

ONTOLOGICA

SAGGI

2

Art, Recognition, Education

A cura di Marco Moschini

Morlacchi Editore *U.P.*

ONTHOLOGICA | SAGGI 2

Collana di studi filosofici

Una delle sfide caratteristiche del nostro tempo è quella che si offre alla filosofia. Il tramonto travagliato e il ripensamento dei grandi paradigmi della modernità si è tradotto spesso nel conflitto di diverse e differenti visioni del pensiero, della cultura e della società, le quali sembrano tutte convergere, forse anche inconsapevolmente se non inevitabilmente, in una rinuncia ad affrontare un tema centrale per la filosofia: ossia l'interrogazione sulla verità. La risposta, o solo il tentare una risposta a tale quesito, comporta lo sviluppo di un pensiero dinamico ed aperto a cogliere il valore dell'umano, della cultura, dell'esperienza tutta del senso della vita e della posizione che riveste l'attività filosofica. È proprio da questa esperienza del tramonto, allora, che può ritornare la domanda fondamentale sull'essenza della filosofia, sulla sua apertura al vero, al ridire e ripensare un modo nuovo per ritornare a riflettere sulla realtà assumendo prospettive ulteriori su di essa. In questo tempo ritorna la necessità di riattivare sguardi prospettici che solo un pensiero autenticamente posto al vaglio di se stesso può gettare sul vero, sull'esperienza del pensare, sulla vita, sull'essere. Questa collana si propone come spazio per far convergere non visioni uniformi ma visioni anche differenti, tutte attratte dalla riflessione sull'essenza del filosofare. Qui verranno editi e rieditati testi di una tradizione speculativa che si è impegnata su tale sforzo di ridefinizione dell'essenziale filosofico e avranno spazio studi che intenderanno mostrare aspetti e significato di queste "prospettive". La collana si divide in due sezioni: Testi e Saggi.

DIRETTORE DI COLLANA

Marco Moschini (Perugia)

COMITATO SCIENTIFICO

Kurt Appel (Vienna)

Martino Bozza (Perugia)

Carla Canullo (Macerata)

Annalisa Caputo (Bari)

Marco Casucci (Perugia)

Massimo Donà (Milano San Raffaele)

Panos Eliopoulos (Ioannina)

Piotr Janik (Cracovia Ignatianum)

Massimiliano Marianelli (Perugia)

Enrico Peroli (Chieti)

Bosko Pesic (Osijek)

Furia Valori (Perugia)

Pavao Zitko (Osijek)

Silvano Zucal (Trento)

Questa collana è peer-reviewed

ART, RECOGNITION, EDUCATION

A cura di
Marco Moschini

Morlacchi Editore U.P.

Volume realizzato con i fondi del Programma Erasmus+ Call 2022 – Azione Chiave 1 “Blended Intensive Programmes – BIP” – Progetto n. 2022-1-IT02-KA131-HED-000056188-2

ISBN/EAN: 978-88-9392-624-9

DOI: doi.org/10.61014/onthologica/saggi2

Copyright © 2025 Author(s)

Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

Published by Morlacchi Editore
Piazza Morlacchi 7/9, Perugia, Italy.
www.morlacchilibri.com/universitypress

Finito di stampare nel mese di giugno 2025, presso Logo spa, Borgoricco (PD).

Indice

MARCO MOSCHINI

Art, Recognition, Education. An Introduction 7

MARCO MOSCHINI

Alla soglia

La vita differente dell'arte nel "tra" e nell'"intramondano"
e l'educarci alla parola poetica e alla poietica artistica 11

RELAZIONI

SARA ALEMANY CALERO

Escritura creativa e inteligencia artificial ¿resultan compatibles? 35

CHRISTINE BOUVIER-MÜH

La relation pédagogique à l'épreuve de l'altérité: efficence
des enseignements artistiques à l'école et modalités de résonance 48

SILVIA-MARIA CHIREAC

Intertextualidad y creatividad cultural

Diálogos entre arte, educación y diversidad en espacios multiculturales 63

MASSIMILIANO MARIANELLI, MARCO MARTINO

Arte e riconoscimento

Sul ruolo della "meraviglia" e dell'"indigenza" 85

SERENA MEATTINI

«Tra» segno e simbolo: il volto etico dell'interpretazione nel pensiero
di Tzvetan Todorov 95

RICCARDO REZZESI

Essere persona, educare alla comunità

La lezione inattuale del personalismo 114

ANNE-CHARLOTTE TAUTY

Politique d'inclusion dans l'enseignement supérieur <i>Individualisation des parcours et reconnaissance de la personne</i>	131
---	-----

CONTRIBUTI

MARTINO ABBRUZZESE

La reconnaissance et son échec <i>Pour une critique hégélienne de la subjectivité transcendante</i>	147
--	-----

MARTINO BOZZA

L'ontologismo estetico di Teodorico Moretti-Costanzi	159
--	-----

SAMUELE CANTORI

Fiducia e riconoscimento politico nella teoria hegeliana della <i>Sittlichkeit</i>	185
--	-----

LIDIA CARO LEAL

Poner la mirada en el otro <i>Educación, sensibilidad y creación a través de la metáfora</i>	198
---	-----

MATTIA LORETI

Arte, riconoscimento e creatività: percorsi all'interno dell'"estetica" bergsoniana	210
--	-----

LETIZIA MASIA

La cerimonia come spazio del riconoscimento tra Simone Weil e Maria Lai	223
--	-----

FRANCESCO PORCHIA

Il fondamento come Alterità: il dialogo tra arte e filosofia in Schelling come possibile apertura verso il riconoscimento	234
--	-----

GIULIA TOSTI

L'immagine obliterata <i>Note su arte e riconoscimento in Emmanuel Levinas</i>	244
---	-----

<i>Notizie su autori e autrici</i>	257
------------------------------------	-----

Art, Recognition, Education

An Introduction

The text we present is the result of a valuable opportunity offered by the ERASMUS+ program within the BIP (Blended Intensive Program) action, which the University of Perugia took part in. This project has successfully fostered collaboration among universities with a long-standing partnership. The three institutions seized the opportunity provided by the short-term mobility program to organize advanced training courses exploring diverse theoretical frameworks developed in their respective research centers. The universities involved in this case were: the University of Perugia, together with those of Lyon Catholic and Valencia.

Mobility has thus proved to be a very effective means. Through dialogue and the exchange of perspectives, it has been possible to deepen to explore overlapping areas of reflection and inquiry. In this way, we have provided supplementary training for participating university students. These students, from the three participating universities, engaged with innovative research topics and gained valuable insights to inspire new academic pursuits.

This took place during the BIP (Blended Intensive Program) 2024, which was held in the first week of July in Perugia. This study and training program involved three universities with a long-standing partnership with the University of Perugia, institutions that are now even more interconnected thanks to a multilateral agreement that has also facilitated closer collaboration among us.

Identifying a common theme among the faculties was relatively easy. The concept of 'the between' emerged as a particularly developed topic at the universities of Perugia and Lyon, which have collaborated for years on specific research trajectories. The involvement of Valencia, through its Faculty of Education, further

enriched the project, bringing theoretical expertise in educational areas and language theory.

For this reason, the BIP was titled *Art, Recognition, Education*.

Behind this title, we aimed to open an educational vision inspired by the issue of the “between”. This theme has proven to be fertile and significant from multiple perspectives, particularly the speculative and aesthetic ones, which appear, in our view, to be the most promising and profound. The reflection on the “between” reveals itself as a rich field for investigating the human condition, seen as a constant tension between opposing and seemingly irreconcilable poles. This concept was chosen with the awareness that it could contribute to dialogue with contemporary challenges, where the need to build bridges across knowledge, cultures, and experiences is increasingly urgent, especially in the educational field.

This volume, in fact, has engaged all of us in this endeavor, seeking to offer thematic insights, theoretical perspectives, and educational proposals capable of interpreting art, recognition, and education as three interacting viewpoints. This approach aims to provide a comprehensive perspective on relational dynamics and the appreciation of otherness as a space for human recognition.

The volume consists of two parts: the first includes essays on the topics covered in the BIP lectures and workshops; the second gathers contributions, mostly philosophical, that emerged from the discussions. The first part contains contributions from professors and researchers (listed under the heading “*Lectures*”-“*Relazioni*”), while the second includes essays from participants who, inspired by the course, wanted to offer their own unique interpretation of the topics discussed. Altogether, it constitutes a sort of “theoretical toolbox” (philosophical, educational, aesthetic) capable of fostering the development of recognition pathways in a time marked by wounds and uncertainties. This second part is titled “*Contributions*”-“*Contributi*”.

The perspectives involved freely but richly engaged with diverse sensibilities that came together, planting a seed that will continue to grow in 2025.

In this volume, the developed themes follow an order that reflects the online planning carried out. This has allowed for the syn-

thesis of topics related to art, education, creativity, diversity, and the relationship between the individual and the community in the philosophical, artistic, and educational context.

The lectures were structured into three main areas, after an introduction exploring the concept of the “between” and the “intra-worldly” in the artistic context, proposing a reflection on the “different life of art,” which implies an education in poetic word and artistic poesis—namely, the process of artistic creation and its ability to express meanings inherent to the human beyond the everyday dimension.

From here, some philosophical reflections of a theoretical and aesthetic nature emerged: Massimiliano Marianelli and Marco Martino addressed the theme of recognition in art, with particular attention to the role of “wonder” and “indigence” as factors contributing to the understanding of art as a human process of discovery and revelation. Serena Meattini discussed the idea of recognition as a sign of human incompleteness, referring to the anthropology of Tzvetan Todorov, intertwining ethics and aesthetics, and emphasizing the importance of the individual’s “incompleteness” as a fundamental element of social and cultural interaction.

Riccardo Rezzesi proposed a reflection on personalism and community education, considering how the personalist teachings can offer a perspective for more inclusive education that respects individual dignity.

Within this framework, there was an essential opening towards the philosophy of education, including the reflection by Christine Bouvier-Müh, who examined the pedagogical relationship as a test of the other, assessing the effectiveness of artistic teachings in schools and how pedagogical “resonance” can emerge in contexts of diversity and cultural plurality, highlighting the importance of inclusivity in education.

Following this, specific contributions on the relationship between creativity, inclusion, and dialogue were presented. For example, Silvia-Maria Chireac explored the intertextual dialogue between art, education, and cultural diversity, analyzing how creativity can emerge in multicultural environments. Anne-Charlotte Tauty

examined inclusion policies in higher education, focusing on the individualization of learning paths and the recognition of the person, suggesting approaches that value individual diversity in education.

Sara Alemany Calero questioned the compatibility between creative writing and artificial intelligence, investigating the possibilities and limits of a symbiosis between human creativity and technology, particularly in relation to machine-generated artistic content.

Overall, these authors explored the role of the philosophy of the “between” art and education in personal development, emphasizing the recognition of the other, cultural diversity, and the creation of inclusive spaces that foster authentic expression and dialogue between different human experiences.

The section dedicated to contributions includes particularly interesting essays, especially on philosophical topics, while two aesthetic and educational contributions offer intriguing perspectives.

In summary, the contributions focus on philosophical reflections regarding the concept of recognition, which emerges as a central theme in the works of various authors. The approaches explored intertwine with art, ontology, politics, and education, highlighting the relevance of philosophical thinkers in the context of subjectivity and interaction with other.

The journey undertaken through BIP 2024 and collected in this volume constitutes a profound reflection on the connection between art, recognition, and education. We have explored together how these three concepts interact and enrich each other, creating spaces for dialogue and mutual understanding among individuals and cultures.

The proceedings of the meeting were conducted in three main languages: French, Italian, and Spanish, with English also used occasionally. Allowing participants to speak in their native language enabled speakers and attendees to express themselves fully. For this reason, in the compilation of this work, we chose to record the contributions in each speaker’s original language.

Marco Moschini

Alla soglia

La vita differente dell'arte nel "tra" e nell'"intramondano" e l'educarci alla parola poetica e alla poietica artistica

Abstract

The concept of "between" (tra) and "intra-worldly" (intramondano) emerges as an intermediate space, a threshold where encounters, transformations, recognitions, and mediations occur. In ancient Greek, the term "metaxy" (μεταξύ) embodies this idea, describing an in-between place essential for becoming and dialogue between opposing or different polarities. This concept extends to embrace an ontological and spiritual dimension resonating in modern and contemporary philosophy, particularly in Carabellese's work and Moretti-Costanzi's notion of "earthliness" and "world". The "between" represents a dialectical relationship of recognition that doesn't demand the exclusion of opposite poles but rather welcomes and acknowledges the distinction as a continuous reference to self and beyond.

Keywords

Between, Recognition, Art, Education, Responsibility, Ontology, Poetry

«L'arte sembra essere l'impegno di decifrare o perseguire l'impronta lasciata da una forma perduta di esistenza, testimonianza del fatto che l'uomo ha goduto un tempo di una vita differente»

María Zambrano¹

Il concetto di "tra" rappresenta una delle dimensioni più affascinanti e complesse della riflessione filosofica e culturale contemporanea, soprattutto per il modo in cui, oggi, si torna ad attingere a una dimensione profonda e antica che, nella storia del pensiero occidentale, è stata percorsa e segnata, in particolare nella tradizione platonica. Questa nozione, densa di implicazioni speculative, estetiche e

1. M. Zambrano, *Appunti sul tempo e la poesia*, in *Verso un sapere dell'anima*, ed. ital. a cura di R. Prezzo, Raffaello Cortina editore, Milano 1996, p. 33.

antropologiche, ha un ruolo chiave nella ridefinizione di una filosofia che cerca di riappropriarsi delle radici profonde del pensiero, superando le dicotomie e le fratture imposte dalla modernità.²

La nozione di “tra”, ampiamente sviscerata e approfondita nella realtà di studio filosofico a Perugia, trova echi significativi in varie prospettive, tra cui quella speculativa ed estetica, che appaiono, a mio avviso, le più promettenti e profonde. La riflessione sul “tra” si rivela un campo fecondo per indagare la condizione umana, intesa come costante tensione tra poli opposti e apparentemente inconciliabili. Questo concetto si radica in una tradizione filosofica antica, come ho detto, ma è anche capace di dialogare con le sfide della contemporaneità, in cui il bisogno di costruire ponti tra saperi, culture ed esperienze si fa sempre più urgente.³

Il “tra” evoca, attraverso la suggestione weiliana, un riferimento al concetto di “mondano” e “intramondano”, che appartiene alla lettura speculativa dell’ontologismo critico a cui mi sento di aderire.⁴ Questo si spiega con il radicamento che i pensatori di tali scuole hanno mantenuto nell’anima platonica, che ha custodito sin dalle origini della filosofia questo concetto fondamentale. L’idea di un luogo intermedio, una “soglia” capace di accogliere la tensione

2. Per una comprensione del valore teoretico del concetto di “tra” tratto dal pensiero della Weil ed approfondito proprio nel condurre un’analisi serrata del pensiero della filosofa in modo speciale da M. Marianelli. Del quale qui evoco alcuni tratti della sua riflessione e indico nella sua produzione più recente: M. Marianelli, *Tra hasard e necessità: l’ontologia weiliana come ricerca di intermediari*, in «Studium», 116, 2020, 2, pp. 342-376; si veda inoltre: a cura di M. Marianelli, «Entre». *La relazione oltre il dualismo metafisico*, Città Nuova, Roma 2021.

3. Ne è voce di questa prospettiva in Perugia la rivista «Metaxy Journal» che ormai da alcuni anni è spazio di approfondimento delle tematiche che si intessono con questo tema.

4. Devo usare così un termine espressivo che interpreta il cuore tipico del pensiero di Teodorico Moretti-Costanzi. Laddove mondo esprime la suprema elevatezza della terra. Egli lo indicava come “terrenità”, intendendo con questo l’ambiente con cui e ove io sono con altri e per altri; io uso “intramondano”. Un concetto espresso in T. Moretti-Costanzi, *La terrenità edenica del cristianesimo e la contaminazione spiritualistica*, in *Opere*, a cura di E. Mirri e M. Moschini, Bompiani, Milano 2009, pp. 249-284. Rimando a M. Bozza, *Saggio introduttivo* a T. Moretti-Costanzi, *Naturalità. Trascendenza. Sapienza*, Morcelliana, Brescia 2025.

e il dialogo tra dimensioni apparentemente opposte, è centrale per comprendere l'essenza della realtà e il compito della filosofia stessa.

Il “tra”, così come la nozione di “intramondano”, si configura come uno spazio intermedio, una soglia in cui si realizzano incontri, trasformazioni, riconoscimenti e mediazioni. In greco antico, il termine *metaxy* (μεταξύ) incarna questa idea di intermezzo o “in mezzo”, descrivendo un luogo né qui né lì, ma che si rivela essenziale per il divenire e per il dialogo tra polarità opposte o differenti. Questo concetto di “intermezzo” si estende abbracciando una dimensione ontologica e spirituale che risuona nella filosofia moderna e contemporanea.⁵

Il concetto di *metaxy* – come sottolinea Marco Martino – trova una delle sue formulazioni più celebri nella filosofia di Platone, in particolare nel dialogo *Simposio*. Qui Socrate descrive Eros come un demone intermedio, una figura che vive “tra” il mondo degli dèi e quello degli uomini. Questo spazio intermedio non è una semplice zona neutrale, ma un luogo dinamico di relazione, tensione e aspirazione. Eros incarna il desiderio, la forza che spinge l'essere umano a colmare il divario tra il mondo sensibile e quello intelligibile, tra il finito e l'infinito. Attraverso la figura di Diotima, Platone sottolinea che l'amore non è né completamente buono né completamente cattivo, ma si colloca in una condizione di tensione tra questi opposti, riflettendo così la natura incompleta dell'essere umano e il suo costante anelito verso ciò che lo trascende.

Il “tra” non è tuttavia esclusivo della filosofia antica, ma attraversa anche il pensiero moderno e contemporaneo. Martin Buber, ad esempio, esplora questa dimensione nella relazione “Io-Tu”, dove il “tra” diventa il luogo della vera connessione. Questo spazio relazionale non appartiene né al soggetto né all'oggetto, ma è generato dal loro incontro. Si tratta di uno spazio fertile, dove l'alterità viene riconosciuta e celebrata. È proprio in questo “tra” che si ma-

5. Il riferimento a queste analisi è a M. Martino, *Sul metaxy in Platone. Un Itinerario*, Guerini e Associati, Milano 2022 e sempre di M. Martino, *Μεταξύ. Note sul concetto di anima. Platone, Aristotele, Hegel*, in «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», Vita e Pensiero, CXIII, 2021, 3, pp. 673-686.

nifesta la possibilità di una relazione autentica, capace di superare le barriere dell'individualismo e dell'oggettivazione.⁶

Nel pensiero di Simone Weil, il metaxy si manifesta come una tensione tra il mondo materiale e il divino. Weil interpreta l'esperienza umana come un continuo oscillare tra il bisogno di radicamento e l'anelito verso qualcosa di trascendente. Anche Paul Tillich identifica il "tra" come simbolo della condizione umana, sospesa tra paura e coraggio, dubbio e fede. Questo spazio di oscillazione, per entrambi i pensatori, diventa il luogo privilegiato in cui si realizza il senso dell'esistenza e la possibilità della salvezza.⁷

Questa dinamica trova una risonanza significativa anche nella dialettica delle forme di Carabellese e nel concetto di terrenità e mondo che emerge nel pensiero di Moretti-Costanzi. Si tratta di un rapporto dialettico di riconoscimento, che non chiede l'esclusione dei poli opposti, ma, al contrario, l'accoglienza e il riconoscimento di quella distinzione che è un continuo rimando a sé e all'oltre. La dialettica, in questo senso, non si risolve mai in una sintesi definitiva, ma rimane aperta, alimentando il dinamismo intrinseco del "tra".

La bellezza, fin dalle sue configurazioni nel pensiero platonico, gioca un ruolo centrale in questo percorso di riconoscimento. Essa funge da mediatrice primaria tra l'anima umana e il mondo delle idee, risvegliando nell'individuo il ricordo delle realtà ideali. Il "tra", quindi, non va inteso come una mera espressione di posizione intermedia; rappresenta, invece, uno spazio dinamico, come quello che Platone attribuisce a Eros: una via intermedia tra umano e divino, tra *poros* e *penia*. Questo spazio, secondo Moretti-Costanzi, si staglia nell'ascesi che si muove negli interstizi dei livelli della coscienza.

In ultima analisi, il "tra"/"intramondano" si configura come il cuore pulsante della riflessione filosofica, un luogo simbolico e reale al tempo stesso, in cui si incontrano le forze che animano il pensiero, l'esistenza e il desiderio umano di infinito. È proprio in

6. G. Tosti, *Io e tu. Il pensiero di Martin Buber*, Studium, Roma 2021.

7. H.C. Askani, «*Chaque religion est seule vraie*». Paul Tillich et Simone Weil sur la possibilité d'un dialogue interreligieux, in «Laval théologique et philosophique», 58, 2022, pp. 77–87.

questo “tra” che la filosofia trova il suo senso più profondo, riscoprendo la propria vocazione a essere un ponte tra il finito e l’eterno, tra l’immanenza e la trascendenza.

In termini bonaventuriani, il “tra” si configura come un cammino dell’anima attraverso i diversi livelli dell’essere, un processo complesso e trasformativo in cui si percepisce il fuori di sé, si sente l’in sé e si supera quest’ultimo nel continuo confronto con la differenza. Questo confronto avviene nell’esercizio dell’amore, un amore che non è mai statico, ma sempre accompagnato da una sensibilità elevata ed elevante. In questa visione, il «tra» diventa il motore di un’esperienza spirituale e conoscitiva, un percorso che riflette la tensione esistenziale tra l’immanente e il trascendente, tra la particolarità e l’universalità.

L’essenza del “tra” e dell’“intramondano” non si limita al pensiero speculativo, ma si estende oltre, diventando un principio critico e creativo. In questo senso, il “tra” si rivela non solo come un concetto filosofico, ma come un orizzonte dinamico che abbraccia la totalità dell’esperienza umana. Nell’ispirazione weiliana, il “tra” appare come uno spazio di creatività inesauribile, un luogo in cui l’umano si apre alla dimensione divina, mentre nella prospettiva dell’ontologismo esso si presenta come un punto critico di riflessione sull’essere. A mio avviso, critica e creatività non devono mai essere disgiunte, ma anzi devono intersecarsi e ricongiungersi in un movimento che rinnova continuamente il nostro modo di abitare il mondo.⁸

Il campo di questa riconciliazione è proprio l’esperienza artistica, che si pone come luogo di mediazione tra l’ispirazione interiore e il mondo esterno, tra il caos delle idee e la forma compiuta. L’arte,

8. La trilogia morettiana *La filosofia pura* (1959), *L’etica nelle sue condizioni necessarie* (1965) *culminava ne L’Estetica pia* (1966). L’evoluzione del suo pensiero implicava un coinvolgimento sincronico tra verità, bontà e sensibilità. Una riedizione del contenuto di *verum-bonum-pulchrum* che era esplicito nella metafisica della tradizione platonico cristiana. Ma non a caso nell’ontologismo critico la questione estetica fu portata aperta nel Moretti-Costanzi proprio da una riflessione su Platone nella sua ancora molto interessante *L’estetica di Platone* del 1948. Scritta durante l’ultima parte del suo sodalizio con il maestro Carabellese al quale appunto voleva imporre uno sviluppo dell’ontologismo proprio sul tema estetico. Tutte le opere del Moretti-Costanzi menzionate sono in T. Moretti-Costanzi, *Opere*, op. cit., passim.

infatti, non è mai un mero esercizio tecnico né una semplice estetizzazione della realtà: essa crea un territorio simbolico, un luogo che collega il visibile all'invisibile, il detto al non detto, trasformando l'opera in un ponte tra mondi differenti. Questo spazio di mediazione rappresenta il cuore del "tra", un luogo dove convivono tensioni, contraddizioni e aperture verso nuove possibilità.

Questa dimensione attraversa anche la nostra esperienza quotidiana, manifestandosi nei dialoghi, nelle relazioni, nelle scelte morali e nei momenti di transizione. È il luogo dove si formano le nostre identità e si definiscono le nostre aspirazioni, dove coltiviamo la capacità di immaginare una relazione autentica, non compromessa. Qui, nel "tra", si rende evidente il nostro essere intrinsecamente relazionali, esseri che si definiscono attraverso il confronto e il contatto con l'altro. È in questo spazio che emerge la nostra umanità più profonda, quella capacità di accogliere e trasformare le differenze in ricchezza.

Il "tra", il metaxy, la terrenità edenica e la relazione intramondana non sono semplicemente spazi vuoti, ma luoghi di densità e di potenzialità espressiva. Ci invitano a vedere il mondo non come un insieme di dualità fisse, ma come una rete di relazioni in cui ogni elemento si definisce attraverso l'altro. Nel "tra" si cela il segreto della crescita, della comprensione e della creazione. È una soglia perpetua, mai una frontiera che delimita o esclude; è una dimensione relazionale che ci spinge a esplorare ciò che sta al confine e oltre, nell'immenso territorio del senso che può essere inteso, voluto e sentito.

Per questo motivo, l'arte, come sentire profondo e forma espressiva, restituisce un vero mondo, una terra piena e abitata. L'arte non si limita a rappresentare, ma interviene, trasforma e riplasma la realtà. A questa nuova forma di abitare il mondo dobbiamo educarci. Abitare il mondo significa riconoscere il "tra" come spazio di intersezione e partecipazione, un luogo in cui la nostra presenza diventa un atto di testimonianza e di responsabilità verso l'altro e verso il cosmo. Questa educazione al "tra" richiede una sensibilità particolare, una disponibilità a percepire e ad agire in sintonia con la complessità e la profondità delle relazioni che ci circondano.

Il tema che affrontiamo in questo testo è trovare modalità per riscoprire le dimensioni relazionali, alla luce della postura che dobbiamo assumere nel mondo, in una realtà che ci richiede il riconoscimento dello spazio essenziale dell'apertura e dell'accoglienza dell'altro, nonché del mondo stesso. Questo avviene nel circolo di intersezione, attraversamento e partecipazione, quel fra/intramondano nel quale si intrecciano le nostre esistenze individuali e collettive. Qui si realizza la vera essenza della comunità: non come fusione indistinta, ma come dialogo incessante tra unicità e pluralità, tra individualità e universalità.

Su questa linea di riscoperta del nostro luogo di appartenenza, si inserisce anche il compito di scoprire la nostra posizione nello spazio/azione di impegno che l'arte pone. Infatti, l'arte non può essere considerata semplicemente una pratica tecnica o caricata di un ruolo speciale: essa si configura piuttosto come un dovere nei confronti del mondo. L'arte attraversa i suoi interstizi, laddove "mondo" non significa solo la terra, ma una terra intessuta di relazioni tra voci, storie, narrazioni, luoghi, simboli, metafore e lingue che costituiscono l'ambiente in cui mi riconosco e incontro gli altri.

Sono quelle voci e quelle storie che mi fanno comprendere l'ineluttabilità del mio essere qui e ora con altri, in un tempo che non appartiene solo a me, ma che è da sempre omniavvolgente. Altrove, ho definito questo abitare il mondo come un "coappartenere e coessere". In questa prospettiva, il "tra" si rivela come il luogo in cui la nostra esistenza si fa responsabile, aperta al senso e all'altro, capace di costruire un mondo che non sia solo abitabile, ma anche profondamente umano.⁹

L'arte, dunque, non è una semplice tecnica né deve essere investita di un ruolo straordinario o mistico, quasi fosse qualcosa di inaccessibile o esclusivo. È, piuttosto, l'esperienza profonda di un "mondo", inteso come spazio di realtà vissuta, di esplorazione

9. Rimando a due mie lavori in stretta connessione l'uno con l'altro. Ad essi affido una esplicazione migliore di quanto qui scritto. M. Moschini, «*Naturam expellas furca, tamen usque recurret*» *Naturalità: il necessario apparire del reale*, in «Il Pensare», XII, vol. 13, 2024, pp. 272-288. Che ha seguito M. Moschini, *Coappartenere e coessere*, in «Quaderni di Inschibboleth», n. 20, f.2/2023, pp. 13-30.

e ricerca di relazionalità autentica. L'arte è restituzione dell'esperienza, ma non in modo puramente descrittivo o didascalico: essa comunica, sempre implicitamente, ciò che sfugge alla mera narrazione. Attraverso il gesto artistico, il mondo viene risignificato, rielaborato e offerto nuovamente, come dono di senso e testimonianza del vissuto.¹⁰

In questa prospettiva, l'arte diventa espressione di una relazionalità essenziale, reale e concreta. Essa è un impegno etico ed estetico a esprimere ciò che si è colto, a fermare, custodire e decifrare le impronte che le molteplici forme della vita lasciano nei solchi delle nostre esistenze. Queste impronte non sono mai semplicemente tracce del passato; sono forme di vita perduta, certo, ma anche perdurante, che continuano a dialogare con noi, a pulsare di una vitalità latente. Ogni opera d'arte, ogni gesto creativo è testimonianza di una "vita differente": una vita che si reinventa e si rinnova, cercando una nuova maniera di abitare il mondo, di comprenderlo e di trovare il senso profondo del nostro appartenere ad esso.

Nel tempo della decadenza e dello "sparecchiamento" – un tempo in cui sembra che tutto venga rimosso, svuotato, privato del suo significato originario – l'arte si presenta come una risposta necessaria. Non possono scomparire, in questo contesto, le ragioni di una creazione continua. La creazione artistica diventa allora un atto di resistenza, che trova la propria grammatica scavando nei luoghi più reconditi dell'esistenza, rintracciando spazi, linguaggi, segni e luoghi di vita. È in questa dimensione viva che l'arte manifesta il suo significato più profondo: essa non è mai mera rappresentazione, ma sempre trasformazione, rigenerazione, invenzione di nuove possibilità di senso.¹¹

10. In questo senso l'arte non deve essere filosofizzata ma essa stessa pone le domande alla filosofia e la sua relazione al pensare è strettissima. Interrogare l'esperienza artistica vuol dire permetterci di entrare nel dinamismo del pensare. In questo senso devo rimandare alle riflessioni di Massimo Donà, *Arte e filosofia*, Bompiani, Milano 2007.

11. Rimando a G. Steiner, *Grammatiche della Creazione*, Garzanti, Milano 2007.

Oggi, l'arte mi appare come una forma di resistenza all'orribile, come un atto di opposizione estetica contro le forme di anesteziazione e banalizzazione che caratterizzano questo tempo. Viviamo in un'epoca che tende a smorzare le sensibilità, a ridurre tutto a un'utile omologazione, cancellando l'unicità e la profondità dell'esperienza umana. In questo contesto, l'arte diventa un esercizio di libertà, una pratica che si oppone alla servitù imposta dal tempo dell'utile. Essa non si limita a rifiutare il dominio dell'efficienza e della produttività, ma si offre come un luogo di riconoscimento.¹²

Questo riconoscimento non è legato all'originalità o all'eccezionalità di un messaggio udibile; piuttosto, l'arte ci invita a riconoscere il valore della ripetibilità e della panoscopia – la capacità di abbracciare e osservare ogni cosa. In contrasto con la rarità dello sguardo riduttivo, l'arte ci guida verso uno sguardo ampio, inclusivo, che abbraccia il mondo nella sua complessità e ricchezza. L'arte, allora, non è un narcotico della coscienza, non è evasione, ma una rigeneratrice di relazioni: non un semplice ornamento o decoro, bensì una ricerca incessante di uno spazio autentico in cui esistere e coesistere.¹³

12. Ogni volta che mi trovo a riflettere su estetica e anestetica – come accadrà anche in questo caso – non posso che ripensare al confronto con Odo Marquard la cui riflessione, per quanto lontana da me ritorna per interrogarmi e guardare alle sue categorie che ben descrivono ma non risolvono il nostro rapporto con l'estetica. Marquard propose un'estetica filosofica come critica della modernità, assegnandole un ruolo compensativo per il «disincanto» causato dalla scienza, dal meccanicismo logico e dal sapere manipolativo. Questa estetica mira a bilanciare, piuttosto che risolvere, le tensioni tra ragione ed esperienza sensibile, razionalismo e aspettative umane, senza eliminare i conflitti intrinseci. Resiste alla tendenza moderna di estetizzare la realtà o cancellare i confini tra vita e arte, opponendosi alla fusione romantica e idealistica di esistenza ed estetica. Per Marquard, l'estetica deve controbilanciare i deficit della modernità senza dissolverne le contraddizioni. Odo Marquard, *Aesthetica und Anaesthetica*, Schöningh, Paderborn 1989; tr. it. *Estetica e anestetica*, Il Mulino, Bologna 1994.

13. La panoscopia è un concetto che sintetizza le molte preoccupazioni di Paul Virilio riguardo alla tecnologia e alla società contemporanea. Essa rappresenta il culmine della sua critica al dominio della velocità e della digitalizzazione, portando a una condizione in cui la visione globale, pur essendo totalizzante, rischia di alienare e controllare l'umanità. Rivendicando un ritorno ad una visione diversa da

Se questo è il compito specifico delle arti, e se la vita stessa suggerisce un'esperienza artistica, allora la parola poetica assume un ruolo decisivo. La parola, infatti, non è soltanto uno strumento di comunicazione, ma rappresenta il luogo essenziale che siamo chiamati ad abitare. Essa è il punto d'incontro tra il mondo interiore e quello esteriore, tra l'indicibile e il detto. La parola poetica diventa così forma viva, operante, capace di rigenerare continuamente il senso del nostro stare nel mondo.

Viviamo il mondo attraverso le forme speciali dell'esperienza della vita e lo rigeneriamo nell'esperienza estetica ogni volta che tentiamo di riedificarlo. Ma, soprattutto, lo abitiamo nel linguaggio. Il linguaggio non è mai neutro né separabile dall'esperienza; esso è il veicolo attraverso cui l'essere umano dà forma al mondo, lo comprende, lo trasforma. Ogni parola, ogni frase è un atto creativo, un tentativo di dare ordine e significato al caos dell'esistenza. La parola non può allontanarsi dal suo significato libero e liberante: essa è creatrice, custode del senso, portatrice di memoria e promessa di futuro.

La parola poetica, in particolare, non è confinata al tempo e allo spazio: essa si libera, si espande, si propone come spazio di ogni possibile relazione. Supera ogni limite attraverso il ricordo, la memoria operante, la forma scritta, la declamazione e persino nella rarità di un colloquio, anche il più ordinario. Ogni parola poetica è un atto di resistenza e di amore, un gesto che ci invita a vedere il mondo con occhi nuovi, a riabitare la realtà con uno sguardo aperto e consapevole.

L'arte, dunque, e con essa la parola, è il luogo in cui l'umano riscopre se stesso, in cui la vita si rinnova e si rigenera, in cui la relazionalità diventa il fondamento di un mondo abitabile e condiviso. Essa ci richiama a un compito fondamentale: non solo vedere il mondo, ma viverlo, abitarlo, trasformarlo, restituirlo nella sua verità più profonda e luminosa.

La parola spalanca le porte della coscienza e, con esse, il modo speciale di abitare il mondo. Non è una semplice chiave che apre

serrature: è, piuttosto, un invito a varcare soglie, a esplorare territori ignoti, a superare la linea che separa il visibile dall'invisibile, l'ordinario dallo straordinario. Essa apre la comunicazione, indicando i cardini e i battenti di quelle porte, suggerendo non solo il passaggio, ma anche il senso di ciò che si lascia e di ciò che si trova. La parola non si limita a descrivere: è una forza creatrice che riplasma il mondo, un gesto che illumina il nascosto, senza mai svelarlo del tutto, lasciandoci intravedere ciò che sta oltre.

Evocando la distinzione heideggeriana tra chiacchiera e parola poetica – una distinzione che attraversa gran parte della storia del pensiero filosofico e letterario – ci rendiamo conto che la parola poetica si manifesta in tutta la sua forza nell'invito a superare ogni confine, ogni limite. Non è mai statica; è movimento, flusso, viaggio. Essa guida chi parla e chi ascolta verso una continua apertura, un varcare perpetuo delle soglie dello spirito, della coscienza e del senso. La parola poetica, con il suo potere evocativo e trasformativo, è una chiamata a vivere oltre il già noto, a esplorare gli abissi dell'essere e le altezze del possibile.¹⁴

Questa parola non procede frontalmente, non agisce con violenza: opera obliquamente, guardando di sbieco, insinuandosi nei meandri dell'esperienza. Ghermisce la vita con delicatezza e forza al tempo stesso, spingendola avanti, facendola emergere dalle ombre del non detto. Proprio per questo, l'uomo può essere definito, tra le infinite possibili definizioni, come un "uomo poetante". Questa figura descrive un modo di essere particolare, strano ma essenziale, di abitare il mondo: non semplicemente viverlo, ma poetarlo, trasformarlo attraverso la parola e il senso. La parola poetante è il gesto con cui l'uomo rende il mondo comprensibile, vivibile, abitabile.

Se la parola poetica tende alla pienezza, invitando a varcare le soglie dello spirito e della coscienza, allora essa non può fare a meno di riempire di senso anche i termini più ordinari. È come un alchimista che trasforma la materia grezza in oro: infrange l'ordinario di

14. A cura di A. Ardovino, *Heidegger e gli orizzonti della filosofia pratica. Etica, estetica, politica, religione*, Guerini, Milano 2003, pp. 111-126.

cui si ammantava, ne supera i confini, e proprio per questo non può che essere evocativa. Nell'evocazione di quel misterioso abitare il mondo – nei suoi interstizi, nelle sue pieghe, nei suoi silenzi – la parola poetica non solo descrive la vita: la restituisce, la restaura, la fa rinascere, così come insegnava María Zambrano. Ogni parola poetica è un atto di resurrezione, un soffio vitale che riporta alla luce ciò che sembrava perduto, ciò che giaceva nell'ombra dell'oblio.

La parola poetica si colloca in una continua tensione, in una lotta incessante tra ciò che si vede e ciò che si intravede, tra ciò che è e ciò che potrebbe essere, tra il necessario e il possibile. Oscilla tra rivelazione e velamento, tra chiarezza e mistero, tra presenza e assenza. Questa oscillazione non è un limite, ma una ricchezza: è nel movimento tra questi poli che la parola trova la sua forza vitale, il suo essere pulsante al cuore dell'esistenza. La parola poetica intreccia inevitabilmente la nostra vita con quella degli altri, rivelandoci come compagni di strada, viandanti che condividono un cammino, abitanti di un mondo che non è mai solo nostro, ma sempre comune.¹⁵

E se la vita porta con sé la sua ineluttabilità e la sua durezza, ma anche la sua leggerezza e la sua grazia, allora dobbiamo educarci ad essa. Non per soccombere, ma per erigerci, eroicamente e tragicamente, in mezzo ad essa. Vivere significa accogliere questa duplicità, accettare il dolore e la gioia come parti inseparabili dell'esperienza. E vivere attraverso la parola poetica significa farlo in modo consapevole, trasformando ogni esperienza in un'occasione di rinascita. Come ci insegna Nietzsche, la parola poetica è un gesto eroico, un atto di creazione che si oppone al nulla, che resiste al caos, che afferma la vita nella sua pienezza.

Mi riferisco costantemente al saggio *Perché si scrive* di María Zambrano, poiché in esso queste riflessioni trovano un'eco profonda. Unita all'ispirazione di Simone Weil, Zambrano ci offre una prospettiva unica sulla natura del poetico e sulla sua intrinseca forza vitale. La poesia – e, più in generale, l'arte – non è un mero ornamento, né un passatempo: è una necessità esistenziale. Essa consiste

15. Rimando ai contributi del volume monografico dal titolo *Oscillazioni*, in «Quaderni di Inschibboleth», n. 11, 2017.

nel ripensare e rieditare continuamente il racconto del nostro modo di relazionarci con il mondo. La poesia è un movimento di andata e ritorno, una risacca marina che porta con sé la forza del mare per lambire la terra. È uno spazio di incontro, un luogo intermedio dove né terra né mare prevalgono, ma dove entrambi si sfiorano e dialogano, distinti e insieme.¹⁶

E se l'arte ha bisogno di materia, di luoghi fisici, di spazi concreti, Zambrano ci invita ad andare oltre. Nella spaziatura della poesia riconosce il luogo dove la parola si forgia, dove diventa udibile, dove si fa strumento di libertà. Questa libertà non è una fuga dal tempo, ma un modo per riaffermarlo, per viverlo in modo più pieno. La parola dell'arte ci libera dalla tirannia dell'immediato, dalla pressione incessante della circostanza, restituendoci un mondo che è nostro, ma che possiamo condividere. Essa ci ridona ricordi, volti, storie e momenti che continuano a vivere, trasparenti e luminosi, nel tempo della parola liberante.

Proprio per questo, l'arte custodisce la nostalgia, che non è mera malinconia, ma una spinta creatrice, un richiamo al passato che si apre al futuro. È una forza che ci lega al tempo, alla memoria, alla storia, come accade nella *Tempesta* di Shakespeare, dove ogni parola è un atto di creazione e di speranza. La parola poetica, allora, non è solo un mezzo di comunicazione, ma un gesto di amore, un modo di abitare il mondo in tutta la sua complessità e bellezza.

La seconda cosa che mi pare di trarre dalla lettura di María Zambrano è, senza dubbio, il suo suggerimento più affascinante: l'idea che il poetico, e in particolare la scrittura poetica, si radichi profondamente nell'orizzonte di quella dimensione intramondana in cui si dispiega la relazione fra sé e il mondo. È un suggerimento che invoca un'educazione sensibile alla parola, un'educazione non formale ma esperienziale, capace di mettere in evidenza ciò che abita il frammezzo, ciò che risiede nell'interstizio fra il trattenere e il liberare.¹⁷

16. M. Zambrano, *Perché si scrive*, in *Verso un sapere dell'anima*, op. cit., pp. 11-22.

17. «C'è nello scrivere un trattenere le parole, come nel parlare c'è invece un liberarle, un distaccarsi da noi... Le parole vanno così cadendo precise, in un pro-

Nel poetico, trattenere le parole non è un atto di privazione o di blocco, ma un gesto profondamente dialettico. Significa legarle a sé, radicarle nell'esperienza personale, caricarle del peso dell'essere e del sentire. Eppure, questa tensione trova il suo completamento nel gesto opposto: il liberarle, il "dire", che non è solo un atto comunicativo ma un momento di restituzione, di apertura. Questa dialettica fra trattenere e liberare richiama, con intensità visiva, l'immagine della risacca: le onde che si ritirano per raccogliere forza e poi tornano ad abbattersi sulla riva, lasciando segni che rimangono, tracce di un incontro fra due dimensioni, fra due movimenti.

In questo movimento dialettico, fra trattenere e parlare, emerge la linea discriminante che distingue il dire poetico da altre forme di espressione. Non si tratta di giochi linguistici vuoti, di esercizi retorici fine a sé stessi o di estetismi ornamentali. Al contrario, le parole trattenute, quelle che si preparano ad essere liberate, portano con sé un senso di urgenza, di attesa. Sono parole vive, dense, cariche di significato, che abitano il frammezzo, quello spazio intermedio in cui si riconciliano il mondo interno e quello esterno. È in questo spazio che la parola poetica ristabilisce un legame: unisce l'esperienza individuale al sentire universale, il gesto privato al dire pubblico.

Questa dinamica poetica, allora, non è solo un processo espressivo, ma un incontro profondo. Rappresenta quel momento in cui un'esperienza, nel suo essere raccontata, trova un riconoscimento che va oltre il soggetto che la vive. È come se, in quel gesto, si dischiudesse una verità che appartiene a tutti: nelle parole piccole, spezzate, nelle immagini che sembrano sospese, l'altro riconosce qualcosa di sé. Questo riconoscimento crea una connessione autentica, un ponte fra le solitudini che spesso abitano l'esperienza umana.

Ecco, dunque, il compito che Zambrano ci invita ad abbracciare: un'educazione sensata all'esperienza artistica, che non si riduca

cesso di riconciliazione dell'uomo che le libera trattenendole, di chi le pronuncia con cauta generosità. Ogni vittoria umana deve essere riconciliazione, ritrovamento di un'amicizia perduta, riaffermazione dopo un disastro del quale l'uomo è stato vittima; vittoria in cui non potrebbe esistere umiliazione dell'avversario, poiché in tal caso non sarebbe più vittoria, cioè gloria per l'uomo». M. Zambrano, *Perché si scrive*, op. cit., pp. 24-25.

a un'educazione accademica o formale, ma che sia profondamente esperienziale, vissuta. È un invito a custodire le parole, a salvaguardarle e, al contempo, a liberarle. Questo compito non è privo di difficoltà, poiché le parole, nella loro fragilità, rischiano costantemente di perdersi. Esse muoiono nell'uso distratto, nella vacuità del loro senso, nella banalità dell'abitudine. Preservarle significa salvarle dalla degenerazione, impedire che diventino strumenti di mero utilitarismo o che si svuotino del loro potenziale evocativo e creativo.

Educarsi alla parola poetica significa imparare a riconoscerne la forza e il valore, significa passare dalla custodia della parola viva alla ricostruzione della sua consistenza. È un lavoro di riforgiatura, di ricomposizione, attraverso cui la parola si fa durevole, forte, capace di esprimere e di generare significato. María Zambrano, con il suo pensiero, vede in questo sforzo ricostruttivo il compito essenziale di chi scrive, di chi si dedica all'arte. Ma questo compito non appartiene solo ai poeti o agli artisti. Io aggiungerei che questa abilità di dare consistenza alla parola può e deve essere coltivata da tutti, nella quotidianità delle nostre relazioni, nelle esperienze ordinarie della vita.

Ogni volta che troviamo il coraggio di usare parole capaci di raccontarci, di esprimere il nostro essere con gli altri, stiamo esercitando questa abilità poetica. È un gesto relazionale, un dono che ci connette agli altri e ci radica nel mondo. Ma è anche un atto profondamente etico: salvare le parole significa salvare il mondo. In un tempo in cui le parole rischiano di essere svuotate dal loro senso e ridotte a meri strumenti di utilità o di potere, il compito di custodirle diventa una responsabilità collettiva.

Questo compito non spetta solo ai poeti o agli scrittori, ma a chiunque desideri ritrovare sé stesso e riconoscersi nel mondo. Richiede di trovare una parola, un'immagine, una forma che ci vivifichi, che ci restituisca al nostro essere autentico, che ci permetta di abitare uno spazio di relazione profonda. È una chiamata all'esposizione, al coraggio di mostrarsi e di essere visti, al desiderio di intrecciare la propria vita con quella degli altri in modo autentico e significativo.

Come diceva Nietzsche, la parola è un'espressione della più perfetta umanità, capace di generare la tragedia, che non è una fuga dalla verità ma la sua manifestazione più profonda.¹⁸ Salvaguardare la parola poetica significa, allora, custodire quella dimensione tragica e insieme sublime dell'esistenza, strappandola alla banalità dell'utile e alla cancellazione dello spirito. Significa restituire al mondo la sua profondità, la sua bellezza, il suo mistero, facendo della parola un atto di resistenza e di speranza.

Il poetico non è solo un'espressione artistica, ma una pratica di salvezza, un gesto con cui ci riconnettiamo al mondo e agli altri, trovando nella parola non solo un mezzo di comunicazione, ma uno spazio di relazione autentica. In questo spazio, la vita si rinnova, si rigenera, si apre al futuro, diventando, come insegnava Zambrano, un luogo di creazione continua e di inesauribile possibilità.

Autentica, perché non si limita a uno sguardo superficiale sul mondo, ma lo osserva in profondità, lo scruta, ne fa emergere i luoghi e gli spazi di una vivacità essenziale che sfugge alla nostra consueta percezione. La parola poetica non è mai un semplice segno da decodificare, non è un suono che si perde nell'etere, ma è una forza che irraggia, che coinvolge chi la ascolta, lo trasporta verso un'altra dimensione. Non lascia mai soli: se è vero che trattenendola la conserviamo, è altrettanto vero che nel dirla la consegniamo a chi ci sta intorno, affinché essa si arricchisca di nuovi significati, diventando qualcosa di più di quanto noi stessi possiamo immaginare. Essa è affidata ad altri, affinché la arricchiscano e la facciano essere altro, come insegna Gadamer, il quale ci invita a riconoscere che la parola è un ponte tra gli esseri umani, un passaggio che non può essere mai chiuso, ma deve continuare a vivere e a trasformarsi attraverso il dialogo.

Nella poetica e nell'arte, le esperienze di questi incontri si accrescono vertiginosamente, creando un vortice di sensazioni che ci mettono in discussione. Come distinguere noi stessi da ciò che udiamo, vediamo, viviamo? Come possiamo separarci da ciò che l'arte evoca,

18. E questa nuova umanità tesa all'eternità è il contenuto essenziale dello Zarathustra. Non mi discosto da quanto scritto da E. Mirri, *La metafisica del Nietzsche*, ALFA, Bologna 1961.

se è essa stessa a farci sentire più vivi, più presenti? Il poetico e l'arte non sono oggetti separati dalla nostra esperienza, ma luoghi che ci accolgono, che ci permettono di riconoscerci. Questi luoghi sono spazi di rafforzamento e sostegno, in cui ci ritroviamo nell'immutabile senso che li riempie, ma che è sempre aperto alla possibilità di cambiamento e di rivelazione. Le parole non si ascoltano solamente come suoni vuoti, ma si incontrano: è nell'incontro che si compie il miracolo della comprensione reciproca, della scoperta di noi stessi attraverso ciò che l'altro porta alla luce. Non si tratta più di identità separate, neutrali ed estranee, ma di compagni di strada, in viaggio insieme verso una consapevolezza più profonda.

Ed ecco l'ultima riflessione che mi sembra doverosa, alla luce degli stimoli ricevuti da Zambrano: riconoscere che, all'interno di questo tema – come d'altronde è nell'ispirazione stessa di questo scritto – il tema del poetico e del poietico nell'arte si intreccia con quello che è il principale oggetto del pensiero filosofico: il tema della verità. La verità non è qualcosa di statico o di dato, ma un processo in continuo divenire, che si rivela attraverso il nostro impegno a esplorare, a mettere in discussione e a cercare. Da questa dinamica e dialettica del vissuto scaturisce qualcosa di immensamente vero e autentico: se nella dimensione dell'arte e della parola si manifesta la dialettica del discorso, tra il trattenere e il donare la parola, allora il tema della verità si configura in maniera speciale. La verità è ciò che accade nel seno nascosto del tempo, un tempo che non può essere compreso attraverso l'immediatezza del momento, ma solo attraverso un'osservazione profonda e una riflessione che ne scoprono le sfumature.¹⁹

Come ho detto, è una questione di riacquisto del tempo sensato, un tempo che non si esaurisce nell'istante effimero, ma si radica in una consapevolezza che sa attendere, che sa scoprire l'essenza

19. «Ma le parole dicono qualcosa. Che cosa vuol dire lo scrittore e a quale scopo? Perché e per chi? Vuole dire il segreto, ciò che non si può dire a voce perché troppo vero; le grandi verità non si è soliti dirle parlando. La verità di ciò che accade nel senso nascosto del tempo è il silenzio delle vite, e che non può essere detto. «Ci sono cose che non si possono dire», ed è indubitabile. Ma è ciò che non si può dire che bisogna scrivere», M. Zambrano, *Perché si scrive*, op. cit., pp. 25-26.

nascosta delle cose. Questo è il compito principale di chi si applica poeticamente alla parola, all'immagine, per connettersi a una dimensione di relazione profonda con il mondo, una relazione che non si limita alla superficie, ma penetra nelle sue pieghe più intime, nei suoi angoli meno esplorati. E se la parola poetica, l'immagine d'arte, il simbolo e le metafore, la rappresentazione espressiva e l'esecuzione musicale ci facessero abitare non solo gli spazi visibili, ma anche gli interstizi nascosti del mondo, quelli che sfuggono alla percezione immediata, allora il nostro compito sarebbe chiaro: sprofondare senza esitazione in quel nuovo mondo che esse ci aprono, accogliendo il mistero che ci si svela e lasciandoci guidare dalla sua forza rivelatrice.²⁰

Un mondo fatto di segreti, di silenzi, di rivelazioni che richiedono un ascolto attento e una sensibilità affinata. È qui che l'arte diventa guida, capace di condurci fuori da quella anesthetica condizione che sembra paralizzare la nostra capacità di sentire e di percepire profondamente. L'arte non è solo un mezzo di espressione, ma un'apertura verso una realtà più ampia, che non si esaurisce nelle nostre categorie familiari, ma che ci costringe a fare un passo indietro e a guardare oltre. Se l'arte è in grado di spalancare le porte di questa sensibilità sopita e di riconsegnarci al mondo in tutta la sua complessità, allora non possiamo ignorare questa chiamata. Educarsi alla sensibilità diventa un imperativo, un esercizio continuo che richiede di affinare la nostra percezione, di scoprire ciò che è essenziale, di guardare il mondo con occhi nuovi.

Questa sensibilità non si ferma alle cose evidenti, ma afferra la duplicità del mondo: una duplicità che si manifesta nella tensione

20. «Il segreto si mostra allo scrittore, senza rendersi spiegabile; non smette cioè di essere un segreto per lui prima che per chiunque altro, e forse per lui soltanto, poiché il destino di chi incappa per primo in una verità è quello di trovarla per mostrarla agli altri, lasciando che siano questi, suo pubblico, a sviscerarne il significato. È un atto di fede lo scrivere, e come ogni fede, di fedeltà lo scrivere richiede fedeltà prima di ogni altra cosa: essere fedeli a ciò che chiede di essere tratto fuori dal silenzio... Senza fede la carità decade ad ansia impotente di liberare i nostri simili da un carcere, da cui non riusciamo a prevedere l'uscita. Dà libertà solo chi è libero. "La verità vi farà liberi". La verità ottenuta mediante la fedeltà purificatrice dell'uomo che scrive». Ivi, pp. 28-29.

tra il quotidiano, con la sua prevedibilità e apparente banalità, e la rarità, l'eccezionalità che emerge come un dono prezioso, capace di ribaltare ogni certezza. La bellezza che si nasconde nella vita quotidiana, nelle sue pieghe più nascoste, è la stessa che ci è stata rivelata dai grandi maestri dell'arte e del pensiero, come Bonaventura, che ci ha insegnato a vedere nella natura una chiave di lettura della realtà. Non c'è contraddizione tra il familiare e il misterioso, tra il quotidiano e l'eccezionale: la vera bellezza si trova proprio nell'incontro tra questi due mondi, che si arricchiscono a vicenda.

Dobbiamo perseverare con fermezza nell'ascolto del mondo, fino a sentire qualcosa sulla verità che si sprigiona dalla vita stessa. Ma cosa è questa verità? Non è forse la capacità di fermarsi, di azzittirsi, di rinunciare a ciò che è inessenziale? Fermarsi sull'attimo essenziale non è solo un atto di contemplazione, ma un gesto che ci unisce come esseri umani, rendendoci tutti partecipi di un'unica chiamata: quella di essere creatori. Creatori non solo di arte, ma di gesti autentici, di parole vere, di azioni che riflettono bontà, bellezza e verità. Non importa quanto piccola o grande sia questa creazione: anche riconoscere la bellezza in un momento fugace, in un gesto quotidiano, ci rende partecipi di un'esperienza universale, un'esperienza che attraversa il tempo e lo spazio, che ci lega a tutti gli uomini e le donne che hanno vissuto, vivono e vivranno su questa terra. La creazione, in ogni sua forma, diventa un atto di resistenza contro l'indifferenza del mondo, un atto che ci restituisce al cuore pulsante della vita.

È nell'interstizio, nella soglia tra il detto e il non detto, tra il visibile e l'invisibile, che l'esperienza poetica e la poietica dell'arte ci conducono. Una soglia che è, prima di tutto, silenzio. Un silenzio che non è vuoto, ma un abisso carico di significati: l'inudibile, l'irripetibile, l'inesprimibile. È un silenzio che si apre su qualcosa di mistico, nel senso più autentico della parola. La parola greca *μύω*, da cui deriva "mistico", ci indica la via: chiudere le labbra, chiudere gli occhi, tacitare. È il silenzio di chi, chiudendo ciò che è superfluo, si apre a un ascolto più profondo. È il silenzio che non nega, ma

accoglie; che non esclude, ma include; che ci invita a vedere con occhi nuovi e a sentire con orecchie diverse.²¹

Affidarsi a questo silenzio significa anche accettare di tacere ciò che non è essenziale, di rinunciare alla presunzione di vedere e capire tutto con uno sguardo unilaterale. Significa, invece, aprirsi a un ascolto autentico, capace di cogliere ciò che merita di essere udito e accolto. È un silenzio creativo, che genera senso e significato, che non elimina il rumore del mondo, ma lo trasforma in un'armonia più profonda.

Questo silenzio è la meta verso cui dobbiamo tendere. Non un silenzio che annulla, ma un silenzio che parla, che rivela, che illumina. È il silenzio che ci ricorda che non tutto può essere detto o rappresentato; che esistono dimensioni della vita che possono solo essere vissute, immaginate, intuite. Parole, immagini e gesti, quando autentici, non sono che veli che coprono e allo stesso tempo svelano questa realtà profonda. Essi ci conducono verso il silenzio loquace, quello spazio interiore dove risuona solo ciò che è veramente essenziale.²²

Non è un caso che i filosofi e le filosofe che hanno colto l'aspetto mistico della vita siano anche coloro che hanno compreso più profondamente il senso dell'arte. Perché l'arte non è solo un'esperienza estetica, ma un'avventura esistenziale. È un tentativo di recuperare un'altra esperienza del mondo, di ascoltare un'altra voce, di vedere

21. Maurizio Malaguti leggendo la narrazione biblica della figura di Giona coglie il senso di tutto questo percorso di tacitazione come antecedente di ogni esperienza di senso e dice su echi teologico-biblici e cusaniani: «L'ignoranza diviene dotta nella consapevolezza che ogni categoria dell'esistenza è inadeguata in rapporto a Dio; ed è silenzio liberamente eletto in attesa di verità. Anche Giobbe, al cospetto di fronte all'insondabile sapienza divina, sceglie il silenzio, fa tacere il suo lamento che pure è giusto: "Mi metto la mano sulla bocca". Il silenzio è ubbidienza necessaria al secondo comandamento del Sinai. Dal profeta Giona possiamo ben apprendere che chi non accetta di spogliarsi delle sicurezze umane è destinato ad essere spogliato. Verrà, infatti, necessariamente un giorno in cui la morte ci renderà privi di tutto. Cosa potremmo pensare in quel transito?» M. Malaguti, *Al di là del silenzio*, in *Il linguaggio della Mistica*, a cura di E. Mirri, Accademia Etrusca di Cortona, Cortona, 2002, p. 13.

22. S. Zucal, *Dal silenzio alla parola*, in «Studia Patavina», 3, 2011, pp. 651-686.

ciò che di solito ci sfugge. Tutta la nostra vita tende a questo: alla lotta per ascoltare ciò che merita di essere ascoltato, per vedere ciò che merita di essere visto, per mostrare ciò che merita di essere mostrato.

La vita non ci chiede di trovare risposte definitive. Non è un enigma da risolvere una volta per tutte, ma un viaggio continuo, un cammino che ci invita a essere nomadi del desiderio, esploratori dell'infinito. Ogni passo che compiamo è un invito a lasciarci alle spalle ciò che conosciamo, per scoprire orizzonti nuovi. Non siamo chiamati a costruire certezze granitiche, ma a vivere nell'incertezza creativa, nel cambiamento continuo, nell'apertura al nuovo.

Come Abramo che lasciò Ur per seguire una promessa, anche noi siamo chiamati a intraprendere un viaggio verso l'infinito, a contare le stelle, a navigare nel mare delle nostre inquietudini e aspirazioni. In fondo, siamo tutti pellegrini, *viatores*, alla ricerca di un senso che non si trova in risposte statiche, ma nel movimento stesso del vivere, nel desiderio mai sopito di andare oltre, di superare i confini, di abbracciare l'infinito.²³

Il vivere non richiede soluzioni a tutto, ma la capacità di restare aperti, di continuare a cercare, di camminare con coraggio e umiltà. Siamo viandanti, sempre in cammino, sempre alla ricerca, sempre pronti a lasciare ciò che conosciamo per scoprire ciò che ancora non sappiamo.

La vita non si compie solo dando risposte, ma conservando le domande. Riflettersi nell'enigma della vita significa accettare che il suo senso più profondo non risiede nelle certezze, ma nella tensione costante verso ciò che non possiamo pienamente comprendere. È in questa tensione che si cela la nostra umanità, il nostro essere vivi. La parabola di Edipo ci offre una metafora potente di questa condizione: egli seppe risolvere con intelligenza l'indovinello della Sfinge, conquistando gloria e potere, ma non fu in grado di cogliere l'arcano destino della propria esistenza.

Edipo cercò una spiegazione razionale, come fece con il mostro che infestava Tebe, ma si rivelò incapace di affrontare il mistero che

23. Si è costretti a riattingere dal bellissimo testo di G. Marcel, *Homo viator*, trad. ital. di L. Castiglione e M. Rettori, Borla, Brescia 1980.

riguardava se stesso. Dimentico del proprio passato, impreparato a riconoscere la verità, rimase muto di fronte all'abisso che si spalancò davanti a lui con la rivelazione di una trama che intrecciava il suo essere al fato. Questa figura tragica ci insegna che, pur cercando il controllo sul mondo, restiamo in balia di forze che ci trascendono, di enigmi che non si lasciano risolvere ma solo abitare.

In Edipo, Hölderlin vide il simbolo di un'umanità intera, sospesa tra il desiderio di spiegazione e l'ineluttabilità del mistero. Egli comprese che la nostra esistenza non si regge su risposte definitive, ma sulla capacità di accogliere rivelazioni. Queste ultime, per loro natura, ci colgono impreparati, scuotendo le fondamenta delle nostre certezze. Non possono lasciare neutrali, perché sono destinate a trasformare chi le riceve.²⁴

Per questo, ogni espressione artistica che si colloca sulla soglia del mondo non può mai essere serena o neutrale. L'arte è sempre in tensione, come un filo teso tra due mondi: quello del quotidiano e quello dell'oltre. Le parole e le immagini che l'arte genera non sono mai semplicemente decorative o consolatorie; sono strumenti che spezzano le nostre abitudini percettive, che trasportano in un altro luogo, aprendo nuove prospettive.

La parola poetica, infatti, porta con sé una gravità unica, perché in essa si gioca qualcosa di essenziale: la vita stessa. Ogni opera d'arte è un dialogo con l'altro, una relazione che si costruisce non sul terreno delle spiegazioni razionali e unilaterali, ma sulla ragione dell'incanto, sull'evocazione e sulla rivelazione. È la parola che si apre al mistero, consapevole che non tutto sarà mai esprimibile. Questa è la verità che l'arte cerca di condividere: non una verità che appartiene a noi, ma una verità per noi, destinata a trasformarci.

L'arte, dunque, non è mai un esercizio di comunicazione chiuso o autoreferenziale. La poetica e la poietica artistica richiedono fratellanza e comunità, perché chiedono di essere accolte. Ogni esperienza artistica, nelle sue forme più alte, invita tutti a elevarsi

24. Mi riferisco alle importanti note introduttive del grande poeta tedesco alla sua traduzione della tragedia sofoclea che disprezzata al suo tempo fu poi riletta da Benjamin e Heidegger con molta attenzione. Oggi in italiano con testo a fronte F. Höldelin, *Edipo il tiranno*, introduzione di F. Rella, Feltrinelli, Milano 1991.

verso quell'altezza, rompendo le barriere dell'isolamento. L'arte ci rende compagni di un medesimo cammino, quello dell'esperienza del reale e dell'altro.

Che cosa c'è di più sociale dell'arte? Che cosa di più capace di unire le persone? L'arte è il connettivo che lega l'umanità intera, superando i confini della tecnica e dell'ornamento. Essa non è un lusso per pochi, un esercizio riservato a un'élite intellettuale; è un linguaggio universale che appartiene a tutti. L'arte è il ponte che ci permette di vivere un mondo "sopra il mondo", trasformato nella sua essenza più profonda. Attraverso l'arte, entriamo in contatto con una realtà che va oltre i limiti delle spiegazioni scientifiche e razionali.

Ma questa esperienza non si vive mai da soli. Siamo sempre accompagnati, anche quando ci immergiamo nell'ascolto o nella contemplazione di un'opera d'arte. Sulla soglia non si sta mai da soli: siamo sempre aperti all'anima del mondo, che è anche l'anima di ogni persona che condivide con noi questa esperienza. In questo spazio comune, fatto di rivelazioni e di trasformazioni, si costituisce un mondo in cui diventano possibili le uniche rivoluzioni autentiche: quelle che ci spingono oltre i confini del noto, verso un altrove che promette di essere sempre nuovo.

L'arte non è mai astratta; essa è sempre incarnata nella concretezza dei momenti rari di vita, di una vita differente. È una guida che ci accompagna nel nostro cammino nomade, un cammino che non cerca risposte definitive ma nuovi orizzonti. In fondo, vivere significa questo: abbandonare continuamente la propria terra, come fece Abramo, per andare verso un luogo in cui il cielo è pieno di stelle e la sabbia del mare è infinita.

Noi siamo granelli di quella sabbia, parte di una spiaggia infinita, mossa dalle onde del desiderio e delle inquietudini. La vita non chiede di essere risolta, ma di essere vissuta pienamente, con il coraggio di mettersi in cammino. Non ci è chiesto di trovare risposte definitive, ma di accogliere l'incertezza, di diventare viatori e *quaerentes*: viandanti e cercatori. In questo, l'arte è la nostra compagna più fedele, perché ci insegna a vivere con gli altri, a scorgere il mondo più reale e autentico a non smettere mai di interrogarci.

RELAZIONI

Escritura creativa e inteligencia artificial ¿resultan compatibles?

Abstract

The integration of Artificial Intelligence for the teaching of Spanish language and literature is a challenge for the current educational system. This article addresses this phenomenon with the aim of demonstrating the effectiveness of this tool as a didactic support and deriving best practices for its implementation. On the other hand, creative writing and the incorporation of visual arts are key strategies in language acquisition. The aim of this paper is to identify the benefits of AI, together with creative writing and the use of visual arts, to enhance language acquisition by proposing possible implementations to be carried out in the educational context. Through the combined implementation of these elements, students will gain a broader critical perspective, as well as more divergent, holistic and meaningful thinking.

Keywords

Creative Writing, Artificial Intelligence, Language and Literature, Visual Arts

1. Introducción

La lengua y la literatura habitualmente se han caracterizado por ser un campo flexible, adaptable y abierto a explorar nuevas perspectivas educativas creativas e innovadoras, de ahí sus constantes modificaciones con el paso del tiempo, desde estilos de lenguaje y composición, a vocabulario y entonación, dependiendo de la cultura, el año y la localización. De esta manera, el lenguaje se ha concebido desde hace siglos como un arte, el cual, refleja los sucesos de la época en la que se encuentra, sus pensamientos, realidades, e incluso deseos futuros. Pero ¿qué entendemos por arte?

Tamayo¹ lo define como el método que tenemos para comunicar nuestros pensamientos, ideas, emociones, conectar y vivir la vida

1. C. Tamayo, *La estética, el arte y el lenguaje visual*, en «Palabra Clave», 2002 (vii), pp. 1-21.

misma. Siguiendo esta definición, podemos afirmar que la lengua es arte, pues gracias a ella nos comunicamos y expresamos, lo que permite que establezcamos conexiones socioemocionales que influyen en nuestra vida diaria, así como forma nuestras personalidades y permite que interactuemos con la sociedad en la que habitamos.

Hasta ahora, el ser humano ha utilizado diferentes lenguajes de expresión artística, como un dibujo en papel, una carta, un cuadro, una escultura, etc. Con la intención de reflejar un abismo de nuestro carácter, objetivos y emociones en este. En este sentido, el arte no solo complementa la lengua, sino que actúa como instrumento o forma de pensamiento crítico en sí misma, ofreciendo métodos variados para la exploración e interpretación del lenguaje y la literatura.

Sin embargo, hoy en día la diversidad de formas de expresión cada vez se produce con más frecuencia, acorde al contexto tecnológico en el que nos encontramos, lo cual puede suponer un nuevo reto para la lengua. Un claro ejemplo de ello es el uso de la escritura, el cual ha sucumbido a diferentes modificaciones lingüísticas con la intención de amoldarse al contexto en el que se encuentra. Actualmente, con la llegada de la inteligencia artificial (IA), estos avances cada vez son más notorios e innovadores. De hecho, siguiendo con el caso de la escritura, se ha creado una nueva categoría, es decir, un nuevo sistema de lenguaje, conocido como el lenguaje de código o *prompts*², el cual afecta y modifica el proceso creativo de la escritura, tal y como señala Yagüe et al.³ «suponen un importante desafío para la enseñanza de lenguas y, en concreto, para el trabajo de la expresión escrita y el desarrollo de la escritura creativa» (p. 48).

A raíz de ello, en el sistema educativo surgió la necesidad de la “escritura creativa”, una corriente lingüística enfocada en incrementar la imaginación, motivación, implicación e interacción del alumnado con el lenguaje, de forma más significativa, reconociendo

2. El concepto “prompt” se relaciona con la creación de una instrucción escrita pregunta o indicación que se proporciona al modelo de IA por parte del usuario para obtener una respuesta específica.

3. M.I.V. Yagüe, O. Lopez, V. Navarro, F. Cuéllar, *Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario*, en «Comunicar», 2023 (xxxI), pp. 47-57.

do matices, patrones, y significados transversales ocultos que no resultan evidentes en un primer momento. Seguidamente, las artes visuales juegan un papel clave para desempeñar la escritura creativa, puesto que favorecen su comprensión y dinamizan su actuación.

Con la aparición de la IA, y los *prompts*, comúnmente, se teme en una primera instancia que las automatizaciones aumenten la necesidad del síndrome de inmediatez social del alumnado, minando así su capacidad crítica y su personificación en las producciones escritas realizadas, dando como resultado escritos fríos y en masa. Sin embargo, autores como Yagüe et al.⁴ sostiene que la IA no puede desarrollarse sin la capacidad humana, sino que más bien, si es un gran mecanismo para potenciar la creatividad y aprendizaje «los ordenadores y la creatividad pueden ser interesantes compañeros».

En este artículo, se argumentará como la incorporación de la IA a la lengua, las artes visuales y a la escritura creativa, no solo enriquece la enseñanza de la lengua y la literatura, sino también mejora significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Por tanto, la finalidad de este artículo es ofrecer una amplia visión de como la escritura creativa aumenta las habilidades lingüísticas, criticidad, el pensamiento lateral y la motivación del alumnado mediante el uso de la IA. Para ello, se realizará a través de un enfoque teórico centrado en las posibles implementaciones pedagógicas para llevarlo a cabo en el aula y transformar el aprendizaje del centro escolar que lo ejecute.

2. Justificación

La educación actual atraviesa un constante reto según Simón,⁵ por tanto ¿cómo motivar al alumnado al estudio y adquisición de la lengua desde un carácter dinámico y motivador? con el fin de que trascienda significativamente en su aprendizaje mediante el

4. Ivi, p. 115.

5. C.S. González, *El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender*, en «Currículum» 2023 (xxxvi), pp. 51-60.

uso de la IA, sin sucumbir a la mediocridad y a la impersonalidad. En definitiva, como fomentar que el alumnado conecte e interprete la lengua y el lenguaje desde una perspectiva cercana, creativa y enriquecedora.

La escritura creativa se ha convertido en la principal corriente para acercar al alumnado a la lengua más allá de las líneas. Desarrollando así una conexión emocional y crítica con sus propias creaciones, y consecuentemente, con la lengua «la creatividad no puede desligarse de la cultura y del uso o aprendizaje de una lengua» tal y como afirma Argondizzo.⁶

En cuanto al escenario para desarrollarla, el artístico resulta el idílico, pues proporciona una gran cantidad de oportunidades para explorar diferentes técnicas, recursos, elementos y lenguajes de expresión que propician el sentido crítico, imaginativo y lúdico del alumnado. En este, el alumnado permite crear y reforzar un fuerte vínculo emocional con los saberes a trabajar, a la vez que permite redescubrirse a sí mismo e incentiva sus habilidades interpersonales, favoreciendo un aprendizaje más significativo y enriquecedor. Gianni Rodari y Edward Bono⁷ son algunos autores que abogan por la necesidad de incorporar la escritura creativa en el aula como modo de potenciar la adquisición de las habilidades lingüísticas:

Al alentar a los estudiantes a pensar de manera más imaginativa y a abordar los desafíos de la escritura desde diferentes perspectivas. Se proporciona una base sólida para el crecimiento académico y personal, al tiempo que cultivan una apreciación más profunda de la escritura y la creatividad en general⁸ (p. 50).

6. M.I.V. Yagüe, O. Lopez, V. Navarro, F. Cuéllar, *Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario*, cit.

7. Se trata de dos referentes educativos imprescindibles al hablar de escritura creativa.

8. J. Cuasapud, B. Guevara, J. Toral, J. Anderson, *Técnicas de Gianni Rodari y Edward de Bono para desarrollar la escritura creativa en estudiantes de educación general básica*, en «UISRAEL», 2024 (XI), pp. 47-62.

2.1 *Gianni Rodari*

Este autor defiende en su libro “Gramática Fantástica”⁹ la creatividad infantil y juvenil a través de juegos de lenguaje que incrementan sus habilidades cognitivas y emocionales. Su enfoque consiste en crear narrativas a raíz de situaciones lúdicas o ficticias. A través de ella, permite a los estudiantes reflexionar sobre sus producciones y los saberes que trabajan, así como de sus aspectos lingüísticos y su habilidad creativa.

2.2 *Edward de Bono*

Este autor destaca por abordar la escritura creativa como medio para impulsar el pensamiento creativo como habilidad para afrontar y resolver los problemas, contemplando diferentes enfoques para hacerle frente. Su objetivo es fomentar el pensamiento divergente y crítico, a la vez que permite al alumnado explorar nuevas perspectivas de trabajar y comprender el lenguaje y la literatura. Un ejemplo es crear historias ficticias a partir de cuadros o imágenes.

En resumen, la incorporación y combinación del arte visual en la escritura creativa facilita una mayor capacidad de expresión, puesto que combina el lenguaje verbal y visual, dos estilos de pensamiento que, aunque en un principio pueden parecer muy diferentes, lo cierto es que se complementan, pues tanto las ilustraciones como las palabras utilizan el lenguaje simbólico y emocional. Y, aunque a menudo suelen ir separados en el proceso de enseñanza, cuando se combinan, permite obtener una comprensión más significativa, multisensorial y creativa del lenguaje.

El uso de la inteligencia artificial proporciona diversos formatos y programas que favorecen este enfoque, y permite ampliar el desarrollo de interconexiones entre los diferentes estilos de lenguaje y las artes. Lo cual, implica una participación más activa, crítica,

9. G. Rodari, *Gramática de la Fantasía: introducción al arte de inventar historias*, tr.it. de J. Grove, Argos Vergara S.A., Barcelona 1983, pp. 272. El libro Gramática de la Fantasía es conocido por promover estrategias creativas y originales para trabajar las habilidades lingüísticas con el alumnado, obteniendo una gran importancia que reviste para la enseñanza de la lengua y la literatura.

estética y dinámica en el aprendizaje de la lengua y la literatura por parte de los/las estudiantes, ofreciéndoles así un proceso de adquisición más significativo, integral y cercano. Es por este motivo por el cual tanto la escritura creativa como la inteligencia artificial se justifican como herramientas clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua del alumnado.

3. Posibles implementaciones

En este apartado se explicitarán posibles implementaciones teóricas acerca del uso de la inteligencia artificial y la escritura creativa para el desarrollo de las habilidades comunicativas en el alumnado, desde un enfoque teórico, multilingüe y una perspectiva cualitativa. Para ello, se han recopilado una serie de ejemplos teóricos con fines prácticos.

3.1 Personajes de película

Esta actividad pretende crear descripciones de caracteres imaginarios, reales o personajes ficticios combinando diversos ejemplos de imágenes y palabras sueltas que trabajen los conceptos de lengua que se pretendan tratar en el aula, como por ejemplo el texto descriptivo o el simbolismo. Un recurso de inteligencia artificial que se podría emplear sería la aplicación “*Sudowrite AI*”. Esta aplicación es útil para el diseño de personajes, descripciones y diálogos.

3.2 Exploremos la lengua

Sin embargo, si lo que prefieres es diseñar un texto de carácter narrativo o periodístico, sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), o que trabaje una problemática social relevante para el alumnado, se puede llevar a cabo con la aplicación “*Scrieviewer AI*”. Se trata de un software de escritura que permite y facilita la organización de proyectos narrativos, la creación de borradores escritos, la organización de notas y la reescritura.

3.3 Encuentra al impostor

La gamificación (tendencia educativa basada en el juego como motor de aprendizaje) también es una corriente que se integra en la enseñanza de la escritura creativa. Un ejemplo puede ser el análisis de eslóganes y frases publicitarias originales o inventadas previamente por el alumnado (y hechos con escritura creativa) con la aplicación “Grammarly AI” para corregir sus aspectos gramaticales, el estilo y la ortografía.

3.4 Continúa la historia

También se puede trabajar de forma cooperativa en la escritura creativa. Por ejemplo, la tarea de escribir una historia original e imaginativa conjunta con escritura creativa entre los cuatro miembros de un grupo de trabajo también puede resultar fascinante. Para ello podemos partir de imágenes para la creación de esta historia, una aplicación útil en ello es “Storybird AI” la cual está diseñada especialmente para ello, es decir, es un software que proporciona imágenes para crear narrativas.

Como se ha podido observar, la inteligencia artificial no superpone la capacidad creativa del alumnado, sino que ejerce de aliciente para el desarrollo de la habilidad creativa de este, convirtiéndose por tanto en una herramienta complementaria para ampliar el conocimiento y la imaginación. Y es que, como afirma Ward:¹⁰

La creatividad computacional no es (y no necesita ser) equivalente a la creatividad humana, sino que podría ser distinta y contribuir, incluso, a nuevos procesos y resultados que sería posible considerar creativos.

En cuanto al contexto, estas propuestas se pueden aplicar, con sus debidas modificaciones, a cualquier rango de edad y contexto educativo en el que se encuentre, es decir, en el aprendizaje de diversas lenguas independientemente de la española. Sin embargo, en el caso de ser un contexto multilingüe, es decir, en el que inte-

10. M.I.V. Yagüe, *Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario*, cit.

ractúan diversas lenguas y contextos culturales, la escritura creativa es un excelente recurso para facilitar y dinamizar de forma lúdica la interconexión y el acercamiento entre este conjunto de lenguas y culturas. Esto es debido a que la lengua y la literatura forman parte del “imaginario colectivo”,¹¹ independientemente de las tradiciones culturales del alumnado que lo conforma, mostrándose así «como instrumento de gran valor para la educación intercultural»¹² (p. 15).

Un ejemplo práctico podría ser la creación en grupos de personajes ficticios y cuentos creados con escritura creativa acorde a sus rasgos culturales, posteriormente, cada grupo debe analizar las diferencias y similitudes con el resto de cuentos y personajes del resto de historias provenientes de diferentes culturas.

Por otro lado, el uso de la IA favorece la comunicación lingüística y la adquisición de esta mediante diversos sistemas comunicativos que tienen como intención favorecer la comprensión y la adquisición de la lengua que se enseña. Y es que, el principal principio de esta se basa en favorecer la multiplicidad de interacciones entre los diferentes sistemas lingüísticos del alumnado multilingüe: «An important factor is the multiplicity of possible interactions between the linguistic systems in the multilingual learner's mind»¹³ (p. 319)

Algunas aplicaciones que se pueden emplear para promoverlo son:

- *Microsoft Translator*: Traducción en tiempo real, con soporte para conversaciones multilingües y subtítulos en vivo.
- *SayHi*: Aplicación de traducción de voz en tiempo real.
- *Langogo*: Dispositivo de traducción y aplicación que permite traducción simultánea y generación de subtítulos.

11. A. Arbona y S.M. Chireac, *Las raíces comunes de los cuentos populares en Europa y América: un estudio de género*, en «Confluenze»: Rivista di Studi Iberoamericani», 2017 (IX), pp. 7-27.

12. Ivi, p. 15.

13. A. Arbona y S.M. Chireac, *Language learning methodology for adults: a study of linguistic transfer*, en «Procedia-Social and Behavioral Sciences», 2014 (142), pp. 318-324.

El contexto multilingüe, por tanto, favorece la adquisición lingüística puesto que potencia la metacognición y el uso de conocimientos lingüísticos previos en la lengua de instrucción (Jessner).¹⁴ En lo referente a la escritura, potencia su adquisición y nivel de competencia lingüística a la vez que estimula la motivación y la predisposición del alumnado de forma creativa frente a la adversidad y la necesidad innata de expresión (Hirosh).¹⁵

4. Hipótesis, objetivos y método

Las hipótesis planteadas en la siguiente investigación se basan en las siguientes premisas:

- Premisa 1: Cuanto mejor sea el manejo de la inteligencia artificial del alumnado, mayor capacidad creativa tendrá.
- Premisa 2: A mayor capacidad creativa, mejor habilidades lingüísticas se obtendrá.

Así pues, tras consultar diferentes fuentes, se observó que cada vez más la inteligencia artificial se está incorporando en el sistema educativo con la intención de promover un aprendizaje más significativo y desarrollar la creatividad del alumnado. Por esta razón se elaboró el siguiente planteamiento.

¿Cómo podemos incorporar la inteligencia artificial sin opacar la creatividad del alumnado? ¿Hay realmente información y recursos al respecto? ¿Son los docentes conocedores de ello? La investigación se parte de la siguiente hipótesis:

- Cuanto más se trabaje la inteligencia artificial y las artes visuales en el área de Lengua Castellana y Literatura, mejor competencia lingüística, perspectiva crítica y habilidades creativas se obtendrán.

14. U. Jessner, *Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning*, en «Language Awareness», 2010 (VIII), pp. 201-209.

15. Z. Hirosh y T. Degani, *Direct and indirect effects of multilingualism on novel language learning: An integrative review*, en «Theoretical Review», 2018 (xxv), pp. 892-916.

De esta manera, el objetivo general que se pretende alcanzar en esta investigación es clarificar la importancia de trabajar la inteligencia artificial y la visión artística en el aula para desarrollar una mayor escritura creativa y una competencia comunicativa significativa.

Por otro lado, siguiendo con el objetivo general comentado anteriormente, los objetivos específicos que lo complementan son los siguientes:

- Destacar los beneficios pedagógicos del uso de la inteligencia artificial y la escritura creativa para fomentar el pensamiento crítico y creativo en el aula.
- Ofrecer una perspectiva educativa amplia acerca de la inmersión y combinación de las artes visuales en la adquisición de las habilidades lingüísticas.
- Explorar la relación entre escritura creativa, inteligencia artificial y artes visuales en la adquisición del lenguaje.

En cuanto al planteamiento acerca del conocimiento docente para hacer uso de la IA en el contexto educativo, Román¹⁶ señala que:

Aún existe desconocimiento tanto de los docentes como de los estudiantes acerca de la escritura académica, la intertextualidad de forma correcta y particularmente sobre el potencial de las herramientas IA para la investigación y la escritura, por lo que resulta necesario que las instituciones educativas las incorporen en el plan de estudios, desarrollando directrices y regulaciones y promoviendo su uso ético.

Seguidamente, Medina¹⁷ señala la importancia de tener en cuenta la perspectiva docente ante el uso de las nuevas tecnologías en el aula con la intención de favorecerlas, pues afectan directamente al proceso de aprendizaje de los/las estudiantes. De esta manera,

16. R. Acosta, *Más allá de las palabras: inteligencia artificial en la escritura académica. Escritura Creativa*, en «Escriba Escuela de Escritores», 2023 (IV), pp. 37-58.

17. R. Padilla, *La llegada de la inteligencia artificial a la educación*, en «RITI journal», 2019 (VII), pp. 260-270.

Guamán¹⁸ indica la importancia de incorporar un programa para actualizar y enseñar a los docentes a utilizar la IA como herramienta didáctica. Puesto que es importante que tengan una buena actitud y se dispongan a utilizarla, ya que afecta al rendimiento académico y la motivación del alumnado (Martínez).¹⁹ Asimismo, como Yaulema y Salgado²⁰ afirman, la IA favorece el enriquecimiento del proceso de aprendizaje del alumnado, promoviendo un enfoque más efectivo y personalizado de su rendimiento.

Por otro lado, la realización del artículo es resultado de una revisión bibliográfica cualitativa, la cual según Román²¹ se distingue por el uso de diferentes fuentes de documentación para la recogida de información. Esta metodología incluye la identificación y selección de estudios relevantes acerca de la inteligencia artificial y la escritura creativa. A su vez, tendrá carácter descriptivo, por lo que se llevará a cabo la utilización de diversos métodos sistemáticos para recopilar información y definir las características del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se han considerado referencias significativas mencionadas en los estudios consultados para promover y velar la exhaustividad de la revisión bibliográfica.

En cuanto a la metodología propuesta para la siguiente investigación, se trata del *Art Thinking*, entendido por Acaso²² como el procedimiento o metodología de creación de conocimiento basada en estrategias artísticas y visuales, ya que, permite desarrollar con mayor facilidad el pensamiento divergente debido a su amplio sistema de lenguajes de expresión creativa.

18. L. Guamán, S. Quezada, R. López-V. Gómez, *Programa de capacitación para la actualización sobre Inteligencia Artificial como herramienta didáctica en los docentes*, en «MQRIInvestigar», 2023 (vii), pp. 1721-1738.

19. O. López, N. Núñez, O.R. López, J. Sánchez, *Análisis del uso de la inteligencia artificial en la educación universitaria: una revisión sistemática*, en «Pixel-Bit Revista de Medios y Educación», 2024 (70), pp. 97-122.

20. B. Yaulema y S. Oviedo, *La aplicación de la inteligencia artificial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito educativo*, en «Esprint Investigación», 2023 (ii), pp. 52-60.

21. R. Acosta, *Más allá de las palabras: inteligencia artificial en la escritura académica. Escritura Creativa*, cit.

22. M. Acaso y C. Megías, *Art thinking*, Espasa Libros, Barcelona 2017, pp. 11-232.

Esta metodología, se caracteriza por promover la criticidad, la autonomía y la imaginación del alumnado, siendo este el centro de aprendizaje, a la vez que el docente actúa como guía-observador. En ella, se utiliza el arte como método de expresión y aprendizaje, es decir, pasa a un rol activo donde se enseña y aprende a través del arte, mediante la experimentación.

5. Conclusión

La presente investigación ha pretendido acercarse al estudio de las posibilidades creativas de la IA como herramienta de apoyo para la adquisición de la lengua y el desarrollo de la escritura en el contexto educativo. Así como visibilizar la técnica de escritura creativa y los posibles beneficios de la IA y las artes visuales en el desarrollo de la capacidad creativa del alumnado.²³

En primer lugar, la integración de la escritura creativa en aula del área de lengua castellana y literatura fomenta la adquisición de la lengua desde una perspectiva innovadora y lúdica para el alumnado, a la vez que le permite conectar emocionalmente con lo aprendido, siendo así más significativo.

Seguidamente, la incorporación de técnicas de artes visuales en el área de lengua castellana y literatura, como el *Art Thinking*, o las perspectivas que defienden autores como Gianni Rodari y Edward de Bono, proporciona una mayor perspectiva crítica y pensamiento divergente al alumnado, favoreciendo su implicación activa y la exploración de diversas vías comunicativas de expresión.

23. Para ello, he consultado las siguientes fuentes: C.S. González, *El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender*, en «Currículum», 2023 (xxxvi), pp. 51-60; O. López, N. Núñez, O.R. López, J. Sánchez, *Análisis del uso de la inteligencia artificial en la educación universitaria: una revisión sistemática*, en «Pixel-Bit Revista de Medios y Educación», 2024 (70), pp. 97-122; B. Martín, *TIC e inteligencia artificial en la revisión del proceso de escritura: su uso en las universidades públicas valencianas*, en «Research in education and learning innovation archives», 2022 (xxviii), pp. 16-31.; D. Monteza, *Estrategias didácticas para el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria: una revisión sistemática*, en «Revista Innova Educación», 2022 (iv), pp. 120-134.

En cuanto a la IA, plantea al mismo tiempo desafíos y oportunidades (Román²⁴) para el desarrollo del proceso de aprendizaje del alumnado, puesto que para el profesorado supone un nuevo reto educativo incorporarlas en el aula, especialmente porque mayoritariamente los docentes carecen de conocimiento sobre su uso para aplicarlo como herramientas didácticas. Sin embargo, pese a la precariedad formativa actual, lo cierto es que se va incorporando favorable y progresivamente al contexto educativo desde una perspectiva innovadora, debido a su impacto para la mejora de la calidad del producto escrito, la experiencia de aprendizaje y la accesibilidad a la educación. Por tanto, la IA ejerce un rol clave como herramienta didáctica de apoyo y potenciador del aprendizaje, ofreciéndole al alumnado un aprendizaje integral y significativo.

De esta manera, la IA no opaca la creatividad del alumno/a, sino que la impulsa. Así como lo hace la escritura creativa y las artes visuales. Continuando con esta premisa, la combinación entre IA, escritura creativa y artes visuales en el área de lengua castellana y literatura proporciona una educación integral al alumnado, lúdica y cercana, adaptada a las necesidades de la sociedad tecnológica actual en la que habita. Permitiéndoles, por tanto, obtener una perspectiva crítica y una mayor habilidad comunicativa efectiva dentro del amplio contexto sociocultural en el que se encuentran.

En este marco, el arte visual, y la escritura creativa, apoyados por la IA, permiten potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de forma más creativa y significativa, ampliando su visión de perspectivas y enfoques. De esta manera, esta investigación pretende contribuir a la comprensión de la realidad actual lingüística y la integración de la IA como herramienta de apoyo didáctica, ofreciendo una sólida base para promover futuras investigaciones. Así como ofrece posibles implementaciones para optimizar las estrategias educativas actuales e incorporar las nuevas corrientes tecnológicas en el aula, reconociendo la complejidad del tema y la necesidad de un enfoque integral.

24. R. Acosta, *Más allá de las palabras: inteligencia artificial en la escritura académica. Escritura Creativa*, cit.

La relation pédagogique à l'épreuve de l'altérité: effcience des enseignements artistiques à l'école et modalités de résonance

Abstract

If school is indeed the first instance of socialisation, after the family, then it is the privileged space likely to provide a place and a link for children experiencing otherness. For the adult educator, entry into culture means recognising this other person, the child-student, who is involved over a long period of time in the epic of childhood. As they go through a process of subjectivation, they have to come to terms with their condition as subjects, in a world in which they are not alone, which is also a shared one, which they inherit and which engages the responsibility of their predecessors, before their own responsibility is inscribed when the time comes. For this reason alone, children must be welcomed, educated, accompanied, supported and initiated into the world.

Keywords

Artistic Education, Pedagogical Relationship, Common World, Otherness, Recognition, Education

«Être un enfant signifie que tout est encore à venir, que tout se situe loin devant vous, en avant, là-bas, dans ce lieu secret que l'on appelle l'avenir, dont l'existence est reconnue, mais dont la forme est inconnue; tout peut arriver, sinon maintenant, en tout cas plus tard. Rien ne peut encore être envisagé comme relevant de l'impossible, et rien n'a encore été irrémédiablement perdu».

Zygmunt Bauman, *Ma vie en fragments*, trad. de l'anglais par Frédéric Joly, Paris, Premier parallèle, 2023, p. 274.

«Tu peux comprendre ainsi que toute morte en nous sera connaissance, dès l'heure où du futur les portes seront closes».

Dante, *Divine comédie*, «L'enfer», Chant X – 106.

«Enseigner suppose de porter atteinte d'une certaine façon à l'identité de l'élève, d'où sa résistance, le marchandage pour

le contrôle de la situation scolaire, le refus de certains groupes d'élèves d'accepter l'autorité pédagogique de l'enseignant, l'indiscipline et les définitions instables que les enseignants en donnent selon les contextes».

Jean-Claude Fortin, *Ecole et culture, le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck & Larcier, Paris-Bruxelles, 1996, p. 89.

Si l'école est effectivement la première instance de socialisation, après la famille, elle constitue cet espace privilégié susceptible de faire *lieu* et *lien* pour l'enfant en situation d'éprouver l'expérience de l'altérité. L'entrée dans la culture implique ainsi pour l'adulte éducateur la reconnaissance de cet autre, l'enfant-élève, engagé sur un temps long dans l'épopée de l'enfance. Au long d'un processus de subjectivation, il s'agit pour lui d'advenir à sa condition de *sujet*, dans un monde où il n'est pas seul, qui de surcroît est commun, dont il hérite et qui engage la responsabilité de ses prédécesseurs, avant que la sienne ne vienne s'inscrire, le moment venu. Pour cette seule raison, l'enfant doit être accueilli, éduqué, accompagné, porté, initié au monde. Nous savons combien les enseignements artistiques, tel le théâtre, le dessin, la danse, la peinture, la musique ou encore la poésie, ouvrent des perspectives de libération, des espaces de créativité pour l'enfant, dont la capacité d'étonnement ne saurait se satisfaire du standard d'une normativité programmée.

1. Enseigner: un métier du lien et de la relation

L'enseignement est un métier du lien, qui implique pour l'adulte enseignant une forme d'engagement pour autrui ou l'expérience de la relation à l'autre. Un tel engagement est requis pour celui qui enseigne, accompagne, participe de l'éducation d'un *petit autre*, selon l'expression de Lacan¹ désignant ici un autre sujet, un *alter*

1. Ainsi que l'écrit Jean-Pierre Cléro: «On trouve chez Freud la distinction entre *der Andere* (l'autre personne) et *das Andere* (l'altérité, le fait d'être autre); mais c'est probablement de Hegel, du moins lu à la manière de Kojève, que s'inspire

qui a à advenir à lui-même, à traverser un long processus de subjectivation², quel que soit son âge. Une responsabilité de l'adulte en place d'éducateur s'engage ainsi à l'endroit de l'autre, enfant ou adolescent, en situation d'être *éduqué*. Ainsi que le précise Georges Steiner lors d'un entretien avec une jeune enseignante et romancière, Cécile Ladjali:

C'est l'enfant qui est la matière première de la culture, de la civilisation même. Le mot grec pour éducation, pour culture, c'est le mot pour enfant: *paideia*, *paidos*. Si l'on veut inculquer à l'enfant certains rêves, certains refus de la vulgarité, de l'inhumain, de la déception énorme, alors on a une chance de gagner la bataille³.

De quelle bataille s'agirait-il ici ? Il s'agirait pour l'enseignant de faire en sorte que l'enfant, voire le jeune adolescent puisse encore désirer, ne pas renoncer d'emblée, purement et simplement, ou trop tôt à ses rêves, à ce qui le porte à désirer, à vouloir engager quelque chose de lui-même dans un monde commun, au sens où l'entend Hannah Arendt. Il nous faudrait pour cela élargir l'horizon parfois étroit de nos systèmes d'enseignement qui trop souvent excluent plus qu'ils n'incluent, afin de permettre à l'enfant grandissant, très jeune ou devenant pré-adolescent et déjà pris dans les aléas physiques, psychiques et sociaux de la période pubertaire, de ne pas détourner le regard, refuser le monde scolaire, ne pas *décrocher*, selon le terme convenu dans le système français de l'Éducation nationale. Il s'agirait de privilégier la manière dont peut *résonner* en lui le monde, en accord sur ce point avec la proposition d'Hartmut Rosa, lorsqu'il écrit:

La résonnance désigne l'entrée en relation progressive avec un objet. [...] Elle contient un moment d'ouverture où l'on ne dispose pas de

Lacan, lorsqu'il produit en 1955, entre le «petit autre» et le «grand Autre», la distinction qui restera centrale tout le long de son œuvre», in «Concepts lacaniens», Paris, *Cités* n° 16, 2003/4, p. 145.

2. Un tel processus, du reste, se poursuit tout au long de l'existence. Néanmoins, l'enfance puis l'adolescence constituent des moments clés de ce processus.

3. G. Steiner et C. Ladjali, *Eloge de la transmission*, le maître et l'élève, Paris, Fayard/Pluriel, 2013 (Première édition Albin Michel, 2003), p. 98.

l'objet, ce qui la distingue de la compétence. Une compétence est une appropriation, la résonance suppose une «*emmétamorphose*» du monde: je m'y transforme moi-même⁴.

Ce repérage est intéressant dans la mesure où les métamorphoses successives auxquelles s'affronte un enfant, fille ou garçon, au long de son développement de sujet et dans le même temps de son (très long) parcours scolaire au sein de notre société, amènent celui-ci à éprouver, au sens physique et psychique du terme les aléas du corps dans toutes ses dimensions: aléas du fait de grandir, de connaître des bouleversements qui ne sont pas sans incidence sur sa vie réelle, concrète, à l'instant *t*, durant des temps courts, qui sont parfois plus longs et en général, irréversibles⁵. Ces métamorphoses du corps ne sont pas toujours en lien avec le monde scolaire, voire *le monde* entendu au sens strict. Dès lors qu'elle résonne *du* monde pour le jeune sujet? Quelle ouverture *au* monde, quelle mise en lien ou relation transférentielle possible à l'autre?

2. De la difficulté d'accéder au monde commun

L'odyssée de l'enfance est ainsi jalonnée d'expériences successives dont il s'agit de sortir vainqueur, si le terme nous est permis, non dans la perspective d'une toute puissance, mais afin d'advenir un peu plus à soi, de pouvoir se situer dans un monde donné qui résonne, en sachant pour le sujet *en formation*, qu'il n'est pas seul et qu'il n'est pas non plus désarrimé du monde commun⁶, dans la me-

4. H. Rosa, *Pédagogie de la résonance*, entretiens avec W. Endres, trad. de l'allemand par Isis von Plato, Paris, Le Pommier, 2022, p. 9. Rosa est ici cité dans la préface d'Endres.

5. Si nous avons bien en tête ce que cela signifie : un enfant puis un adolescent s'apprête à devenir un sujet adulte : ce qui implique habituellement une maturation intellectuelle, sociale, sexuelle, de même qu'une forme d'achèvement du corps et de ses fonctions, qui accompagneront le sujet jusqu'à la fin de son existence.

6. Quand bien même nombre d'enfants et d'adolescents font l'expérience d'éprouvés psychiques négatifs, se sentent seuls ou comme en dehors du monde commun. Nous avons évoqué ailleurs la nécessité pour de jeunes adultes et adole-

sure où comme l'écrit le philosophe américain Matthew Crawford, «nos capacités cognitives sont celles d'une créature qui, dès l'enfance, se développe non pas comme un pur observateur du monde, mais comme un être agissant en son sein»⁷. A partir de là, nous sommes de surcroît, à titre individuel et collectif, des *sujets situés*, selon l'expression de Crawford⁸ et engagés pour d'autrui. En tant qu'individus agissant et inscrit dans un contexte de réalité à l'instant *t*, nous sommes en effet situés dans le temps et dans l'espace. Quelle attention accordons-nous, dès lors, à la façon dont l'enfant, des enfants et des adolescents, habitent et agissent au sein de la société, inscrivent des traces, des encoches qui leur permettent d'habiter⁹, de s'arrimer au monde¹⁰? Quelle prise en compte et reconnaissance de l'autre? Matthew Crawford affirme:

Le monde dans lequel nous agissons est habité par d'autres personnes. A la naissance, nous sommes jetés dans le monde comme au beau milieu d'un fleuve; le réel est déjà saturé de sédiments de signification sociale qui se sont accumulés bien avant notre entrée en scène. Les autres êtres humains ne font pas simplement partie des objets que nous percevons, ils occupent notre conscience d'une manière qui conditionne notre perception et notre usage des objets¹¹.

scents de pouvoir parler, s'exprimer, être entendus, in C. Bouvier-Müh, «D'un réel qui n'est pas du semblant», *Le refus du réel*, Grenoble, Editions de l'association lacanienne Rhône-Alpes, 2023, pp. 94-102.

7. M. Crawford, *Contact, pourquoi nous avons perdu le monde, et comment le retrouver*, trad. de l'anglais (E.U.) par M. Saint-Upéry et C. Jaquet, Paris, La Découverte, 2016, p. 195.

8. Mais combien d'enfants ont la possibilité d'accéder à leur propre boussole, à l'issue d'un parcours scolaire plus ou moins accompli, plus ou moins réussi, selon les canons en vigueur?

9. C'est-à-dire d'approprier pour eux quelque chose du monde, soit «un coin du monde» selon l'expression de Bachelard dans *La poétique de l'espace*. Nous entendons par là un espace susceptible de faire lieu pour eux, leur permettant d'inscrire les linéaments d'une subjectivité en devenir.

10. Revenir sur des lieux de l'enfance permet parfois de retrouver des traces ou inscriptions que dix, vingt ou trente ans plus tôt nul n'avait identifié, hormis le sujet concerné, l'auteur du jouet cassé, du meuble endommagé, du papier peint arraché, du sol ou du parquet rayé.

11. *Ibid.*, pp. 195-196.

Ces repérages sont essentiels, qui assumés et pris en charge dans la perspective d'une posture enseignante, pourraient permettre d'engager auprès de plus jeunes, enfants, adolescents et aujourd'hui jeunes adultes qui entrent dans l'enseignement supérieur, des formes de pédagogie qui n'oublient pas, purement et simplement, les aléas du corps, d'une part, trop souvent refoulé dans le système d'enseignement qui est nôtre, en France particulièrement; qui n'oublient pas, non plus, l'inscription sociale et culturelle de jeunes sujets dans un monde, nous insistons sur ce point, *commun* dans lequel ils grandissent, développent un certain nombre de potentialités, par-delà le cadre scolaire, avec des pairs notamment. Il peut s'agir de la pratique d'un sport, d'une activité culturelle ou artistique, voire d'un engagement social, écologique, politique, syndical, associatif, *etc.* Ces formes d'expérience éprouvent leur désir et potentialité d'*agir* avec d'autres. Elles permettent également l'accueil et/ou l'engagement au sein de collectifs¹² qui viennent pour chacun résonner, faire écho, favoriser la rencontre avec l'altérité. Pensons-nous à le leur dire, à favoriser, stimuler concrètement chez eux la possibilité de *faire l'expérience de*, c'est-à-dire d'engager quelque chose d'une parole ou d'un agir au sein d'une communauté, d'un groupe donné, d'un contexte réunissant d'autres sujets dès lors que pour eux «la corde commence à vibrer et les yeux à briller», selon l'expression de Rosa? Ainsi que l'écrit le philosophe sociologue, sensible à l'expression d'un *nous* qui inclut dans son affirmation l'éducateur et non pas seulement l'éduqué:

L'interaction et la réciprocité deviennent alors très prégnantes. Quelque chose nous saisit et nous meut, nous sommes entrés en contact avec cet autre. Un fil se tend entre un sujet et le monde; ce fil peut être incandescent et parfois rompre¹³.

Quelque chose se passe, d'un lien qui palpite, se tisse, se déploie au fil des interactions, quitte à rompre, quitte à revenir, se

12. De quelque nature soient-ils, à l'exception bien sûr de mouvements sectaires ou violents susceptible d'exercer une emprise, voire une forme d'endoctrinement plus radical, tenons-nous à préciser.

13. H. Rosa, *op. cit.*, p. 191.

transformer. Telle peut être conçue l'expérience du lien à l'autre, expérience de la relation qui dans un cadre pédagogique est susceptible de faire résonance pour un sujet, selon le concept proposé par Hartmut Rosa. L'auteur écrit:

Dans la modalité de résonance, notre rapport au monde est heureux parce qu'une relation de résonance s'est développée. Nous nous laissons atteindre par un fragment de monde qui nous parle. Nous y faisons aussi l'expérience d'un accès aux choses ou d'une action sur elles, et par là même de notre propre efficacité. Cette expérience de notre capacité à agir est une condition *sine qua non* à l'entrée dans la modalité de résonance¹⁴.

Nos systèmes d'enseignement sont-ils suffisamment perméables à des formes concrètes d'expérience susceptibles d'ouvrir de nouvelles perspectives pour de jeunes enfants ou des adolescents trop tôt étiquetés du côté de l'élève en difficulté, voire du décrocheur?

3. De quelques conditions de possibilité de résonance des enseignements artistiques auprès de plus jeunes

Les enseignements artistiques, dans leur diversité disciplinaire (théâtre, danse, dessin, musique, cirque...) suscitent souvent l'enthousiasme des élèves, en particulier chez ceux qui *a priori* sont les moins scolaires ou dociles dans leur rapport au savoir académique, à l'institution école et aux attentes normatives du monde des adultes. La danse, la musique et le théâtre constituent pour eux de véritables terrains d'expérimentation, d'expression de soi, de travaux pratiques libérateurs sur le plan émotionnel, sensoriel et physique. Le corps est investi, sollicité, essentiel non sur le versant de l'image de soi (du moins non exclusivement), mais en raison d'une reconnaissance de sa réelle présence *ici* et *maintenant*, et de la possibilité d'éprouver, pour l'adolescent en particulier, le fait incontournable et primordial pour lui de sa réalité d'être *incarné*, cette incarnation

14. *Ibid.*

incluant, dans la période pubertaire, tous les embarras auxquels sont confrontés des adolescents, de sexe féminin ou masculin. Outre des bouleversements hormonaux qui entraînent des transformations irréversibles, le corps est agité¹⁵. Il exprime, il dérange. Il *parle* (se dit, se montre, se raconte et raconte) quand il danse, chante, joue, adresse un texte à l'autre qui lui fait face et reçoit le dire adressé dans un jeu théâtral, qui en retour lui permet de répliquer. L'adolescent peut ainsi endosser un rôle, se fondre dans un autre, et se faisant faire un pas de côté, (entr)ouvrir un regard neuf, voire éprouver une perception nouvelle de son environnement immédiat. Quelque chose résonne, fait résonance pour lui. Dans le même temps, le corps se déploie, se déplie en présence d'autrui, qui échappe pour un temps à la censure, à l'obligation de se taire ou se faire discret dans la salle de classe ou l'espace professionnel d'apprentissage. Quelle que soit l'activité, pratique ou plus théorique et abstraite, le temps scolaire (temps du cours) exige en effet de ses apprenants attention, silence autant que possible, discrétion et immobilité. Durant l'initiation à l'expression théâtrale ou dansée, l'enfant et/ou l'adolescent peut lever des tabous, des inhibitions, des interdits¹⁶. Certes, la métamorphose ou l'engagement du corps réel, symbolique et imaginaire d'un sujet dans une forme d'expressivité artistique ne va pas de soi pour tous, n'est pas forcément immédiate ou même possible. Il convient pour l'animateur/l'artiste ou le professeur d'engager avec lui une relation de confiance, un transfert permettant d'ouvrir, d'entrevoir parfois quelque chose d'un désir de créativité, d'un besoin d'expressivité de soi, du corps. L'animateur qui porte l'atelier endosse une place singulière pour le plus jeune et une fonction d'initiation qui vient souvent toucher l'autre, le *petit autre*, le saisir d'une manière très sensible, le surprendre, quand bien même au préalable, il n'attendait rien de cet adulte non identifié tel un pair. L'enseignement artistique à l'école,

15. Ici nous incluons, dans ce corps, la dimension de corps-sujet, selon la proposition de M. Merleau-Ponty.

16. Ce faisant le corps parlant raconte une histoire, la sienne, et il peut être tout à fait important que quelques adultes consistants et décillés ne restent pas aveugles aux mises en scène du corps parlant de l'enfant, de l'adolescent.

au collège, au lycée, permet nous le savons maintenant, après plusieurs décennies d'expérience et de possibilités institutionnelles en France (nous pensons en particulier aux cursus artistiques de certains baccalauréats généraux mis en œuvre il y a une quarantaine d'années) à de nombreux adolescents de frayer un sentier qui ouvre des perspectives pour la suite de leur parcours existentiel, quel que soit le métier à venir. D'aucuns parviennent grâce à l'art et au professeur ou à l'animateur rencontré sur leur chemin, à se libérer d'entraves obstruant ou ayant obstrué l'accès à leur propre créativité. Ces initiations permettent parfois (rien de systématique et nul ne peut en réalité et fort heureusement tout à fait mesurer les *effets* bénéfiques de ces enseignements), de surmonter ce qu'il est convenu de nommer l'échec scolaire, voire d'autres formes de relégations sociales et/ou culturelles. Dans les cursus de l'enseignement professionnel, cette dimension *carthartique*, au sens aristotélien du terme, que libère l'atelier d'expression artistique est d'autant plus importante qu'elle ouvre des mondes possibles¹⁷ et peut, dans certaines situations, favoriser la reconnaissance de soi par des pairs, la famille, par le corps enseignant, par l'institution école¹⁸. La confiance en soi passe par de tels parcours, qui favorisent une prise d'assurance et d'assise subjective pour le jeune sujet. Être reconnu par autrui, par des proches et des adultes représentant l'autorité d'un savoir académique peut permettre à l'adolescent de se situer sur une nouvelle échelle de valeur, d'engranger la positivité (et non pas un quelconque positivisme de surface) d'une expérience dont il est ou a été acteur, au sens plein du terme¹⁹.

17. Notamment lorsqu'une forme d'apaisement physique et/ou psychique se fait jour pour l'enfant ou l'adolescent.

18. Les pratiques artistiques ne sont hélas que trop peu présentes dans les cursus de baccalauréats professionnels, quand bien même elles ont des effets remarquables sur un certain nombre d'élèves qui ont besoin précisément d'être accompagnés, reconnus. Ce sont ceux-là même qui souvent font face à des contextes sociaux, familiaux, dégradés, difficiles.

19. Nous pensons en particulier aux dispositifs culturels et artistiques qui permettent une présentation de travaux ou projets réalisés, en public ou auprès d'un public : danser, jouer, chanter, devant une classe, devant l'ensemble des élèves, devant des professeurs et parfois des parents, peut participer de ce processus d'in-

4. Résonance, reconnaissance, expérience et efficience du transfert

Certes, permettre à des enfants, des préadolescents ou de jeunes adultes d'engager une métamorphose et de frayer leur chemin depuis les linéaments d'une subjectivité naissante ou largement advenue implique de la part de l'éducateur artiste, animateur ou enseignant d'accepter d'endosser le rôle de sujet supposé savoir, tel qu'on l'entend en psychanalyse. Cela suppose aussi accepter d'être objet investi d'affects et d'intérêt par l'enfant et l'adolescent, qui viennent solliciter voire vérifier chez leur professeur ou animateur la consistance d'une personnalité. Quand ce lien affectif singulier que l'on nomme le transfert est en place, le travail d'initiation à l'art peut débiter. Cette dimension exploratoire constitue pour l'adulte référent un levier, qui au cours du processus va, ou pourrait permettre, à l'enfant comme à l'adolescent de se construire, d'apprendre et peut-être d'advenir à son désir, en se détachant, le moment venu, de celui ou celle qui a initié quelque chose d'une appétence à désirer. Certes, nous restons sur ce point très prudente : néanmoins, la traversée d'une forme d'expérience réalisée, accomplie, constitue déjà, en soi, une possibilité d'émancipation partielle du jeune sujet, eu égard aux exigences normatives liées à son statut de jeune mineur ou d'écolier. Elle participe de la constitution d'un esprit critique, d'une capacité à se situer, pour l'enfant et/ou l'adolescent, dans un espace et dans le temps. Elle lui permet de se connaître un peu. Le sujet prend confiance en lui, sans nécessairement le savoir et de manière tout à fait inconsciente. Cette forme de confiance en soi s'acquiert souvent à l'issue d'un travail d'apprentissage difficile, peu gratifiant au départ. S'initier à la pratique de la danse, du cirque, de la composition musicale ou du théâtre oblige à lâcher, surmonter des systèmes de défense, à se faire face et accorder du crédit et de la confiance en l'autre. Les changements, lorsqu'ils adviennent, sont le fruit d'une démarche

vention/réparation de soi. Toutefois, il ne s'agit pas ici de promouvoir ce qu'il est convenu de nommer «le spectacle de fin d'année», qui souvent prolonge ou exacerbe un certain nombre de *sentiments* ou *perceptions* injustes chez des enfants.

processuelle. Quand le corps du *corps-sujet* est prêt, s'il nous est permis de dire ainsi, des transformations deviennent repérable, visibles : qualifiées en allemand d'*Antverwandlung* par H. Rosa. Ces changements résultent du parcours accompli et accompagnent des formes de résonance du monde. Ils sont constitutifs d'un certain nombre d'expériences formatrices. Ainsi que nous l'avons précisé plus haut, Rosa parle d'*Emmétamorphose*, qui signifie «l'appropriation d'un fragment du monde, d'une matière, de telle sorte que l'on se transforme soi-même à son contact. Le sujet travaille et altère la matière et se métamorphose autant lui-même que le fragment de monde en question»²⁰. Cette proposition de transformation à partir d'une résonance du monde en soi désigne par excellence la possibilité pour un *petit autre* d'engager une expérience fondatrice, c'est-à-dire qui laisse une empreinte durable, lui permet de cheminer dans l'existence, non point seulement *en général* mais dans les traces d'une subjectivité advenue, celle qui l'ouvre à sa singularité, à ce qui en lui résonne de plus intime et lui appartient en propre. Ainsi que l'écrit H. G. Gadamer:

L'expérience ne s'actualise jamais que dans des observations singulières. Elle n'est pas connue dans une universalité préalable. C'est en cela que l'expérience reste fondamentalement ouverte à une expérience nouvelle- non pas uniquement au sens général où les erreurs sont corrigées, mais parce qu'elle dépend par essence d'une confirmation continuelle et qu'elle devient elle-même nécessairement autre quand cette confirmation fait défaut²¹.

Un sujet humain sans expérience n'est pas concevable: l'expérience dont nous avons besoin, qui caractérise en propre le sujet, «c'est l'expérience que l'on ne cesse pas de devoir soi-même acquérir et qui ne peut être épargnée à personne. L'expérience est ici quelque chose qui fait partie de l'essence historique de l'homme»²².

20. H. Rosa, *op. cit.*, p. 189.

21. H. G. Gadamer, *Vérité et Méthode*, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique, trad. de l'allemand par P. Fruchon, J. Grondin, G. Merliot, Paris, Seuil, 1960, p. 374.

22. H. G. Gadamer, *op. cit.* p. 379.

Dans le champ éducatif, la possibilité pour l'enfant d'accomplir un certain nombre d'expériences qui l'engagent dans une activité physique autant que psychique n'est pas une évidence pour tous. Les habitats urbains, associés à l'usage des objets connectés et de leurs applications ludiques numériques ne favorisent pas l'engagement du corps sur des chemins de randonnée pédestre, pour différentes raisons, certes, et qui nécessiteraient que l'on se préoccupe de la dépense du corps dans le fait de courir, tomber, se relever, retomber, apprendre à bouger, marcher, muscler le mollet et ressentir la morsure d'une courbature ou l'irritation d'une ampoule, à l'occasion des toutes premières randonnées. Ces activités construisent pourtant le sujet qui dès la petite enfance vit ou fait l'expérience d'ouvrir la porte d'une bergerie, de parler aux brebis, aux poules ou encore aux vaches. A l'échelle de la population globale, elles sont aussi rares que précieuses. Et l'initiation aux mondes de l'art ne l'est pas moins, qui pourtant résonne, suscite des émotions, quand l'initiation, qui n'est rien de scolaire, pourrait susciter l'éveil et *le désir de*.

Conclure provisoirement

Les cadres scolaire ou universitaire qui sont nôtres permettent-ils d'accompagner des sujets en questionnement, en situation parfois d'anomie, inquiets voire angoissés quant à leur présence au monde, quant à leur devenir, quant à l'échec potentiel d'un cursus d'étude pourtant non encore engagé? Comment ces enfants, pour les plus jeunes et les jeunes adultes peuvent-ils se reconnaître et approprier pour eux-mêmes ce monde dont le commun n'apparaît pas ou plus telle une évidence pour nombre de ses membres et institutions?²³ Pour Arendt, ce monde commun

est lié aux productions humaines, aux objets fabriqués de main d'homme, ainsi qu'aux relations qui existent entre les habitants de ce

23. La quête d'une mêmeté qui oriente nombre d'utilisateurs et d'acteurs des réseaux sociaux des années 2020 participe d'un affaiblissement du monde commun tel qu'il a été défini par Arendt en 1958.

monde fait par l'homme. Vivre ensemble dans le monde: c'est dire essentiellement qu'un monde d'objets se tient entre ceux qui l'ont en commun, comme une table est située entre ceux qui s'assoient autour d'elle; le monde, comme tout entre-deux, relie et sépare en même temps, les hommes²⁴.

Dans cette perspective, l'enseignant, un adulte parmi d'autres et membre d'une communauté de pairs au sein d'une institution d'appartenance, peut tout à fait contribuer à une meilleure appréhension des expériences et périodes de crises traversées par des enfants ou/et des adolescents. Cela suppose d'accepter, par-delà ou en-deçà d'une mission éducative dument balisée par son ministère, de tenir lieu dans une certaine mesure de boussole, c'est-à-dire de se prêter au jeu d'être un éducateur, au sens large, auquel des éduqués accordent une attention particulière. Ni parent ni juge, non plus chargé de surveillance ou de copinage de mauvais aloi, l'enseignant, quel que soit l'âge de l'éduqué, peut accepter d'occuper cette place d'aîné supposé savoir. Il peut être celui ou celle qui endosse, en tant qu'adulte advenu²⁵, la part de mystère et d'inconnu d'un sujet consistant susceptible de favoriser la mise en œuvre d'un transfert, au sens freudien²⁶. Il peut, pour le dire encore autrement mais dans cette même perspective, accepter d'assumer une forme ou plutôt une fonction de portance²⁷ auprès de plus jeunes, sans pour autant

24. H. Arendt, *Condition de l'homme moderne*, trad. de l'anglais G. Fradier, Paris, Poche, 2018 (1958 pour la première édition en anglais), p. 124.

25. Ni plus, ni moins héroïque ou intelligent qu'un autre, mais en situation d'assumer une responsabilité et soucieux de transmettre au plus jeune sa part de responsabilité du monde, ainsi que le précise Arendt dans *La crise de la culture*.

26. Un tel éducateur n'est pas dupe de la place qu'il peut occuper: il s'efforce de manier comme il le peut l'outil transférentiel que constitue la relation engagée avec l'enfant ou l'adolescent, l'élève ou l'étudiant, la finalité étant que ce dernier, le moment venu, soit devenu capable d'assumer son propre désir de savoir, de discerner ses propres attentes et enfin d'user de son esprit critique.

27. Nous renvoyons ici aux travaux de notre collègue Emmanuel de Saint Aubert sur la notion de portance: pour la présente citation, Cf «La chair ouverte à la portance de l'être», *Alter*, Revue de phénoménologie, 23/2015, p. 168-185, <https://doi.org/10.4000/alter.384>; voir aussi: «Introduction à la notion de portance», *Archives de philosophie*, Centre Sèvres, 2016/2 Tome 79, pp. 317-343.

trahir le cœur ou le vif de son métier, ou encore les attentes de l'institution scolaire, et bien sûr, sans non plus se substituer à une fonction parentale. Pour E. de Saint Aubert,

La portance structure la base commune de notre rapport corporel, intelligent et désirant à ce qui est. Son impact se situe en deçà de nos dichotomies usuelles entre le corps et l'esprit, ou encore entre le cognitif et l'affectif – parce que cet impact est existentiel. Dans une tension entre identité et relation, entre existence et coexistence, la portance engage les virtualités contenantes de l'être, qui peuvent signifier sa capacité à tenir bon, à nous tenir bon (nous contenir), ou encore à nous tenir ensemble. Ce faisant, la portance nous parle du corps, de ce qui fait corps et donne corps à...²⁸.

Si nous suivons la proposition du philosophe, ou aussi bien si nous nous souvenons de ce que nous apprend l'expérience psychanalytique, en tant qu'elle est une *praxis* qui s'engage depuis la mise en acte d'une relation transférentielle de l'analysant vers l'analyste, ne pouvons-nous admettre et reconnaître la nécessité vitale pour un sujet parlant d'être en lien, d'être accueilli et porté, au sens réel et symbolique dès les prémisses de sa venue au monde?²⁹ Nous proposons de dépasser l'évidence première afin de *nous* étonner collectivement de notre présence au monde³⁰ dès lors que l'enfant franchit les portes de l'école maternelle, puis élémentaire, puis secondaire. S'il convient dans une certaine mesure d'accepter tout ou partie des normes et valeurs qui régissent la vie en société, sommes-nous, à titre individuel et collectif, capables d'assumer une forme de portance de l'être, de l'autre en tant que *corps-sujet*, selon le

28. Ibid., «La chair ouverte à la portance de l'être», conclusion.

29. Et dans la suite, la nécessité pour ce sujet porté de pouvoir être inscrit, au sein du monde commun, dans un engagement pour autrui susceptible de faire portance?

30. L'usage du pronom insiste ici sur le fait que les enseignements artistiques sont largement relégués au second plan dans notre système d'enseignement, et que majoritairement, le professeur des écoles, de l'enseignement secondaire ou du supérieur manque d'imagination, de créativité, et a souvent lui-même subi des formes d'inhibition qui ne sont pas sans effet dans ses enseignements comme dans son parcours professionnel.

terme de Merleau-Ponty, engagé dans le monde ? Sommes-nous désireux de favoriser chez les *petits autres* qui nous sont confiés dans le cadre de nos activités d'enseignement³¹ une créativité ouvrant sur des mondes possibles, *via* l'engagement du corps et de la psyché dans la danse, l'expression théâtrale, la musique, le dessin, et toute forme d'expression artistique ? Ce qui caractérise la notion de portance proposée par E. de Saint Aubert est en premier lieu la question du corps et de la chair : corps du sujet, chair du monde, qui dans la relation pédagogique peut faire défaut, dans la mesure où seule la psyché semble être requise et sollicitée. Pourquoi ne pas s'autoriser d'engager le réel du corps, le réel de l'autre et du monde, afin de réhabiliter pour un sujet, sa corporéité, jamais disjointe de la psyché, non plus du *socius* ?

31. Devons-nous associer, au fait d'enseigner, les verbes socialiser, transmettre, accompagner ? La question reste. Que signifie enseigner aujourd'hui ? Que signifie prétendre éveiller le désir, susciter des formes de résonance du monde, faire résonner le monde à l'oreille des plus jeunes ?

Intertextualidad y creatividad cultural

Diálogos entre arte, educación y diversidad en espacios multiculturales

Abstract

This chapter identifies and describes the four fundamental components of intercultural communication: culture, communication, context, and power in relation to art. Culture can be considered as a set of learned and shared perceptions and values that involve emotions, expressed through dynamic and heterogeneous behaviors. Students need to understand the importance of communication as a symbolic process in which meanings are shared and negotiated, along with the complex relationship between culture and communication. This study will present elements regarding the physical and virtual contexts in which communication takes place, with particular emphasis on the role of power in intercultural communicative interactions.

Keywords

Intercultural Communication, Culture, Multiculturalism, Intertextuality

1. Introducción

La cultura, entendida como un conjunto de patrones aprendidos de percepción, valores y comportamientos compartidos por un grupo, se presenta como un fenómeno dinámico y heterogéneo que abarca tanto aspectos cognitivos como emocionales. Esta definición permite explorar de manera profunda su conexión intrínseca con el arte, dado que ambos campos se nutren mutuamente al expresar, cuestionar y redefinir las identidades y experiencias humanas. El arte ha sido, desde tiempos remotos, un medio para transmitir valores, tradiciones y cosmovisiones. Su carácter simbólico y emocional permite un diálogo intercultural que trasciende las barreras lingüísticas y geográficas. Como señala Hall¹, el arte refleja las historias de

1. S. Hall, *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage, London, 1997.

cada individuo, pero al mismo tiempo las narrativas colectivas que caracterizan una cultura.

La cultura no es inherente al ser humano, sino que se aprende a través de un proceso continuo de socialización. Los hábitos, gestos y normas que varían de un contexto cultural a otro ilustran cómo las tradiciones y valores se transmiten y adaptan. De manera similar, el arte actúa como un vehículo para expresar estas construcciones culturales, ya sea reflejando costumbres compartidas o desafiándolas mediante nuevas interpretaciones. En este marco, el arte juega un papel esencial al ofrecer un espacio simbólico para explorar y expresar identidades culturales diversas. Según Dussel², el arte actúa como un «lenguaje universal», capaz de conectar experiencias humanas compartidas, a la vez que preserva las particularidades culturales. Por ejemplo, las diferencias en los rituales alimenticios o las formas de comunicación amorosa entre culturas se reflejan en las prácticas artísticas que representan estas realidades, desde pinturas hasta formas teatrales o cinematográficas. La percepción cultural, descrita como un lente a través del cual se interpreta el mundo, influye en las formas en que los individuos y los grupos se relacionan con el arte. Cada cultura selecciona, organiza e interpreta los estímulos de manera única, generando valores estéticos que se traducen en movimientos artísticos específicos. Este proceso también incluye la dimensión emocional: el arte, como la cultura, genera una familiaridad que puede evocar comodidad o desafío, dependiendo de la alineación entre las experiencias culturales propias y las ajenas. Por ejemplo, el arte tradicional japonés, con su minimalismo y serenidad, puede producir un sentimiento de extrañeza para aquellos acostumbrados a estilos más elaborados y ornamentados, como el barroco europeo.

Es bien sabido que tanto la cultura como el arte facilitan un espacio para el diálogo intercultural. La interculturalidad no solo implica el reconocimiento de la diversidad, sino la interacción equitativa entre culturas, con énfasis en el respeto y el aprendizaje mutuo

2. E. Dussel, *Éticas de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta, Madrid, 2000.

(Aguado, 2003)³. El arte, al igual que la cultura, permite trascender barreras al comunicar valores, creencias y emociones universales en un marco que también destaca las particularidades culturales. Este diálogo es fundamental en un mundo cada vez más interconectado, donde las identidades se negocian continuamente.

En conclusión, la relación entre cultura y arte es profundamente interdependiente y dinámica. La cultura, como sistema de significados compartidos, encuentra en el arte su expresión tangible y simbólica, mientras que el arte enriquece y transforma las culturas al plantear nuevas preguntas y perspectivas. Juntos, cultura y arte construyen un puente hacia la comprensión mutua y la celebración de la diversidad humana. En la educación, integrar el arte como medio para fomentar la interculturalidad no solo enriquece la experiencia pedagógica, sino que contribuye a la formación de ciudadanos globales críticos y sensibles a la diversidad.

2. Marco teórico

2.1. La relación entre comunicación y arte: un vínculo simbólico y transformador

La comunicación, entendida como un proceso simbólico a través del cual se comparte y negocia el significado, encuentra en el arte un medio esencial de expresión cultural y social. Este vínculo se fundamenta en características clave de la comunicación, tales como su naturaleza simbólica, dinámica, y su capacidad para reforzar identidades culturales y resistir estructuras dominantes, como lo han señalado Martin y Nakayama⁴. A través de esta perspectiva, se puede apreciar cómo el arte no solo comunica mensajes, sino que también actúa como un lenguaje universal que trasciende barreras lingüísticas y culturales.

3. T. Aguado, *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill, Madrid, 2003.

4. J. Martin, J. & T. Nakayama, *Intercultural communication in contexts*. McGraw-Hill, New York, 2019.

La comunicación en el arte se basa en el uso de símbolos cuyo significado es negociado y compartido por las audiencias. Las palabras, gestos y elementos visuales empleados en una obra artística adquieren sentido únicamente en la medida en que los participantes acuerden, al menos parcialmente, su interpretación. El arte, como la comunicación, es un proceso dinámico en constante evolución. Cuando un artista crea una obra, no solo está enviando un mensaje, sino también interpreta las reacciones de su audiencia, generando un diálogo continuo. Esta interacción es evidente en instalaciones artísticas interactivas, donde las respuestas del público influyen en la experiencia final de la obra, transformando el mensaje original en un proceso colectivo de creación de significado. El arte desempeña un papel crucial en la comunicación de valores y rituales culturales, fortaleciendo identidades colectivas. Por ejemplo, los grafitis y murales en comunidades marginadas no solo embellecen los espacios urbanos, sino que también comunican narrativas de resistencia, orgullo cultural e historia local. De esta manera, el arte actúa como un espejo que refleja y fortalece las tradiciones y creencias de un grupo.

El arte también se erige como una forma de resistencia contra sistemas culturales dominantes. Movimientos como el *Black Lives Matter* han utilizado elementos visuales y performativos para desafiar narrativas opresoras y demandar justicia social. Del mismo modo, el movimiento *#MeToo* ha empleado narrativas artísticas, como documentales y teatro, para visibilizar problemáticas sistémicas (MacKinnon)⁵. Así, el arte no solo comunica, sino que se convierte en un acto de protesta y transformación social.

Es bien sabido que la interacción humana está marcada por un dinamismo constante en el que la identidad individual y colectiva se configuran de manera fluida y cambiante. Fred Dervin y Xiaowen Tian, en su obra *Critical and Reflective Intercultural Communication Education: Practicing Interculturality Through Visual Art*⁶, ex-

5. C. A. MacKinnon, *Where #MeToo came from, and where it's going*, in «The Atlantic», 2019. Available at <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2019/03/catharine-mackinnon-what-metoo-has-changed/585313/>

6. F. Dervin & X. Tian, *Critical and Reflective Intercultural Communication Education: Practicing Interculturality Through Visual Art*, Palgrave, Cham, 2023.

ponen una visión de la comunicación intercultural que enfatiza la adaptación, la reciprocidad y la transformación. La afirmación de que “nunca somos realmente los mismos con otras personas” subraya la maleabilidad de la identidad, determinada no solo por el contexto en el que nos desenvolvemos, sino también por el carácter dialógico de nuestras interacciones. Esta perspectiva filosófica nos lleva a reflexionar sobre el papel del cambio en la construcción del yo y sobre los límites de la estabilidad identitaria en un mundo en constante evolución.

Desde una mirada hermenéutica, la identidad no puede entenderse como una esencia fija, sino como una construcción narrativa que emerge en la relación con los demás. Paul Ricoeur sostiene que el sujeto se constituye a través de relatos que permiten dar coherencia a la experiencia vivida. En este sentido, la comunicación intercultural no solo nos expone a la alteridad, sino que nos obliga a renegociar nuestras propias narrativas identitarias. La adaptación a distintos personajes, situaciones y contextos implica una reconfiguración de los significados que atribuimos a nosotros mismos y a los otros, lo que sugiere una identidad siempre en devenir.

Sin embargo, la transformación no es siempre positiva. Como señalan Dervin y Tian, el cambio no garantiza necesariamente el progreso, ya que puede conducir tanto a la apertura como al conflicto. La influencia mutua en la comunicación intercultural puede generar enriquecimiento, pero también malentendidos, asimilación forzada o resistencia. Desde la perspectiva de la ética del reconocimiento de Axel Honneth, la interacción con los otros debería fundamentarse en un reconocimiento mutuo que permita la afirmación de la identidad sin imposiciones ni jerarquías. De lo contrario, el dinamismo de la identidad puede convertirse en un mecanismo de opresión en lugar de una oportunidad para la emancipación.

La temporalidad y la espacialidad también desempeñan un papel crucial en esta ecuación. La identidad no solo se transforma en función de los interlocutores y los contextos inmediatos, sino también a lo largo del tiempo y en distintos espacios culturales. La globalización ha intensificado estos procesos, al generar un contacto continuo con múltiples formas de ser y estar en el mundo. Como

sugieren los estudios de Homi Bhabha sobre la hibridez cultural, la identidad se constituye en los intersticios, en los espacios liminales donde lo propio y lo ajeno se entremezclan, desafiando las nociones tradicionales de autenticidad y pertenencia.

La comunicación intercultural es un proceso de construcción identitaria en el que el sujeto se ve constantemente redefinido por sus interacciones con los demás. La idea de que “somos lo que hacemos y decimos con otros” resalta la naturaleza relacional del ser humano y la imposibilidad de una identidad fija e inmutable. Sin embargo, este dinamismo no está exento de tensiones, lo que plantea interrogantes filosóficos sobre los límites de la adaptación, la ética del cambio y las condiciones necesarias para que la transformación resulte en una coexistencia enriquecedora en lugar de en una imposición alienante. La reflexión filosófica sobre estos aspectos resulta fundamental para comprender los desafíos de la interculturalidad en el mundo contemporáneo.

2.2. El contexto y el poder en el arte: un análisis desde la comunicación intercultural

El arte, como medio de expresión y comunicación, no existe en un vacío social o político; está profundamente influenciado por el contexto y las dinámicas de poder que lo rodean. Estos elementos son fundamentales para comprender cómo el arte comunica y cómo se interpreta, tanto a nivel individual como colectivo. El arte, lejos de ser una manifestación aislada, está profundamente imbricado en las estructuras sociales y políticas que lo configuran. Como medio de expresión y comunicación, no solo transmite emociones y pensamientos individuales, sino que también refleja, cuestiona y, en ocasiones, legitima las dinámicas de poder imperantes. La relación entre arte y contexto no es meramente circunstancial; es un vínculo intrínseco que moldea tanto la producción como la recepción artística. Desde una perspectiva filosófica, resulta fundamental analizar cómo estas influencias determinan el significado y la interpretación de las obras, y de qué manera el arte puede servir tanto como vehículo de resistencia como de dominación.

Las teorías de Walter Benjamin sobre la reproducción técnica del arte ofrecen un punto de partida relevante para comprender este fenómeno. En su ensayo *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Benjamin señala que la modernidad ha transformado la naturaleza del arte al despojarlo de su aura original, permitiendo su masificación y, con ello, su inserción en dinámicas de propaganda y control social. En este sentido, el arte se convierte en un campo de disputa simbólica en el que se negocian significados y valores, influenciado por intereses económicos y políticos que pueden determinar qué formas artísticas son privilegiadas y cuáles son marginadas.

Michel Foucault, por su parte, introduce el concepto de «régimen de verdad», el cual resulta clave para entender el papel del arte en la configuración de discursos hegemónicos. Desde esta óptica, el arte no es meramente una representación del mundo, sino una práctica discursiva que participa en la producción de saberes y realidades sociales. El poder no solo se ejerce sobre el arte a través de censuras o restricciones explícitas, sino también mediante mecanismos más sutiles de institucionalización, como los museos, las academias y las políticas culturales, que determinan qué expresiones artísticas son legítimas y cuáles son relegadas al margen.

En este contexto, el arte también puede funcionar como un medio de resistencia y transformación social. Los movimientos artísticos de vanguardia, desde el dadaísmo hasta el arte conceptual, han buscado subvertir las convenciones establecidas, desafiando las narrativas dominantes y cuestionando las estructuras de poder. Jacques Rancière propone la idea de la «distribución de lo sensible», es decir, la capacidad del arte para redistribuir los modos en que percibimos y comprendemos el mundo. Según Rancière, el arte tiene el potencial de romper con los órdenes perceptivos impuestos y abrir nuevas formas de experiencia y subjetividad, permitiendo la emergencia de voces y perspectivas silenciadas.

Por lo tanto, entender el arte como un fenómeno inserto en un entramado de relaciones sociales y políticas implica reconocer su papel tanto en la reproducción como en la subversión del orden establecido. La filosofía del arte nos invita a reflexionar sobre la

forma en que la estética y la política se entrelazan, y nos desafía a pensar en el poder transformador del arte como herramienta de crítica y emancipación. En un mundo donde las dinámicas de poder siguen marcando la producción y la recepción artística, es imperativo cuestionar los mecanismos que rigen el campo cultural y explorar nuevas maneras de pensar y hacer arte desde una perspectiva crítica y comprometida con la justicia social.

A continuación, se explora cómo estas categorías influyen en la creación, interpretación y significación del arte, basándose en los principios de comunicación intercultural.

2.2.1. El contexto como marco para la comunicación artística

El contexto se refiere a las circunstancias físicas, sociales, políticas e históricas en las que tiene lugar la comunicación. En el caso del arte, este contexto determina no solo la forma en que una obra es creada, sino también cómo es percibida por diferentes audiencias. Por ejemplo, una pintura expuesta en un museo de arte contemporáneo puede tener un impacto diferente si se traslada a una galería en un contexto rural. Esto se debe a que el espacio físico y social influye en las interpretaciones y significados atribuidos a la obra. Además, las normas culturales también afectan la creación artística. En la política del arte público, como las estatuas confederadas en Estados Unidos, el significado simbólico de estas obras cambia drásticamente dependiendo del contexto histórico y político en el que son evaluadas.

Desde un punto de vista educativo, comprender el arte en su contexto permite desarrollar una apreciación crítica y reflexiva de las manifestaciones artísticas. En la enseñanza del arte, es fundamental integrar un enfoque contextualista que permita analizar no solo la técnica y la estética, sino también las condiciones históricas y culturales en las que una obra ha sido creada. Esto fomenta una educación artística más profunda, que no solo busca el goce estético, sino también la comprensión de los significados culturales y políticos que el arte transmite.

2.2.2. *El poder como dinámica en el arte y la comunicación*

El poder en el arte no es simplemente una cuestión de autoridad directa, sino que se manifiesta en las estructuras y sistemas que determinan qué voces son amplificadas y cuáles son silenciadas. Según Martin y Nakayama, las dinámicas de poder están presentes en todas las interacciones comunicativas, incluyendo aquellas que involucran el arte. Las sociedades tienen jerarquías que otorgan mayor poder y privilegio a ciertos grupos, lo que afecta la forma en que las obras de arte son creadas, distribuidas e interpretadas.

Un claro ejemplo de esto se observa en la representación de género y raza en las instituciones artísticas. Las normas dominantes históricamente han privilegiado las perspectivas masculinas y blancas, limitando el acceso de mujeres, personas racializadas y otras minorías a los espacios artísticos. Según los autores, los sistemas de comunicación creados por los grupos dominantes reflejan y fomentan sus formas características de pensar y comunicarse. Esto no solo margina otras formas de expresión artística, sino que también perpetúa inequidades sociales más amplias.

Por otro lado, las dinámicas de poder no son unidireccionales. Los grupos subordinados encuentran maneras de resistir y negociar su posición dentro de las estructuras dominantes. El movimiento *#MeToo*, que tuvo un impacto significativo en la industria del entretenimiento, es un ejemplo de cómo el poder puede ser desafiado mediante el uso de plataformas de comunicación para visibilizar y denunciar desigualdades. En el ámbito del arte, estas acciones han llevado a una reconfiguración de quién tiene voz y agencia en la creación y recepción artística.

El arte no es solo un reflejo de la creatividad humana, sino también una manifestación de las complejas relaciones de poder y contexto que lo rodean. Las dinámicas sociales, políticas e históricas proporcionan el marco en el cual el arte se crea y se interpreta, mientras que las jerarquías de poder determinan qué formas de expresión reciben validación cultural. Como sostienen Martin y Nakayama, entender el arte en su totalidad requiere analizar cómo estas fuerzas interactúan en los procesos de comunicación.

El estudio del contexto y el poder en el arte no solo permite comprender mejor las obras en sí, sino que también invita a reflexionar sobre las estructuras sociales que las moldean. En última instancia, esto amplía nuestra capacidad para apreciar el arte como un vehículo de comunicación intercultural y como una herramienta para la transformación social.

En el ámbito educativo, analizar el arte desde la perspectiva del poder permite desarrollar una enseñanza crítica que fomente la equidad y el reconocimiento de diversas voces en la producción artística. La educación artística no solo debe centrarse en la técnica y la estética, sino también en las estructuras que determinan qué formas de arte son valoradas y por qué. A través de un enfoque crítico y reflexivo, los estudiantes pueden comprender cómo las dinámicas de poder influyen en la producción y recepción del arte, promoviendo una visión más inclusiva y democratizadora de la cultura.

3. La intertextualidad y su impacto en el campo del arte-educación

La intertextualidad es un concepto fundamental en la comprensión de la producción y recepción del texto dentro de la sociedad. Lejos de ser entidades autónomas con significados fijos, los textos emergen como prácticas discursivas enmarcadas en una red de referencias previas y futuras. Siguiendo la línea de pensamiento de Bakhtin y Kristeva, los textos son «doblemente enunciados», es decir, constituyen una estructura dialógica donde resuenan las tensiones ideológicas y las luchas simbólicas de su contexto sociocultural. En el campo del arte-educación, la intertextualidad adquiere una relevancia especial, ya que permite comprender las producciones artísticas como espacios de interacción, resignificación y transformación del conocimiento.

La educación artística enfrenta el desafío de abordar la diversidad cultural y las complejidades de las identidades multiculturales. La intertextualidad, un concepto desarrollado por Kristeva⁷ a partir

7. J. Kristeva, *Revolution in poetic language*. Columbia University Press, New York, 1984.

de las ideas de Bakhtin, permite comprender cómo los textos dialogan entre sí, generando nuevos significados en contextos sociales e históricos específicos. Este enfoque, aplicado al arte-educación, posibilita un diálogo entre culturas y tradiciones artísticas, alentando a los estudiantes a interpretar, crear y explorar desde una perspectiva multicultural (Barthes⁸). El concepto trasciende las citas literales para abarcar sistemas textuales, métodos y teorías que interconectan múltiples dimensiones culturales, históricas y sociales. Esta perspectiva se manifiesta en contextos educativos, donde el método intertextual facilita la exploración creativa y el aprendizaje significativo a través de relaciones textuales abiertas y plurales. El concepto de intertextualidad puede aplicarse en la educación artística, ya que es un elemento esencial para conectar culturas, resignificar espacios y repensar los textos artísticos en entornos educativos diversos.

La intertextualidad en el arte-educación trasciende la simple referencia entre textos, permitiendo una exploración profunda de las conexiones culturales, históricas y sociales. Según Barthes, todo texto es un tejido de citas, sacadas de innumerables centros de cultura. En el contexto del arte, esta idea enfatiza cómo cada obra se inserta en un entramado de influencias y significados previos, lo que resulta especialmente relevante en entornos educativos multiculturales. El arte, en tanto forma de comunicación, es un espacio donde convergen múltiples voces, discursos e ideologías. Toda obra artística, ya sea una pintura, una instalación o una performance, está compuesta por fragmentos de significados preexistentes que han sido resignificados en un nuevo contexto. Así, la intertextualidad en el arte no solo implica la referencia explícita a otras obras, sino que también se manifiesta en el uso de signos y símbolos cargados de historia y conflicto. Como menciona Kristeva, los textos – y por extensión, las obras artísticas – no presentan significados claros y estables, sino que encarnan el conflicto dialógico sobre el significado de las palabras y símbolos.

Desde la perspectiva de la educación artística, esta concepción tiene implicaciones profundas. En lugar de enseñar el arte como

8. R. Barthes, *Image, Music, Text*. Fontana Press, London, 1977.

una disciplina estática y cerrada, el enfoque intertextual invita a los educadores a fomentar la exploración de las múltiples conexiones que una obra puede establecer con su contexto histórico, cultural y social. En este sentido, el aprendizaje artístico se convierte en una práctica activa y crítica, donde los estudiantes son capaces de identificar, analizar y reconstruir los diálogos intertextuales que conforman una obra.

Si consideramos que el lenguaje y el arte están atravesados por tensiones ideológicas, entonces la educación artística debe orientarse a la comprensión de estas dinámicas. El concepto de «ideologema» propuesto por Kristeva nos permite analizar cómo ciertas palabras o imágenes dentro de una obra de arte contienen en sí mismas disputas ideológicas subyacentes. Palabras como «naturaleza», «justicia» o «identidad» no pueden entenderse de manera neutral, ya que están en constante negociación dentro del entramado social.

Aplicado a la enseñanza del arte, este enfoque implica que las obras no pueden ser estudiadas como entidades cerradas o portadoras de un significado único. Por el contrario, deben ser abordadas como productos en constante diálogo con su tiempo y con las interpretaciones de los espectadores. La educación artística debe, entonces, promover el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para reconocer las múltiples capas de significado en las obras, desarrollando una conciencia sobre cómo el arte participa en la construcción de discursos culturales y políticos.

A continuación, se exponen algunas propuestas de actividades representativas para los estudiantes escolarizados en contextos multiculturales.

Actividad 1. Diálogo cultural en el aula

El concepto de intertextualidad permite conectar obras de diversas culturas, mostrando cómo los artistas han influido y reinterpretado sus tradiciones a lo largo del tiempo. Por ejemplo:

- Analizar cómo artistas contemporáneos como Kara Walker dialogan con la iconografía de épocas pasadas para resignificar narrativas históricas.

- Relacionar las obras de Pablo Picasso y el arte africano tradicional para explorar el impacto de las máscaras africanas en el cubismo.

Estas conexiones permiten a los estudiantes comprender que el arte es un espacio de intercambio y diálogo cultural, fomentando una apreciación crítica de la diversidad.

Actividad 2. Diálogo con tradiciones visuales

El arte de Joaquín Sorolla, con su rica narrativa visual y representación de escenas culturales y cotidianas, ofrece un punto de partida ideal para establecer un diálogo intercultural en el aula. El artista conocido como el «pintor de la luz», es célebre por sus representaciones del paisaje mediterráneo y escenas costumbristas de España. Sus pinturas como *Paseo a orillas del mar* (1909) o *El baño del caballo* (1909) capturan no solo la belleza natural, sino también las prácticas culturales y sociales de su tiempo. Sus obras, centradas en temas como la luz mediterránea, las tradiciones españolas y las emociones humanas, permiten explorar conexiones culturales y establecer un diálogo intertextual con otras tradiciones artísticas y culturales.

Su enfoque en lo cotidiano y su interés por las tradiciones regionales lo convierten en un puente para conectar a los estudiantes con sus propios contextos culturales y, al mismo tiempo, con otras realidades artísticas y sociales. La intertextualidad permite explorar cómo las obras de Sorolla dialogan con otros estilos, épocas y tradiciones artísticas:

Actividad 2.1. Comparación con el impresionismo

- Sorolla y artistas como Claude Monet o Pierre-Auguste Renoir comparten un interés por los efectos de la luz y el color. Un ejercicio intertextual podría analizar cómo las técnicas de pincelada rápida y uso del color vibrante de Sorolla se asemejan y difieren de los impresionistas franceses.

- Pregunta para los estudiantes: *¿Cómo crees que los paisajes y escenas cotidianas de Sorolla reflejan una identidad cultural diferente a la de Monet o Renoir?*

La comparación entre Sorolla y los impresionistas franceses ofrece a los estudiantes una perspectiva enriquecedora sobre cómo la técnica artística puede adaptarse para reflejar identidades culturales únicas. Este análisis no solo resalta similitudes en el manejo de la luz y el color, sino que también subraya las diferencias en los contextos sociales y geográficos que moldean las narrativas visuales. Se trata de una reflexión que fomenta en los estudiantes una apreciación por las particularidades culturales y estilísticas dentro de movimientos artísticos globales.

Actividad 2.2. Relación con el arte contemporáneo

- Vincular las obras de Sorolla con artistas contemporáneos que retratan la interacción entre cultura y naturaleza, como Olafur Eliasson, quien trabaja con la luz y los paisajes. Esto puede abrir debates sobre cómo se interpretan el medio ambiente y la identidad cultural en diferentes contextos históricos y geográficos.

La actividad anteriormente propuesta sobre el vínculo de Sorolla con artistas contemporáneos como Olafur Eliasson permite explorar cómo las representaciones de la naturaleza y la cultura se transforman a través del tiempo. Este enfoque invita a los estudiantes a reflexionar sobre la continuidad y las innovaciones en la relación entre arte, medio ambiente e identidad, destacando la importancia de interpretar las obras desde perspectivas históricas y geográficas diversas.

Actividad 2.3. Reflexión sobre la migración y el mestizaje

- Las obras de Sorolla que retratan comunidades específicas, pueden vincularse a temas de identidad y pertenencia cultural en la actualidad. Esto invita a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias tradiciones y cómo estas dialogan con las de otros.

El análisis de temas como la identidad y la pertenencia cultural en la obra de Sorolla, en diálogo con problemáticas actuales, promueve una comprensión más profunda de la interacción entre culturas. Al reflexionar sobre sus propias tradiciones y su relación con las de otros, los estudiantes desarrollan empatía y una conciencia crítica sobre el mestizaje y las dinámicas migratorias que configuran las culturas contemporáneas.

Actividad 2.4. Intercambio cultural

- Comparar escenas costumbristas de Sorolla con representaciones culturales de otras regiones, como las pinturas de Diego Rivera en México o Hokusai en Japón, para analizar cómo diferentes culturas retratan su identidad.
- Pregunta para discusión: *¿Qué elementos crees que hacen única la representación de la cultura en la obra de Sorolla en comparación con otros artistas?*

El intercambio de perspectivas entre la obra de Sorolla y artistas de otras regiones, como Diego Rivera y Hokusai, amplía la visión de los estudiantes sobre cómo diferentes culturas expresan sus identidades. Este ejercicio fomenta el reconocimiento de la riqueza cultural global y subraya la unicidad de cada tradición artística, reforzando la importancia del respeto y la valoración de la diversidad.

Actividad 2.5. Exploración de cuentos populares

- Relacionar las obras costumbristas de Sorolla con cuentos tradicionales españoles puede enriquecer el contexto cultural y fomentar la creación narrativa en el aula.

La relación entre las obras costumbristas de Sorolla y los cuentos tradicionales españoles abre un espacio para que los estudiantes conecten la narrativa visual con la literatura, fortaleciendo su capacidad de contar historias a través de múltiples medios. Esto no solo enriquece su comprensión cultural, sino que también estimula su creatividad.

Actividad 3. Taller de análisis visual y creación

- Objetivo: Fomentar la comprensión de la intertextualidad y las conexiones culturales.
- Actividad: Los estudiantes seleccionan una pintura de Sorolla y crean una obra de arte propia inspirada en esta, incorporando elementos visuales de su propia cultura.
- Reflexión: Cada estudiante explica cómo su obra dialoga con la de Sorolla y qué elementos culturales destacan en ambas.

Actividad 4. Exposición intercultural

- Objetivo: Explorar cómo el arte conecta culturas.
- Actividad: Organizar una exposición en clase donde se comparen obras de Sorolla con artistas internacionales que también trabajaron en la representación cultural. Los estudiantes pueden incluir textos explicativos sobre las conexiones intertextuales entre las obras.

El taller de análisis visual y creación, junto con la exposición intercultural, sintetiza los aprendizajes intertextuales al permitir que los estudiantes expresen sus propias identidades culturales en diálogo con Sorolla. Estas actividades no solo celebran la diversidad cultural, sino que también fomentan el sentido de pertenencia y orgullo por sus raíces, al tiempo que promueven el respeto por otras tradiciones.

Estas actividades subrayan la capacidad del arte para actuar como un vehículo de conexión entre culturas, tiempos y contextos diversos. A través de la intertextualidad, se ofrece a los estudiantes una plataforma para explorar sus propias identidades culturales mientras interactúan con otras realidades artísticas y sociales. Este enfoque no solo enriquece su experiencia educativa, sino que también los prepara para ser ciudadanos más conscientes y sensibles en un mundo cada vez más multicultural e interconectado.

El método intertextual ha sido implementado en la educación mediante una estructura adaptativa que promueve la curiosidad es-

tudiantil y las conexiones significativas. Según Paatela-Nieminen⁹, este enfoque permite a los estudiantes partir de intereses personales para explorar relaciones entre textos visuales, verbales, espaciales y auditivos. A continuación, se presentan las fases del método diseñadas para guiar a los estudiantes desde un análisis contextual hasta la creación de nuevas interpretaciones, fomentando tanto el pensamiento crítico como la creatividad.

- Relación personal y contextual: Los estudiantes inician el proceso seleccionando un texto que les interese y reflexionando sobre su significado personal y contextual. Este paso fomenta la conexión emocional y cognitiva con el material.
- Relación con otros textos: Se establece un continuum palimpsés-tico que organiza textos según un principio de interés personal. Los estudiantes analizan similitudes y diferencias, desarrollando habilidades analíticas y de síntesis.
- Exploración asociativa y rizomática: Este enfoque abierto permite a los estudiantes identificar conexiones no lineales y plurales entre textos y culturas, promoviendo una comprensión transdisciplinaria y culturalmente rica.
- Producción creativa y performativa: Los estudiantes generan nuevas interpretaciones o combinan elementos existentes mediante técnicas como collage, remix o cambios de modalidad. Este proceso culmina en la creación de significados originales que reflejan la diversidad cultural y subjetiva.

La flexibilidad del método intertextual lo hace aplicable a una amplia gama de contextos, desde la investigación académica hasta la práctica pedagógica en disciplinas como el arte, la literatura, el cine y los estudios culturales. Por ejemplo, en géneros híbridos como los videoblogs, los estudiantes pueden analizar y crear relaciones textuales que reflejen tanto su mundo personal como dinámicas culturales más amplias. Este enfoque fomenta la innovación

9. M. Paatela-Nieminen, *Intertextual and intercultural Alices in Wonderland*, in P. Sarasrabudhe (Ed.), *International conversations through art: Proceedings—The 31st InSEA world congress, 2002*. Center for International Art Education, Teachers College Columbia University, New York, 2002.

y la apertura en el aprendizaje, permitiendo que los estudiantes exploren significados de manera dinámica y colaborativa. Según Halinen et al.¹⁰, el método no solo desentraña lo que ya existe en términos culturales, sino que también inspira a los estudiantes a participar activamente en la creación de nuevos contenidos y significados, promoviendo un aprendizaje que es crítico, creativo y adaptable a la diversidad.

Desde el punto de vista psicológico, Fromm¹¹ afirma que para que las personas se sientan plenamente integradas en el mundo, no basta con comprenderlo intelectualmente, sino que es necesario que lo experimenten de manera sensorial, a través de los ojos, los oídos y todo el cuerpo. Esta conexión sensorial se expresa mediante el arte y el ritual, dando lugar a formas creativas como la música, la danza, el teatro, la pintura y la escultura. El autor argumenta que el arte colectivo es una parte esencial de la vida humana y responde a una necesidad básica. Cabe señalar que incluso en el ámbito educativo, si esta necesidad no se satisface, los estudiantes permanecen inseguros y ansiosos, de la misma manera que lo estarían si no pudieran formar una imagen significativa del mundo. Además, enfatiza que una sociedad saludable no puede construirse únicamente sobre el conocimiento intelectual, sin una experiencia artística compartida que aporte sentido y conexión emocional.

Los artistas y quienes practican el arte comprenden que este espacio creativo y libre es esencial para transformar percepciones y construir nuevas realidades. Según el filósofo y educador Dewey¹², la imaginación desempeña un papel crucial en el cambio social. Dewey afirma que los cambios en la imaginación son los precursores de las transformaciones en la sociedad. Esto significa que antes de que ocurra un cambio tangible, primero debe ser imaginado. Dewey destaca que las obras de arte contienen los primeros indi-

10. I. Halinen, M. Harmanen, & P. Mattila. *Making sense of complexity of the world today: Why Finland is introducing multiliteracy in teaching and learning*, in V. Bozsk (Ed.), *CIDREE yearbook 2015: Improving literacy skills across learning*, HIERD, Budapest 2015, pp. 136-153.

11. E. Fromm. *The Sane Society*. Holt, Rinehart & Winston, New York, 1955.

12. J. Dewey, *Art as Experience*. Minton, Balch & Company, New York, 1934.

cios de un futuro mejor, ya que a través de la imaginación creativa se revelan las posibilidades que están presentes, aunque latentes, en la realidad actual. Desde esta perspectiva, Dewey veía el arte como una representación de la comunidad que lo genera, a la vez que es un regalo de esa misma comunidad. Por lo tanto, el arte está intrínsecamente vinculado al cambio social, no solo como un reflejo de la identidad comunitaria, sino también como un espacio para imaginar y construir un futuro mejor.

En 1925, Lev Vygotsky¹³ realizó un análisis temprano del arte como experiencia social. Según él, el arte contiene la esencia de nuestra humanidad. Afirmaba que la experiencia estética es una actividad psíquica elevada, diferenciada de otras experiencias humanas por el nivel de imaginación que implica, tanto para quien crea como para quien contempla una obra de arte. Vygotsky teorizó que el arte une los sentimientos y la imaginación, porque el proceso interactivo de experimentarlo requiere creatividad sinérgica: «Art is the social within us, and even if its action is performed by a single individual, it does not mean that its essence is individual... Art is the social technique of emotion, a tool of society which brings the most intimate and personal aspects of our being into the circle of social life» (p. 249). Esta conexión entre lo emocional y lo social le otorga al arte un significado en el ámbito de la vida comunitaria. Para Vygotsky, el arte «requiere una respuesta», ya que provoca una interacción activa que impulsa a los estudiantes a trascender su vida cotidiana hacia algo más amplio y significativo. En este sentido, el arte comunitario se convierte en una oportunidad única para la comunicación social en diferentes niveles, funcionando como un catalizador para el cambio social.

Dewey, por su parte, abordó la capacidad inherente del arte para actuar como un símbolo cultural. Según Dewey, «el arte habla un idioma que transmite lo que no puede expresarse en otro lenguaje». Este idioma único permite a los participantes explorar sus visiones para la comunidad y declararlas en forma de expresiones visuales públicas, que otros pueden contemplar e interpretar.

13. L. S. Vygotsky, *The Psychology of Art*, The MIT Press, Cambridge, 1925.

Tanto Vygotsky como Dewey coinciden en que el arte tiene un papel transformador en la sociedad. Para Vygotsky, es una técnica social que conecta las emociones individuales con la colectividad, mientras que Dewey subraya su capacidad para simbolizar la identidad cultural y abrir caminos hacia nuevas posibilidades comunitarias. El arte comunitario combina estas perspectivas al ser simultáneamente un espacio para crear sentido de pertenencia y un símbolo de la identidad y el futuro de una comunidad. Así, las obras colectivas no solo reflejan las experiencias compartidas, sino que también actúan como plataformas para la comunicación, la interacción y la transformación social.

4. Conclusiones

En este capítulo se ha destacado el papel de la comunicación, que, en su esencia, está intrínsecamente ligada al arte como un proceso simbólico, dinámico y culturalmente cargado. El arte es un fenómeno complejo que no puede entenderse al margen de su contexto ni de las dinámicas de poder que lo atraviesan. Tanto las condiciones históricas y sociales en las que una obra es creada como las jerarquías que rigen su distribución e interpretación influyen en su significado y en su impacto en la sociedad. Desde una perspectiva filosófica y educativa, analizar el arte en su relación con el contexto y el poder permite desarrollar una comprensión más crítica y reflexiva de su función como medio de comunicación y transformación social. La educación artística, al integrar estas dimensiones, no solo fomenta la apreciación estética, sino que también promueve el pensamiento crítico y la conciencia sobre las estructuras que configuran el mundo del arte y la cultura en su conjunto.

A través de la negociación de significados, el refuerzo de identidades y la resistencia a las estructuras dominantes, el arte y la comunicación se alimentan mutuamente, actuando como pilares fundamentales para la expresión y el cambio cultural. Asimismo, los resultados resaltan el valor transformador de la intertextualidad como herramienta educativa y creativa. Este enfoque no solo per-

mite la exploración de relaciones textuales entre múltiples dimensiones culturales, sociales e históricas, sino que también desafía los patrones establecidos de pensamiento, fomentando una comprensión plural y crítica en contextos multiculturales. En un mundo en constante cambio, la capacidad de leer y comprender textos visuales, verbales, auditivos y kinestésicos se vuelve esencial. El método intertextual se presenta como una herramienta pedagógica valiosa para identificar y cuestionar estos esquemas preexistentes, contribuyendo al desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en estudiantes y docentes.

El método intertextual se fundamenta en un enfoque poético y flexible que invita a los estudiantes a partir de sus propios intereses, contextos y conexiones inconscientes con la memoria cultural. Esta metodología permite investigar las relaciones entre las culturas visuales individuales, el entorno y el mundo del arte, fomentando una comprensión integradora de las interacciones culturales. Aunque este enfoque se originó en la educación artística, su capacidad de adaptarse a contextos educativos generales lo convierte en una herramienta transdisciplinaria que facilita tanto la exposición de representaciones culturales como la creación de nuevas y diversas re-representaciones.

La lectura intertextual, por su naturaleza, es un proceso continuo y abierto, donde no existen interpretaciones correctas o incorrectas. Este carácter interpretativo fomenta un movimiento libre entre contextos, culturas y disciplinas, ofreciendo posibilidades ilimitadas para explorar textualidades de manera rizomática. Aunque los significados resultantes son subjetivos, su intercambio y discusión enriquecen el aprendizaje colectivo, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para abordar la diversidad cultural y disciplinaria con una perspectiva pluralista.

El método intertextual ha evolucionado mediante investigaciones de acción para ser aplicable a múltiples disciplinas y contextos educativos. Su enfoque fomenta la creación de nuevos significados culturales y la producción de representaciones híbridas, lo que permite estudiar relaciones culturales, sociológicas, ideológicas y políticas. Además, responde a las demandas del currículo educativo

contemporáneo al proporcionar herramientas prácticas para desarrollar una lectura crítica y una construcción de significados diversos y bien fundamentados. Nuestra propuesta de actividades que engloban las pinturas de Joaquín Sorolla ofrece un terreno fértil para desarrollar un diálogo intercultural en el aula, utilizando la intertextualidad como herramienta pedagógica. Al conectar su obra con otras tradiciones visuales, literarias y culturales, los estudiantes no solo desarrollan su pensamiento crítico, sino que también exploran la riqueza de las interacciones culturales en el arte. Esto contribuye a formar ciudadanos globales con una comprensión más profunda de la diversidad y la identidad cultural.

A través del método intertextual se establece una metodología transformadora en la educación que ofrece un enfoque inclusivo y abierto para explorar la riqueza de las interacciones culturales en entornos multiculturales. Su capacidad para revelar patrones implícitos de pensamiento y generar nuevas interpretaciones contribuye al desarrollo de una ciudadanía crítica, creativa y comprometida con la diversidad cultural y la complejidad del mundo contemporáneo.

Arte e riconoscimento

Sul ruolo della “meraviglia” e dell’“indigenza”

Abstract

The text investigates how and why the work of art is not only the product of the artist, but a crossroads of relationships between creator, interpreter and user. Wonder, understood as an original emotion that suspends certainties and opens up to new interpretations, is seen as the driving force of the creative and fruitful process. Poverty – neediness –, far from being mere lack, is described as a state of openness towards understanding and active participation of the user in the artistic experience. Art is therefore conceived as a space of infinite interaction, where emotions and meanings emerge and are continuously transformed, an “always open” process of recognition.

Keywords

Art, Recognition, Wonder, Neediness, Space of Relationships

«Das Schaudern ist der Menschheit bestes Teil; – Wie auch die Welt ihm das Gefühl verteure, – Ergriffen, fühlt er tief das Ungeheure».

Goethe J.W., *Faust. Eine Tragödie*, 6271-6274.

«Il meravigliarsi è la parte migliore dell’uomo; – anche quando il mondo gli fa pagare il sentimento, – egli sente, commosso, nel profondo l’immenso».

«All’esser-opera dell’opera appartengono coessenzialmente tanto coloro che la fanno quanto coloro che la salvaguardano»¹. L’opera d’arte è tale quando i “significati” dall’artista vengono recepiti e riattivati da chi ne fruisce, prosegue Heidegger: «Ma è l’opera

1. M. Heidegger, *Sentieri interrotti*, trad. it. P. Chiodi, La Nuova Italia, Firenze 1968, p. 45.

stessa a rendere possibili coloro che la fanno e a richiedere, quanto alla sua stessa essenza coloro che la salvaguardano. Che l'arte sia l'origine dell'opera significa che essa fa sorgere nella loro essenza quelli che sono ad essa coesenziali: i facenti ed i salvaguardanti»².

Il passo heideggeriano richiama, tra l'altro, la questione – certamente centrale – della ricezione dell'opera d'arte, tuttavia, è possibile intravedere in esso anche una particolare declinazione del tema, altrettanto importante, del “riconoscimento”: l'opera d'arte, infatti, è una sorta di crocevia dove i significati in uscita dell'artista vengono recepiti o forse meglio “riconosciuti” da chi variamente ne fruisce. Il centro generatore dell'opera d'arte, che sembrerebbe ovvio ravvisare nell'artista, sta nel “riconoscimento” e dell'interprete e del fruitore quale destinatario finale. Questo “spazio della relazione” tra artista e fruitore scaturisce, secondo Matravers dalla complessità e ricchezza del mondo emotivo³. A ben vedere alla base di ogni stato emotivo, qualunque esso sia, c'è un moto di “meraviglia”, qualcosa d'inatteso irrompe nella cerchia della nostra esperienza quotidiana e la sconvolge. Nel caso dell'opera d'arte la meraviglia è stata considerata prevalentemente per il modo in cui il fruitore dell'opera si trova coinvolto in esso. Nell'affrontare il ruolo della meraviglia, viene invece in primo piano la funzione determinante che questa emozione fondamentale svolge nella produzione stessa dell'opera. L'artista possiede in grado eminente la capacità di *meravigliarsi* soprattutto in relazione a ciò che più ci è noto e abituale. Nell'operare artistico, il comprendere è un pensare che produce, è un vero e proprio νοῦς ποιητικός, e l'energia esecutiva che sorregge l'agire è energia significatrice che trae su, incessantemente, dagli abissi dell'interiorità le forze che alimentano la creazione. Tutto ciò

2. *Ibid.*

3. D. Matravers, *Art and Emotion*, Clarendon Press, Oxford 1998, p. 23. Matravers si propone di esplorare come e perché le opere d'arte siano in grado di suscitare *emozioni*, analizzando diverse teorie filosofiche sull'argomento e offrendo una critica articolata su come avviene l'esperienza estetica emotiva. Un aspetto cruciale della sua analisi è la distinzione tra le emozioni “reali” e quelle “fittizie”, ossia quelle che proviamo nei confronti di personaggi o eventi immaginari, e come queste ultime si confrontano con le emozioni vissute nella vita quotidiana.

può avvenire grazie all'emozione fondamentale della *meraviglia* che avvolge e compenetra sia il pensiero sia l'azione.

Nel *Liside*, Platone ci presenta le due situazioni opposte dalle quali la meraviglia è assente: chi è dominato dal bisogno di sopravvivenza e dall'immediato appagamento, non è in grado di frapporre alcuno spazio "tra" sé e le cose e non può quindi meravigliarsi di nulla; altrettanto non si meraviglia una ipotetica entità che si trovi in uno stato di perfetta autarchia⁴. La meraviglia è qualcosa d'intermedio: un *τι μεταξύ*, che non può emergere né da uno stato di totale povertà né dalla serenità della completa autosufficienza. Piuttosto, essa emerge dall'atto con cui ci si libera dalla dipendenza dalle cose, andando oltre bisogni immediati. Perché possa manifestarsi, la *meraviglia* richiede spazi "liberi": uno spazio tra sé e il mondo, affinché quest'ultimo possa rivelarsi nella sua straordinaria presenza, e uno spazio all'interno del soggetto, tra il sé intrappolato nei bisogni e il sé che percepisce una vocazione più elevata. Distaccandosi dalle esigenze immediate della vita, la *meraviglia* diventa un'affrancamento da esse, trasformandosi così in un gesto di libertà: questa è la radice condivisa che lega il mondo delle emozioni, la comprensione e l'azione, come manifestazione della meraviglia. Essa può a buon diritto essere riconosciuta come l'emozione originaria, proprio perché, anche se in un modo che rimane per lo più inavvertito, sta all'origine di tutte le altre emozioni, quale loro condizione di possibilità. Non per nulla i greci hanno riconosciuto la "meraviglia" come la scaturigine pre-logica e pre-predicativa delle manifestazioni più originarie dell'apertura del *logos* al mondo⁵. La meraviglia che dunque si

4. Platone, *Liside*, 218a 2-b.

5. Platone, *Teeteto*, 155d: «[...] Infatti, è proprio tipico del filosofo quello che tu provi, l'esser pieno di meraviglia: il principio della filosofia non è altro che questo [...]». Aristotele, a sua volta, all'inizio della *Metafisica*, ammesso che «tutti gli uomini tendono per natura al sapere» (980a1), prosegue col notare che essi «hanno cominciato a filosofare, ora e in origine, a causa della meraviglia [...]». Berti chiarisce che «la meraviglia è consapevolezza della propria ignoranza e desiderio di sottrarsi a questa, cioè di apprendere, di conoscere, di sapere» e che sia essa, perciò, a promuovere la filosofia come «ricerca disinteressata di sapere, libera dai bisogni materiali e anche dal desiderio dell'agiatezza, o dal piacere». E. Berti, *In principio...*, cit., p. V. La meraviglia non sembra dunque corrispondere a

presenta come *metaxy*, come “tra”, “apre” e al contempo esige un “riconoscimento” reciproco, uno “spazio della relazione”, in cui artista, interprete e fruitore sono coinvolti⁶. In tal senso l’opera d’arte realizza il significato più antico del “simbolo”: σύμβολον è ciò che connette e *accorda* qualcosa con qualcosa d’altro, è la tessera che viene spezzata in modo irregolare, di cui una parte viene consegnata all’invitato e l’altra è trattenuta dall’ospitante; dal loro combaciare risulta il “ri-conoscimento” reciproco⁷.

Altresì la sorpresa, la “meraviglia”, lo stupore, rinnovano in noi un singolare stato d’*indigenza*, questo non deriva affatto da una fruizione eventualmente imperfetta dell’opera che possiamo aver avuto, non si tratta di una mancanza “negativa” al contrario, è una mancanza che porta rinnovata consapevolezza: il desiderio per l’opera si riaccende insieme alla pienezza del suo apprezzamento, manifestandosi in forme sempre nuove e con profondità imprevedibili. Una conseguenza interessante di ciò è che, nell’esperienza dell’opera d’arte, si rende evidente quanto profonda sia la nostra *indigenza*, non solo riguardo all’opera, ma anche rispetto a noi stessi e alla nostra capacità di lasciarci influenzare dalle sue dinamiche. Talvolta, il modo in cui l’opera ci rivela a noi stessi è così forte da generare sensazioni di smarrimento e paura, poiché essa sembra scuotere certezze familiari e territori consueti, portando alla luce aspetti di noi che erano rimasti nascosti e inosservati. Tuttavia, l’opera continua ad attrarci, perché fa emergere una ricchezza di significati e un’intensità emotiva che non sapevamo di poter ospitare dentro di noi.

conoscenze certe ed acquisite, piuttosto appare come “meraviglia interrogante”. L’analisi di Kant sul sublime – approfondita nei paragrafi tra il §23 e il §29 della *Critica del Giudizio* –, illustra come la meraviglia non scaturisca solo dalla bellezza, ma dall’incontro con l’immenso, l’irresistibile, e l’indefinito. Cfr. I. Kant, *Critica del Giudizio*, a cura di M. Marassi, Bompiani, Milano 2015.

6. Cfr. *Anima, Corpo, Relazioni. Storia della filosofia da una prospettiva antropologica. Periodo contemporaneo*, Vol. III, M. Marianelli, L. Mauro, M. Moschini, G. D’Anna (a cura di), Città Nuova, Roma 2022, pp. 939-950.

7. Questa funzione simbolica non si limita a una semplice “riunione” di elementi, ma rappresenta un atto di creazione che rinnova il significato dell’opera a ogni interazione con chi ne fruisce.

Scopriamo così che l'opera e le emozioni che evoca erano proprio ciò di cui avevamo bisogno, anche se non ne eravamo consapevoli.

Ciò a cui la meraviglia ci ha condotto è un più originario "riconoscimento" che ha a che fare con la nostra interiorità, con noi stessi: una *indigenza* originaria che "apre" all'opera e all'artista per il tramite (*metaxy*) della meraviglia⁸. Ma la relazione "prima" è con la nostra interiorità, *interior intimo meo*, si potrebbe forse dire parafrasando Sant'Agostino. È tuttavia essenziale la consapevolezza che il riconoscimento, domandato e mai posseduto, ha l'abissalità di un compito infinito: è quell'abisso (nato da una *interiorità* originaria) che, come recita il *Salmo 41*, chiama l'abisso: «*Abyssus abyssum invocat*»⁹.

L'"apertura" è già "spazio di relazione" in cui si sperimenta quella "coessenzialità" – cui fa riferimento Heidegger¹⁰ – che contribuisce all'esistenza stessa dell'opera d'arte: la mediazione tra l'artista, l'opera e i suoi destinatari finali fa sì che i significati rappresentati nell'opera restino indefinitamente "aperti"; in tal modo l'iniziale profondità dei significati rappresentati dall'artista, nell'incontro con i fruitori, aprono l'opera stessa *all'infinità delle interpretazioni*¹¹. Queste si sviluppano sia nella direzione dell'inesauribilità dei modi

8. Sul ruolo dell'emozione nella produzione e nella fruizione dell'opera d'arte, si veda: D. Matravers, *Art and Emotion*, cit., pp. 45-80.

9. Agostino d'Ippona, in un suo commento, ha offerto delle preziose indicazioni: «*L'abisso invoca l'abisso, al fragore delle tue cascate*. Di quale abisso si tratta, e quale abisso invoca? [...]. L'abisso infatti è una certa profondità impenetrabile, incomprendibile; e soprattutto solitamente si dice della profondità delle acque. Lì infatti è l'altezza, lì la profondità che non si può penetrare fino in fondo» (*Enarr. In Ps. 41*, 13).

10. Heidegger, nel parlare di "coessenzialità" tra chi crea e chi preserva l'opera d'arte, ci invita a considerare questo rapporto in una prospettiva ontologica. L'opera d'arte, infatti, non esiste semplicemente come oggetto, ma come evento che si attua nel momento del riconoscimento, in quel "tra" che unisce artista e fruitore. Questa *coessenzialità* sottolinea un aspetto fondamentale della condizione umana: l'uomo è, per sua natura, un essere che si realizza attraverso il riconoscimento dell'altro.

11. Parlo di "interpretazioni" nel senso di "significato" non di "scopo": è proprio dell'opera d'arte avere significato, ma non uno scopo. Per usare le parole di Romano Guardini: «Non si "prefigge" nulla, "significa"; non "vuole" nulla, è». R. Guardini, *L'opera d'arte*, Edizioni Corsia dei Servi, trad. it. L. P. Maccia, D. L. Gatti, Milano 1954, p. 33 (titolo originale dell'opera *Über das Wesen des Kunstwerkes*, 1950).

in cui l'emozione si manifesta sia nella percezione di quanto abissale sia la profondità dei significati rappresentati nell'opera cui l'emozione schiude l'accesso. In questo contesto, l'indigenza, intesa non come carenza ma come "apertura", è ciò che "sorregge" per così dire, le infinite possibilità d'interpretazione e rivela il fruitore come parte attiva nel processo artistico. La percezione dell'opera d'arte non è mai un atto passivo, ma un continuo dialogo tra il già conosciuto e il nuovo, tra ciò che si attende e ciò che sorprende. L'opera d'arte, dunque, non si limita a essere un prodotto dell'artista, ma diviene un luogo di incontro, di riconoscimento, un *μεταξύ*¹². Heidegger, usando la parola "coessenziale", ci invita forse a considerare come l'esser-opera dell'opera si manifesti proprio in questo "tra", nel momento in cui essa esiste per qualcuno che la osserva, la contempla e la vive; è in questo "tra", in questo spazio di interazione, che si realizza: l'arte, quindi, si sostiene in questo dialogo continuo e mutuo, in cui il significato si arricchisce e si trasforma attraverso l'interazione tra creatore, interprete e fruitore. Ogni forma artistica, dalla letteratura alla musica, dalle arti visive al teatro, agisce come un luogo in cui l'umanità può esprimersi e riconoscersi. Questa prospettiva relazionale dell'arte permette di superare l'alternativa tra spettatore e artista, tra estetica della ricezione ed estetica dell'opera, per dare luogo all'arte come presenza attuale, spazio indefinitamente aperto e dato relazionale originario.

Che tutto ciò parta da "meraviglia e indigenza" non indica un fallimento dell'esperienza artistica, ma una delle sue caratteristiche più potenti: uno "straordinario" non sapere¹³. Nel fruire dell'opera

12. Il termine *μεταξύ* indica il luogo, lo spazio in cui si compie "la relazione" tra due realtà diverse e che partecipa di entrambe; in quanto tale, esso si sottrae anche al loro assoluto dominio, acquisendo quindi una propria autonoma legittimazione. Il *μεταξύ* è, per conseguenza, il luogo del *dèmon*, «qualcosa di mezzo fra mortale e immortale (*μεταξύ θνητού και ἀθανάτου*)», e Platone specifica subito dopo che «tutto ciò che è demoniaco è qualcosa di mezzo tra dio e mortale (*τὸ δαιμόνιον μεταξύ ἐστὶ θεοῦ τε καὶ θνητοῦ*)» Platone, *Simposio*, 202d 11-e. Cfr. M. Martino. *Sul metaxy in Platone. Un itinerario*, Guerini e Associati, Roma 2022.

13. D'altra parte il socratico *sapere di non sapere* dissolve le asserzioni che di volta in volta si presentano e nell'esito aporetico del dialogo si fa luce l'intento di approdare ad un sapere che non si configuri secondo le caratteristiche della

d'arte, infatti, facciamo esperienza, simultaneamente, di emozioni opposte e apparentemente incompatibili: proviamo mancanza e al tempo stesso riempimento, bisogno e appagamento, ed è altrettanto vero dire che l'opera colma un'indigenza e nel mentre la rinnova, appaga il bisogno che abbiamo di essa quanto e al contempo lo rende ancora più intenso. Questa bidirezionalità tra indigenza e meraviglia e tra meraviglia e indigenza è "luogo" privilegiato di riconoscimento:

Il nesso tra arte e riconoscimento indica, in questa prospettiva, il considerare l'arte stessa come un *metaxy* che non è soltanto un intermedio, bensì il luogo della mediazione o meglio di relazioni. L'arte è lo spazio in cui il lavoro dell'uomo ri-assume e continua ad assumere l'originario senso di ri-creazione di un mondo dato, di ri-visitazione di quest'ultimo e delle "tracce" che l'uomo stesso vi ha lasciato»¹⁴.

L'indigenza, talvolta accompagnata dal *silenzio*¹⁵, è altresì condizione dell'*ascolto*: l'opera d'arte è luogo di quella correlazione tra

definitività e dell'assolutezza, tali da estinguere ogni ricerca, ma che sia nient'altro che il domandare nella sua purezza. In forza del suo sapiente "non sapere" Socrate rivela l'illusorietà di ogni sapere apparente, la sua è l'effettuale coscienza di una radicale ignoranza, alla quale vuole convertire quanti credono di sapere. Chandra Candiani, nel suo *Questo immenso non sapere*, collega il non sapere alla meraviglia: «Una buona pratica preliminare di qualunque altra è la pratica della meraviglia. Esercitarsi a non sapere e a meravigliarsi. Guardarsi attorno e lasciar andare il concetto di albero, strada, casa, mare e guardare con sguardo che ignora il risaputo. Esercitare la meraviglia cura il cuore malato che ha potuto esercitare solo la paura», C. Candiani, *Questo immenso non sapere. Conversazioni con alberi, animali e il cuore umano*, Einaudi, Torino 2021, p. V.

14. M. Marianelli, *Arte e riconoscimento dell'umano: per un Manifesto*, «*Metaxy Journal*». *Filosofia, Arte, Riconoscimento*, Numero Speciale 2022/1, p. 10. Nella discussione sull'opera d'arte come spazio di riconoscimento e relazione, il pensiero di Maurice Merleau-Ponty può offrire un contributo significativo per approfondire la dinamica tra l'artista, l'opera e il fruitore. Merleau-Ponty, infatti, sottolinea che l'arte non si limita a riprodurre la realtà, ma piuttosto la trasforma in modo tale da rendere visibile ciò che non era immediatamente percepibile. In questo senso, l'opera d'arte diventa un crocevia tra soggetto e mondo, dove il significato emerge proprio nell'incontro tra il fruitore e l'opera. Cfr. Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani 2023.

15. Il legame tra *silenzio e indigenza* e tra *silenzio e meraviglia* risiede nella capa-

essenza della verità e destinazione all'uomo che non può rispondere all'esigenza di confermare idee o schemi già dati, ma che si rivela mettendosi in ascolto, nella stessa disposizione cui è chiamato l'artista. L'ascolto a sua volta, implica umiltà, l'umiltà dell'arte e della filosofia è espressione dei più nobili sforzi umani: non è fuga dal mondo e creazione di mondi immaginari, ma piuttosto immersione nella realtà, è propriamente *lavoro* su qualcosa che si ama e che è già qui nel mondo in cui siamo da sempre e di cui non si deve mutare nulla, ma mostrare la profondità¹⁶. E ancora: «lo stesso atteggiamento di umiltà qualificante l'attesa quale disposizione ad una passiva – attività del pensiero, che qualifica la filosofia autentica, non disposta a fughe immaginarie, ma rispettosa del limite»¹⁷.

Romano Guardini parla di “incontro” e, sia dal lato dell'artista che del fruitore, vede in atto la “commozione” – turbamento provocato da meraviglia – : «[...] si produce nell'intimo un moto particolare: diventa aperto e disponibile, e nello stesso tempo desto, curioso, attivo. Questa commozione può avere diversi gradi di intensità: da una vibrazione fugace a un appassionato esser preso e dominato [...]»¹⁸. Ciò che si produce nell'intimo è ulteriormente chiarito: «il “meglio” è invocato in me stesso, liberato dai vincoli e dall'oppressione della vita di tutti i giorni. Nello stesso tempo ho il presentimento di ciò che propriamente io sono, e sento nascere in me la promessa che un giorno mi sarà possibile raggiungere questa essenzialità»¹⁹. Il duplice movimento della ricettività e dell'attività fa sì «[...] che l'artista conquista la realtà esteriore. Non per pie-

cità di entrambi di creare uno spazio in cui lo spettatore è sospeso tra la comprensione e l'incertezza, tra il familiare e lo sconosciuto. Nel *silenzio*, l'opera d'arte si sottrae al dominio della parola e del discorso, e ciò lascia spazio alla *meraviglia* come esperienza estetica che coinvolge non solo la mente, ma anche il corpo e le emozioni. Cfr. S. Sontag, *The Aesthetics of Silence*, in «Aspen Magazine», n. 5/6, 1967, item 3.

16. Cfr. M. Marianelli, *Dalla ferita, la bellezza: l'arte e il pensare. Filosofia e riconoscimento dell'umano nel silenzio materico di Alberto Burri e nella poetica del silenzio di Claudio Parmiggiani*, in G. Argiolas, *Sulle tracce della Sapienza. Prospettive in dialogo*, Città Nuova, Roma 2021, p. 234.

17. Ivi, p. 231.

18. R. Guardini, *L'opera d'arte*, cit., p. 13.

19. Ivi, p. 56.

garla, come il tecnico, al servizio di un fine pratico, bensì per ricrearla»²⁰. Ciò avviene anche dal lato del fruitore: «[...] si tratta di un contemplare produttivo per cui anche il recettore ricrea l'opera fruita nel fruirla, e ricrea il mondo, se stesso e il prossimo fruendoli nell'opera»²¹. L'arte rivela infatti le profonde istanze dell'umanità, fornendo un contesto in cui le esperienze umane possono essere espresse, ri-comprese e condivise. Prosegue Guardini, riferendosi ancora ad artista e fruitore:

Ciò che qui si raccoglie non è un dato scientifico, bensì il sentimento della vita; come accade per ognuno la cui sensibilità è desta, e aperta l'esistenza. Costoro hanno a disposizione un mezzo per orientarsi: non da un punto di vista pratico, come avviene nel campo della tecnica o della scienza, bensì da un punto di vista spirituale, che ha senso e direzione. Costoro acquistano qualcosa di ciò che si chiama "sapienza"»²².

Il legame tra arte e riconoscimento si sviluppa dunque in uno "spazio di relazione", dove la *meraviglia* e l'*indigenza* si intrecciano per generare un dialogo profondo tra l'opera, l'artista e il fruitore; è più della contemplazione: è uno spazio di incontro, di riconoscimento e di scoperta, in cui si manifesta la *coessenzialità*: «[...] tanto coloro che la fanno quanto coloro che la salvaguardano»²³. L'opera d'arte si configura dunque non semplicemente come prodotto statico, ma evento dinamico, un processo in cui significati, emozioni e interpretazioni emergono e si trasformano continuamente; non si limita a riprodurre la realtà, ma piuttosto la trasforma in modo tale da rendere visibile ciò che non era immediatamente percepibile. L'opera d'arte diventa così un crocevia tra soggetto e mondo, dove il significato emerge proprio nell'incontro tra l'artista, l'interprete e fruitore. La *meraviglia*, come motore sia dell'atto creativo sia della fruizione, apre l'opera a una dimensione infinita di interpretazioni;

20. Ivi, p. 14. Spiega più avanti Guardini: «È proprio dell'opera d'arte avere un significato, ma non uno scopo. Non si propone né un'utilità tecnica né un vantaggio economico [...] Non si "prefigge" nulla, "significa"; non "vuole" nulla, "è"». Ivi, p. 33.

21. *Arte e riconoscimento dell'umano: per un Manifesto*, cit. p. 11.

22. R. Guardini, op. cit., p. 22-23.

23. Cfr., Nota 1.

l'*indigenza*, lungi dall'essere una condizione di mancanza o povertà, è invece la base da cui sorge il bisogno umano di connessione, di comprensione e di riconoscimento²⁴. Essa è ciò che mantiene vivo il dialogo tra l'artista e il fruitore, e ciò che rende l'arte un'esperienza sempre rinnovata: un campo di "esplorazione continua" che può essere penetrato, non esaurito.

24. Abbiamo usato spesso la parola "riconoscimento", per chiarirne meglio il senso possiamo delimitare preliminarmente l'area dei significati linguistici di "riconoscere" o di "riconoscimento". Sia in ἀναγνωρίζω sia in *re-cognoscere* o in *wieder-erkennen* bisognerebbe innanzitutto chiarire il significato e la portata dei prefissi ἀνα-, *re-* o *wieder*. Tra questi, può essere di particolare interesse soffermarsi sul latino *re-* che è il più ricco e preciso d'indicazioni rilevanti per il nostro tema. La forma originaria di *re-* è *red-* da cui discendono, secondo i casi, o *redi-* col significato, per esempio, di 'indietro' (come in *redi-vivus*) o *re-* con i significati di 'ripetere un'azione' (*re-legere*), di 'di fronte, di contro' (per esempio, *re-luctor*), di 'passaggio a condizione opposta' (*re-probare*) o di 'mettere al posto giusto' (per esempio, *re-ponere*). Ora, pur non potendo in questo luogo approfondire, possiamo quantomeno affermare che nessuno di questi significati, apparentemente disparati o addirittura contrastanti fra loro, può essere escluso da ciò che riconoscere o riconoscimento significano come atti costitutivi dell'esperienza artistica. Il prefisso *re-* non ha solo una funzione iterativa, non indica cioè una ripetizione pura e semplice del già fatto, ma anche un rafforzamento dell'atto già una volta compiuto e questo sia nella direzione dell'elezione, della preferenza accordata a ciò che merita di essere ri-conosciuto, sia nel senso dell'appropriatezza e dell'aderenza alla natura propria dell'oggetto che, attraverso il ri-conoscimento, viene collocato al 'posto giusto'. È evidente che tale funzione iterativa e rafforzativa del prefisso *re-* può essere colta appieno nel suo significato solo se si riesce a determinare in che cosa consista la "prima volta", quale conoscere iniziale. Ora quello che è caratteristico di questi momenti del conoscere rispetto al ri-conoscere proprio dell'arte non è tanto la differenza di contenuto delle cose apprese, quanto piuttosto del *modo* dell'apprendere, il quale non è ovviamente senza influenza sul modo d'essere del contenuto stesso. Il "riconoscimento" non è quindi solo una questione di percezione e comprensione dell'opera, ma di partecipazione attiva a un processo in cui l'artista, l'interprete e il fruitore si influenzano e si arricchiscono reciprocamente. L'atto di riconoscimento è, in tal senso, sia estetico che etico: l'opera diventa un "ponte" (*metaxy*) attraverso il quale si esercita la capacità umana di riconoscere l'altro in quello "spazio della relazione", posto "tra l'ordine del necessario e quello del bene" (Platone, *Repubblica*, 493c) che "continua a dire l'umano".

«Tra» segno e simbolo: il volto etico dell'interpretazione nel pensiero di Tzvetan Todorov

Abstract

This paper explores the ethical implications inherent in the concepts of “sign” and “symbol” within the intellectual framework of Tzvetan Todorov. Focusing primarily on his works from the 1970s and 1980s, the analysis adopts an interpretative approach that identifies a coherent trajectory in Todorov’s thought—from his early writings to his mature works—grounded in a persistent engagement with the relational dimension. The contribution aims to shed light on how semiotic reflection intersects with ethical concerns in Todorov’s broader philosophical project.

Keywords

Tzvetan Todorov, Sign, Symbol, Relationship

All’interno del pensiero di Tzvetan Todorov le nozioni di «segno» e di «simbolo» sembrano assumere un rilievo che eccede il semplice ambito letterario, lasciando intravedere delle profonde implicazioni etiche. In tal senso, tali nozioni meritano di essere considerate all’interno di una più ampia riflessione sull’evoluzione della sua opera. A tale scopo, sarà in primo luogo necessario chiarire lo schema interpretativo assunto per la considerazione dell’intera produzione todoroviana, chiarendo tanto la prospettiva d’insieme quanto le specifiche articolazioni che la caratterizzano. Tali precisazioni consentiranno di inquadrare e analizzare l’interesse todoroviano per le nozioni di «segno» e «simbolo», che contraddistinguono alcuni scritti degli anni Settanta. Infine, troveranno chiarimento le implicazioni etiche proposte nelle riflessioni del decennio successivo.

1. Alcune precisazioni di carattere interpretativo per entrare nel «pensiero» todoroviano

Parlare di un «pensiero» todoroviano è tutt’altro che scontato e richiede alcuni chiarimenti. Pur evitando di soffermarsi sulle mol-

teplici criticità interpretative, risulta tuttavia possibile sottolineare come la stessa iscrizione dell'itinerario intellettuale dell'autore entro uno sviluppo unitario sia già di per sé un'operazione orientata alla revisione della contrapposizione tra un "primo Todorov" strutturalista e un "secondo Todorov" portavoce dell'umanesimo critico¹. Un dualismo spesso tradotto in una vera e propria contraddizione tra le varie fasi della sua produzione, la cui radice è ravvisabile nella possibile «rottura» con lo strutturalismo e, più precisamente, nella

1. In una direzione di questo tipo procedono quelle letture che marcano il carattere etico del pensiero maturo e l'apporto in merito a tematiche di natura politica, antropologica. Ne costituisce un esempio l'interpretazione di Stefano Lazzarin che assume la cesura tra un primo e un secondo Todorov, facendo valere l'interesse sul piano etico e antropologico al cui fondo si pone «l'abbandono del metodo strutturalista e una modifica radicale del suo stesso modo di concepire la letteratura», nella quale si verifica una progressiva emersione della soggettività che rompe nettamente con gli scritti precedenti (S. Lazzarin, *Vers une anthropologie de l'exil: le «second» Todorov*, in «Ticentre. Teoria Testo Traduzione», 1 (2014), pp. 85-102, p. 86). Nonostante i cambiamenti appaiano in maniera progressiva e sfumata, già nel decennio precedente, è soprattutto a partire dagli anni Ottanta che viene indicata la svolta interna al suo pensiero (cf. Id., *Sortir de la révolution structuraliste. Le cas de Tzvetan Todorov*, in S. Lazzarin – M. Colin, *La critique littéraire du XX^e siècle en France et en Italie*, Presses Universitaires de Caen, Caen 2007, pp. 181-198). Vi si approssima anche lo schema adottato da Giulia Cosio che segnala una «rottura definitiva» con lo strutturalismo verso la fine degli anni Settanta (G. Cosio, *Tzvetan Todorov: ipotesi per un ritratto a figura intera*, in «ACME – Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Milano», LXV (2012), pp. 221-242, p. 225); e identifica Michail Bachtin e *Critica della Critica* come «“libri-ponte” tra la sua prima produzione (dedicata alla teoria letteraria) e quella successiva [...] L'inizio degli anni Ottanta rappresenta la svolta più marcata nella produzione intellettuale di Todorov, dando avvio a una fase in cui il motivo dominante diventa, in senso figurato e letterale, un altro» (G. Cosio, *La firma umana: saggio su Tzvetan Todorov*, Jouvence, Milano 2016, p. 41). Ed è, infatti, nell'alterità che Cosio intravede il filo rosso del pensiero di Todorov, anche in questo caso il "secondo", la cui produzione si dirama in «due direzioni di indagine prevalenti: la storia delle idee (ribattezzata da Todorov storia del pensiero) e la storia degli avvenimenti» (cf. Ivi, p. 38). Inoltre, Cosio sembra depotenziare l'inserimento di Todorov all'interno dello strutturalismo. In realtà, l'autore risulta pienamente inserito in ambienti e relazioni che vi sono riconducibili e vi rimane anche dopo aver iniziato ad operare alcuni aggiustamenti nel suo stesso pensiero. Cf. F. Dosse, *Histoire du structuralisme*, 2 voll., La Découverte, Paris 1991; 2012.

presa di distanza dal giovanile interesse verso il formalismo russo e dall'impegno nella definizione della scienza poetica. Una lettura, quest'ultima, che appare discutibile, rispetto alla quale risulta preferibile privilegiare una ricostruzione orientata a evidenziare gli elementi di continuità, pur senza omettere le importanti evoluzioni interne che caratterizzano lo sviluppo della sua riflessione².

2. In tal senso conveniamo pienamente con la precisazione di Stoyan Atanasov: «Dalla fine degli anni settanta [Todorov] si è evoluto in una nuova orbita. In questa occasione, i giornalisti hanno lanciato le denominazioni Todorov 1 e Todorov 2, distinzione pratica per indicare due sfere, apparentemente opposte, negli studi condotti da Todorov, l'approccio strutturalista e l'approccio umanistico. Accetto queste denominazioni a condizione di vedervi meno un'opposizione tra lo strutturalismo e l'umanesimo di Todorov che un'evoluzione verso una storia delle idee che assume spesso sostegno ad opere letterarie emblematiche [...] L'allontanamento di Todorov dalla letteratura non era che un'illusione ottica» (S. Atanasov, *In memoriam*, in «Hermès», 78 (2017), pp. 230-231, corsivi nostri). Così anche in Id., *La naissance de la subjectivité et ses limites dans les études critiques de Tzvetan Todorov*, in «Ticentre. Teoria Testo Traduzione», 1 (2014), pp. 37-59, dove la linea di continuità, pur nell'evoluzione, ha il proprio perno nella letteratura. In tal senso, l'interesse per la letteratura resta costantemente al centro, aprendosi progressivamente al rapporto con la realtà. L'apparato metodologico, così come parte della terminologia, su cui si concentravano i primi studi non è più il fine della critica letteraria, ma il suo mezzo. In questa direzione, Myriana Yanakiéva, ha giustamente sottolineato che «il tempo che il “primo Todorov” ha dedicato alla perfezione di un metodo di analisi attraverso i principi di costruzione del racconto è piuttosto al servizio del “secondo” che, nella sua ricerca di una verità di ordine storico o etico, fa largo uso di racconti trovati nei documenti o nelle testimonianze raccolte» (M. Yanakiéva, *Récit et vérité chez Tzvetan Todorov*, in «Ticentre. Teoria Testo Traduzione», 1 (2014), p. 22). In tal senso: «Più avanti Todorov metterà in discussione questo tipo di verità scientifica che cercava negli anni giovanili, ma l'abilità d'analisi, acquisita nel corso di quella ricerca, ha trovato nei suoi lavori più recenti un'altra applicazione, altrettanto fruttuosa» (Ivi, p. 23). A queste letture si affiancano anche quelle di Larisa Botnari – che tenta di evidenziare «la congiunzione delle differenti tappe evolutive di una personalità così complessa», com'è quella di Todorov, evidenziando un'evoluzione all'approccio verso la “letterarietà” (L. Botnari, *De la théorie à la mise en péril de la littérature. Positions de Tzvetan Todorov au sein du champ des études littéraires en France*, in «Suite française», 2018/1, pp. 94-109, p. 102) – e di Fanny Lorent, alla quale faremo particolare riferimento, cf. F. Lorent, *Tzvetan Todorov, auteur, éditeur. Au rythme de la collection et de la Revue Poétique*, in «Suite française» 2018/1, pp. 124-139. Un orientamento affine è rintracciabile anche in A. Lanza, *Selezione e multipli-*

Sul piano storiografico è certamente possibile definire alcune fasi principali, le quali devono essere pensate non tanto come rivoluzioni, o rotture, ma come indici di un'evoluzione interna al pensiero, il cui filo rosso sembra essere quello della dimensione relazionale in quanto tale, la quale si connota in senso dialogico e non dialettico³. Ne è segno la ricorrente ricerca, da parte dell'autore, di elementi intermedi, capaci di valorizzare la complessità senza ridurla, di cui è espressione l'uso massivo del prefisso *inter-*: dall'*interrelazione* tra funzioni ed elementi interni al testo, il cui radicamento è nell'*interazione* tra formalismo e strutturalismo, negli scritti giovanili, all'*intertestualità* e all'*intersoggettività*, tematizzate successivamente⁴.

Proponiamo di leggere tale prefisso nei termini di una «mediazione», considerata come un «tra» opposti⁵. Questo vale per

cazione delle variabili, in «Suite française», 2018/1, pp. 140-154, p. 148. In una direzione di continuità interna allo sviluppo della semiotica strutturalista procede l'individuazione di una «semiotica storica» all'interno de *La conquista dell'America*, richiamata da V. Marconi, *Todorov e noi. I simboli dell'altro*, in G. Grimaldi – G.A. Lucchetta, *Lo sguardo di Calibano. Studi per una semeiotica post-coloniale*, Mimesis, 2019, pp. 265-281, p. 268.

3. Riconoscendo nella dimensione relazionale l'elemento di continuità del pensiero todoroviano tentiamo di assumere una categoria che possa risultare applicabile alle differenti «evoluzioni» di esso, tentando di approfondire e superare alcune criticità connesse ad altre letture. Tra queste la categoria di «alterità», posta al centro dello studio di Cosio (cf. G. Cosio, *La firma umana: saggio su Tzvetan Todorov*, cit.) e quella di «spaesamento» individuata da Elena Fabris la quale assume la divisione in due fasi principali, riconoscendo nel 1982, anno di pubblicazione de *La conquista dell'America*, una sorta di «spartiacque», e tuttavia, sottolinea l'esistenza di «un legame profondo e preciso tra le opere appartenenti al primo periodo e quelle appartenenti al secondo» (E. Fabris, *La nozione di spaesamento in Tzvetan Todorov*, Il Filo di Arianna, La Spezia 2022, p. 31). La linea di continuità viene identificata nel passaggio dall'«esitazione», al centro de *L'introduzione alla letteratura fantastica*, allo «spaesamento», che trova formulazione soprattutto nel volume *L'homme dépaycé* e nel ricorso alla nozione di «straniamento» formalista (*ostranenie*).

4. È questo lo schema interpretativo adottato nel nostro S. Meattini, *Tra etica ed estetica: l'intersoggettività in Tzvetan Todorov*, pièdimosca, Perugia 2023.

5. Troviamo, sebbene solamente accennata, una definizione analoga nell'interpretazione data da Vanezia Pârlea della «transculturazione» in Todorov, dove viene quest'ultimo viene esplicitamente indicato come «un pensiero dell'Altro e del tra [entre-deux]» (V. Pârlea, *Tzvetan Todorov : la transculturation, fiction ou*

l'enorme quantità di opposizioni rilevabili in differenti momenti del suo pensiero dove, ogni volta, sembra essere nella dimensione dell'*entre*, come *inter-*, che si colloca il punto di uscita e di ulteriore sviluppo. Allo stesso modo, si tratta anche di un costante movimento sul confine «tra» generi, ambiti disciplinari e temi che sembra muoversi il pensiero di quest'autore, dal carattere molteplice e stratificato⁶.

Tale ipotesi di lettura si radica nel riferimento alla più ampia prospettiva della «filosofia, dell'*Entre*», sviluppata a partire dal confronto con il pensiero francese contemporaneo, che Massimiliano Marianelli ha formulato come

filosofia degli intermediari o filosofia della mediazione e del dono, [che] pone l'accento sul “tra”, su quella che è la dimensione del legame, della relazione che definisce un “luogo del pensare”. [...] La filosofia dell'*entre* è dunque il tentativo di porre al centro del pensare la “relazione”, qualificando infine un milieu relationnel, luogo di un pensare non soltanto filosofico, ma aperto anche alle scienze umane, sociali [...] una linea di pensiero ancora tutta da seguire e portare alla luce, alternativa al pensiero dialettico che più o meno consapevolmente domina la modernità⁷.

Ci poniamo in continuità con essa nella convinzione che questa costituisca un orizzonte regolativo del pensiero e, al contempo, criterio operativo per rileggerne gli elementi⁸.

réalité?, in «Revue d'histoire culturelle» [En ligne], 2 (2021), <http://journals.openedition.org/rhc/1024>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rhc.1024>, p. 3.

6. L'importanza del «confine» nel pensiero di Todorov, sul piano intellettuale e biografico, è richiamata nell'interpretazione di Elena Fabris, cf. E. Fabris, *La nozione di spaesamento in Tzvetan Todorov*, cit., pp. 33-34.

7. M. Marianelli (a cura di), «*Entre*». *La relazione oltre il dualismo metafisico*, Città Nuova, Roma 2020, pp. VI-VII; XIII. Cf. E. Gabellieri, *Le phénomène et l'entre-deux. Pour une métaxologie*, Hermann, Paris 2019.

8. In questa direzione procede l'ampio progetto di rilettura dell'intera storia del pensiero proposto in M. Marianelli – L. Mauro – M. Moschini – G. D'Anna (a cura di), *Anima, corpo, relazioni. Storia della filosofia da una prospettiva antropologica*, 3 voll., Città Nuova, Roma 2022. Una rilettura che parte dall'assunto per cui «la storia della filosofia è “luogo” o “spazio” del pensare», rispetto alla quale la chiave ermeneutica coincide proprio con quella «filosofia dell'*entre*, termine

Per quanto concerne l'interpretazione dell'articolazione interna alla produzione todoroviana, lo schema storiografico adottato risulta solidale con quello proposto da Fanny Lorent rispetto al quale sono stati operati alcuni aggiustamenti, sul piano cronologico e contenutistico⁹. Ne risultano due macrofasi, ulteriormente suddivisibili in momenti, che potrebbero trovare un'immagine corrispondente in una serie di cerchi concentrici in progressivo allargamento.

Gli scritti giovanili, editi tra il 1963 e il 1970, sono riconducibili a una prima fase indicata come «poetica», al cui centro si colloca l'interesse per la «poeticità» e per la dimensione strutturale del testo¹⁰. Nelle ricerche di questi anni Todorov dedica particolare attenzione all'interdipendenza e all'interrelazione di natura testuale, tra

francese per indicare il “tra” che prosegue una tradizione platonica su cui torneremo qualificata dal termine *metaxy*, un “tra” appunto, un ponte che consente di andare e tornare, in questo caso un intermediario tra due ordini di realtà. Una filosofia dell'*entre* è una filosofia che intende abitare la *relazione* e lanciare *ponti* che consentano di pensare insieme unità e molteplicità» (M. Marianelli, *Filosofia e storia della filosofia: continuare l'umano e "inventare di nuovo ciò che era conosciuto da secoli"*. Il “luogo relazionale” del pensiero e i *metaxy* (ponti) tra la miseria umana e la perfezione divina, in Ivi, vol. 1: *Periodo antico e medievale*, p. 6). La medesima prospettiva è alla base delle ricerche portate avanti dal gruppo di ricerca *Arte e riconoscimento* del centro studi *International Human-being Research Center* (IHRC), alla base della rivista «Metaxy Journal».

9. Fanny Lorent che scandisce parte del pensiero in Todorov in tre tempi: «“Poetica” (1963-1970), “Simbolica” (1971-1978) e “Etica” (1977-1987)» (F. Lorent, *Tzvetan Todorov, auteur, éditeur*, cit., pp. 124-139, p. 125. T.d.A.). L'intera argomentazione di Lorent si rivela particolarmente interessante nella misura in cui opera una differenziazione all'interno del periodo giovanile, solitamente indicato come formalista. Tale lettura mette maggiormente in luce l'evoluzione e, al contempo, valorizza gli elementi di continuità che vi si presentano. Merita attenzione soprattutto l'identificazione dell'anno 1970 come termine della fase “poetica”, tutt'altro che scontata poiché proprio in quell'anno Todorov e Genette fondano la rivista *Poétique*, cui si aggiungerà l'omonima collana. Un dato di grande importanza sul quale torneremo successivamente.

10. Con riferimento a questa prima fase manteniamo cronologicamente invariata lo schema di Lorent, limitandoci a sottolineare la necessità di precisare alcune variazioni relative ai primi scritti sul formalismo russo, per cui si tratta di una distinzione interna che non modifica nella sostanza il quadro cronologico proposto per la «poetica (1963-1970)».

elementi interni al testo e tra testi, che caratterizza l'iniziale interesse per la tecnica letteraria e l'impegno per la progressiva definizione della poetica. Diversamente da quanto sostenuto da alcuni interpreti, i risultati raggiunti nel corso di questi anni andranno a caratterizzare la strumentazione concettuale utili agli scritti successivi.

Una seconda fase è quella che può essere definita come *simbolico-etica*, nella quale rientrano gli scritti dal 1971 in poi, segnata dal tentativo di integrare la poetica con l'intertestualità e l'intersoggettività¹¹. Si tratta di un'apertura per cui alla ricerca della «poeticità» si affianca l'interpretazione e, quindi, l'interesse per la dimensione simbolica lasciata da parte negli scritti precedenti. Data l'ampiezza cronologica di questa macro-fase è possibile indicare un'ulteriore suddivisione decennale. Gli anni Settanta sono principalmente segnati dall'interesse per l'interpretazione e per il simbolismo¹²; al centro delle ricerche degli anni Ottanta vi è la relazione, intesa sul piano dialogico dell'Io-Tu, sullo sfondo di una sempre più esplicita

11. Riteniamo di poter unire le due fasi indicate da Lorent: la «simbolica (1971-1978)» e l'«etica (1979-1987)», a partire da alcune constatazioni. Non convenendo con la riduzione dell'influenza bachtiniana ai soli piani etico e antropologico, prescindendo da quelli linguistico e testuale. Conveniamo con l'importanza riconosciuta a Bachtin e al suo dialogismo, ma riteniamo anche che questa si estenda contemporaneamente su due livelli, l'uno della relazione sul piano etico (intersoggettività), l'altro della relazione sul piano testuale (intertestualità). Pertanto, proponiamo di considerare il confine tra la simbolica e l'etica molto più sfumato, anche al fine di rendere ragione di quella intersezione tra semiotica (simbolica) e alterità (etica) espressa nel volume del 1982, altrimenti riconducibile esclusivamente all'interno di quella terza fase indicata. La divisione adottata nel testo sarà quindi solamente funzionale all'argomentazione. Infine, riteniamo possibile fare riferimento anche agli scritti di Todorov successivi alla data di chiusura della fase «etica» – 1987, quindi la data di dimissioni di Todorov dalla direzione della collana *Poétique* – senza proporre ulteriori scansioni relativamente alla prospettiva generale che si intende porre in evidenza. Tale precisazione non intende misconoscere gli aggiustamenti e i «ritocchi» che Todorov continua a fare anche all'interno della produzione più matura, di cui uno degli ultimi esempi è costituito dalle pagine della *Prefazione* a G. Cosio, *La firma umana*, cit., pp. 9-31.

12. Cf. T. Todorov, *Théories du symbole*, Seuil, Paris 1977; tr. it. *Teorie del simbolo*, Garzanti, Milano 1984; Id., *Symbolisme et Interprétation*, Seuil, Paris 1978; tr. it. *Simbolismo e interpretazione*, Guida, Napoli 1986; T. Todorov, *Les Genres du discours*, Seuil, Paris 1978; tr. it. *I generi del discorso*, Nuova Italia, Firenze 1993.

articolazione tra riflessione etica ed estetica, tentata a partire da una concezione antropologica che diviene sempre più precisa nel corso degli anni¹³. Sono proprio gli scritti di questo decennio a essere stati molto spesso interpretati come una «svolta» todoroviana verso l'alterità. Contrariamente a questa visione, la riflessione sul segno e sul simbolo qui proposta tenterà di dimostrare che tale interesse per l'alterità, in realtà, non s'impone all'improvviso ma si radica nell'interesse per la simbolica e l'interpretazione.

Infine, gli scritti dalla fine degli anni Ottanta in poi sembrano procedere a un ampliamento della dimensione relazionale, dalla connotazione dialogica a quella comunitaria, nel quale l'intersoggettività si caratterizza in quanto ricerca della «verità comune» nell'orizzonte del noi. Si tratta di una dimensione assente in Bachtin, rispetto alla quale ha giocato, negli stessi anni, un ruolo di primo piano l'incontro con il pensiero di Jean-Jacques Rousseau¹⁴. Di questi anni è la più compiuta tematizzazione di un «umanesimo ben temperato», in quanto umanesimo critico già presente nel programma ideale di *Critica della Critica* (1984), così come la formulazione teorica dell'antropologia intersoggettiva e la definizione dell'orientamento alla ricerca di «universalismo di percorso». Quest'ultimo si colloca «tra» un universalismo di «partenza» e uno di «arrivo», definendo categorie «più» universali di altre, ma nei termini di un «universale per compromessi», capace di creare un orizzonte comune per il dialogo a più voci, cui rinviano l'«exotopie» e l'«eterologia», che presuppone un «verità-in divenire», intersoggettiva, poiché intesa come orizzonte di ricerca comune¹⁵. Qui, al centro, vi è la rivelazione del senso, quindi l'interpretazione.

13. Cf. T. Todorov, *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique*, Seuil, Paris 1981; tr. it. *Michail Bachtin. Il principio dialogico*, Einaudi, Torino 1990; Todorov, T., *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Seuil, Paris 1982; tr. it. *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Einaudi, Torino 1984; *Critique de la critique. Un roman d'apprentissage*, Seuil, Paris 1984; tr. it. di G. Zattoni Nesi, *Critica della critica. Un romanzo di apprendistato*, Einaudi, Torino 1986.

14. Cf. *Frère Bonheur: Essai Sur Rousseau*, Hacette, Paris 1985; tr. it. di L. Xella, *Una fragile felicità. Saggio su Rousseau*, Il Mulino, Bologna 1987.

15. Cf. T. Todorov, *Nous et les Autres*, Paris, Seuil 1989; tr. it. di A. Chitarin, *Noi e gli altri. La riflessione francese sulla diversità umana*, Garzanti, Milano 2011;

2. Oltre la poetica: dall'interpretazione alla pluralità dei discorsi

Lo schema interpretativo proposto intende chiarire l'ipotesi per cui l'interesse per l'interpretazione e per il simbolismo, caratterizzante gli scritti degli anni Settanta, sia strettamente connesso alla transitorietà, alla limitatezza della poetica, rispetto alla quale Todorov è sempre stato chiaro. Infatti, già nel decennio precedente, trovava esplicita formulazione la tesi per cui il vantaggio della poetica doveva essere, al contempo, considerato anche un limite: circoscrivere l'interesse alla «letterarietà» di matrice jakobsoniana garantiva un certo grado di scientificità, ma definendo un quadro parziale¹⁶. Così, come giustamente è stato notato con significativo riferimento al capitolo sulla *Poetica* redatto da Todorov per il collettaneo *Che cos'è lo strutturalismo* curato da François Wahl: «Todorov dichiara categoricamente che la letteratura è “impensabile al di fuori di una tipologia dei discorsi”, e allora la poetica, in quanto scienza letteraria “pura”, avrà solo un ruolo “transitorio”»¹⁷.

Così, la constatazione che la poetica non basta, per cui è necessaria un'apertura ad altro che è anche un'apertura all'«altro», costituisce un significativo punto di partenza per la riflessione sulle implicazioni etiche del segno e del simbolo. Questa si manifesta esplicitamente già nel corso degli anni Settanta, attraverso l'interesse verso la dimensione simbolica e interpretativa del testo. Se è vero che in *La letteratura fantastica*, pubblicato nel 1970, veniva ancora sottolineato:

Id., *Les morales de l'histoire*, Grasset, Paris 1991; tr. it. di F. Sessi, *Le morali della storia*, Einaudi 1995; Id., *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Seuil, Paris 1995; tr. it. di C. Bongiovanni, *La vita comune. L'uomo è un essere sociale*, Raffaello Cortina, Milano 2023; Id., *Le jardin imparfait: la pensée humaniste en France*, Grasset, Paris 1998.

16. Infatti, la «letterarietà [littérarité]» indica che «l'oggetto della scienza letteraria non è la letteratura ma *literaturnost*, cioè ciò che fa sì che una determinata opera sia un'opera letteraria» (T. Todorov, *L'héritage méthodologique du formalisme*, in «L'Homme», 5 (1965), pp. 64-83, p. 66).

17. M. Yanakiéva, *Récit et vérité chez Tzvetan Todorov*, in «Ticontre. Teoria Testo Traduzione», 1 (2014), pp. 21-36, p. 24. T.d.A.

Noi non abbiamo cercato di interpretare i temi, ma unicamente di constatare la loro presenza. [...] Il risultato è una conoscenza più limitata e insieme meno discutibile. Qui troviamo due oggetti diversi, chiamati in causa da due attività distinte: la *struttura* e il *senso*, la *poetica* e l'*interpretazione*. Ogni opera possiede una struttura che è la messa in relazione di elementi desunti dalle diverse categorie del discorso letterario, e questa struttura è al tempo stesso il luogo del senso. In poetica ci si contenta di stabilire la presenza di certi elementi dell'opera; ma si può acquisire un alto grado di certezza, poiché questo tipo di conoscenza si lascia verificare da una serie di procedure. Quanto al critico egli si propone un compito più ambizioso: designare il senso dell'opera. Ma il suo lavoro non può pretendere di essere scientifico. [...] Poetica e critica non sono perciò niente altro che istanze di un'opposizione più generale tra scienza e interpretazione¹⁸.

Dai resoconti del *Centre d'études de communications de masse* (CECMAS) si evince che già nell'a.a. 1970-1971 l'autore teneva seminari su *Rhétorique et Symbolique*, così come a solo un anno di distanza da *La letteratura fantastica* Todorov pubblica, sulla rivista «Poétique», il contributo *Roman Jakobson poéticien* (1971) e successivamente *Introduction à la symbolique* (1972), due testi che confluiranno in *Teorie del simbolo* (1977), primo volume della trilogia che prosegue con *Simbolismo e interpretazione* (1978) e si conclude con *Critica della critica* (1984)¹⁹.

Così, già nel 1971 la «differenza» e la limitatezza della scienza poetica si traducono nell'auspicio di un transito «dalla poetica alla semiotica e alla simbolica» e, *in nuce*, trova una prima formulazione la «scoperta dell'ideologia dei romantici tedeschi» che diventerà il perno dello schema interpretativo adottato da Todorov per la rico-

18. T. Todorov, *Introduction à la littérature fantastique*, Seuil, Paris 1970; tr. it. *La letteratura fantastica*, Garzanti, Milano 1995, pp. 145-146.

19. T. Todorov, *Roman Jakobson poéticien*, in «Poétique», 7 (1971), pp. 275-286; Id., *Introduction à la symbolique*, in «Poétique», 11 (1972), pp. 273-308. I due contributi troveranno spazio nelle pagine di *Teorie del simbolo*, il primo come capitolo conclusivo (*La poetica di Jakobson*), cf. T. Todorov, *Teorie del simbolo*, cit., pp. 375-390, e il secondo nel capitolo *I linguaggi e i suoi doppi*, Ivi, p. 285-311. Cf. *Activités du Centre d'Études des Communications de Masse en 1970-1971*, in «Communications», 18, (1972), pp. 193-199.

struzione storica della contrapposizione tra «segno» e «simbolo» e, successivamente, dell'estetica occidentale²⁰.

In *Teorie del simbolo* viene proposto un quadro storico il cui inizio e la cui fine sono segnate da due «crisi» dal valore paradigmatico, che indicano due differenti modalità nelle quali il rapporto tra segno e simbolo viene messo in discussione²¹. La prima crisi segna la nascita della semiotica nell'opera di Agostino, considerata come il punto di chiusura e di sintesi delle idee dei predecessori; l'altra è quella innescata dall'estetica romantica, alla cui origine viene collocato Karl Philipp Moritz, dopo una prima ricostruzione che vi

20. Cf. F. Lorent, *Tzvetan Todorov, auteur, éditeur. Au rythme de la collection et de la Revue Poétique*, cit., p. 131. Infatti, è nel 1971 che viene tracciato il modello derivante dalla «crisi romantica» per spiegare la genesi di alcuni tratti della poetica di Jakobson – primo fra tutti la «letterarietà», o «poeticità», che lo stesso Todorov aveva assunto quale oggetto di indagine – quale esemplificazione di un linguaggio intransitivo, da cui già in quelle pagine viene tratta la conclusione che «il linguaggio poetico è un linguaggio autotelico» (T. Todorov, *La poetica di Jakobson*, in Id., *Teorie del simbolo*, cit., pp. 375-398, p. 386). Tuttavia, risulta indispensabile ricordare come il neologismo todoroviano, l'«autotelia», si diversifichi in base alle implicazioni che vi sono connesse, con riferimento all'intento di fondo. Per cui, vi è una differenza sostanziale tra la postura di natura estetica, tipica del romanticismo e del simbolismo letterari, e quella di carattere scientifico assunta da Jakobson: «Si è spesso voluto confondere la concezione formalista della poesia con la dottrina dell'arte per l'arte. Che abbiano entrambe un'origine comune (qui chiamata il “romanticismo tedesco”) è evidente. Il legame è esplicito in Jakobson; quanto alle prime formulazioni dell'idea dell'arte per l'arte, esse sono soltanto, come è noto, una eco francese di idee tedesche [...] Ma le differenze sono comunque importanti: si tratta infatti in un caso della funzione del linguaggio in letteratura (o del suono in musica ecc.); nell'altro della funzione in letteratura, o dell'arte, nella vita sociale. [...] il discorso poetico o profetico di Novalis, il valore di manifesto del discorso di Sartre sono qualitativamente differenti dal discorso scientifico di Jakobson. [...] Il senso, ma non la funzione è simile. Ciò che interessa Jakobson non è enunciare rivelazioni o denunciare i suoi avversari, ma porre una base a partire dalla quale sarà possibile la descrizione, la conoscenza dei fatti letterari particolari» (T. Todorov, *La poetica di Jakobson*, in Ivi, pp. 377; 379).

21. Cf. «questo libro si organizza a partire da un periodo di crisi che coincide con la fine del XVIII secolo. In questo periodo si verifica nella riflessione sul simbolo un cambiamento radicale (anche se preparato da tempo) tra una concezione che per secoli aveva dominato l'occidente e un'altra che ritengo trionfante fino ai nostri giorni. [...] l'antica concezione (che spesso chiamiamo per comodità “classica”) e la nuova alla quale do il nome di “romantica”» (Ivi, p. 397).

poneva Novalis²². Due momenti con i quali si identifica, rispettivamente, il punto di arrivo dell'antichità classica e quello di avvio della modernità. Senza pretendere di presentare in maniera esaustiva la complessa ricostruzione storica offerta da Todorov, ci limitiamo a segnalare come nell'opposizione tra «imitazione» e «arbitrarietà del segno» si rifletta quella tra i paradigmi «eterotelico» e «autotelico» dell'arte, che in fondo non sono che la radice della dicotomia tra eteronomia e autonomia che segna il dibattito contemporaneo sul rapporto tra etica ed estetica²³.

L'opposizione tra segno e simbolo è la costante degli scritti degli anni Settanta, ma, in fondo, l'insistenza di Todorov non verte tanto sull'opposizione in sé, quanto sul tentativo di trovare nuovi modi di articolazione. Così, in *La nozione di letteratura*, pubblicato in lingua inglese nel 1973 e due anni dopo in francese all'interno del volume collettaneo in onore a Benveniste, accanto a scritti di Barthes, Lévi-Strauss, Kristeva, Jakobson, questa opposizione è nuovamente centrale nella dicotomia tra concezione funzionale e strutturale della letteratura. Il punto di svolta, qui solamente accennato, sembra costituito dal «riconoscimento di numerosi tipi di discorso» e da un allargamento che tenta di articolare entrambi i punti di vista, mediante l'attestazione della necessaria presenza di «due aspetti essenziali e complementari, quali che siano i nomi che si danno loro: piacere e istruire, bellezza e verità, gioco e imitazione, sintassi e semantica»²⁴.

22. Cf. Ivi, p. 201.

23. L'attualità di un simile dibattito, che interessa soprattutto il contesto francese e quello anglosassone, è dovuta al sostanziale ritorno all'interesse etico da parte dell'arte del XX secolo e più ampiamente dagli sviluppi di differenti forme di esperienza estetica emerse negli ultimi decenni. Cf. C. Talon-Hugon (a cura di), *Art et éthique. Perspectives anglo-saxonnes*, PUF, Paris 2011; Id., *L'Art sous contrôle—Nouvel agenda sociétal et censures militantes*, PUF, Paris 2019. Alla questione Todorov accenna nello scritto *Arte e morale*, in T. Todorov, *L'art ou la vie! Le cas Rembrandt*, Seuil, Paris 2015; tr. it. *Il caso Rembrandt*, Garzanti, Milano 2017, pp. 89-124.

24. T. Todorov, *The Notion of Literature*, in «New Literary History», 5/1 (1973), pp. 5-16; tr. it. *La nozione di letteratura*, in AAVV., *Lingua, discorso, società*, Pratiche Editrice, Parma 1979, pp. 205-221, p. 221.

È questo il compito affidato alla simbolica del linguaggio, punto terminale del transito cui è sottoposta la poetica. Così, nelle pagine conclusive di *Teorie del simbolo*, rigettando tanto la teoria classica quanto quella romantica, l'autore tenta una via alternativa, un "tra", affermando una «pluralità di norme e di discorsi» in grado di superare tanto il dogmatismo di un'unica norma del discorso, quanto il relativismo delle infinite norme che rispecchiano le altrettante opere che le dettano ogni volta in maniera autonoma. La nozione di «discorso» è così centrale, in un senso plurale e «tipologico»:

Oggi non crediamo più all'arte per l'arte, e ciononostante non aderiamo all'idea che l'arte sia semplicemente strumentale. Tra l'unicità classica e l'infinito (lo zero romantico), si afferma la via della pluralità. Il linguaggio ha molteplici funzioni; così pure l'arte; la loro distribuzione, la loro gerarchia non rimangono le stesse nelle diverse culture, nelle diverse epoche. [...] Oggi noi siamo pronti ad affermare l'eterologia: i modi di significare sono molteplici, e irriducibili l'uno all'altro; la loro differenza non dà nessun diritto a giudizi di valore [...] Più che una via intermedia, o un miscuglio delle due, la vedo come un atteggiamento che si oppone in blocco a entrambe (anche se le opposizioni possono assumere forme diverse). Né classica, né romantica, ma tipologica, plurifunzionale, eterologica, tale mi appare la prospettiva che oggi ci permette di leggere il passato, o, in modo più concreto, quella che mi ha guidato nello scrivere le pagine precedenti. Storia o trattato? L'opposizione storica dei classici e dei romantici ci ha occupato quanto quella, sistematica, tra segno e simbolo; eppure non si tratta di una semplice mescolanza. So che non dico molto, ma per fare di più bisognerebbe tentare una "teoria del simbolo". Non era questo il luogo per cominciare. Questa teoria potrà essere prodotta solo attraverso una simbolica del linguaggio²⁵.

Il punto di arrivo del volume del 1977 costituisce l'avvio della riflessione proposta un anno dopo con *Simbolismo e interpretazione*, dove, fin dalle prime pagine, viene chiarita la centralità del «discorso» e dell'«enunciato» che ne è il prodotto, sottolineandone la differenza rispetto alla «lingua», intesa come una serie di regole astratte il cui risultato è la «frase». Il discorso

25. T. Todorov, *Teorie del simbolo*, cit., pp. 396-397.

si produce necessariamente in un contesto particolare, nel quale entrano in gioco non solo gli elementi linguistici ma anche le circostanze della loro produzione: interlocutori, tempo e luogo, e i rapporti che intercorrono tra questi elementi extralinguistici; non si avrà più a che fare con frasi, ma con frasi enunciate o, più semplicemente, con *enunciati*²⁶.

La stessa priorità dell'enunciato sulla frase trova argomentazione nel quadro dell'analisi del pensiero bachtiniano. Non a caso, nell'a.a. 1977-1978 le ricerche di Todorov rientravano nel gruppo di ricerca del CETSAS *Socio-sémiotique du discours*, nel quale figurano, tra gli altri, anche Barthes e Kristeva. A proposito si legge: «Il lavoro di Tzvetan Todorov si è situato in due ambiti interconnessi: l'analisi del discorso (la trasformazione delle frasi in enunciati; le tipologie del discorso) e l'analisi del simbolismo linguistico (gli effetti dell'evocazione indiretta: metafora, ironia, allegoria, etc.)»²⁷.

La polarità tra «discorso» e «lingua» si riflette, rispettivamente, in quella tra «senso» e «significato». È al primo, nella sua accezione «indiretta», che viene riservato il termine di «*simbolismo linguistico*» e al loro [dei sensi indiretti] studio quello di «*simbolica del linguaggio*»²⁸. Questa occupa la prima parte del volume, quale trattazione

26. T. Todorov, *Simbolismo e interpretazione*, cit., p. 7.

27. Cf. *Activités du C.E.T.S.A.S. en 1977-1978*, in «Communications», 30 (1979), pp. 259-271.

28. T. Todorov, *Simbolismo e interpretazione*, cit., p. 9. La precisazione che tende a chiarire la dimensione linguistica del simbolico si radica nella convinzione di una distinzione tra questi due ambiti, cui corrisponde quella tra «segno» e «simbolo», e implica una visione critica sulla «recente espansione della semiotica» nella quale il simbolico viene considerato a immagine del linguistico, un'operazione che ricorda il ribaltamento dello schema saussuriano proposto da Roland Barthes, cf. R. Barthes, *Elementi di semiologia*, Einaudi, Torino 2002, p. 5. La netta distinzione lingua ed enunciato, significato e senso, tra segno e simbolo conduce Todorov ad affermare: «Temo che la semiotica non abbia ragione di esistere se viene intesa come il quadro comune della semantica (del linguaggio) e della simbolica [...] "semiotica" mi pare accettabile solo in quanto sinonimo di "simbolica"» (T. Todorov, *Simbolismo e interpretazione*, cit., p. 15). In una direzione analoga sembrano collocarsi i rilievi critici nella voce *Semiotica* del *Dizionario*, anche con riferimento alla simbolizzazione (cf. O. Ducrot – T. Todorov, *Dictionnaire encyclopedique des sciences du langage*, Seuil, Paris 1972; tr. it. *Dizionario enciclopedico delle scienze del linguaggio*, ISEDI, Milano 1972,

teorica generale cui seguono alcuni esempi particolari di *strategia interpretativa*, di nuovo riconducibili all'opposizione tra modello classico e modello moderno. Le parti del volume esprimono il tentativo di articolare costantemente i due termini che ne compongono il titolo. *Simbolismo e interpretazione* sono, per Todorov, inscindibilmente connessi poiché indicano, rispettivamente, la produzione e la ricezione del simbolo, sebbene storicamente rinvino a due tradizioni differenti quali sono la retorica e l'ermeneutica.

Merita soffermarsi sulla nozione di «discorso» che Todorov aveva utilizzato anche in alcuni scritti precedenti, ma che a partire dagli anni Settanta assume un significato più ampio e che molto deve a Benveniste²⁹. In particolare, il riferimento è alla connessione stabilita da quest'ultimo tra «Lingua» e «società» e tra «soggettività» e «linguaggio», di cui si comprende l'importanza in relazione all'evoluzione del pensiero todoroviano. È suo il giudizio per cui:

Benveniste si propone di studiare la “soggettività nel linguaggio”, la presenza dell'uomo nei suoi enunciati verbali, ma allo stesso tempo e non meno fortemente, afferma la “linguistica nel soggetto”, la presenza del linguaggio in tutte le azioni e i comportamenti umani³⁰.

pp. 102-103). Quest'ultima è ulteriormente approfondita all'interno della voce *Segno* (cf. Ivi, pp. 116-117), entrambe redatte da Todorov. Cf. V. Tretjakov, *Tzvetan Todorov: dalla scienza alla letteratura*, cit.; A. Mirabile, *Roland Barthes tra “morte dell'autore” e biografia*, in «Intersezioni», 1 (2005), pp. 117-131.

29. La questione non è priva di relazione con lo scambio epistolare tra i due avvenuto nel 1968, durante la fase preparatoria al numero 17 della rivista «Language» dedicato all'enunciazione, di cui Todorov era curatore, Cf. «Language» 17 (1970). Il carteggio comprende n. 6 lettere ed è parte del Fondo Benveniste detenuto dalla BNF di Parigi. Come sottolinea giustamente Manetti, lo scambio è parte del «dossier genetico derivante dal Fondo Benveniste», di cui Irene Fenoglio ha esaminato le note preparatorie all'articolo *L'appareil formel de l'énonciation*, pubblicato nel numero di *Langages* del 1970 (G. Manetti, *Ci sono una o due concezioni di enunciazione in Benveniste? Verso la cosiddetta «invenzione del discorso»*, in M. Palermo – S. Pieroni, *Sul filo del testo. In equilibrio tra enunciato e enunciazione*, Pacini, Pisa 2015, pp. 101-118, p. 113). Cf. I. Fenoglio, *Déplier l'écriture pensante pour relire l'article publié. Les manuscrits de L'appareil formel de l'énonciation d'Émile Benveniste*, in Brunet – Mahrer, *Relire Benveniste*, cit., pp. 263-304.

30. T. Todorov, *Lire et vivre*, Laffont, Paris 2018; tr. it. *I libri e la vita*, Garzanti, Milano 2019, p. 360.

Ed è soprattutto in relazione all'“ultimo” Benveniste che Todorov mette in luce la profonda distanza dalla linguistica strutturale di Saussure, così come dal formalismo di Jakobson. L'opposizione, alla quale sono riconducibili rispettivamente questi autori, è la stessa richiamata in precedenza: tra lingua e discorso. Per cui dalla «linguistica della lingua» dei primi si differenzia la «linguistica del discorso» di Benveniste³¹. In quest'ultima:

il linguaggio come produzione, come sequenza sempre nuova di parole all'interno delle frasi e di frasi all'interno dei discorsi; un evento ogni volta unico, dunque, il cui scopo è suscitare un pensiero e un'intenzione. [...] La pittura è un linguaggio? Sì, come discorso, perché un quadro può trasmetterci un pensiero o un sentimento, ma non come lingua, perché non ha un repertorio di segni riconoscibili a tutti [...] come una produzione di senso, ossia come mezzo di scambio tra soggetti viventi. [...] e può assumere sensi diversi a seconda del contesto della sua enunciazione³².

Tornando alle pagine del 1978, queste non realizzano il proposito di fornire una «teoria del simbolo», ma offrono comunque una simbolica del linguaggio che si muove sul piano della pluralità offerta dai differenti *tipi di discorso*, in direzione di quell'*eterologia* auspicata un anno prima. In tal senso, lo scopo che si prefigge Todorov in quelle pagine è l'attestazione della possibilità di diverse interpretazioni e la descrizione del loro funzionamento. Per cui:

non ho da proporre una nuova “teoria del simbolo” o una nuova “teoria dell'interpretazione”; cerco tuttavia di stabilire un sistema di riferimenti che consenta di capire come possano essere esistite in numero così rilevante teorie differenti, suddivisioni inconciliabili, definizioni contraddittorie. La mia ipotesi coincide proprio con la convinzione che ognuna di esse contenga una parte di verità, che però ha potuto affermarsi solo al prezzo di mettere tra parentesi altri aspetti dello stesso fenomeno. Non ho la pretesa di decidere né che cosa sia un simbolo o un'allegoria, né come trovare la corretta interpretazione, ma cerco di comprendere e, se possibile, di mantenere la complessità e la pluralità³³.

31. *Ibidem*.

32. Ivi, pp. 361-362.

33. T. Todorov, *Simbolismo e interpretazione*, cit., p. 19.

Complessità e pluralità che ci sembrano costituire una premessa significativa alla valorizzazione della dimensione dialogica che lascia trasparire le implicazioni etiche dell'interpretazione nel corso degli anni Ottanta.

3. *Implicazioni etiche negli scritti degli anni Ottanta*

Nell'anno accademico 1981-1982 Todorov teneva un corso all'Ecole Normale Supérieure dal titolo *Théories et pratiques du symbolisme: recherches sur l'altérité*. Nel 1981 pubblica lo studio su Bachtin e nel 1982 *La conquista dell'America* che inseriscono la riflessione sulla simbolica del linguaggio all'interno di un orizzonte intersoggettivo, le cui implicazioni etiche sono sempre più evidenti. Così nelle pagine dedicate al critico russo le nozioni di senso ed enunciato assumono un interesse di carattere relazionale, costituendo le premesse per «la scoperta che l'io fa dell'altro» e per la successiva antropologia degli anni Novanta.

il senso (la comunicazione) implica la comunità. Concretamente ci si rivolge sempre a qualcuno, e questo qualcuno non assume il ruolo puramente passivo (come potrebbe far credere il termine “ricettore”): l'interlocutore partecipa alla formazione del senso dell'enunciato, proprio come fanno gli altri elementi, parimenti sociali, del contesto di enunciazione. [...] persino l'atto più personale, la presa di coscienza di sé, implica sempre già un interlocutore, uno sguardo altrui che si posa su di noi. [...] Si noterà che la “società” per Bachtin, comincia non appena compare un secondo uomo [...] l'intersoggettività è logicamente anteriore alla soggettività. Ma se il linguaggio è, costitutivamente, intersoggettivo (sociale), e se d'altra parte è essenziale all'uomo, s'impone una conclusione: l'uomo è un essere originariamente sociale, che non si può ridurre alla sua dimensione biologica senza privarlo dei tratti che fanno di lui un uomo.³⁴

Se la peculiarità del «discorso», o «enunciato», rispetto alla «frase» è l'iscrizione entro un «contesto» di enunciazione, unico e

34. T. Todorov, *Michail Bachtin*, cit., pp. 45-46; cf. Id., *La vita comune*, cit.

popolato da differenti elementi, è dal discorso che è possibile trarre un «senso», più ampio e complesso del semplice «significato» transitivo, da cui, poi, l'ulteriore distinzione tra senso «diretto» e «indiretto», che connota la simbolica. Tutti questi elementi sono implicitamente presenti nel riferimento all'eterologia che indica la «diversità irriducibile dei *tipi di discorso*» e che ne *La conquista dell'America* assume esplicitamente una caratura etica. È il riferimento a queste nozioni che consente di comprendere una serie di «indizi» nel testo. Il primo è la distinzione tra le forme di comunicazione tra uomini («interumana») e tra uomo e mondo («simbolica») cui corrispondono altrettante distinzioni: «improvvisazione» e «ritualità»; «paradigma» e «sintagma»; «codice» e «contesto». Queste coppie non sono contraddittorie tra loro e dovrebbero stare costantemente in relazione, poiché l'una non esclude l'altra. Agli spagnoli viene riconosciuto un atteggiamento comunicativo corrispondente ai primi termini delle opposizioni, mentre agli indiani un atteggiamento simbolico, rinvenibile nei secondi. Ecco che l'analisi della «produzione» e dell'«interpretazione» dei discorsi, in senso comunicativo e simbolico diviene il terreno da cui muove quella delle istanze relazionali ed etiche. Così, per esempio:

Per parlare delle forme e delle specie di comunicazione mi sono posto dapprima in una prospettiva tipologica: gli indiani favoriscono lo scambio con il mondo [simbolico], gli europei quello fra gli uomini [interumano]. Nessuno dei due è intrinsecamente superiore all'altro, e si ha sempre bisogno di entrambi; quel che si guadagnava su un piano lo si perde necessariamente sull'altro³⁵.

In un testo apparentemente distante dalla produzione degli anni Settanta, qual è quello del 1982, come molti critici lo hanno considerato, l'interesse per il simbolico è, in realtà, un basso continuo che connota e orienta le riflessioni sull'alterità culturale. Ugualmente è l'*interpretazione*, o recezione, che, anche in relazione alla storia delle ideologie, risulta agli occhi di Todorov più interessante e pertinente. Tanto è vero che di ogni personaggio e del suo «altro»

35. T. Todorov, *La conquista dell'America*, cit., p. 305.

viene analizzato il «comportamento semiotico»³⁶. Questo induce a ipotizzare che la nozione di «discorso» sia esemplificativa di più livelli della trattazione proposta in *La conquista dell'America*: dell'oggetto considerato – la produzione e l'interpretazione dei discorsi nei personaggi –, del metodo adottato – la prospettiva «tipologica» come analisi dei tipi di discorso – e del tipo di operazione condotta da Todorov – il «racconto» o «storia esemplare». Quest'ultima è un'ulteriore espressione di quel “tra” segno e simbolo:

La forma del *discorso* che mi si è imposta per questo libro, la *storia esemplare*, è frutto anche del desiderio di superare i limiti della *scrittura sistematica*, senza per questo “ritornare” al *puro mito*. Mettendo a confronto Colombo e Cortés, Cortés e Montezuma, io prendo coscienza del fatto che le *forme della comunicazione* (sul piano della *produzione* come su quello dell'*interpretazione*) [...] non si offrono alla libera scelta dello scrittore, ma sono correlate alle ideologie correnti e possono perciò diventarne il segno. Ma qual è il discorso adeguato alla *mentalità eterologica*? Nella civiltà europea il *logos* ha vinto il *mythos*; o meglio, al posto del discorso polimorfo due generi omogenei si sono imposti. La *scienza* [...] si muove sul piano del *discorso sistematico*; la *letteratura*, e le sue metamorfosi, praticano il *discorso narrativo*. [...] Sento il bisogno [...] di aderire al *racconto* che non impone, ma *propone*; di ritrovare, all'interno di un unico testo, la *complementarietà* del discorso narrativo e del discorso sistematico.³⁷

Il racconto esemplare, cui si affianca la critica dialogica sviluppata nel 1984, consente di uscire dalle strette dell'alternativa tra le tipologie di discorso scientifico e simbolico e, come è stato notato, è indubbiamente parte di quell'evoluzione interna al pensiero todoroviano per cui le categorie dell'analisi letteraria non costituiscono più il fine del discorso, ma un mezzo³⁸. Un'evoluzione che esplicita il volto etico dell'interpretazione.

36. Ivi, p. 146.

37. Ivi, p. 307. Corsivi nostri.

38. Cf. M. Yanakiéva, *Récit et vérité chez Tzvetan Todorov*, cit., p. 23.

Essere persona, educare alla comunità

La lezione inattuale del personalismo

Abstract

Our societies are becoming increasingly vulnerable, swept by a multitude of crises – social, economic, ecological, and more – that seem to reflect a deeper crisis: a crisis of relationships, of living-together, of being-together. Yet, it is well known that every crisis carries within itself the potential for its own transcendence, an “elsewhere” to be imagined and constructed. If understood rather than rejected, every crisis can release a “creative impulse,” a force that drives us to envision a new and often entirely unprecedented world. In this perspective, the untimely message of personalism (untimely in the sense used by Friedrich Nietzsche) invites us to respond to the wounds and challenges of our time, encouraging us to “Recreate the Renaissance” and to foster and disseminate a “New Humanism.”

Keywords

Personalism, Person, New Humanism, Pedagogy of Community, Theory of Recognition

1. Refaire la renaissance!

Nelle nostre società, nelle società occidentali, abitate e attraversate da una molteplicità di crisi (sociale, economica, ecologica...), la “lezione” del personalismo ci viene (forse) in aiuto per la sua schiacciante *inattualità*. Perché il movimento personalista, che trova in Emmanuel Mounier (1905-1950) il suo principale punto di riferimento, non potrebbe che essere considerato, oggi come ieri, inattuale, forgiato com’è dalla e nella *krisis* (dal verbo greco *krinein*: giudicare”, “separare”, “decidere”...), in una frattura cioè della storia che contiene in sé il principio del cambiamento, una rottura che apre a una svolta. E che pone de *facto* le condizioni per un mutamento decisivo della società.

Quello personalista è innanzitutto (ma non solo) un *penser autrement*, un pensiero che esamina con realismo le contraddizioni

del “qui e ora” per discernere i contorni di un altro mondo, di un “altrove” da costruire. Un pensiero inattuale quindi, proprio nei termini cari a Nietzsche¹. Inattuale perché in contrasto con i valori dominanti di un’epoca dominata dall’etica utilitarista, dal «culto del denaro», volendo prendere in prestito i termini di Charles Peguy, fonte d’ispirazione costante per Mounier². Inattuale perché vede nella crisi il principio della creazione incessante di sé e de mondo... Inattuale perché considera le spaccature del presente come un’opportunità per costruire un futuro tutto da immaginare.

Del resto, qual è la missione di cui, secondo Mounier, il movimento personalista dovrebbe farsi carico? Il filosofo nato a Grenoble, influenzato non solo da Peguy ma anche da Henri Bergson e Chevalier, ce lo dice proprio nell’articolo che inaugura, nell’ottobre 1932, la rivista *Esprit*, voce e megafono del personalismo francese. Di fronte a una «crisi di civiltà», quella che colpisce il mondo individualista, borghese e capitalista, e con l’emergere del totalitarismo (anzi, dei totalitarismi), occorre urgentemente «rifare il Rinascimento»³.

Certo, non subito e non da soli. Ma «pazientemente e collettivamente». È necessario pensare e realizzare un Nuovo Umanesimo, promuovendo un civiltà nuova perché rinnovata dall’interno, un uomo nuovo, una società umana perché umanizzata dalla fioritura della persona. Un compito ambizioso, che rischia di apparire non solo inattuale, ma anche inattuabile. Come dire, un’impresa sovrumana che rischia di scivolare sul terreno della chimera o dell’utopia. Mounier è pienamente consapevole di questo rischio. E come lui, tutti (o quasi) i collaboratori di *Esprit* e gli aderenti al movimento personalista. Ma si tratta di un rischio inevitabile, che bisogna saper accettare. Ogni mutamento intervenuto nella storia dell’umanità riposa su uno “slancio” che, nell’immediato, può apparire destinato al fallimento perché troppo ambizioso. E dunque, vano, illusorio... In realtà, dice Mounier, il solo modo di realizzare il possibile è quello

1. Si veda F. Nietzsche, *Considérations inactuelles*, I, II, III, IV, Gallimard, Paris, 1992 [1873-1876].

2. Del resto, Mounier ha dedicato il suo primo libro proprio a *La Pensée de Charles Peguy*: Plon, coll. «Roseau d’Or», 1931.

3. E. Mounier, «Refaire la renaissance», in *Esprit*, I, ottobre 1932.

di sforzarsi di pensare e di praticare l'impossibile. «Nous risquons – sostiene il filosofo francese – plus à diminuer l'ambition qu'à l'embrasser [...] un peu au-dessus de notre atteinte. Nous savons bien que chaque âge ne réalise une œuvre à peu près humaine que s'il a d'abord écouté l'appel surhumain de l'histoire»⁴. Che bisogna fare dunque? Rivoluzionare la società, *questa* società, la società borghese e capitalista, votata all'idolatria dell'avere.

Una rivoluzione personalista e comunitaria appare così necessaria, una rivoluzione capace di liberare l'Uomo da «tutte le forme di schiavitù»⁵ che ledono la dignità della persona. Non un'insurrezione, una rivolta brutale e distruttrice, ma una rivoluzione integrale e ricostruttrice, un'agitazione creatrice, dove la testimonianza prende il posto della violenza:

elle [la révolution] commence à s'installer en chaque personne par une inquiétude [...]. Je dirai que la révolution personnelle débute par une prise de mauvaise conscience révolutionnaire. Elle est moins la prise de conscience d'un désordre extérieur, scientifiquement établi, que la prise de conscience par le sujet de sa propre participation au désordre, jusqu'ici inconsciente, jusque dans ses attitudes spontanées, son personnage quotidien⁶.

È nella presa di coscienza del nostro diretto coinvolgimento nel disordine del mondo che Mounier e i personalisti rintracciano il motore della rivoluzione da loro concepita. Una rivoluzione che trova in questa «coscienza inquieta» l'origine della «conversione integrale» della persona, un essere di relazione e di relazioni, che si (ri)produce incessantemente nella sua azione creatrice, orientata non alla «potenza, ma alla testimonianza»⁷.

4. Id., *Manifeste au service du personnalisme*, 1936, Les classiques de sciences sociales, Université du Québec à Chicoutimi (classiques.uqam.ca), edizione digitale realizzata da P. Palpant il 15 novembre 2003 (https://classiques.uqam.ca/classiques/Mounier_Emanuel/manifeste_service_pers/mounier_manifeste_pers.pdf), p. 9.

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*, p. 140.

7. *Ibid.*, p. 140-141.

2. Essere persona, da Blondel a Mounier

Se la modernità sembra costruirsi sul primato della *vita activa* sulla *via contemplativa* (come H. Arendt mette ben in risalto)⁸, la rivoluzione personalista e comunitaria prevede di ricomporre lo strappo tra spirituale e materiale, trascendenza e immanenza, pensiero e azione, tra struttura spirituale e sovrastrutture culturali, simboliche e materiali. Un legame di solidarietà che «l'idealismo aveva spezzato». E che il «marxismo si rifiuta di stabilire»⁹.

Essere è agire, dice Mounier. O meglio, riconoscendo l'influenza che la «filosofia dell'azione» di Maurice Blondel¹⁰ ha esercitato nei confronti del movimento personalista, Mounier rivendica la dialettica creatrice tra essere e azione. L'essere si realizza nell'azione pur non esaurendosi negli atti che la persona compie. Insomma, l'azione non è l'atto «puro e semplice», ma il principio stesso dell'essere, inteso come dono trascendente, l'In-utilizzabile per antomasia:

Que l'existence soit action, et l'existence plus parfaite action plus parfaite, mais action encore, c'est une des intuitions maîtresses de la pensée contemporaine. Si certains répugnent à introduire l'action dans la pensée et dans la plus haute vie spirituelle, c'est qu'ils s'en donnent implicitement une notion étriquée, la réduisant à l'impulsion vitale, à l'utilité ou au devenir. Mais il faut l'entendre en son sens les plus compréhensif. Du côté de l'homme, elle désignera l'expérience spirituelle intégrale, du côté de l'être, sa fécondité intime¹¹.

Sulla scia di Blondel, Mounier e i personalisti vorrebbero dare vita a una vera e propria «scienza dell'azione»¹², una scienza che

8. Si veda H. Arendt, *Condition de l'homme moderne* [*The Human condition*], LGF, Paris, 2020 [1958].

9. E. Mounier, *Manifeste au service du personnalisme*, op. cit., p. 138.

10. Filosofia dell'azione che Maurice Blondel delinea a partire della tesi che discute nel 1893: *L'action : essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique*, Paris, Félix Alcan, coll. «Bibliothèque de philosophie contemporaine», 1893, PUF, 1950.

11. E. Mounier, *Le personnalisme*, PUF, Paris, 2015 [1949], p. 90.

12. «Voilà pourquoi il faut étudier l'action: la signification même du mot et la richesse de son contenu se déploieront peu à peu. Il est bon de proposer à l'homme toutes les exigences de la vie, toute la plénitude cachée de ses œuvres, pour raffermir».

vede nell'azione non un fenomeno fra tanti, ma l'esperienza che contraddistingue l'essere-persona, «l'esperienza spirituale integrale». Una scienza anti-riduzionista che cerca di sfuggire alle tentazioni di un razionalismo astratto per abbracciare un *realismo integrale*, capace di indagare la complessità irriducibile del reale; uno sguardo che si sforza di comprendere (senza “compendiarle”) le innumerevoli interazioni che abitano e sostengono ciò che è, l'essere concreto. Del resto, è proprio in questo che risiede l'originalità del metodo proposto da Blondel:

Ne pas élever en hauteur des édifices de pensées, mais se retourner toujours en bas vers ces données élémentaires dédaignées comme n'apprenant rien qu'on ne sache déjà et regardées comme scientifiquement inutilisables. L'instrument philosophique est une sorte de procédé de forage qui permet de découvrir, par implications successives, tous les pré-supposés de l'être concret. Au lieu de dissimuler ce dont on vit – et de le nier, au risque d'en mourir – il convient de le mettre à nu pour le mieux connaître, car rien ne doit échapper à la prospection philosophique¹³.

Tutto, nel reale, è legato, si co-implica e interagisce; ogni livello del reale s'influenza reciprocamente: dal piano ontologico a quello etico, dall'analisi economica alle decisioni o misure politiche... In breve, un realismo integrale che rinvia a un'epistemologia della (delle) complessità strutturanti la realtà. E la conoscenza viene così reintegrata nell'insieme dell'attività umana. Meglio ancora, la conoscenza stessa può e deve essere considerata come una forma d'azione, come un principio di trasformazione della realtà sociale, economica, politica... L'azione non è altro, come scrive Jean La-

mir en lui, avec la force d'affirmer et de croire, le courage d'agir [...]. C'est donc une science de l'action qu'il faut constituer ; une science, qui ne sera telle qu'autant qu'elle sera totale, parce que toute manière de penser et de vivre délibérément implique une solution complète du problème de l'existence ; une science, qui ne sera telle qu'autant qu'elle déterminera pour tous une solution unique à l'exclusion de toute autre» (M. Blondel, *L'action...*, *op. cit.*, «Introduction», VII-VIII; XVII; XVIII).

13. J. Lacroix, «La philosophe de Maurice Blondel», in *La Vie intellectuelle*, juillet 1950, Cerf, Paris, p. 30-31; sempre di Lacroix, si veda anche *Maurice Blondel. Sa vie, son œuvre, avec un exposé de sa philosophie*, PUF (coll. «Philosophes»), 1963.

croix (filosofo personalista, profondo conoscitore della filosofia blondeliana), che «l'attività dello spirito nell'integralità del suo dispiegamento»¹⁴. L'azione si presenta come una sorta di energia primordiale, di «dynamisme originaire de l'être spirituel»¹⁵ dove l'intelligenza e la volontà traggono la loro forza di agire.

Da Blondel a Mounier, questa filosofia dell'azione che si vuole realismo integrale, che fa della filosofia non *una* ma *la* scienza del reale, permette di pensare e coltivare un'antropologia dell'irriducibile, o dell'inattuabile (una volta per tutte), che vede nella persona non un essere già compiuto, perfetto in sé, ma un essere perfezionabile, in evoluzione permanente. Un essere che non possiede così la pienezza del suo essere, un essere abitato da una trascendenza che lo fa essere superandolo, superando ogni rischio di chiusura e solipsismo. Un essere il cui esistere è esistenza incarnata, che non smette di affermarsi per poi negarsi di nuovo, in dialogo con il mondo, che altro non è che distanza da sé a sé. Ecco, la distanza..., che come vedremo più avanti, per Mounier e i personalisti, rappresenta il fondamento (paradossale) dell'essere-insieme. E il cuore pulsante della comunità: «Le monde représente la distance qui nous sépare de nous-mêmes en même temps qu'il nous permet de la franchir»¹⁶.

Su questa traiettoria, ci troviamo di fronte a un Io che non è riconducibile all'Io trascendentale di kantiana memoria, che si costruisce edificando la (sua) realtà; è un Io più profondo, che si realizza unicamente rispondendo all'appello dell'essere, che è dono e gratuità. È un Io che si fa portavoce di una coscienza inquieta, un'inquietudine che abita l'essere-persona, vista come la risposta a una "chiamata" che trascende ogni forma di assolutizzazione dell'Ego, sempre e da sempre immobile, identico a sé. Da fedeli lettori di Blondel e (soprattutto) di Mounier, si potrebbe anche dire che la persona è una *voc-azione*, un essere che agisce su stesso agendo sulla realtà, che si supera personalizzando, umanizzando, pezzo

14. *Ibid.*, p. 32.

15. *Ibid.*

16. *Ibid.*, p. 35.

dopo pezzo, il mondo dentro di sé e intorno a sé, realtà impersonali o de-personalizzate: mondo, storia, leggi, natura, società, arte, politica, lavoro, rappresentazioni e idee astratte che rischiano di tradire l'incontro personale con il reale.

Come dire, la persona è «un dedans [di dentro] qui a besoin d'un dehors [di fuori]»¹⁷. È inoggettivabile, indefinibile, non riducibile a un concetto, ma non per questo la persona è indicibile o incomunicabile. La persona è presenza creatrice, movimento incessante di personalizzazione: «présente partout, elle n'est donnée nulle part»¹⁸. È un «mot de combat»¹⁹, secondo quanto dice Ricoeur, a cui Mounier, i personalisti (e non solo) ricorrono per pensare l'originalità e l'unicità dell'essere umano, per pensarne i diritti e i doveri, la dignità e le fragilità. Ma l'essere-persona è più che una parola, o un concetto, per quanto azzeccati o meditati possano essere; l'essere-persona, l'essere una persona, sfuggire alle vecchie e nuove forme di alienazione dell'Umano, è piuttosto un combattimento senza fine, una conquista mai definitiva. Il rischio dell'oggettivazione, o della depersonalizzazione, è sempre dietro l'angolo: «de la préhistoire du concept de personne, à son épanouissement médiéval, et jusqu'à sa réactivation phénoménologique, la personne est un combat pour le soi: on n'est une personne qu'en ayant à le devenir face à toutes les tentations intérieures et extérieures qui sont dépersonnalisantes»²⁰.

Dopotutto, quello sui cui i personalisti ci invitano a riflettere è che la storia del pensiero e delle società occidentali sono attraversate dalla tentazione di ridurre l'essere-persona a una realtà univoca, unidimensionale: giuridica, psicologica, morale, economica (si pensi al paradigma dell'*homo oeconomicus*), etc. Difficile dargli torto... Del resto, il pensiero egologico moderno, da Descartes (si

17. J. Lacroix, *Le personnalisme. Sources. Fondements. Actualité*, Chronique Sociale, Lyon, p. 13.

18. E. Mounier, *Le personnalisme*, *op. cit.*, pp. 9-10.

19. P. Ricoeur, «Meurt le personnalisme, revient la personne», in *Esprit*, janvier 1983, pp. 115-116.

20. E. Housset, *La vocation de la personne*, PUF, Paris, coll. «Épiméthée», 2007, p. 11.

pensi al suo concetto di *moi*) e Locke (la nozione di *self*) a Kant (l'Io trascendentale), ha prodotto un'antropologia individualista che ha fatto dell'essere-persona un individuo (dal latino *individuus*, «indiviso, indivisibile», che si richiama al greco ἄτομος, «atomo»), un essere autocentrato, incapace di uscire fuori di sé e prigioniero di se stesso. Un essere astratto che si crede autosufficiente; che si presenta come una “verità” auto-evidente, una coscienza originaria, che vuole auto-appartenersi, unica origine del proprio essere. E che fa dell'A(a)ltro, degli altri “in carne e ossa”, nient'altro che una protesi – un “feticcio” – del proprio Ego.

Agli occhi di Mounier e dei personalisti, questa visione egologica della soggettività non può che apparire ristretta e riduttiva; l'essere-umano in quanto persona, nel suo costante sforzo di personalizzazione di sé e del mondo, non è solo possesso o coscienza di sé. È anche altro, è anche l'altro, abitata com'è da un'alterità che è la condizione di un'infinita scoperta di sé. La persona è voc-azione perché è relazione: relazione con sé, con gli altri, con il mondo, orientata verso una trascendenza ulteriore, che è un antidoto contro ogni forma di glorificazione narcisista dell'Ego.

Per Emmanuel Housset, filosofo e fenomenologo francese, la storia del pensiero ci consegna essenzialmente due paradigmi dell'essere-persona, due forme d'intelligenza (apparentemente) incompatibili dell'essere se stesso: per il primo, «je deviens moi-même par un acte de maîtrise [di controllo] par un acte de puissance [di potenza], qui s'exerce d'abord sur moi-même pour mieux s'exercer sur les choses»²¹. Da Descartes in avanti, è la tesi di fondo della filosofia moderna della soggettività: la persona come dominio su di sé, *ergo* sulla natura e sulle “cose” del mondo; per il secondo, «c'est là où je me perds, là où je ne cherche pas à préserver ma vie, là où je ne cherche pas à protéger ce qui était déjà mien, que je deviens proprement moi-même»²². È l'antropologia relazionale d'ispirazione cristiana, che Mounier, Ricoeur e il personalismo ereditano per poi riattualizzarla, adattandola alle sfide del mondo contemporaneo.

21. E. Housset, *La vocation de la personne*, op. cit., p. 31-32.

22. *Ibid.*

Per loro, l'essere-persona significa non solo vocazione, relazione, apertura..., ma anche dono di sé e impegno (*engagement*) per la costruzione del bene comune, per il ben-essere della comunità, per la comunità di tutti gli esseri viventi; significa non rimanere sordi di fronte alla sofferenza del mondo; presuppone in tal senso pensare non più l'essere rispetto all'Uomo ma la nostra finitezza (*finitude*) in relazione a un essere trascendente. Trascendente (anche) ogni volontà di onnipotenza, l'*hybris* che spesso sembra aver avvolto il "destino" dell'uomo moderno. In quest'ottica, «la personne ne prend pas conscience de ce qu'elle peut être dans un pur rapport à soi, mais découvre ce qu'elle à être à partir de l'épreuve de sa finitude dans son rapport au monde»²³.

È nel «provare» la propria finitezza (*finitude*), la propria vulnerabilità (il suo donarsi all'altro «sans retenue», per dirla con Levinas)²⁴ che l'essere-persona si riconosce come aspirazione e desiderio d'infinito; è nel tentativo di andare oltre se stessa che la persona manifesta un valore incommensurabile, rovesciando i valori dis-umani che sorreggono la società capitalista. Non più le persone subordinate alle cose, ma le cose messe al servizio della realizzazione spirituale delle persone, l'utile che si fa mezzo e non più fine, strumento per la salvaguardia dell'inutilizzabile, ecco la meta che la rivoluzione personalista e comunitaria si prefigge.

La persona non ha prezzo, per questo ha un valore infinito, trascendendo il mondo pur entrando in dialogo con esso, attraverso un doppio movimento dialettico: da un lato, la persona è «radicamento»²⁵; dall'altro breccia e spiraglio, con lo sguardo rivolto verso un altrove, un orizzonte inesauribile di senso: «si le monde la comprend elle comprend aussi le monde»²⁶.

23. *Ibid.*

24. E. Levinas, *Humanisme de l'autre homme*, Saint-Clément-de-Rivière, Éditions Fata Morgana, 1972, pp. 92-93.

25. Si veda S. Weil, *L'enracinement: Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*, Gallimard, Paris, 1990 [1949].

26. J. Lacroix, *Le personnalisme*, op. cit., p. 85.

3. La comunità, o la «persona di persone»

Impegno, relazione, vocazione, sforzo, valore..., la persona è un nome per provare a dire la complessità di ciò che l'essere umano è e potrebbe essere. È in primo luogo «le nom d'un effort pour dire [...] la globalité de l'être humain, en montrant pourquoi les autres termes qu'on serait tenté de lui préférer aboutissent à des réductions, voire des mutilations de la personne»²⁷. Ancora una volta, provando a dire ciò che la persona è nel suo incessante «effort» di personalizzazione di sé e dell'ambiente socio-economico, dobbiamo rifuggire ogni forma di riduzionismo. Non può essere ridotta né alla coscienza («l'homme est un corps au même titre qu'il est esprit, tout entier corps et tout entier esprit»)²⁸ né all'Io, una realtà immobile (*figée*), chiusa in sé stessa, che non riesce a esprimere il dinamismo, il movimento, la capacità di agire che contraddistingue l'essere-persona: «Je ne m'accomplis comme personne que du jour où je me donne aux valeurs qui me tirent au-dessus de moi»²⁹. Ma non può essere assimilata neanche neanche all'Io inteso come «Je», a meno che non s'intenda il «Je» – il soggetto che ha coscienza di sé – come un principio di unità (o di unificazione) interiore, che non si limita a pensarsi immobile, ma si riflette nel suo gesto creatore: «Je ne commence à être une personne que du jour où se révèle à mes yeux la pression intérieure, puis le visage d'un principe d'unité où je commence à me posséder et agir comme je»³⁰. Per dirlo in altro modo, la persona non ha solo una storia, è una storia. E una storia unica e irripetibile; è una realtà spirituale che non cessa di rinnovarsi... e di ricrearsi senza sosta:

Le sujet au sens où nous le prenons ici est le mode de l'être spirituel [...], le sujet est à la fois une détermination, une lumière, un appel dans l'intimité de l'être, une puissance de transcendance intérieur

27. G. Coq, Mounier. *L'engagement politique*, Éditions Michalon, Paris, p. 18.

28. Cf. E. Mounier, *Le personalisme*, I, «L'existence incorporée».

29. *Ibid.*

30. Id., *Ecrits sur le personalisme*, Editions du Seuil, Paris, 2000 [1961], p. 74-75.

à l'être [...]. Sous son impulsion, la vie de la personne est essentiellement une histoire et une histoire irréversible³¹.

Quando la persona è detta, è detta al di là di ogni tentativo, spesso maldestro, di concettualizzazione. È un *élan créateur*, secondo un vocabolario che ricorda quello di Henri Bergson (altro riferimento essenziale per il pensiero personalista) e un movimento incessante di trascendimento (*transcendement*), un superamento di sé che si declina in tre forme distinte ma complementari: *verso sé stessa*, in uno sforzo di unificazione mai compiuto, sempre rigenerantesi; *verso l'altro e gli altri*, che coincide con l'uscita da sé, in modo che la persona possa realizzarsi grazie alla qualità delle relazioni con ciò che lei non è, le altre persone; *verso i valori*, che orientano al contempo la parola e gli atti della persona, transcendendone l'esistenza immediata: «Ma personne est en moi la présence et l'unité d'une vocation intemporelle, qui m'appelle à me dépasser indéfiniment moi-même et opère, à travers la matière qui la réfracte, une unification toujours imparfaite, toujours recommencée, des éléments qui s'agitent en moi»³².

Così, la persona si presenta, certo, come una storia, ma come una storia senza tempo, una vocazione intemporale (*intemporelle*), una «singolarità non inventoriabile» (*singularité non inventoriabile*), che si realizza nel tempo e nella storia, promuovendo la costruzione di una comunità umana, perché umanizzata dalla sua fioritura: «la mission première de tout homme est de découvrir progressivement ce chiffre unique qui marque sa place et ses devoirs dans la communion universelle, et de se consacrer, contre la dispersion de la matière, à ce rassemblement de soi». Si tratta di un «recueillement actif», di un ritorno a sé («le secret, l'intimité, le privé, sont indispensables à la personne»)³³ che viene equilibrato da un movimento complementare, di «projection hors de soi», d'uscita da sé, che è il segno di una responsabilità creatrice, di un'azione capace di trascendere il destino del singolo per abbracciare quello della comunità.

31. *Ibid.*, p. 50.

32. Id., *Refaire la Renaissance*, Editions du Seuil, Paris, 2000 [1961], p. 63.

33. G. Coq, Mounier. *L'engagement politique*, op. cit., p. 22.

Senza questo doppio movimento, la *raison d'être* della comunità non potrebbe che corrompersi, degenerare. Non solo il contributo di ogni persona è necessario al benessere della comunità, ma la relazione tra le persone è il fondamento stesso della comunità, che è vista da Mounier come una *persona di persone*: «Le nous suit le je, ou plus précisément – car ils ne se constituent pas l'un sans l'autre – le nous suit du je, il ne saurait le précéder». O ancora: «le nous, réalité spirituelle consécutive au je, ne naît pas d'un effacement des personnes, mais de leur accomplissement»³⁴. Stando a queste righe, sembrerebbe che, per Mounier, il “Noi” non sia altro che un prodotto, un'espressione diretta dell'Io, per quanto tale rapporto non si esaurisca in se stesso, su un piano strettamente immanente, aprendosi verso una realtà che trascende tanto la persona (*le Je*) che la comunità (*le nous*). Fatto sta che, alla fine della sua vita, nella sua *summa* sul personalismo (*Le personnalisme*, che vede la luce nel 1949), il filosofo francese rivede, riformula e completa la sua filosofia della comunità, ritornando sul rapporto tra l'Io e il Noi. Questa volta, l'accento è messo non più sulla preesistenza della persona rispetto alla comunità, ma sulla relazione essenziale fra le due “polarità”, che sussistono l'una in funzione dell'altra: «les deux, personne et communauté, sont réfléchies simultanément»³⁵. Ecco che emerge una terza figura: accanto all'Io e al Noi, appare il Tu. La persona, dice Mounier, «n'existe que vers autrui, elle ne se connaît que par autrui, elle ne se trouve qu'en autrui. L'expérience primitive de la personne est l'expérience de la seconde personne. Le tu, et en lui le nous, précède le je, ou au moins l'accompagne»³⁶. Una sorta di quasi-precedenza dell'Io, che si cotruisce insieme al Noi attraverso la relazione con il Tu, di cui Mounier riconosce la presenza-azione ineludibile sulla scia del pensiero di Gabriel Marcel.

Come in parte si è già detto, la comunità è un tessuto di relazioni interpersonali. Educare alla comunità significa innanzitutto riconoscere il ruolo essenziale del Tu nella (ri)scoperta dell'Io e

34. E. Mounier, *Refaire la renaissance*, op. cit., p. 75.

35. G. Coq, *Mounier. L'engagement politique*, op. cit., p. 25.

36. E. Mounier, *Le personnalisme*, op. cit., p. 36.

nella costruzione del Noi. Occorre dunque riservare «le nom de communauté à la seule communauté pour nous valable qu'est la communauté personnaliste, que l'on définirait aussi bien comme une personne de personnes»³⁷. Impare a vivere insieme coincide con «l'apprentissage [apprendimento] du prochain comme personne dans son rapport avec ma personne, ce que l'on a heureusement appelé l'apprentissage du toi»³⁸. Persona di persone, la comunità vive di dinamiche che superano la logica utilitarista della società capitalista; alla religione dell'utile (e del profitto a ogni costo) l'ideale della comunità personalista sostituisce la parola della gratuità e del dono. È l'amore, l'*agape*, che tiene insieme la comunità, che ne promuove l'unità, rendendo possibile e feconda la coesistenza di singolarità non riconducibili a una massa d'individui anonimi, senza volto: «le rapport du je au tu est l'amour, par lequel ma personne se décentre en quelque manière et vit dans l'autre tout en se possédant et en possédant son amour»³⁹. La metamorfosi della società atomizzata nella comunità immaginata da Mounier e dai personalisti poggia sull'azione dell'*agape* come discorso spesso inascoltato, radicalmente inattuale, che fa dell'altro indistinto il (mio) prossimo, da riconoscere e rispettare perché altro da me, irriducibile a un Noi organico. Senza l'amore, «des personnes ne parviennent pas à devenir elles-mêmes. Plus les autres me sont étrangers, plus je suis étranger à moi-même. Toute l'humanité est une immense conspiration d'amour penchée sur chacun de ses membres. Mais il manque parfois de conspirateurs»⁴⁰. Non possiamo così pensare di poter costruire una comunità personale, umana, dedicata al bene comune, senza praticare la comunione, che troviamo e ritroveremo sempre «insérée au cœur même de la personne, intégrante de son existence même»⁴¹.

37. Id., *Refaire la renaissance*, op. cit., p. 85.

38. *Ibid.*

39. *Ibid.*, p. 77.

40. *Ibid.*

41. *Ibid.*

4. Per un elogio della distanza... unitiva

Nel suo costante sforzo di personalizzazione, la comunità umana non è mai al sicuro dal rischio di “abbruttimento”. O per rimanere fino in fondo fedeli al vocabolario di Mounier, di degradazione (*dégradation*). Ma di che degradazione si tratta? E come evitare un tale pericolo? La filosofia personalista della comunità si accompagna a una critica serrata di quelle che vengono definite, per l'appunto, «comunità degradate», «caricature» di persone, impersonali o depersonalizzate, che assumono tratti spesso diversi, a volte contrastanti, secondo le epoche storiche e le ideologie dominanti: dalla società di massa, conformista e anonima (*le monde de l'on*, dell'«appareil irresponsable»), terreno fertile per la «passion totalitaire» alle società autoritarie e organicistiche come le società fasciste (*le sociétés – nous autres*). In questo caso, sostiene Mounier, ogni membro della collettività accetta di delegare la sua volontà al volere liberticida di un capo dispotico e autocratico, solo al comando, che si crederà per questo infallibile; un direttore di coscienze che «voudra pour eux, jugera pour eux, agira pour eux [...]». Quand il dira je, ils penseront nous et se sentiront grandis d'autant»⁴². Ma le comunità possono scivolare non solo verso la massificazione o l'autocrazia; ci sono altre forme o esempi possibili di degradazione, come nel caso delle società vitalistiche (*le sociétés vitales*), quelle *società chiuse*, per fare uso del lessico di Bergson⁴³, in cui il legame «est constitué [...] par le fait de vivre en commun un certain flux vital à la fois biologique et humain, et de s'organiser pour vivre mieux»⁴⁴. Così, nella loro storia le comunità oscillano costantemente tra personalizzazione (conquista mai risolutiva) e depersonalizzazione (minaccia sempre dietro l'angolo); una degradazione insidiosa «les entraîne en permanence dans leurs manifestations humaines du plan de la communauté personnelle au plan de la société contractuelle, ou de la société vitale, ou au plus bas degré, du “public” et de la

42. *Ibid.*, p. 82.

43. Si veda H. Bergson, *Les Deux Sources de la morale et de la religion*, Félix Alcan, 1932.

44. E. Mounier, *Refaire la renaissance*, op. cit., p. 83.

masse»⁴⁵. Ma questo non vuol dire che dobbiamo relegare l'ideale della comunità personale (o personalista) nell'ambito dell'utopia, dell'illusione, dell'irrealizzabile. Anzi, in quanto ideale regolativo, la comunità, per come viene concepita da Mounier, non è un concetto astratto o infruttifero; è piuttosto un'*idea in azione*, che incide sull'evoluzione storica delle società umane. È un orizzonte metastorico, che agisce nel cuore delle società storiche; che si pone come principio di cambiamento e trasformazione, rivolgendosi all'umanità intera, alla comunità universale delle persone, di tutte le persone. Non è quindi miraggio, chimera, ma presenza e slancio, un freno contro la degradazione, senza il quale le società non sarebbero altro che oppressione e violenza.

E se volessimo non solo riconoscere la presenza di quest'ideale, ma attualizzarne l'impulso, dovremmo, secondo Mounier, coltivare e promuovere il valore della *distanza*, verità e principio paradossale della relazione interpersonale e (quindi) della comunità stessa. In questo, il pensatore personalista anticipa la diagnosi che Hannah Arendt elabora sulle *Origini del totalitarismo* (1951), la cui forza opprimente e alienante riposa precisamente sull'abolizione di ogni distanza: tra «gouvernements et gouvernés [...] l'État et la nation, tout le monde devenant gouvernant», cioè «inquisiteur, policier, redresseur de son prochain»⁴⁶. Si tratta del conformismo che apre, o meglio spalanca, le porte al «terrore politico», che diviene strumento onnipervasivo di controllo: «aucune forme de vie sociale doit ne doit prétendre à la maîtrise totale des autres, ni la forme étatique, qui mène aux fascismes, ni la forme de société vitale, qui mène au racisme»⁴⁷. Alla soppressione della distanza, Mounier oppone l'idea di una distanza unitiva (*distance unitive*), che non è separazione o isolamento, ma piuttosto un essere-insieme che si costruisce nel rispetto dell'unicità irriducibile, personale di ogni singolo membro della collettività. In sostanza, il filosofo francese ci propone una metafisica della persona come essere relazionale su cui fonda un'e-

45. *Ibid.*, p. 86.

46. G. Coq, Mounier. L'engagement politique, *op. cit.*, p. 29.

47. E. Mounier, *Refaire la renaissance*, *op. cit.*, p. 86.

tica del vivere insieme come riconoscimento dell'alterità dell'altro in quanto altro da me, che sfugge a ogni pericoloso conformismo e a ogni deleteria esaltazione dell'Identico. È nella distanza che l'Io si *approssima* al Tu, ponendo le basi per un Noi che si fa a sua volta fattore di crescita interiore, spirituale di ogni singolo membro della "città personalista". Non esteriorità per l'appunto, ma distanza che non si stanca d'infondere uno spirito di comunione; distanza che unisce il "dentro" e il "fuori", un ritorno a sé che implica la ricerca di un altrove, la presenza di (un) altro da sé; distanza che è la...

la double condition de la solitude où chacun s'élève verticalement, comme un arbre s'étire, vers le haut de lui-même, et de l'union sans confusion qui unit tous les participants de l'esprit en un corps universel [...] ; ce sont elles [le distance] qui maintiennent la réalité des personnes dans la réalité de la communion universelle⁴⁸.

Non ci resta che chiederci (senza poterci avventurare in riflessioni che meriterebbero un lungo e "pensoso" approfondimento) se la *pedagogia del vivere insieme* che emerge dagli scritti del padre nobile del personalismo possa accompagnarci nella lettura del nostro presente, come una bussola capace d'indicarci il cammino fatto e quello da fare. Forse sì. E per almeno due ragioni, che possono apparire contraddittorie. Da un lato, le nostre società, le società occidentali, non sembrano poi così diverse da quelle che incorrono nella critica severa di Mounier, impregnate come sono di cultura individualista. Società atomizzate, massificate, popolate di individui che faticano a liberarsi di un anonimato alienante, spesso soffocante; società che vivono una crisi della relazione, società globalizzate che tendono, come direbbe J. Derrida, a diventare *inospitali*, che stentano cioè a riconoscere il diritto dell'altro a essere altro da sé⁴⁹, come se coltivassero una sorta di ideologia dell'Identico. Dall'altro, il nostro tempo è chiamato ad accogliere nuove sfide, del tutto

48. *Ibid.*, p. 53.

49. Cf. J. Derrida., «Quand j'ai entendu l'expression "délit d'hospitalité"...», in *Plein droit*, n° 34, avril 1997, p. 6. Voir aussi Id., *Hospitalité. Séminaires (I et II)*, Paris, Seuil, 2021-22.

inedite, e ad affrontare nuove crisi, che l'epoca di Mounier non ha conosciuto. Eppure, siamo sicuri che la sua lezione inattuale non possa dirci nulla rispetto alle "fratture" del nostro mondo. La crisi economica, sociale, ecologica dei giorni nostri non c'invita forse ad adottare un approccio anti-utilitarista, a promuovere un nuovo modo di stare insieme, un'educazione alla comunità che includa nel Noi non soltanto gli esseri umani, ma tutti gli altri esseri viventi, Pianeta compreso? Non è forse venuto il momento di smantellare il culto dell'Utile, del Profitto, della Performance, della Rendita, per elevare l'Inutilizzabile, il Dono, a valore non negoziabile, a ideale regolativo, a pilastro del bene comune? Sempre più vulnerabile, il nostro presente sembra indicarci questa strada, ammesso che vogliamo salvaguardare la pensabilità stessa di un futuro che sembra non appartenerci più.

Politique d'inclusion dans l'enseignement supérieur

Individualisation des parcours et reconnaissance de la personne

Abstract

In an era focused on implementing an inclusive society, the sphere of higher education is no exception to the requirement of offering the same opportunities for schooling and further studies. This involves increasingly individualized support to address the specific challenges faced by students. The ethical dimension of this approach bestows upon it the dignity of a value that must be promoted, yet it also needs to be critically examined to avoid the risk of deviating beyond acceptable limits. Inclusion must, above all, enable the recognition of the unique and inherent nature of the human person, rather than reducing it to a matter of regulations or the letter of the law. The expectations placed upon this concept of inclusion are immense, and perhaps overly burdensome: presented as the antithesis of exclusion, it is often held up as the sole solution to what is associated with rejection.

Keywords

Inclusion, Exclusion, Segregation, Integration, Person, Individual

La volonté politique et l'exigence d'inclusion s'étendent à toutes les étapes de l'enseignement y compris celle de l'enseignement supérieur. Il a été usuel de dire que cette sphère était la moins concernée en raison des difficultés et des obstacles rencontrés par les personnes pour atteindre ce niveau d'enseignement. L'accès à la scolarité primaire et secondaire devait d'abord être possible avant d'envisager la poursuite d'études au-delà du baccalauréat. Cependant, aujourd'hui, l'inclusivité s'affiche à la fois comme une valeur et une obligation à l'université, dans les grandes écoles, dans les organismes de formation et les centres de formation en apprentissage à travers de nombreux dispositifs qui matérialisent cette volonté d'offrir les mêmes possibilités de scolarisation à chacun.

A travers la présentation et l'étude de plusieurs mises en œuvre de cette exigence, l'objectif est de réfléchir sur les implications de ce qui est désigné sous le nom d'inclusion, d'en mesurer les conséquences pour les apprenants, les enseignants, les personnels administratifs de service. Si le but que poursuit l'inclusion comporte en sa définition une dimension éthique ; inclure chacun quelques que soient ses problématiques propres (handicap physique ou psychique, ancrage géographique, engagement personnel, vie familiale); il est également nécessaire d'interroger et de critiquer (dans une perspective critique kantienne) les limites de l'inclusion en éducation et les bornes qu'elle ne doit pas franchir au risque d'entraîner son dévoiement voire sa perversion.

Il s'agit de proposer et de défendre une conception de l'inclusion éducative au service des personnes, de la personne humaine, lui permettant de la reconnaître dans sa spécificité afin d'éviter que cette démarche ne se réduise à la déclinaison d'une procédure réglementaire et juridique à l'échelle individuelle.

Je voudrais tout d'abord m'appuyer sur les travaux de la sociologue Brigitte Bouquet qui dans un article de 2015¹ souligne la prégnance de cette terminologie d'inclusion, jamais employée seule et toujours dans une intentionnalité; inclusion sociale, inclusion éducative, inclusion culturelle, etc... Cette inclusion serait le signe d'une nouvelle ère, d'un changement de «paradigme social». Elle cite alors la 48^{ème} session de la Conférence internationale de l'éducation de l'Unesco, Genève, des 25 au 28 novembre 2008: «tendre vers une société inclusive constitue le fondement même du développement social durable...». Par cette assertion, l'inclusion se voit confier la plus grande, la plus légitime des missions: garantir l'élaboration d'une société juste, humaine et durable. Elle devient la pierre de touche du caractère éthique de ce sur quoi elle porte qu'il s'agisse de la société dans sa globalité ou des éléments qui la composent comme l'éducation.

1. Bouquet Brigitte. *L'inclusion: approche socio-sémantique. Vie sociale*, 2015/3 n° 11, pp. 15-25. DOI: 10.3917/vsoc.153.0015. URL: <https://shs.cairn.info/revue-vie-sociale-2015-3-page-15?lang=fr>.

C'est peut-être cette trop grande confiance, cette trop lourde charge à porter pour l'inclusion qui doit nous amener à nous interroger sur ce qu'elle peut réellement.

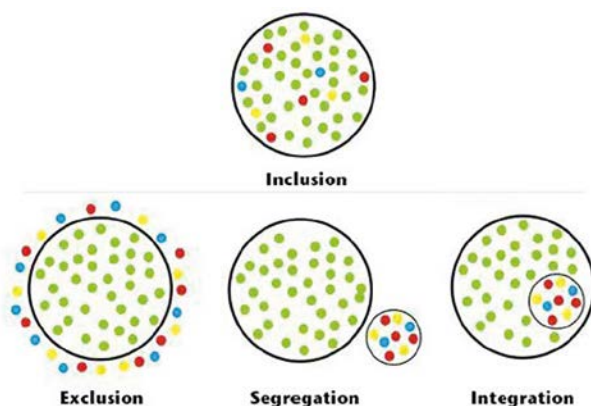
C'est notamment à travers la mise en miroir de l'inclusion avec ce qui est pensé comme son autre, son antagoniste ou son inférieur que cela est possible.

Spontanément, l'inclusion s'oppose à l'exclusion. Les deux préfixes issus du latin *in* et *ex* ne peuvent être plus explicites. La démarcation entre ce qui relève de l'intérieur d'un espace et de son extérieur trace une ligne géographique claire. Au nom du refus de l'exclusion entendue comme un rejet des personnes, rejet hors de l'école, hors de la société, l'inclusion apparaît comme le remède obligatoire et salutaire qui enfin fait entrer dans le cercle ceux qui en étaient jusqu'à présent tenus à l'extérieur, empêchés voire refusés. L'inclusion serait porteuse d'une attention aux plus faibles, aux plus fragiles, aux marginaux, aux différents. Rien que dans cette dernière terminologie est exprimée cette dimension du seuil qui sépare ceux qui sont inclus et acceptés dans un lieu quand d'autres restent à ses portes espérant y entrer. On entendrait dans cette dynamique un écho de l'évangile et en particulier celui de Luc dans l'attention qu'il porte aux pauvres, aux malades, aux femmes et aux professions ostracisées. La parabole du bon samaritain nous invite à faire de chaque personne notre prochain. Dotée d'une telle dignité, celle du refus de l'exclusion, l'inclusion apparaît comme le moyen de reconnaître la personne puisqu'elle lui donne accès à la condition régulière des autres personnes comme si elle avait un pouvoir de normalisation.

Mais inclure peut-il effacer la différence, le décalage? Inclure quelqu'un revient-il à le rendre semblable aux autres? Assurément non. Dans son idéal, l'inclusion doit rendre possible l'intégration de chacun dans sa différence. Ainsi on pourrait même qualifier de pléonasme le terme d'éducation inclusive puisque l'éducation est un droit pour chacun. L'éducation et l'enseignement ne sauraient être une exclusivité réservée à certains au détriment des autres.

C'est pourquoi, plus que par son opposition à l'exclusion, c'est dans le tryptique ségrégation – intégration – inclusion que nous pouvons approcher les implications dans le domaine de l'éducation.

Ces trois termes sont mis en avant pour représenter les diverses étapes² au cours de l'histoire de l'éducation qui aboutit à une politique d'inclusion. Ces trois moments sont également souvent schématisés en lien avec un quatrième niveau en infra, celui de l'exclusion, dans le schéma suivant:



Il y aurait tout d'abord une situation de non-inclusion totale représentée par l'exclusion comme nous venons de l'exposer où des personnes se tiennent sur le seuil sans pouvoir entrer dans le cercle. Cette étape recouvre la quasi-totalité de l'histoire de l'école où n'étaient pas admis les élèves différents.

Viennent ensuite trois étages successifs qui aboutissent à l'issue visée, l'inclusion.

Le premier palier se situe dans la ségrégation: le cercle principal est séparé d'un autre cercle où les personnes différentes, ne relevant pas du cercle principal sont regroupées. Il existe donc une prise en charge mais absolument différente et séparée de la voie dite régulière, classique ou normale. Cette modalité est actée en France par la loi de 1909 qui pose le fondement législatif de l'enseignement spécialisé et la création des classes de perfectionnement. A partir de cette date, les enseignants spécialisés obtiennent le CAEA, cer-

2. <https://enseignement-catholique.fr/wp-content/uploads/2019/12/histoire-se%CC%81gre%CC%81gation-inte%CC%81gation-inclusion.pdf>

tificat d'aptitude pour les enfants arriérés. Cette terminologie péjorative nous heurte mais doit être recontextualisée. Pour que cette ségrégation soit possible, il faut déjà qu'un repérage des élèves différents soit rendu possible par un souci de détection, une attention à leur égard. L'institution scolaire trace certes une ligne de démarcation entre des élèves dits normaux et ceux qui ne le seraient pas cependant ces derniers ne sont pas pour autant exclus du champ éducatif mais assignés à une place qui leur est propre hors de la sphère commune. S'ouvre alors une période allant jusqu'au milieu des années 70 qui développe un enseignement spécialisé, adapté et pensé pour des élèves considérés comme inaptes au milieu scolaire normal. L'éducation a alors pour mission de combler un déficit et de faire progresser l'élève dans la visée lointaine d'un éventuel retour à système classique. Le vocable usité témoigne cependant d'une scission nette entre deux groupes, connotée par un préjugé de niveau: on parle d'arriération, d'invalidité, de retard.

Le second pallier, celui de l'intégration, débute avec la loi du 30 juin 1975 dite Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées sous la ministre de la santé Simone Veil. Elle stipule de nouvelles orientations dans le champ du handicap: l'accès des personnes handicapées au champ social (éducation, orientation, formation), l'obligation éducative dans le milieu ordinaire si possible, l'orientation décidée par une commission départementale d'éducation spéciale (CDES). Cela constitue un premier changement de paradigme qui se traduit dans une figuration où le cercle de ségrégation ne se situe plus hors du cercle principal mais à l'intérieur de celui-là. On parle alors d'élèves à besoins particuliers et leur instruction doit désormais dans la mesure du possible intégrer le champ scolaire général. On entre également dans l'ère d'une procédurisation des dispositifs qui implique la mise en place d'instances chargées de décider qui relève d'une intégration en milieu ordinaire ou non sur la base d'un certain nombre de critères. L'intégration va alors se concentrer sur l'assistance à ces personnes, sur les soutiens à mettre en place pour que l'élève à besoin spécifique puisse suivre le rythme et les exigences de la scolarité. Les limites de ce modèle se trouvent dans sa demande d'adaptation de l'élève au système et

non l'inverse. L'intégration ne plaçant pas ce dernier au centre et comme point de départ de sa construction, c'est à la personne de fournir des efforts supplémentaires en sus de sa condition pour se mettre à niveau. La limite de l'intégration résiderait donc dans sa capacité à ne proposer que des aménagements à la marge en exigeant des personnes qu'elles rentrent dans un moule même s'il ne correspond pas à leurs mesures.

Il faut attendre la Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées pour atteindre l'inclusion, troisième et dernier palier. La loi établit désormais l'obligation d'une scolarisation de tout élève dans un établissement proche de son domicile. Les rôles se trouvent renversés et ce n'est plus à l'élève de s'adapter à l'école mais à l'école de l'accueillir pour répondre à son obligation de scolarisation pour tous. La loi met en place trois grands principes: le droit à la compensation, le principe d'accessibilité et le centrage du dispositif autour de la personne handicapée. L'obligation et la responsabilité d'un accompagnement spécifique incombent désormais à l'institution en vue d'une poursuite de la scolarité en milieu d'ordinaire tout en s'adaptant, en se mettant au niveau de l'élève. Le vocable change à nouveau pour glisser d'une prise en charge, estimée trop médicale, à une prise en compte de la différence. Ce changement n'est pas anodin car la connotation n'est pas la même. Une prise en charge évoque un poids, à fardeau à porter quand la prise en compte entend faire une place, un accueil à l'autre sans lui faire porter la responsabilité ou la culpabilité d'un surcroît de travail. Cette prise en compte doit permettre de repenser le dispositif éducatif, qu'il s'agisse du contenu de l'enseignement, des modalités d'évaluation, des lieux de la scolarisation, de telle manière qu'il puisse accueillir tous sans exception et chacun dans sa différence.

A titre d'exemple, lors de l'assemblée générale du pôle facultaire Philosophie/Psychologie/Education de l'UCLy de juin 2024, la chargée de mission handicap et le médecin universitaire étaient conviées pour faire un état de l'accompagnement du handicap au sein de l'université. En prenant la question de l'accessibilité des locaux, elles ont explicité le passage de l'intégration à l'inclusion

à partir de l'usage éventuel d'un plan incliné. Pour entrer dans un amphithéâtre comme salle de cours l'intégration revient à ajouter un plan incliné à côté de la porte qui comporte quelques marches. L'entrée est alors pensée pour les personnes en capacité de franchir ces marches (monter ou descendre) et s'y ajoute un complément qui s'adresse aux personnes ne pouvant gravir ce seuil autrement que sur un plan incliné. L'inclusion impliquerait de concevoir une seule entrée en plan incliné ou de demander aux étudiants de passer par l'entrée basse car tous pourraient l'emprunter sans distinction. Il ne serait alors plus possible de distinguer ceux qui peuvent et ceux qui sont en difficulté pour réaliser cette action. La politique inclusive permet donc de briser la dernière barrière, celle du cercle inscrit à l'intérieur du plus grand cercle.

L'inclusion constitue le moment où chaque personne reçoit le même traitement qui permet également la prise en compte de ses besoins et éventuelles compensations. Elle traduit l'aboutissement d'un cheminement qui inclut enfin la totalité des personnes dans le même cercle. Cependant un premier paradoxe saute aux yeux: comment est-il possible d'offrir le même traitement à chacun tout en tenant compte de sa situation spécifique? En d'autres termes, le sur-mesure est-il compatible avec la grande série? Spontanément, il paraît difficile voire impossible de pouvoir répondre favorablement à ces deux injonctions. Il s'agirait d'un côté de garantir une incorporation au nom d'un droit opposable à l'éducation tout en exigeant une série de dispositions faisant droit à la différence. De l'autre, on peut voir le risque d'un effacement des spécificités de chacun en les fondant dans un commun harmonisé.

La logique d'inclusion déployée jusqu'au bout dans sa cohérence implique un renversement radical de perspective pouvant entraîner son dévoiement. Ce dévoiement pourrait s'entendre à la fois comme une confusion malheureuse mais aussi comme une instrumentalisation intéressée. Si l'idéal ultime de l'inclusion est de pouvoir proposer un modèle unique à tous tout en faisant droit aux besoins et aux spécificités de chacun alors il n'y a plus prise en compte de la personne dans ce qu'elle est en propre mais il s'agit d'une déclinaison de la même offre capable de proposer des aménagements aux

différents profils. On quitte donc l'objectif humaniste de faire droit à la différence de la personne, de reconnaître son caractère propre en le diluant dans une masse harmonisée et indistincte où il est réduit à un exemplaire personnalisant son menu. De manière caricaturale, pousser l'inclusion jusqu'au bout peut aboutir à la mise en place d'une logique commerciale où une même offre est proposée à tous avec la possibilité de personnaliser, de faire son marché et de donner l'impression que ce service est fait pour vous à la manière d'un service de streaming dont l'algorithme finira par vous proposer des contenus proches de ce que vous avez déjà regardé comme s'il pouvait connaître vos goûts. Vous avez alors l'impression d'être pris en compte pour vous-même alors que vous n'êtes plus qu'une probabilité qui s'actualise dans un schéma généraliste.

La volonté de proposer une seule voie de scolarité au nom de l'inclusion peut se matérialiser par une uniformisation qui dénie alors le caractère particulier de chacun, qui aplanit les différences et tente de les gommer. On passe alors à côté de la reconnaissance d'un vécu propre irréductible. Alors que cette inclusion se fait au nom d'une exigence d'égalité des chances et de prise en compte de la différence, elle culmine dans la mise au même niveau de tous et à l'oubli de ce que vit la personne dans son être.

Les actions conduites par la mission handicap de l'UCLy incluent à ce jour des entretiens individuels où les étudiants peuvent exprimer leurs ressentis sur le déroulement de leur scolarité. Leur parole est accueillie et permet d'ajuster ce qui peut leur être proposé pour permettre le meilleur accompagnement possible de leurs études. Cela prend également la forme de concertation entre les équipes pédagogiques et le service de santé universitaire. Le paradoxe est que cet effort d'ajustement à la personne est remis en cause par ces mêmes personnes le percevant comme une procédure d'intégration et souhaitant une démarche d'inclusion. Mais l'inclusion entraînerait de facto la disparition de cet accompagnement en humanité des personnes. Si le modèle unique a été suffisamment pensé pour convenir à tous en dépit de conditions de santé ou de vie (car l'inclusion ne se réduit pas au champ du handicap, l'inclusion implique également de prendre en compte toute autre dimension de

nature à poser obstacle à la conduite des études comme la pratique d'un sport à haut niveau, la pratique artistique à haut niveau, la vie familiale, l'engagement citoyen ou associatif...), pourquoi serait-il dès lors nécessaire d'accompagner les étudiants puisque l'université s'est rendue accessible à tous (et pas seulement au niveau des locaux)? On accepte alors de substituer l'accès des individus à l'accompagnement des personnes comme si en plus d'avoir même valeur, il était meilleur et devait être recherché. On assiste donc à un dévoiement sournois car insidieux puisqu'il est fait au nom des meilleurs intentions. En cela, il est une perversion radicale de l'esprit premier de l'inclusion qui entend ne laisser personne sur le seuil pour la mener dans une lettre qui distribue les individus dans les cases d'un cadre exclusif au sens où il n'y en aurait pas d'autre, comme si une seule proposition éducative était possible.

Le vœu de convertir l'accompagnement en accessibilité procède également d'une confusion entre le plan juridique et pédagogique. Cette confusion des ordres thématisée par Blaise Pascal entraîne une tyrannie car il s'agit d'une domination illégitime entre deux plans qui ne correspondent pas totalement. Ce n'est pas le droit qui est illégitime en lui-même, c'est le fait de penser la pédagogie et l'enseignement à travers l'exclusivité de son cadre. L'enseignement supérieur obéit à un certain nombre de règles issues de lois et du code de l'éducation. Ces textes permettent de préciser les principes tenant à l'inscription, à l'évaluation, à la diplomation et à la procédure disciplinaire. Cependant, ils ont plus qu'un rôle de guide et leur non-respect entraîne des sanctions judiciaires au tribunal administratif. Si l'on prend l'exemple des modalités de contrôle des connaissances et des compétences dites MCCC, il s'agit d'un document récapitulant les conditions dans lesquelles les étudiants d'un cursus vont être évalués dans chaque élément pédagogique de leur maquette qu'il s'agisse d'examen terminaux ou continus, sous forme d'écrit, d'oral ou de dossier et de leur durée. Ce document comme celui du règlement des études ou de la maquette dans laquelle ils sont inscrits sont juridiquement opposables au tribunal car ayant été votés par l'instance universitaire de la CFVU, conseil formation et vie universitaire, qui représente l'ensemble des

membres de la communauté universitaire dont font partis des élus étudiants. Cela signifie qu'il y a une contractualisation entre les étudiants et l'université qui s'engage à honorer le contenu pour lequel ils se sont inscrits ainsi que les dispositions d'appréciation de leur niveau qu'ils ont annoncées. Ce paradigme contractualiste irrigue la mise en œuvre des formations de l'université. Il fait peser une exigence et une obligation de conformité sur la mise en œuvre de l'enseignement.

Pour paraphraser des échanges avec la chargée des affaires juridiques de l'université Lyon 1, le juge administratif est un juge de la forme, la seule question pour trancher est: est-ce conforme ou non? A nouveau, cela relève un peu de l'exagération mais manifeste que le droit peut se placer dans une position qui n'est pas légitime vis-à-vis de la pratique éducative. Le droit doit fournir un cadre, un cadre sécurisant et aidant. Le règlement et les procédures doivent se mettre au service de l'éducation et ne devraient pas avoir vocation à épuiser la pratique éducative et l'enseignement. En d'autres termes, le juridique est un bon serviteur mais un mauvais maître. La loi positive n'existe que pour protéger les plus fragiles de la loi naturelle. La loi est avant tout un esprit et non une lettre. Le juge est celui qui apprécie si le respect de cet esprit général s'incarne dans le cas particulier.

Il nous est arrivé en faculté d'éducation en accord avec nos homologues de l'université publique de faire face à une série de défaillances humaines et techniques partagées, et de prendre la décision d'aller contre le règlement au nom du principe de non-préjudice des étudiants qui nous a semblé prévaloir sur celui de conformité au règlement. Face aux conséquences dommageables pour ces étudiants de ne pas être examinés par un jury académique attestant de leur réussite (ou échec) au diplôme en l'absence de l'inscription administrative obligatoire pour le permettre, nous avons décidé de les faire examiner quand même. Nous nous sommes tous mis hors la loi et dans une série de situations inconfortables non pas pour faire une exception qui nous arrangerait mais pour observer notre devoir de membres de la communauté éducative. La personne qu'est

l'étudiant reste le premier objet de préoccupation et non la conformité légale de la procédure.

Il y a donc bien un danger à assimiler ce qui relèverait de l'accord entendu comme le fait de se mettre d'accord, de contractualiser, de conventionner avec un accord entendu comme s'accorder, se mettre en accord avec autrui. Il ne s'agit pas de rejeter toute considération réglementaire ou toute procédure. Ces aspects sont légitimes, utiles et souhaitables dans le champ qui est le leur à savoir la mise en place d'un cadre garant d'une exigence d'équité de traitement. Mais l'équité ne signifie pas l'égalité stricte et uniforme. Si la règle doit être la même pour tous, elle doit toujours s'incarner dans une proposition éducative propre à chacun. L'enseignant ne se met pas d'accord avec l'étudiant mais s'accorde à l'étudiant, s'ajuste à son élève. Le tour de force de la pédagogie est bien de réussir par l'acte éducatif un ajustement à chaque personne au sein du collectif de la classe. L'enseignant inclut chacun de ses étudiants dans son accordage à eux. Ce qui constitue la tyrannie du juridique sur le pédagogique est le fait de penser un dispositif unique qui s'impose à tous car il serait légal donc juste de le faire. Mais de la même manière que la technique d'un logiciel de scolarité ne dicte pas les décisions d'un jury, les méthodes pédagogiques ne peuvent être imposées aux enseignants au nom d'une exigence légale d'inclusion.

La logique d'une inclusion scolaire poussée jusqu'au bout de sa cohérence implique une révolution et un décentrement de la pratique éducative. Ce retournement de perspective engage l'enseignant dans une voie de sur-adaptation qui l'emprisonne dans une série d'injonctions au nom de l'inclusion. Si l'adaptation personnalisée ne doit plus être la norme et qu'il faut viser l'unicité de la proposition qui convienne à tous, la tâche devient presque impossible. La question de l'inclusion est de prime abord associée voire fondue avec celle du handicap mais concerne bien d'autres aspects de l'existence des étudiants. Un collègue d'une autre université publique a fait part de son désarroi lors du jury de fin d'année. Réalisant un cours magistral de sociologie de l'éducation de 12h en 6 séances, il se voit contraint par le jeu des différentes procédures ré-

glementaires de l'université d'évaluer son enseignement au moyen de six sujets différents: un sujet pour le cas général, un sujet pour les sportifs de haut niveau, un sujet pour les étudiants internationaux dont la mobilité se termine avant la période des examens, un sujet pour les étudiants absents pour maladie (hors session 2), un sujet pour les dispensés d'assiduité et le sujet de rattrapage. Cette situation manifeste l'écart de perception entre la consigne émanant de services centraux et la réalité de terrain vécue par les enseignants au sein de leur département.

L'octroi d'un label «enseignement inclusif» a été mis en place dans des universités françaises notamment la Sorbonne. Cette qualification vise un enseignement, et non un enseignant, doit satisfaire une liste de critères définis par un cahier des charges. La visée annoncée est de soutenir les apprentissages de tous les étudiants à travers la focalisation des étudiants en situation de handicap. Le pré-supposé est que ce qui aide et appuie les étudiants en situation de handicap dans leurs parcours d'études est également soutenant et bénéfique pour tous les autres étudiants. La démarche d'ingénierie pédagogique et la question de l'enseignant ne sont plus: comment faire pour aménager mon cours si j'ai un étudiant souffrant de surdité, de narcolepsie (autres, etc...) mais comment puis-je enseigner ma discipline de telle sorte que personne ne soit en difficulté? Il y a derrière l'idée ou la conviction qu'il est possible de définir une conception universelle de l'apprentissage. Cette démarche désignée également par les termes d'accessibilité universelle à l'apprentissage ou encore de pédagogie universelle repose sur le pré-supposé propre à l'inclusion de conception universelle.

Le principe central revient affirmer que la personnalisation des adaptations ne doit pas se traduire de manière individuelle.

Cela implique donc ce décentrement évoqué plus haut: il ne faut pas adapter, aménager, compenser la formule habituelle en fonction des besoins de l'étudiant mais être capable au préalable de concevoir des enseignements peuvent faire avancer tous les élèves sans qu'il y ait nécessité d'un réajustement a posteriori. Cela figure bien fidèlement le schéma de l'inclusion: un seul cercle où tous reçoivent une seule proposition qui réalise le tour de force d'être

convenable pour chacun. Pourrait-on alors interroger la faisabilité et la désirabilité de cet ultime idéal pédagogique?

Cette démarche d'unification de la proposition pédagogique a été menée dans le cadre de la réforme de 2021 de la formation des enseignants au sein de l'enseignement catholique en France. Au sein d'un paysage institutionnel complexe et ramifié, l'enseignement catholique s'est donné pour mission de former ses enseignants du 2^d degré (collège et lycée) et non plus de devoir les intégrer après le concours à l'issue d'une formation disciplinaire effectuée ailleurs. Afin de pouvoir faire exister une offre forte face à l'université publique, une mutualisation nationale de la partie disciplinaire de la formation a été mise en place. Elle permet à chaque institut de proposer une carte de formation exhaustive en matière de discipline qui rend possible l'ancrage de l'étudiant sur sa zone géographique. Cette mutualisation relève de l'inclusion car elle s'adresse à tous les étudiants qui se voient offrir la possibilité d'étudier dans leur établissement de secteur et selon les mêmes modalités. Mais pour rendre effective cette opportunité un effort logistique et technique est indispensable. Cela implique un emploi du temps harmonisé au niveau national fixant les temps de regroupements et d'évaluation. Cela exige un basculement de l'enseignement en présence vers un tout distanciel ou un comodal à la marge. Cela réclame une scénarisation et une ingénierie pédagogique complexe. A nouveau, le vœu d'inclusion au service des élèves en vient à asservir le corps enseignant. Car si la proposition est uniforme pour son bénéficiaire, elle est source d'une démultiplication de contraintes pour son maître d'œuvre qui se retrouve pris en tension entre la commande du maître d'ouvrage et les limites de sa capacité d'adaptation. On peut aussi se demander s'il est toujours pertinent d'organiser la totalité des apports disciplinaires en distanciel pour toutes les disciplines. L'apprentissage des sciences dites exactes ne pourrait sans doute pas se calquer entièrement sur celui des sciences humaines.

On finit par constater que ce qui est conçu pour avoir la souplesse extrême d'accueillir la totalité se révèle bien plus rigide et enfermant que ce qui ne serait pas jugé inclusif. C'est le plus grand paradoxe de l'inclusion qui poursuit un but d'ouverture à l'autre,

de son accueil inconditionnel et inconditionné à une condition physique ou psychique et finit par se muer en ce qu'elle fuit, une forme de réclusion au sens d'une coupure au monde, d'un isolement. En souhaitant ignorer ou dénier l'épreuve à la condition humaine que peuvent être le handicap, les difficultés d'apprentissage, les situations de vie, on en arrive à refuser bien malgré soi la reconnaissance d'une difficulté en souhaitant la dépasser par son abolition. L'inclusion retrouve alors son sens premier d'emprisonnement en latin *includo*. Au nom de ce qui est censé émanciper une personne de sa condition, cette dernière se retrouve piégée dans un cadre insuffisant et peut-être même maltraitant. Nous sommes confrontés à des étudiants qui se retrouvent bloqués dans leur cursus par quelques grains de sable: certains ne pouvant absolument pas apprendre de langue étrangère échouent à des masters juste pour cette raison alors qu'ils ont validé brillamment l'ensemble du parcours. L'inclusion ne devrait pas induire la croyance que tout peut être possible et atteignable à chacun. Bien que la myopie soit une affection courante de la vue qui corrigée n'empêche absolument pas d'être scolarisé, personne ne songerait à remettre en question le fait qu'une acuité visuelle parfaite est un prérequis pour devenir pilote d'avion. L'inclusion ne doit pas se faire au détriment de l'exigence du cadre universitaire et ni entraîner un nivellement par le bas sous prétexte d'équité. Il ne faut pas renoncer au désir de concevoir une éducation pour tous car c'est au contraire un vœu humaniste fort. Cependant il faut se garder d'effets secondaires indésirables et contre-productifs: vouloir à tout prix inclure un élève en milieu ordinaire peut être excluant au regard d'un potentiel échec scolaire, d'une incapacité à trouver sa place au milieu des autres élèves. L'inclusion devient alors une forme de violence institutionnelle lorsqu'elle refuse le retour non plus à une ségrégation mais à une séclusion qui désigne en biologie un isolement protecteur de l'organisme face à son milieu. Ce qui fait frontière entre le normal et le pathologique pour Canguilhem est la capacité de l'individu à répondre aux exigences de son milieu. La séclusion pourrait donc être la réponse adaptée pour évoluer de manière ajustée au sein d'un milieu d'ensemble. Cela

permet également de dépasser le dilemme initial entre inclusion et exclusion. Ce qui ne serait pas inclus au sens de sujet à un traitement identique n'est pas forcément exclu bien au contraire s'il est justement accueilli dans la reconnaissance de sa différence propre et d'une humanité partagée.

CONTRIBUTI

La reconnaissance et son échec

Pour une critique hégélienne de la subjectivité transcendante

Abstract

The aim of this contribution is to offer an analysis of recognition and its failure through a reading of section IV of Hegel's *Phenomenology of Spirit*. The author's reflection appears fundamental insofar as it not only shows itself as the main occurrence of the theme in the history of thought: in it, recognition is thought of above all in relation to its intersubjective failure. We will therefore proceed with a reading that firstly sheds light on the relationship between recognition and desire. Secondly, it will be seen how the desire for recognition constitutes the object of a systematic failure. Finally, it will be a matter of recognising, in this failed recognition, the successful affirmation of a model of transcendental subjectivity, which must be transcended when one wants to think the absolute (i.e., Hegelianly, to think in the proper sense).

Key words

Recognition, Hegel, Desire, Alterity, Transcendental

Rien de plus commun que reconnaître sa propre image dans le miroir, rien de plus malaisant lorsque cela n'en est pas le cas. C'est justement avec l'image d'un homme qui ne se reconnaît pas que débute la dernière œuvre romanesque du prix Nobel italien, Luigi Pirandello, *Un, personne et cent-mille*¹. Alors qu'il se regarde dans le miroir, le protagoniste, Vitangelo Moscarda, s'aperçoit, selon la remarque de sa femme, que son nez est légèrement oblique². C'est par cette reconnaissance manquée, que se déclenche la crise que le roman va décrire dans toutes ses étapes, jusqu'à la perte complète de toute identité du protagoniste. Un certain malaise semble accompagner toujours le manque de reconnaissance. Celui-ci est encore plus marquant dans les relations personnelles : rien de plus doulou-

1. L. Pirandello, *Un, personne et cent-mille*, Gallimard, Paris, 1930.

2. *Ibidem*, p. 7.

reux de voir l'ingratitude face aux efforts faits envers quelqu'un, ou bien l'aveuglement d'un proche envers les souffrances éprouvées et les torts subis. Et qu'en serait-il de la douleur pour un amour non partagé sinon que le manque de reconnaissance d'un désir envers la personne à laquelle nous sommes indifférents?

Ces remarques d'ouverture, à la fois littéraires et triviales, se rendent utiles tout d'abord pour rappeler combien le sujet de la reconnaissance serait proche de notre expérience la plus quotidienne. Mais aussi, et surtout, pour amorcer un questionnement : si la reconnaissance est ce qu'il y a de plus naturel, pourquoi n'est-elle pas automatique pour autant? Pourquoi, au même moment où elle se montre comme évidente, voir due, fait-on autant l'expérience de son manque? Qu'est-ce qui s'interpose entre deux personnes égales, ou dans le même sujet, qui rend invisible l'évidence? En quoi ce dédoublement est-il problématique bien qu'ouvert à une rencontre?

L'ensemble de ces questions semble effectivement trouver son origine dans le dédoublement interne à la reconnaissance elle-même: il faudrait alors interroger le *re-* de la reconnaissance, la duplicité des sujets qui est mise en jeu, voir la réciprocité qu'elle suggère. D'une part, la reconnaissance sépare, dans la nécessité d'une distinction, celui qui reconnaît de celui qui doit être reconnu; de l'autre, elle réunit ce qui est séparé dans l'implicite d'une identité commune qui appelle à être affirmée comme telle. Aucune reconnaissance ne peut donc s'avérer sans cette méconnaissance préalable : elle ne peut avoir lieu qu'entre étrangers, entre inconnus. Mais quel serait alors le statut de cette étrangeté? Elle ne peut être radicale, au risque de réduire la reconnaissance à la simple connaissance d'un objet inconnu (et encore); elle pourrait être alors purement fictive, une erreur provisoire, dont la reconnaissance serait alors la simple correction? S'il en serait ainsi, elle serait une contingence externe à la reconnaissance, qui pourrait donc ne pas être là : mais, encore une fois, la méconnaissance apparaît structurelle, et donc nécessairement intégrée, à toute reconnaissance. Comment donc penser la reconnaissance? Quel est ce geste qui sépare et unit dans un seul et même mouvement? En particulier, que

penser de la méconnaissance qu'elle implique, à la fois structurelle mais nécessairement provisoire?

C'est dans le cadre de ce questionnement problématique que l'on voudrait retrouver la réflexion hégélienne sur la reconnaissance. Ce qui appelle à une telle récupération n'est pas seulement la place majeure qu'elle occupe dans une pensée déjà éminente: la spéculation hégélienne a le mérite particulier de clarifier la dynamique de la reconnaissance surtout en relation avec son échec.

Ce qu'on voudrait montrer dans cette courte contribution est que la pensée hégélienne propose un modèle de reconnaissance, visant à rendre raison de cette étrangeté incontournable. Comment donc dans la réflexion hégélienne, la reconnaissance peut-elle s'affirmer dans sa gestualité de séparation et union?

La première étape de ce chemin va se situer dans la célèbre section de la *conscience de soi* à l'intérieur de la *Phénoménologie de l'Esprit*, en montrant comment la reconnaissance se constitue comme objet d'un désir. Ensuite, il s'agira de comprendre la possibilité de ce désir de trouver une satisfaction dans le cadre de la Conscience de soi. La réponse à cette question demandera l'individuation d'un modèle de subjectivité qui se révélerait abstrait

1. *Le désir de reconnaissance*

Ce premier moment de l'analyse a donc pour objet le concept de reconnaissance tel qu'il apparaît dans la quatrième section de la *Phénoménologie de l'Esprit*. Les pages dédiées à la *Conscience de Soi* (*Selbstbewusstsein*) ne sont pas, bien sûr, les seules où il est question de reconnaissance chez cet auteur : elles constituent par contre le moment où ce thème se manifeste. En toute cohérence avec la démarche phénoménologique de l'œuvre, l'apparition d'une figure n'est jamais neutre: elle emporte avec soi la nécessité de son émergence et qui en rend raison. Se demander comment elle apparaît, c'est se demander ce qu'elle est.

La reconnaissance, fait donc son apparition au moment où la conscience de soi se dédouble et structure une certaine intersubjec-

tivité. Pour comprendre cette apparition, il est donc opportun de retracer le mouvement de la conscience de soi. Elle se présente en effet comme une conscience divisée : non pas entre sujet et objet, mais en elle-même. Le moment précédent, celui de la conscience, a révélé, par la dialectique de la force et de l'entendement, l'«homonymie» entre sujet et objet³. Une scission habite donc constitutivement la conscience de soi : qui d'une part, en tant que sujet transcendantal «pose» le monde, de l'autre, comme sujet empirique, vit à l'intérieur de ce monde.

En effet l'en-soi est la conscience, mais elle est également ce pour quoi il y a un autre (l'en soi); et c'est pour elle-même que l'en soi de l'objet et son être pour un autre sont identiques. Le Moi est le contenu du rapport et le mouvement même du rapport. C'est en même temps le Moi qui s'oppose à un autre, et outrepassé cet autre; et cet autre pour lui est seulement lui-même.(...) Mais en fait la conscience de soi est la réflexion sortant de l'être du monde sensible et du monde perçu; la conscience de soi est essentiellement ce retour en soi-même à partir de l'être-autre.⁴

Ce que la conscience de soi vise n'est plus l'altérité d'un objet qui lui est étranger, comme dans le cas de la conscience, mais comme monde dans lequel elle *vit*. Là où la conscience visait alors des objets

3. Le moment de la conscience s'achève donc dans la compréhension que les lois qui régissent le monde ne sont rien de étranger à l'entendement. Force et entendement sont apparus comme les deux pôles de la même activité: l'entendement en effet n'est ni la passive et fusionnelle réception d'un vague il y a, ni l'élan théorique pour saisir une chose «abstraite» dans la définition des qualités premières et qualités secondes, mais «à l'image» de la force, il synthétise ou analyse les phénomènes, pour en créer des jugements, voir des concepts. Une certaine homonymie se crée ainsi entre l'entendement et ce qui serait censé lui être extérieure: «L'entendement fait donc l'expérience que c'est la loi du phénomène même que des différences viennent à l'être qui ne sont pas des différences ou que l'Homonyme se repousse soi-même hors de soi-même; il fait pareillement l'expérience que les différences sont seulement de telle nature qu'elles ne sont pas en vérité des différences et se suppriment, ou que le non-Homonyme s'attire» G.W.F Hegel, *La Phénoménologie de l'esprit*, trad. par J. Hyppolite, Aubier, Paris, 1941, pp.126-127. Dorénavant dans le texte, cette édition sera indiquée par l'abréviation *PdG*.

4. *PdG*, p. 147.

qui lui étaient extérieurs, en s'y découvrant comme leur fondement, la conscience de soi ne vise qu'elle-même. C'est à l'intérieur de ce retournement de perspective qu'elle se découvre vide de contenu : tantôt elle est ce par quoi il y a un monde, tantôt elle n'est rien d'autre que cette structure formelle. C'est dans cette exigence de contenu qu'il semble possible de commencer à envisager la dynamique de la conscience de soi, comme l'a justement écrit J.-F. Marquet :

La conscience tout court, (...), dès sa première étape, celle de la certitude sensible, était accablée de contenus qu'elle n'arrivait pas à maîtriser (...). La conscience de soi, au contraire, va commencer par une subjectivité vide, dépourvue de contenu, et qui, du même coup va s'éveiller dans un état qui est celui d'une conscience de soi affamée; la conscience de soi exige, dès le moment où elle surgit, quelque chose qui la remplisse, un contenu venant en permanence du dehors pour la remplir.⁵

C'est donc ce geste de remplissement que réside la dynamique de la *Selbstbewusstsein*. Toutes les figures qui y seront décrites ne seront rien d'autre que le récit de cette conscience qui cherche un contenu dans ce dont elle est la condition de manifestation. Le mouvement de la conscience de soi apparaît alors comme une exigence de réconciliation entre l'empirique et le transcendantal : elle ne cherchera rien d'autre que combler l'abîme creusé par cette séparation.

Cependant cette homonymie structurelle qui préside à cette aspiration est cachée à la conscience de soi et n'est telle que *pour nous* : en effet il est opportun de remarquer que dans cette section se rend souvent visible la double narration dans laquelle la *Phénoménologie de l'Esprit* se déroule : d'une part, elle est formulée du point de vue des différentes figures de l'esprit au même moment où elles ont lieu, en assumant leur perspective; de l'autre, il s'agit d'une narration a posteriori du récit rétrospectif par lequel le narrateur, placé à la fin du chemin de l'esprit, reconnaît cette succession comme un parcours qui a conduit à son point de vue présent («*pour*

5. J.-F. Marquet, *Leçons sur la Phénoménologie de l'Esprit de Hegel*, Ellipses, Paris. 2009, pp. 80-81.

nous» dans le texte), celui du *Savoir Absolu*, où chaque évènement est saisi dans sa nécessité.

Du point de vue de la conscience de soi, elle semble donc s'éveiller dans un monde qui lui apparaît comme étranger, mais qui ne peut ne pas être envisagé que sous l'angle d'un certain *désir*:

(...) le monde sensible est pour elle une subsistance, mais qui est seulement phénomène, ou une différence, qui en soi n'a aucun être. Cette opposition de son phénomène et de sa vérité a pour son essence seulement la vérité, c'est à dire l'unité de la conscience de soi avec soi-même. Cette unité doit devenir essentielle à la conscience de soi, c'est-à-dire que la conscience de soi est désir en général. Désormais, la conscience, comme conscience de soi, a un double objet, l'un, l'immédiat, l'objet de la certitude sensible et de la perception, mais qui pour elle est marqué du caractère du négatif, et le second, elle-même précisément, objet qui est l'essence vraie et qui, initialement, est présent seulement dans son opposition au premier objet. La conscience de soi se présente ici comme le mouvement au cours duquel cette opposition est supprimée, mouvement par lequel son égalité avec soi-même vient à l'être.⁶

Ce qui anime constitutivement tout le mouvement de la conscience de soi est donc le désir de réconcilier la manière dont elle apparaît avec ce, qu'à son insu, elle est véritablement. Ce désir semble pourtant ne pouvoir s'exercer que comme négation : pour s'affirmer à l'intérieur d'un monde ressenti comme étranger, elle agit comme pour supprimer l'altérité de ce celui-ci. Des lors, le premier moment de la conscience de soi, est celui de la *vie* : mue par les instincts vitaux (*Begirde*) de son empiricité, elle se réconcilie avec le monde dans la consommation. Un être vivant qui en consomme d'autres, dans un cycle interminable qu'est celui de la vie, qui ne se différencie que pour supprimer cette différence.

C'est justement dans la dialectique interne à ce désir animal que se prépare le désir authentiquement humain de la reconnaissance⁷.

6. *PdG*, p.147.

7. On revoit sur ce point, à la lecture de A. Kojève, qui voit dans ce passage le mouvement d'une véritable anthropogénèse. L'humain se distingue de l'animal par le niveau de finesse du même désir: «L'être même de l'homme, l'être conscient de

La conscience de soi ne parvient pas, en effet, à se retrouver elle-même dans la simple consommation : au contraire, elle ne fait que supprimer l'altérité dans laquelle elle est censée se retrouver. C'est d'ailleurs l'inscription même dans le processus vital qui oblige à cette étrangeté : dans la perspective hégélienne, l'autre être vivant n'offre aucune autre possibilité de réconciliation et ne peut que disparaître lorsque la conscience de soi s'affirme. C'est ainsi que la conscience de soi se voit obligée à changer l'objet de son désir, en le réorientant vers le vivant qui lui est plus semblable, c'est-à-dire une autre conscience de soi. Elle seule peut constituer une altérité qui subsiste à l'affirmation de la conscience de soi, dans laquelle elle peut se retrouver, dans laquelle elle peut se *reconnaître*.

La conscience de soi atteint sa satisfaction seulement dans une autre conscience de soi. (...) Elle est une conscience de soi pour une conscience de soi. C'est seulement ainsi en fait qu'elle est. Car c'est seulement ainsi qu'elle parvient à avoir l'unité de soi-même dans son être-autre; le Moi, qui est l'objet de son concept, en fait n'est pas objet; mais c'est seulement l'objet du désir qui est indépendant, car il est la substance universelle indestructible, l'essence fluide égale à soi-même. Quand une conscience de soi est l'objet, l'objet est aussi bien Moi qu'objet.⁸

Le besoin de consommation laisse donc la place au désir de reconnaissance. Ce que la conscience de soi veut ce n'est plus se reconnaître par l'altérité, mais que cette altérité la reconnaisse d'elle-même. Un autre «Moi» est le seul «objet» qui peut offrir à la Conscience de soi cette unité. La reconnaissance s'avère donc être le nom de ce que la conscience de soi cherche à saisir dès le début : son unité dans l'altérité.

soi, implique donc et présuppose le Désir. Par conséquent, la réalité humaine ne peut se constituer et se maintenir qu'à l'intérieur d'une réalité biologique, d'une vie animale. Mais si le Désir animal est la condition nécessaire de la Conscience de soi, il n'en est pas la condition suffisante. A lui seul, ce Désir ne constitue que le Sentiment de soi» A. Kojève, *Introduction à la lecture de Hegel*, Gallimard, Paris, 1947, p. 11.

8. *PdG* pp. 153-154.

La conscience de soi apparaît dans sa structure de désir de reconnaissance. Ce désir, peut-il donc être satisfait?

2. *L'échec de la reconnaissance*

La conscience de soi est donc le lieu d'une scission, celle entre empirique et transcendantale, qui veut se recomposer par la reconnaissance. La conscience cherche d'abord dans les autres êtres vivants de se réconcilier avec elle-même, pour se tourner enfin vers une autre conscience de soi: seulement celle-ci, différemment des autres êtres vivants, promet de lui offrir une reconnaissance accomplie sans s'anéantir. Il s'agit de montrer dans la suite de cette lecture que non seulement cette promesse ne sera pas maintenue, mais qu'elle fait objet d'un échec systématique tout au long de la Conscience de Soi. Cette figure demeurerait alors dans un certain paradoxe: elle apparaît en effet structurée tantôt par le désir de reconnaissance, tantôt par l'impossibilité de son accomplissement.

La rencontre entre deux *Selbstbewusstsein* semble démarrer par une rencontre manquée : en s'envisageant l'une et l'autre comme objet du désir, se donnant l'une à l'autre sans le moindre obstacle, quasiment dans une immédiateté. Dans ce modèle de réconciliation, dans laquelle on peut lire un écho du «fragment de système» – un écrit de jeunesse, où l'amour constituait le pilier d'une synthèse absolue –, les deux consciences se rencontrent bien sûr, mais sans se reconnaître. Dans la jouissance réciproque et l'harmonie entre les deux, leur rencontre demeure au même niveau de la satisfaction des besoins naturels. Elles se retrouvent comme deux chairs qui veulent se donner l'une à l'autre, mais non comme deux consciences désirantes. Cette synthèse, sans doute amoureuse, reste anonyme.

En d'autres termes, ces consciences ne se sont pas encore présentées réciproquement chacune comme pur être-*pour-soi*, c'est-à-dire comme *conscience de soi*. Chacune est bien certaine de soi-même, mais non de l'autre; et ainsi sa propre certitude de soi n'a encore aucune vérité; car sa vérité consisterait seulement en ce que

son propre être-*pour-soi* se serait présenté à elle comme objet indépendant, ou, ce qui est la même chose, en ce que l'objet se serait présenté comme cette pure certitude de soi-même⁹.

Ce qui fait échouer cette rencontre est donc ce qu'il l'a rendue possible: le désir naturel, a associé les deux consciences, en les réunissant comme êtres vivants mais non comme consciences de soi. En effet, le désir de reconnaissance ne saurait se confondre avec un des désirs naturels : il ne désire rien d'empirique en appartenant à cette conscience qui non seulement habite le monde mais le «pose», tout en y demeurant finalement indépendante. Afin que son désir de reconnaissance soit accepté, la conscience de soi doit non pas s'unir à l'autre mais s'y opposer : faire preuve d'irréductibilité envers un simple être vivant, en tranchant tous les besoins qui la lie à la vie. La rencontre entre les deux consciences devient alors une «lutte à mort», une compétition où chacune des deux doit démontrer de pouvoir renoncer à tout ce que les instincts vitaux réclament comme indispensable¹⁰.

C'est dans cet *agôn*, que les deux consciences testent jusqu'à quel point elles peuvent rejeter la vie sans en mourir. Cette lutte suicidaire ne finit que par la reddition de l'une des deux. Mais ce à quoi elle se rend ce n'est pas l'autre conscience, mais la mort elle-même.

Cette conscience a précisément éprouvé l'angoisse non au sujet de telle ou telle chose, non durant tel ou tel instant, mais elle a éprouvé l'angoisse au sujet de l'intégralité de son essence car elle a ressenti la peur de la mort, le maître absolu. Dans cette angoisse, elle a été dissoute intimement, a tremblé dans les profondeurs de soi-même et tout ce

9. *PdG*, p. 148.

10. A titre d'exemple, apparaissent suggestive les descriptions des *Potlatch* propre à certaines cultures nativo-américaines faites par Marcel Mauss. Dans ces rituels, les différents participants devaient brûler publiquement leurs biens : plus ils étaient de valeur, plus on obtenait de prestige par sa destruction. Pour une présentation exhaustive de cette pratique, ainsi que pour les réflexions socio-économiques qui en découlent, on renvoie bien sûr à M. Mauss, *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, PUF, Collection Quadrige, 1925, Paris. De même, ce rituel a aussi capturé l'attention d'un hégélien hérétique tel que l'a pu être G. Bataille, qui a largement médité ce sujet en G. Bataille, *La part maudite*, Éditions de Minuit, Paris, 1949.

qui été fixe a vacillé en elle. (...) Ce moment du pur être pour soi est aussi *pour elle*, car, dans le maître, ce moment est son objet. De plus, cette conscience n'est pas seulement cette dissolution universelle en général; mais dans le service elle accomplit cette dissolution et la réalise effectivement. En servant, elle supprime dans tous les moments singuliers son adhésion à l'être-là naturel et, en travaillant, l'élimine.¹¹

La lutte pour la reconnaissance termine lorsqu'un des deux contendant a tremblé face à la mort. Elle donne lieu à une hiérarchie: celui qui n'a pas eu peur face à la possibilité de sa propre destruction, devient le maître de celui qui, au contraire, s'est accroché à la vie, en devenant l'esclave.

Pourtant, cette lutte menée au nom de la reconnaissance, ne parvient pas à son but. Les deux consciences demeurent dans l'ignorance de leur nature respective : le maître ne voit dans l'esclave rien d'autre qu'un être vivant parmi les autres, tandis que l'esclave n'obéit au maître que par peur de la mort.

C'est ainsi que le désir de reconnaissance, au même moment où il découvre son caractère intersubjectif, ne parvient pas à son but. La conscience de soi ne retrouvera l'intersubjectivité qu'au moment de son dépassement, dans la figure de l'église. Jusqu'à ce moment elle va parcourir son chemin en solitude, tantôt en désirant se reconnaître dans le monde empirique, tantôt sans y réussir. Bien que la lecture de la Conscience de soi pourrait poursuivre, ce qui a été vu jusqu'à présent permet d'amorcer un questionnement: pourquoi la Conscience de soi, constitué par le désir de reconnaissance, n'y parvient jamais? Comment rendre raison de ce paradoxe?

3. *L'échec comme reconnaissance*

La *Selbstbewusstsein* semble donc trahir systématiquement le désir qu'elle a elle-même révélé. Désir de reconnaissance qui ne cessera de revenir tout au long du chemin de l'Esprit. On voudrait ici pourtant se limiter à analyser l'impossibilité manifeste de la conscience

11. *PdG*, p. 164.

de soi à parvenir à la reconnaissance, tout en ayant introduit sa nécessité. On voudrait ici lire cette impasse, comme un argument par lequel Hegel critique un modèle de subjectivité transcendante.

L'impasse dans laquelle tombe la conscience de soi semble être déjà inscrite dans son présupposé. On a pu voir, en effet, comment elle se fonde sur la dichotomie entre un sujet qui «vit» le monde et un sujet qui «pose» le monde, par son entendement. La conscience de soi n'a donc aucun contenu que cette séparation elle-même, à l'intérieur de laquelle un Je transcendantal reste pur et intact. C'est ainsi qu'elle court-circuite: d'une part elle cherche un contenu à l'intérieur de ce qu'elle pose, de l'autre elle ne peut que se corrompre. En ce sens, elle semble exposer sa vérité non pas dans la reconnaissance mais dans son échec: en ne se reconnaissant dans rien, elle affirme négativement sa nature ultime de séparation. Ainsi, la seule empiricité avec laquelle elle arrive à s'identifier, c'est la mort: «mais un tel mouvement, pur et universel, une telle fluidification absolue de toute subsistance, c'est là l'essence simple de la conscience de soi, l'absolue négativité, le pur être-pour-soi, qui est donc cette conscience même»¹².

Pour sauvegarder sa séparation, elle ne cherche que des reconnaissances manquées où elle peut trouver la confirmation de sa transcendance. Bien qu'animée par le désir de reconnaissance, ce qu'elle désire secrètement n'est que son échec. En ce sens, la dynamique désirante de la conscience de soi ne peut qu'être structurellement suicidaire. Telle l'évidence qui se posait à l'esprit de Hegel, même dans sa jeunesse:

Dans la mesure, mais non davantage, où la réflexion se rapporte à l'Absolu, elle est Raison, son acte est savoir. Or, dans ce rapport, son œuvre périt: seul le rapport subsiste, il constitue l'unique réalité de la connaissance. La réflexion isolée, la pensée pure, ne connaît donc d'autre vérité que celle de son anéantissement.¹³

12. *Ibidem*.

13. G.W.F. Hegel, *La différence entre les systèmes philosophiques de Fichte et de Schelling*, Vrin, Paris 1986.

Cependant, dans cette critique est bien visible la thèse qui se donne à penser : l'abandon d'un sujet conçu comme originaire, pur et absolu vers sa nature de *figure* de la vérité.

On a pu donc remarquer comment, dans la IV section de la *Phénoménologie* de Hegel, la reconnaissance constitue l'objet d'un désir qui constitue la Conscience de soi. On a pu voir ensuite, comme ce désir fait l'objet d'un échec permanent. Enfin on a pu révéler le véritable dynamisme de la conscience de soi étant orienté non pas vers la reconnaissance mais vers son échec, dans la sauvegarde de sa séparation constitutive.

Nous sommes donc amenés à considérer un paradigme opposé à celui d'un certain subjectivisme, où le sujet soit pensé non pas comme absolu, mais comme figure de l'Absolu.

L'ontologismo estetico di Teodorico Moretti-Costanzi

Abstract

The work of Theodorico Moretti-Costanzi takes the form of an ontological reflection. A consciential conception of reality is affirmed that allows the world to be described according to a spiritual canon. However, this theoretical framework does not limit itself to developing an exclusively theoretical consideration of reality, nor is there a research outcome that takes on an exclusively metaphysical connotation. Rather, Moretti-Costanzi's intention is to present a metaphysical conception of reality that is nevertheless capable of describing all the concreteness of a spiritually understood reality. Theoretical reflection must necessarily assume an ethical and aesthetic declination since these two areas correspond to the deepening of a dimension of high thinking that becomes concreteness.

Keywords

Consciousness, Beauty, Ethics, Aesthetics, Franciscanism

La bellezza è immediatamente Verità. A partire da tale assunto, che si manifesta convinto ed esplicito nell'opera di Teodorico Moretti-Costanzi, nasce l'esigenza di una meditazione sulla bellezza. È proprio l'aspetto temporale dell'immediatezza, che si impone quale dimensione inevitabile con cui la bellezza si manifesta, che fa comprendere la continuità tra la dimensione estetica e quella teoretica: si tratta della medesima immediatezza attraverso la quale si deve comprendere la necessità di un'idea, di un concetto che si presenta e si afferma, si tratta in definitiva di quella strutturante sussistenza autonoma del pensare che emerge come dato inspiegabile ma necessario nella riflessione filosofica. È così che l'estetica si pone nel novero delle modalità attraverso cui il pensare filosofico si esplica.

In questa articolazione di pensare si può comprendere perché per Teodorico Moretti-Costanzi giunga come una vera e propria esigenza di completezza filosofica dedicare un testo specifico, e anche

uno spazio sempre significativo in tutto il corso della sua opera, alla dimensione dell'estetica. Negli anni Sessanta del Novecento si può apprezzare la prima grande trilogia morettiana in cui proprio l'opera dedicata all'estetica vuole chiudere un percorso che è partito dall'ispirazione dell'onotologismo critico carbellesiano a sta vivendo la propria originalità in una filosofia che si sta compiendo in maniera originale, in tale periodo, come ontocoscienzialismo. Nel 1959 *La filosofia pura* inaugura, nella dimensione di una ricerca prettamente teoretica, questo percorso, è il 1965 quando invece si passa all'indagine morale con *L'etica nelle sue condizioni necessarie*, l'anno successivo, quindi nel 1966, viene pubblicata *L'estetica pia*, a suggello e compimento di questo indirizzo ontocoscienzialistico del pensare.

L'estetica pia è l'opera che chiude e dona completezza alla prima grande trilogia morettiana. Grazie a questo testo si comprende, in maniera completa, di trovarsi di fronte ad una riflessione che, in tutte e tre le sue articolazioni, è essenzialmente ontologica. Scopo specifico di questa riflessione estetica, che giunge al termine del lavoro teoretico di Moretti-Costanzi, è quello di dare una certa concretezza a quell'etica, approfondita nel testo del 1965, che si è dimostrata bisognosa di un compimento nella direzione del bello. Tuttavia non si deve collocare questo approfondimento della riflessione, che sfocia nell'ambito etico ed estetico, come una sorta di appendice del pensare teoretico, questo discorso che si dirige verso il tema della bellezza non risulta semplicemente accessorio o complementare di quello etico, si tratta piuttosto, come si evince dalle parole dello stesso Moretti-Costanzi, di cogliere come l'articolazione teoretica del discorso possa avere anche una declinazione etica ed estetica, senza che tali passi nel pensare debbano risultare secondari o derivati dalla teoresi; etica ed estetica sono necessari per la completezza e la concretezza del percorso di pensiero che il filosofo umbro ha inaugurato: «Naturalmente questo prolungamento estetico del discorso etico, o morale, che deve riuscire "concretato", non sarà, per ciò appunto, in nessun modo, da ritenersi complementare e secondario»¹.

1. T. Moretti-Costanzi, *L'estetica pia*, in T. Moretti-Costanzi, *Opere*, a cura di

In fondo questa continuità che unisce pensare, agire e sentire è la cifra di un'esistenza che vuole essere autentico specchio di un coscienzialismo a cui Moretti-Costanzi si rivolge. L'immediatezza è il carattere che meglio descrive la certezza con cui queste esperienze vengono vissute e risultano certe e incontrovertibili nel loro manifestare la verità: nel momento teoretico è la rarità dei momenti alti ed estatici del pensiero che suscita quella certezza di vivere una dimensione alta di pensiero che strappa l'uomo al suo fluire in un'esistenza sensibile, nell'etica è la certezza dell'esperienza di verità che si sperimenta negli atti e nelle relazioni ciò che dona la possibilità di vivere in una realtà trasfigurata, innalzata rispetto al quotidiano darsi di un tempo sempre uguale a se stesso; in entrambi questi momenti è l'immediatezza con cui viene vissuta e recepita l'esperienza ciò che riesce a far affermare la consapevolezza di vivere esperienze elevanti per l'uomo. Così avviene, allo stesso modo, per l'esperienza del bello, essa si palesa in maniera incontrovertibile all'uomo e costituisce una vera esperienza sapida che non lascia ombra di dubbio sulla purezza del suo darsi: la concreta bellezza che si dà all'uomo è un vero istante in cui si sperimenta quella rarità del momento estatico del pensare che qui assume la forma del sentire. In questa esperienza rara, indissolubilmente vera, si sperimenta quel frammento di eternità che unisce l'uomo alla destinazione sua propria: quella ascetica del raggiungimento della comprensione di vivere nella Coscienza. Si potrebbe addirittura sostenere che, sebbene tale opera sull'estetica sia posta a conclusione di questa prima trilogia morettiana, essa potrebbe tranquillamente esser posta all'inizio di tale percorso, in quanto essa stessa è essenzialmente una riflessione ontologica. *L'estetica pia* infatti, per avendo come suo centro di interesse la dimensione del bello, risulta capace anche di manifestare cosa sia in grado di dare accesso a questo ambito universalmente condiviso del bello: l'estetica, nella sua concretezza, giunge a saper dire come la ragione narrata da Moretti-Costanzi non debba essere intesa solo come una capacità atta a descrivere il mondo circostante, ma occorre invece comprendere come essa sia invece capace di

sentire e penetrare quello stesso contesto esistenziale ed ontologico in cui l'uomo è posto.

Questa risulta la peculiarità della riflessione sul bello, l'estetica è infatti, al pieno della sua forza di esser compresa universalmente, in tutto e per tutto una parte del pensare autenticamente filosofico, solo in questo modo può esser spiegata la sua autonomia e la sua forza persuasiva, quello estetico è momento necessario per dare consistenza all'impostazione teoretica coscienzialista a cui il discorso morettiano continuativamente fa riferimento. Solo tenendo conto di tale assunto si può contemplare la forza e la dignità intellettuale che l'estetica deve avere. Moretti-Costanzi non ha evidentemente remore a riconoscere ontologia, morale ed estetica come tre momenti che simultaneamente esplicano il pensiero filosofico e soprattutto occorre rilevare la portata "consolatoria" che il filosofo umbro attribuisce ai tre modi del pensare filosofico:

Consolatrice, dunque, l'Estetica stessa, al titolo in cui lo è l'Etica e in generale l'Ontologia che a loro volta sono dottrine; e consolatrice, indubbiamente, come dottrina qualificabile, a pari grado delle altre, con l'aggettivo di filosofica².

La consolazione a cui l'accademico bolognese fa riferimento è il sentimento di sollievo che è riservato all'uomo che cerca la via della vita vera, dell'esistenza autentica. Si tratta dunque di una capacità consolatoria che non è certo dovuta ad una peculiarità speciale dell'estetica, ma semplicemente al suo essere a tutti gli effetti una parte del sapere filosofico che riesce immediato nella sua sapidità. Moretti-Costanzi chiarisce in merito:

Il che significa, in altri termini, che la virtù "consolatoria" propria all'estetica quale dottrina proviene ad essa non dal suo carattere dottrinario, bensì dal "*sâpere*" che glielo conferisce istituendola, così da esprimervisi concettualmente, nella sua specificazione nella Bellezza. Con ciò si noti che nell'Estetica-dottrina, efficacemente consolatrice, la consolatrice vera è la filosofia (in aderenza alla *sofia*)³.

2. Ivi, p. 762.

3. *Ibidem*.

Così si evidenzia come questa grande dignità che Moretti-Costanzi rivolge all'estetica è motivata dal fatto che quando l'uomo riesce a vivere autenticamente il momento estetico questi si colloca pienamente nell'ora della filosofia e, va ribadito, di una filosofia che è tale per ragione della sua purezza. Ancora Moretti-Costanzi in merito, con una ricchezza stilistica che caratterizza specificamente *L'estetica pia*:

Ed è sottinteso che il vedere, da parte nostra, tramite la limpidezza d'una lente (sia questa l'*Etica* o l'*Ontologia* come nel caso specifico l'*Estetica*) la Filosofia tutta nel suo "grado", esige che in esso e ad essa medesima ci solleviamo impersonandola, così che sia reale e non "esteriore" la veggenza⁴.

Il paragone tra le tre branche della filosofia pura e delle lenti con le quali si riporta la realtà, nella differenza delle sue forme, al suo grado massimo della veggenza, è probabilmente una delle trasposizioni metaforiche migliori che Moretti-Costanzi attua per descrivere il senso di questo tripartirsi della filosofia. Un differenziarsi che è alla fine identificabile come un dividersi in vista di un ritrovamento dell'unità primigenia. L'unità della filosofia pura che conduce alla veggenza appunto. La filosofia è seriamente costretta a utilizzare queste tre lenti per comunicare la veggenza, proprio perché tre sono le forme che costituiscono la persona e tali tre forme devono condurre l'interezza della persona alla sapienza.

Una volta chiarita la forza intrinseca che è presente in tale forma sofica nel suo essere capace di indirizzare immediatamente alla veggenza, occorre anche addentrarsi nella specificità del livello estetico. L'esperienza del bello è infatti in grado di dischiudere anche un altro aspetto della natura del reale. Tutto il percorso di pensiero che Moretti-Costanzi propone in definitiva può essere colto come un continuo movimento verso un estuario che appare ben preciso per chi abbia contezza di tutta l'opera morettiana: tale compimento consiste nell'esperienza ascetica, in quel destino di completezza che è stato descritto nel pensiero bonaventuriano rispetto al quale

4. Ivi, pp. 762-763.

Moretti-Costanzi si dichiara non solo debitore ma anche prosecutore. Se la riflessione estetica viene ad essere contemplata in questa direzione, allora si può comprendere perché attraverso l'analisi di come l'uomo recepisca il bello, si possa dischiudere la possibilità del recupero dell'universo sensibile. Questo recupero può essere possibile solo attraverso l'elevazione di quell'universo mondano, che in realtà solo mondano non è, ma che rivela una consistenza ulteriore, un'origine e una dimensione intrinseca profondamente ultramondana. Questa è la vera bellezza che un occhio attento e disposto verso la sapienzialità del reale può scoprire. Così si può procedere oltre la concezione di una filosofia che nella storia del pensiero ha voluto, in diverse occasioni, privare di dignità ontologica il mondo sensibile, trattandolo come semplice parvenza oppure come mero palcoscenico esistenziale.

La proposta che Moretti-Costanzi fa emergere dalle pagine dei suoi scritti è invece la visione di chi non vuole che si prescinda dal mondo sensibile perché esso non solo è il contesto che fa da sfondo all'azione dell'uomo, si deve procedere oltre queste forme di solipsismo dell'umanismo, il mondo è il luogo in cui l'uomo vive e scopre i significati. La filosofia dovrebbe quindi essere in grado di promuovere una considerazione che non svuoti di significato il mondo sensibile, ma che sappia invece valorizzare il suo innalzamento sofico. La linea di demarcazione che dovrebbe a questo punto essere tracciata è relativa alla distinzione tra una cognizione del mondo empirico come meramente corporeo o fisico, ed una cognizione del mondo empirico nella sua consistenza di mondo sensibile che non può essere degradato, ma che, al contrario, deve essere anch'esso innalzato. Il distinguo morettiano non è di poco conto, poiché seguendo l'ascesi di coscienza bonaventuriana tutto l'universo umano ha necessità di questa riabilitazione.

Troppo spesso la filosofia ha perpetrato un detrimento del mondo sensibile:

Pertanto, il corporeo-fisico ch'esso elimina non è il sensibile né il mondo senza di cui saremmo vuoti e fuor della possibilità del rimembrare, ma solo il limo della corporeità che li deturpa. Il mondo sensibile rea-

le, compreso nella mondità che siamo noi filosofanti, nonché sospeso, vorrei dire, in sensazioni edeniche rivelatrici, rientra unitamente alla *sofia* che gli dà timbro, nella *filosofia* che la mantiene e in un certo senso la ulteriorizza; anch'essa appartenendo, con la sua astrattezza trascendentale, alla Coscienza in cui si è *soft*, nell'esperire raro ch'è illuminato "mentalmente" in quanto lo è insieme sensibilmente⁵.

Obiettivo di Moretti-Costanzi diventa così la riabilitazione della sensibilità, ambito privilegiato a cui l'estetica si rivolge, la dimensione del sensibile è infatti il concreto modo di darsi dell'esistenza, ma di un'esistenza che è anelante verso l'attesa di essere "illuminata mentalmente": così lo specifico compito della ricerca del bello è completare la ricerca teoretica per riuscire a illuminare la mondità, rischiarendola della luce aurorale della sapienzialità.

Il bello che qui è oggetto di discussione non è la mera attestazione di ciò che i sensi recepiscono come armonia nelle forme, la sensibilità estetica deve procedere oltre questo semplice punto di partenza dal quale deve prendere avvio la meditazione estetica. Il bello morettiano è altro. Occorre infatti ripetere, con la stessa frequenza utilizzata dal filosofo umbro nelle sue opere, a costo di essere ridondanti, come si debba uscire dalla ingenua conoscenza gnoseologica per poter parlare di questa vera e propria riabilitazione del sentire che Moretti-Costanzi mette in atto nella sua trilogia e soprattutto in questo ultimo dei suoi tre scritti:

Non ripeterò mai a sufficienza che questo modo "diverso" d'una diversità qualitativa rispetto al modo umano gnoseologico consiste nell'intimo ripristino [...] nel quale il mondo, in quanto "nostro", si svela istituito, assieme a noi, nella Realtà della *Cum-scientia*; tale nel duplice significato del suo comprendere tutti i *cum-scientes*, e del suo constare, strutturalmente delle tre forme di *scientia* dal cui convergere nel punto dove s'accendono i nostri io, s'accendono con essi i nostri *scio*, meglio definibili col nome "*sapio*", qui dove si parla della loro piena compiutezza⁶.

5. Ivi, p. 763.

6. Ivi, p. 744.

Procedere oltre l'impatto della superficie gnoseologica del reale, questo è lo sforzo che nello scritto morettiano emerge come imperativo categorico per portare la mondanità al livello della *Cum-scientia* che è il senso di questa realtà. Così l'unione tra teoresi, etica, ed estetica consiste nel saper cogliere la specificità del momento estetico nella sua continuità con la rarità del pensiero, che coscientialmente si esercita, sul piano del sentire. Ma tale sentire, come poc'anzi è stato accennato, non corrisponde ad una mera funzione appartenente ad un apparato semplicemente recettivo in grado di essere toccato, colpito, dalle belle forme e delle armoniose immagini. Tale facoltà del sentire deve assolutamente essere considerata a tutti gli effetti un vero e proprio intendere, un vero e proprio entrare in relazione con la realtà che non è passivamente disposta per essere intesa come una sorta materia madre da modellare a piacimento dell'uomo.

Occorre invece comprendere che il sentire, la sensazione che il bello provoca, equivale alla comprensione attraverso capacità che procedono ben oltre il momento conoscitivo. Addirittura, si può affermare che il sentire vada oltre lo stesso comprendere, il sentire è realmente un intendere. La distinzione che si pone tra intendere e comprendere si fonda ancora tutta sull'immediatezza che l'intendere porta implicito, attraverso il suo penetrare il contenuto che gli si offre di fronte. Certamente, in tale maniera, si va ben oltre un comprendere che presuppone un momento riflessivo e comunque analitico nel processo di presa di significato. L'intendere dona invece tutto il senso di istantaneità attraverso il quale la realtà si mostra ed è colta nella sua profondità veritativa. Si può quasi giungere a dire che, pur nella razionalità che lo contraddistingue, il momento in cui si sente, e quindi si intende, porta con sé un ché di inspiegabile, una certezza veritativa che è realmente tale ma che il linguaggio categorico-conoscitivo fatica a descrivere e giustificare.

È la sensazione che si sperimenta di fronte ad una bellezza che turba e sconvolge: ci si trova di fronte ad un istante di eternità. Non c'è spiegazione precisa di ciò che sta succedendo, ma tuttavia qualcosa accade in chi sta osservando: è la condizione di chi sperimenta il momento estetico del sentire-intendere che Moretti-Co-

stanzi descrive. Probabilmente è proprio la capacità di tratteggiare senza aver la pretesa di definire, di richiamare senza voler indicare, di evocare senza voler circoscrivere ciò che meglio riesce a Moretti-Costanzi, nella sua *Estetica*, per dire, meglio di quanto si possa riuscire con ogni altra spiegazione analitica, ciò che accade attraverso questo sentire:

Il mondo reale è il “*libro aperto*” noto a Bonaventura, conscio del *Cantico*, dal cui verso aereo, sulle serene colline ombre, egli trasse il linguaggio, traducendo, della “*philosophia-sermo sapientiae*”: il mondo che i mistici, alcuni almeno, come Silesio, seppero scoprire intero e vivo nello stretto angolo d’una capanna, o in una farfalla, o in una foglia. Bisogna parlare della rosa con mente pura ed innalzata. La rosa è un punto esiguo per chi, guardando estesamente con sguardo opaco e puntualizzandola in uno spazio non qualitativo né intensivo, resta incapace di ammirarlo. Costui effettivamente dice di vederla, ma non la vede; non ne avverte il profumo, non la carezzevolezza, non la forma; e il suo non sentirla, naturalmente, fa tutt’una cosa col non intenderla e col non intendere l’intero mondo in considerazione del quale la trascura⁷.

Il respiro di questo sentire quasi si percepisce, tanto è pneumatico il tessuto di questa forma di sapere descritta da Moretti-Costanzi. Il sentire è davvero tratteggiato come quella delicatezza d’animo che appartiene ad ogni uomo che sa uscire dalla semplice attitudine a stare nel mondo.

Seguendo la linea interpretativa per approcciarsi al reale che Moretti-Costanzi ha tratteggiato, si deve riuscire a entrare in un rapporto con il mondo, in cui l’uomo vive, per cui questo cammino verso la purezza, verso l’autenticità, è quello che impone all’uomo di cogliersi in un essere nel mondo e non tanto in uno stare nel mondo. Il cambio di visuale è radicale: intendere la situazionalità specifica degli oggetti significa cogliere la loro profonda connessione d’essere con quella realtà di cui sono parte strutturante. Deve essere ribadito che quando ci si avvicina al sentire morettiano si deve procedere nel comprendere che questo sentire significa ben di più e ben altro rispetto alla semplice capacità di cogliere il bello.

7. Ivi, p. 743.

Dice di più anche rispetto alla capacità di saper collocare queste esistenze nella loro profondità di significato nel mondo.

La filosofia, che in questa trilogia si è andata a configurare e che trova esplicazione anche e, anzi, in maniera ancor più concreta nell'estetica, ha chiaramente una conformazione trinitaria, come del resto trinitaria è la sostanzialità umana connotata nelle tre forme di *esse, nosse, velle*. Anche l'estetica, intesa allora come filosofia che guarda alla profondità del reale, quindi come ontologia, dovrà assumere il novero di una vera e propria dottrina salvifica. Si tratta di una dottrina rigenerante che conduce la *tota anima* triforme dell'uomo verso la meta della Trinità, origine di questo uomo.

Appare così molto significativo, a tal proposito, il rilievo, che Moretti-Costanzi mette in nota, nel riprendere Rosmini come colui che sostiene la continua caratura teoretica della filosofia anche quando essa sia etica o estetica⁸, una prossimità, questa tra i due filosofi, assolutamente decisiva per comprendere il pensiero di Moretti-Costanzi nella sua interezza e nella sua ispirazione. In merito ad un certo debito morettiano nei confronti di Rosmini si prenda in considerazione quanto sostenuto da Marco Moschini:

si può dire dunque che quella del Rosmini è stata una presenza, una voce, una misura nella riflessione che il Moretti-Costanzi recepì fin dal suo primo momento di formazione alla scuola del Carabellese. E questa presenza resterà influente sino alla sua piena maturità. [...] Il riferirsi a Rosmini quindi aiutò il filosofo umbro su diversi fronti speculativi e interpretativi; per prima cosa a segnare una decisa differenza nell'ontologismo e a distanziarsi non poco anche dalla dominante corrente neoscolastica e neotomistica che allora determinava l'ambiente culturale cattolico italiano. Infine, la valutazione positiva del pensiero del Rosmini indicò al Moretti-Costanzi linee di approfondimento, sviluppo e critica più congeniali per esplicare la sua proposta filosofica, riuscendo anche a fornire gli strumenti per affrancarsi dalla lettura idealistica e neoidealistica dell'ontologismo che era culminata nel Gentile, anch'egli lettore del Rosmini⁹.

8. Cfr. T. Moretti-Costanzi, *L'estetica pia*, in T. Moretti-Costanzi, *Opere*, cit., nota p. 770.

9. M. Moschini, *La fedeltà a Rosmini come criterio della riforma dell'ontologi-*

Il riferimento a Rosmini appare molto significativo, in fondo Rosmini resta una sorta di presenza silente in tutto lo sviluppo dell'opera morettiana, citato in maniera diretta in alcuni casi, sempre presente nei contenuti e nel tono, un implicito ispiratore che funge da stimolo proprio perché, dal punto di vista del filosofo umbro, è colui che meglio di ogni altro riesce a dimostrare la necessità di un approccio gnoseologico alla realtà ma, allo stesso tempo, riesce anche a mostrare la vacuità di un tale approccio se esso rimane l'unica cifra interpretativa del reale: la dimensione della conoscenza deve essere approfondita per poi comprendere una pienezza metafisica che si cela oltre ciò che la gnoseologia indaga; in questo consiste il debito di Moretti-Costanzi nei confronti dei Rosmini e quindi il continuo riferimento che l'accademico bolognese sa porre nei suoi scritti verso il Roveretano.

La specificità dell'estetica morettiana risiede dunque nella forza con la quale questo sentire anela al bello: il sentiero che deve essere percorso è quello che conduce verso una ricerca strenua di questa bellezza eterna in ogni forma d'esistenza, certo il punto di partenza sono i sensi, ma il traguardo è una meta ben più alta. In fondo così si può spiegare quel sentire che cerca visceralmente la bellezza ma poi non riesce a fermarsi ad un appagamento materiale e sensibile: il bello è qualche cosa di più alto, non è un semplice impulso a provare il piacere della sensazione del bello, ma diviene potenza di condivisione: l'uomo descritto da Moretti-Costanzi diventa così viandante nella ricerca incessante di un appagamento di un'anima che anela alla pienezza del sentire.

Certamente, così, deve rientrare in questa ricerca pervasiva del bello tutta la sfera delle pulsioni e della sessualità dell'uomo, il quale cerca in maniera prima fiscalista e appagante la sensazione che dona piacere, che dona armonia. Poi, però, per l'uomo che compie i giusti passi verso questa sfera della ricerca del sentire, quella fiscalità decade e subentra la consapevolezza di dover aspirare ad una sfera di sensazione ben più alta, ben più elevata. Ciò avviene quando la purezza dell'intendere subentra alla grossolanità di un sentire

rimasto piantato a terra. Se tale ricerca della purezza irrompe autenticamente nella vita dell'uomo ecco allora che quella istintualità, quella passionalità si converte in qualche cosa di davvero più alto, subentra il vero sentire che è intendere. Subentra soprattutto una forza che eleva quell'uomo cercatore di piacere in un uomo cercatore di bellezza autentica, cercatore di verità. E quella verità che l'estetica ricerca, per Moretti-Costanzi, assume un nome ben preciso: essa è *caritas*.

Non deve stupire questo esito della ricerca estetica morettiana. In definitiva tale conclusione è il compimento dell'uomo che arriva alla vera coscienza della bellezza: il sommo bello è il sommo bene, e questo sommo bene consiste in una vita esteticamente bella perché integralmente dedicata al dono di sé che permette all'uomo di realizzarsi nella dimensione della collettività. In fondo un'estetica concepita come solipsistico sforzo di chi anela ad un bello che è godimento personale, non può essere la vera via che è contemplata da questo percorso teoretico ed esistenziale che Moretti-Costanzi propone. Così è estromesso da questo indirizzo estetico qualsiasi tipo di sentimentalismo utilitaristico, qualsiasi tipo di estetismo elitario, questa tensione verso l'altro è la realizzazione di un cammino alla ricerca del senso che deve necessariamente sfociare in questo orizzonte sapienziale della dimensione pneumatologica, ma non solipsistica, dell'uomo.

La bellezza diventa così intendimento di un'autenticità che significa elevazione, ma tale autenticità non si sperimenta in delle semplici visioni, questa autenticità è innanzitutto un modo di essere e precisamente un modo di essere nel mondo. È nella relazione con l'altro che si può manifestare la vera natura dell'estetica come concretizzazione completa dell'etica e quindi del cammino teoretico dell'umano:

fanno tutt'uno estetica ed etica (sempre in congiungimento, si capisce, con la specifica "ontologia"), poiché se la moralità, che nell'etica medesima s'esprime, consiste in un modo, ultrafilantropico, di rapportarsi con le persone, queste, in effetti, debbono risultarci oltre l'*umano* quali sono, ossia venire viste ed esperite nell'atmosfera e nella luce specialissime che "dimostrandole" singolari nella Realtà "*pneumatica*" cui ap-

partengono, le danno presenti coi loro toni insostituibili nel Presente medesimo, saldo e non labile, di essa, il valore del quale, come sappiamo, è la Bellezza: e la bellezza, appunto, che nell'*estetica*, non decurta né limita astrattamente in un'*artistica*, ha la sua dottrina testimoniante¹⁰.

Questa unione di etica ed estetica che Moretti-Costanzi propone altro non è che la conclusione di qualsiasi esperienza sapida di verità: non ci sono infatti argomentazioni che siano capaci di attestare questo esito “alto” della dimensione estetica più di quanto non riescano invece le certezze del sentire, le immagini evocative, le esperienze veritative di una bellezza che è anche un modo etico di essere. Su questa continuità tra etica ed estetica, che deve essere letta come uno dei tratti distintivi del pensiero morettiano alla luce di quell'ascesi di coscienza che appare la cifra che contraddistingue l'incedere di tale cammino, Edoardo Mirri, allievo e interprete di Moretti-Costanzi, scrive:

Al di là delle mistiche di specie neoplatonica, strutturate in una gradazione di livelli tali che su ognuno di essi è perduto il precedente, col risultato definitivo di perdere una ad una le forme della *mens* [...] l'ascesi teorizzata da Moretti-Cosanzi è ricercata in San'Anselmo (come più tardi avverrà con San Bonaventura) è ascesi della *mens* nella sua totalità, della *tota anima*: estetica, dunque, come etica e pensante¹¹.

In tale direzione non appare argomento di migliore esemplificazione di tale concetto di quello donato da un grande ispiratore del pensiero morettiano, forse il più considerato nel pensiero del filosofo umbro, il riferimento è per il santo di Assisi, Francesco:

E se, agli effetti e ai fini desiderabili d'una chiara comprensione sull'argomento, non spiace tornare al caso già contemplato di S. Francesco e dei lebbrosi, da lui baciati sulle piaghe deformatrici dei loro volti, si voglia riconoscere che in quel bacio, non dato controvolgia ma con

10. T. Moretti-Costanzi, *L'estetica pia*, in T. Moretti-Costanzi, *Opere*, cit., p. 794.

11. E. Mirri, *La nuova scuola bonaventuriana bolognese*, in E. Mirri, *Pensare il medesimo. Raccolta di saggi*, a cura di F. Valori e M. Moschini, ESI, Napoli 2006, p. 161.

trasporto, non lacrimoso ma caldo e fervido, si manifestava un senso estetico che lungi dal potersi negare e disconoscere come tale e considerare in antitesi rispetto alla “finezza” per cui il Santo, in precedenza, aveva evitato certe presenze sconiurandone persino la traccia, negativamente olfattiva, con i profumi, va ritenuto, piuttosto, di quella medesima “finezza”, un approfondimento superatore che sa emendarla dalla superficialità nel miglior modo¹².

Ecco la trasposizione dell'uomo, il superamento dell'umano, l'ascesi di coscienza che è ascesi non dal mondo, ma del mondo. Probabilmente questa figura che viene descritta da Moretti-Costanzi riassume ciò che è la bellezza autentica che l'uomo può assumere su di sé e che può rappresentare. È il compimento di sé, il raggiungimento di una bellezza che è respirata in una realtà naturale e che viene fatta patrimonio personale e anche collettivo. È un modo di pensare il bello che interroga l'uomo di ogni epoca: chi, in ogni epoca, riesce a baciare e ad abbracciare i lebbrosi del proprio tempo, gli ultimi, gli intoccabili? Chi riesce a scorgere questo bello come modalità di essere nel proprio tempo? Francesco bacia quelle persone perché bacia l'unicità irripetibile di quelle persone. Le bacia perché persone, perché sa leggere la loro profondità oltre un'apparenza distogliente.

Moretti-Costanzi ammira e vuole celebrare tale atto come riconoscimento di un vero oltre-uomo, di un'umanità che si innalza al livello di una bellezza che si fa concretamente manifestazione di una dimensione intelligibile alla quale, se vuole, l'uomo può appartenere: «Francesco che baciò questi lebbrosi, intese con il bacio, il cui senso di plauso è manifesto, non considerarli pietosamente dei lebbrosi, bensì dare atto della sua ammirazione, caritativa ed entusiasta, verso loro, scoperti sotto l'occultamento della lebbra»¹³. Per esercitare l'autentico sentire, come le azioni di Francesco dimostrano, occorre saper oltrepassare lo sguardo empirico. Ciò che è necessario è uno sguardo che sia strutturato attraverso gli occhi della

12. T. Moretti-Costanzi, *L'estetica pia*, in T. Moretti-Costanzi, *Opere*, cit., p. 798.

13. Ivi, p. 795.

coscienza: solo in tale maniera la sapienzialità filosofica dischiude la veggenza, solo in tale maniera il sentire porta all'innalzamento e alla bellezza l'uomo. Poi è certamente vero che questo sentire, appena descritto con il riferimento al Santo di Assisi, inizialmente appare come un desiderio che è misto alla bramosia di un bello inteso fisicamente, in fondo l'insegnamento platonico parte proprio da questo assunto. Moretti-Costanzi scorge proprio a partire da Platone questa necessità di innalzare verso un bello eterno l'iniziale fame sensibile di bellezza che parte dalla ricerca dei piaceri; nel testo scritto proprio rispetto all'estetica di Platone del 1948, *L'estetica di Platone: sua attualità*, proprio questo è il filo conduttore con cui il filosofo umbro legge l'intera opera di Platone:

Ma allora la sensibilità, non confondibile col suo fenomeno, è ritrovata oltre il corpo ed è nell'Essere: in quel Bello non riducibile ad altra cosa che non sia lui, e col Giusto e col Buono costituente l'Inseità coscienziale unica e trina: vera scoperta, anche se implicita, di Platone¹⁴.

È chiaro quindi, come lo stesso riferimento a Platone sa indicare, come sia necessario che questa bramosia riesca a tramutare sé stessa in una vera e propria sete di bellezza autentica, in quell'esigenza di eternità che può essere offuscata dall'illusione del piacere sensibile ma che in realtà anela ad altro, come lo stesso Kierkegaard insegna con il suo esemplificare nello stadio estetico una tappa illusoria di questa tendenza naturale verso l'eternità. Occorre così che l'uomo riesca ad assecondare questa sete di infinità, così se tale afflato verso la dimensione autentica, intelligibile, viene assecondato, l'uomo, nel momento in cui si innalza, diviene trasposizione vivente di quella passionalità che ha inizialmente animato, in maniera sincera ma illusoria, la sua necessità di bellezza, e per Moretti-Costanzi questo percorso trova vero compimento nella tensione al donarsi all'altro. Questo costituisce l'avvento della *caritas*. Così si giunge alla vera compiutezza. Occorre sottolineare, però, come tale compiutezza non sia una condizione che si raggiunge con il solo

14. T. Moretti-Costanzi, *L'estetica di Platone: sua attualità*, in T. Moretti-Costanzi, *Opere*, cit, p. 2539.

pensiero, o con il solo atteggiamento, o con la capacità del sentire, la condizione che qui viene descritta è esplicitamente una perfetta elevazione che avviene nelle tre forme della persona: al sentire, corrisponde l'intendere e il volere. In fondo Moretti-Costanzi aveva già indicato questa linea di continuità che deve essere costituita tra etica ed estetica già nella conclusione de *L'etica nelle sue condizioni necessarie*, questa è la direzione essenziale che deve essere percorsa:

Da qui viene l'istanza di un'*estetica* che è connaturata alla morale di cui dovrà, debitamente, prolungare il discorso e concretarlo, a riempitivo dell'"attesa" d'un mondo sensibile, reale nel senso etereo che ci consente di percepire a fondo le persone, così da porre in atto, insieme a loro, l'Essere societario (caritativo) che noi siamo, dove risiede la salvezza¹⁵.

E ancora così viene conclusa la trattazione etica, indirizzando evidentemente la prosecuzione della ricerca verso la necessità dell'approfondimento estetico:

Vorrei saper dire che senso acquistano, in questa direzione, i richiami che giungono da incommensurabili lontananze col ricordo di un angolo ospitale, dove un fuoco brillava illuminando facce chiare, sensificate nell'espressione di voci che pronunciavano il nostro nome con un tono e che ci persuadevano realmente alla vicinanza di Gesù. Questi, in realtà, sono i richiami della "patria" che lascia considerare la vita quotidiana un triste espatrio; e i richiamanti sono i morti che, nel farsi sentire come tali, cioè come coloro che sono tuttora, essendo assenti, c'invitano a ritrovare, nella loro assenza, la presenza. Ora, questo ritrovamento viene dato dall'astrazione reminescente, dove la trascendenza non raggiunta dalla vita, vale in qualche modo a distaccarcene, schiudendo sopra il giro delle sue chiuse un chiaro orizzonte di crepuscolo esteso nell'infinità dell'ulteriore. Non escogito immagini di gusto più o meno discutibile: parlo di sensazioni visive e "percezioni" realmente provate e adesso intensamente, e sempre più di proposito, ricercate¹⁶.

15. T. Moretti-Costanzi, *L'etica nelle sue condizioni necessarie*, in T. Moretti-Costanzi, *Opere*, cit, p. 726.

16. Ivi, p. 721.

Il riferimento al francescanesimo e in particolare al suo fondatore, Francesco appunto, viene preso perché questi costituisce l'esempio più evidente di colui che ha saputo vivere questa trasposizione: la sua storia narra che egli è passato dalla pervasività di passioni, che lasciavano presagire la presenza della necessità della ricerca della bellezza, ad un sentire alto che lo ha reso capace di compiersi nel suo farsi dono continuo per gli altri. Allo stesso modo Francesco è riuscito a maturare la comprensione di un creato che non si ferma al qui ed ora ma che porta in sé i tangibili vestigi di una originaria edenicità che rimanda espressamente a Dio. Infine, appartiene alla narrazione di questa vita vissuta in questa bellezza alta e intelligibile, ma allo stesso estremamente concreta, la capacità di anteporre al proprio *ego* l'esigenza della relazione con qualunque creatura si sia presentata nel cammino della sua esistenza, riuscendo così ad eclissare il proprio io a favore della dedizione all'alterità. Ecco, dunque, che si raggiunge la concreta possibilità dell'ascesi. In fondo per Moretti-Costanzi con questa figura così estrema e anche così affascinante è come se si giungesse a realizzare quanto il filosofo umbro aveva apprezzato ma non aveva visto compiersi nel pensiero di uno dei suoi grandi maestri filosofici: Schopenhauer. In fondo in questo eclissarsi dell'io vi è tutto un riverbero di ciò che Moretti-Costanzi assimila dalla filosofia schopenhaueriana: sia nella dimensione dell'etica, sia nell'uomo che vive la dimensione ascetica, è possibile intravedere la necessità di eliminare una coscienza empirica, un vivere alla maniera filisteo, un sopravvivere, c'è tutta la capacità di procedere oltre un annichilente *Wille*. Ma ciò che non riesce a Schopenhauer nella sua esplicitazione del concetto di ascesi, riesce invece a Francesco, così infatti scrive Moretti-Costanzi, rispetto al tema dell'ascesi, nella sua opera dedicata proprio al pensiero di Schopenhauer del 1942:

E qui il lettore vorrà comprendere e giustificare la riluttanza da me dimostrata nel distinguere il grado dell'amore verso il prossimo da quello dell'ascesi, giacché nella dottrina dell'ascesi v'è il fallimento del Filosofo nei rapporti del suo vero se stesso: fallimento da cui è necessario prescindere ai fini di una comprensione che sia insieme inveroamento¹⁷.

17. T. Moretti-Costanzi, *Schopenhauer*, in T. Moretti-Costanzi, *Opere*, cit, p. 2314.

Ascesi non significa sparire nel mondo, abbandonare con lo scopo di allontanare un mondo illusorio, questo esito schopenhaueriano dell'ascetica viene rivisto e ricentrato nuovamente proprio grazie ad un'ascesi che viene mutuata da Bonaventura e che prende avvio da Francesco, per cui l'elevazione è elevazione del mondo che viene ricollocato alla sua originaria bellezza edenica. Così l'uomo è in grado di elevarsi ad una sorta di ultra-umanità. La figura di San Francesco è per Moretti-Costanzi la più alta realizzazione dell'ascesi. La domanda fondamentale che ci si potrebbe porre è perché proprio Francesco rappresenti questo vertice a cui tutta l'umanità può ispirarsi, la risposta che Moretti-Costanzi dona, non solo nei testi sull'etica e sull'estetica presi qui in considerazione, ma in tutto il suo percorso di pensiero, è che Francesco è colui che ha saputo essere compiutamente un *alter Christus*, è colui che ha incarnato nella maniera più reale la prossimità del Cristo ed è stato, per quanto l'umanità lo consenta, un vero e proprio altro Cristo. Così Cristo è il vero punto di riferimento per ogni uomo, è la strada maestra che per Moretti-Costanzi deve essere percorsa.

Il cristianesimo, da questo punto di vista, è il riferimento che sa descrivere compiutamente questo sentire, che è un intendere ma è anche momento razionale. E proprio nel cristianesimo si può leggere una considerazione estetica che è implicita e sempre presente. Proprio in questa considerazione estetica del cristianesimo si coglie un grande motivo di originalità nella visione offerta da Moretti-Costanzi:

In realtà il cristianesimo, se pur fu avversario dell'estetismo [...] non lo fu ugualmente dell'estetica, che fuor da ogni dottrina codificata sorse spontanea dal suo seno, sulla base viva d'una sensibilità nuova costituita congiuntamente a capacità altrettanto nuove di vedere in profondo, di amare e di ammirare¹⁸.

Così se l'estetica del cristianesimo consiste nella capacità etica dell'amore, la figura di Francesco è la figura del vero esteta che il cristianesimo prospetta. Egli è colui che ha raggiunto interamente

18. T. Moretti-Costanzi, *L'estetica pia*, in T. Moretti-Costanzi, *Opere*, cit., p. 798.

l'altitudine della veggenza in tutte le forme che la persona è, egli rappresenta la più grande testimonianza del passaggio umano alla beatitudine. Per Moretti-Costanzi in fondo è proprio uno dei "suoi" autori, quello Schopenhauer che riesce a mettere insieme nel linguaggio poetico questa essenzialità dell'ontologismo di cui respirano etica e morale, colui che riesce a vedere in Francesco ciò che non riesce a sé medesimo:

Schopenhauer ha detto pur suo malgrado, non essendo in esplicito riuscito a motivare la propria ammirazione per S. Francesco, che l'autentica estetica è la sua. La sua – intendo dire – nel senso che egli dette voce, con un linguaggio poetico diretto, al mondo tornato edenico e, appunto, in grazia della trasparenza restituita, che rende visibili, fraternamente le creature, teatro di santità e di carità¹⁹.

Appurato dunque che il tema che viene approfondito dal filosofo umbro è l'ambito teoretico, che poi certo si sviluppa in una declinazione di un sentire estetico, ma resta purtuttavia uno specifico interesse teoretico, viene a consolidarsi la convinzione che il percorso offerto da Moretti-Costanzi non possa essere semplicemente catalogato come uno spiritualismo dai toni estetici. Questa affermazione prende vigore, oltre da ciò che è stato già descritto, anche da ciò che Moretti-Costanzi scrive a proposito dell'arte proprio ne *L'estetica pia*. L'accademico bolognese arriva esplicitamente a chiedersi dove risieda la differenza tra una bellezza naturale e una bellezza artistica. La questione, sebbene sia colta spontaneamente da ogni persona, che facendo l'esperienza del bello non può esimersi dall'evidenziare una differenza tra bellezza naturale e bellezza artistica, in realtà conduce a cogliere una comune radice che sa unire quell'unica esperienza di bellezza che permette di essere parametro per vivere il momento catartico di cui si sta parlando. La creazione artistica, così come l'immagine di un paesaggio che riflette una bellezza naturale, sono entrambi momenti che devono la loro sostanzialità estetica ad una comune possibilità che l'uomo ha a disposizione: si tratta di quella possibilità che Moretti-Costanzi indi-

19. Ivi, p. 793.

ca con il termine *contemplatio*. Questo termine e il concetto relativo ha, nell'impianto teoretico descritto da Moretti-Costanzi, il preciso compito di evitare qualsiasi forma di delirio di presunzione per l'individualità umana; il discorso morettiano vuole infatti evitare che si possa pensare all'artista nei termini di una volontà geniale dipendente solo dalla propria individualità, ci si troverebbe dinnanzi a, come lo definisce il filosofo umbro, una sorta di "prometeismo" che erigerebbe alcuni migliori uomini a nuovi creatori di realtà che altri uomini non vedono e non sono in grado di generare. È il limite di chi pretende di inquadrare l'arte con il parametro del merito, secondo un superomismo dozzinale, specchio di una considerazione mercificata dell'arte stessa e della figura dell'artista. Se invece ci si rivolge al concetto di *contemplatio* si riesce a privare il singolo di meriti che non sono suoi e si restituisce l'origine dell'arte e dell'atto creativo stesso alla sua vera primigenia appartenenza. Il senso della *contemplatio* è proprio quello di indicare come l'esperienza massima di verità che l'uomo può compiere si rivolge verso: «un "*apex mentis*" dove l'intelligenza sa veramente anche delle cose, nella misura in cui s'è immessa, sostanzializzandosi e attivizzandosi, nel *Quid* medesimo, fondante e creatore, di esse stesse»²⁰. In fondo ciò che sta sostenendo Moretti-Costanzi è che l'atto creativo dell'arte non possa partire dal nulla, l'arte deve pur prendere ispirazione da una realtà che è stata osservata, ma non solo da essa, l'arte trae ispirazione anche da un'esperienza di verità che permette di cogliere quella realtà trasfigurata, vista nella sua dimensione coscienziale originaria. Solo così si spiega la certezza di sperimentare un'esperienza che possa essere ritenuta universalmente bella per tutti, altrimenti la bellezza sarebbe il dominio del relativismo, invece ogni persona che compie l'esperienza del bello, di fronte ad un'opera d'arte come di fronte ad un paesaggio naturale, esce da tale esperienza con la certezza, non la presunzione, ma proprio la certezza che tale esperienza sia per tutti, non limitata ai singolari gusti e non legata alle opinioni particolari, ma universalmente valida per ogni persona. Questa trascendentalità dell'esperienza estetica non si basa,

20. Ivi, p. 786.

però, su una kantiana recettività condivisa del sentire, il discorso di Moretti-Costanzi diviene originale rispetto ad altre prospettive proprio per la sua volontà di cogliere l'esperienza del bello come un rimando ad un piano che, pur trascendendo l'uomo, manifesta nel reale la dimensione intelligibile che permea la mondanità. Allora si comprende perché nel discorso morettiano sull'estetica l'arte giunga ad essere discussa alla fine della trattazione e non sia considerata come la prima forma della bellezza estetica: per Moretti-Costanzi si considera erroneamente l'origine dell'arte quando la si distacca da quell'esperienza originaria di *contemplatio* che parte proprio da una capacità di guardare la natura che circonda l'uomo con occhi nuovi. Allora in questa accezione della bellezza certamente il bello dell'arte non si distacca dal bello della natura né, tantomeno, può essere considerato superiore al bello della natura, ma, al contrario, il bello dell'arte appare piuttosto derivante e dipendente dall'esperienza contemplativa del bello che l'uomo compie nella relazione autentica che vive nella dimensione coscienziale con cui esperisce la natura. Il filosofo umbro è molto chiaro rispetto a tale caratura che viene donata alla questione:

In realtà, perché la Bellezza si dia nell'arte, che non sarebbe arte se invece di creare non producesse riproducendo, occorre che l'arte stessa consegua, scaturendone, da quell'attività concreta ed immediata in cui la nostra *mens*, autenticandosi ed innalzandosi in veri e propri stati di grazia alla *ratio essendi* fondatrice di sé medesima e delle cose, agisce, partecipe, entro essa. Il che significa, appunto, che la *conditio sine qua non* dell'attività artistica, riproduttrice a norma della Bellezza, sta nella "*contemplatio*" di cui prima si diceva²¹.

La questione che viene discussa da Moretti-Costanzi non vuole essere un tentativo di depotenziare l'arte ma piuttosto vuole attraversare la necessità di cogliere il fondamento dell'arte stessa. Il motivo profondo che spinge l'artista a prodigarsi verso una creazione, a tradurre in atto creativo quella che appare come un'esigenza irrefrenabile, è sinonimo di una trasfigurazione della realtà che, nella

21. Ivi, pp. 786-787.

sua impellenza di apparire, a occhi purificati dal velo gnoseologista, nella sua edenicità originaria, deve essere detta, scritta, manifestata a tutti. Questa esigenza di una persuasività estetica diviene il senso stesso dell'arte: essa non è prodotta per onori, prestigio, fama o denari, essa è prodotta per una consapevolezza di pienezza esperienziale che non può non essere condivisa. Marco Moschini, nella sua fine ed autorevole interpretazione del pensiero morettiano, proprio rispetto a tale questione indica tale linea interpretativa:

A questo proposito si potrebbe dire, plotinianamente, che la natura-modello, contemplata, ed il contemplante che poi si fa artista "imitatore", scaturiscono da una stessa ed unica sorgiva, per poi, vibrantemente e vitalmente, concordare, differenti, nella coscienza. Se d'altronde il paesaggio, cui si adatta la natura, rivelandosi, si impone in un cooperante stato d'animo, ciò accade perché l'io interessato ad esso vi si trova compreso e vi rientra al fine della intelligibilità della natura medesima, disposta e in-tesa, anzi, ad essere intelletta per quel che è, nel senso e nel tono del "naturato" che le appartiene²².

L'arte è una sorta di testimonianza di un miracolo che si compie nella natura, essa è manifestazione di una sovra-realtà che riesce ad essere palese nel qui ed ora ma necessita di una sentire più profondo e mediato da una coscienza mediatrice:

L'arte, in qualità, proprio, di *filia* criteriata dalla *sofia* della Bellezza, nella cui *contemplatio* si rivela in questa e quella situazione, rara e inestesa, la Natura, tenta di richiamarla a quel livello e testimoniarla, con le sue opere, per quel che è, salvandola similmente dal suo inevitabile riappiattirsi nella esperienza fisica consueta²³.

Il punto di vista che si va a definire è quindi molto chiaro: l'arte non potrà mai partire da altro che non sia l'esperienza di una natura redenta, colta nella sua profondità coscienziale, in un certo qual modo l'arte è proprio l'esigenza dei suoi attuatori di lasciare traccia

22. M. Moschini, *L'ascesi di coscienza e il cristianesimo-filosofia*, Edizioni Sala francescana di cultura "P. Antonio Giorgi", Assisi 1990, p. 97.

23. T. Moretti-Costanzi, *L'estetica pia*, in T. Moretti-Costanzi, *Opere*, cit., p. 787.

e memoria, quasi un'istantanea, dell'esperienza sapida che tali persone sono riuscite a vivere. E il senso di insoddisfazione dell'artista, per cui continua a produrre e a lavorare per giungere ad una perfezione che ha in mente, deriva proprio dal motivo che quel prodotto artistico, quella creazione rimarrà sempre un passo indietro rispetto alla reale esperienza che l'artista ha potuto vivere in prima persona. In fondo l'estro dell'artista consiste proprio nella capacità di idealizzare ciò che la natura ha saputo offrire: tale idealizzazione non è però un mero procedimento che viene portato a termine esclusivamente dal genio e dall'estro del singolo, tale atto risulta invece più complesso nella sua natura, come illustra Moretti-Costanzi:

Coloro che sostennero che l'arte, con le sue opere, rimedia i difetti della Natura costituendo in essa quasi "uno spettacolo nello spettacolo" e migliorandolo, non pensarono, evidentemente, che la Natura medesima provvede a ciò, correggendo nel miglior modo i suoi difetti, allorché s'innalza con noi, spontaneamente, dal piano "naturalistico" o "geologico" a quello estetico; e che Raffaello, comunque, per poter inverare, idealizzandola nei suoi ritratti, la Fornarina, dovette prima d'allora, concretamente, averla vista, "in Natura", idealizzata²⁴.

I termini utilizzati nella citazione sono da considerare attentamente: il fatto che venga utilizzata l'iniziale maiuscola per il termine natura non è casuale, né vuole essere la celebrazione di una realtà che avrebbe un valore ed una sussistenza a sé stante, il rischio potrebbe essere proprio questo, ovvero interpretare il pensiero morettiano come una via che passi per l'assolutizzazione di una realtà naturale che risulti autonoma e depositaria essa stessa di un universo di significati. Ma si tratta invece di una strada diversa da percorrere: la natura è, al contrario, indicata con l'iniziale maiuscola proprio perché corrisponde ad una realtà mondana innalzata coscienzialmente, illuminata da un riverbero di eternità che non va scorto in un indefinito oltre intelligibile, ma che si manifesta in un mondo che è redento, rigenerato nel suo saper rilucere di una bellezza originaria. Nella nota che si accompagna al passo appena

24. Ivi, p. 784.

citato Moretti-Costanzi riesce a spiegare con ancora maggiore precisione il suo dire:

“Idealizzare” una persona non significa vederla, migliorandola, come non è, poiché questo migliorare, evidentemente, dev’essere fondato, per riuscir tale, in una norma che la riguarda; significa anzi vederla realmente per quel che è, intelligibile nella Coscienza, oppure, proprio, nell’Idea. E quando a un innamorato che tesse elogi, a non finire, della sua donna, si dice, per porlo in guardia: “bada, tu la idealizzi”, non si dice altro, in fondo, che questo solo: “non pretendere di far consistere il vero essere della persona, ammirando la quale hai valicato la sua ombra illusoria fenomenica, in questa stessa”²⁵.

In questa posizione morettiana appare, inevitabilmente, un residuo di un platonismo rivisto nel coscienzialismo, ambito al quale Moretti-Costanzi sente di appartenere con convinzione. In fondo ciò che questo concetto di bellezza vuole proferire è una consistenza intelligibile che, e qui si nota l’originalità morettiana, non appartiene ad un indeterminato oltre, ma respira invece di una forte immanenza. Certo se si vuole provare a cogliere una sorta di gerarchia nella modalità attraverso le quali la realtà si manifesta nella potenza coscienziale di bellezza, rimane sempre un punto di distacco tra l’arte e la natura, proprio a favore di quest’ultima:

Ciò che rende, pertanto, inferiore all’attività contemplativa quella artistica – e ciò sia detto con buona pace di quanti celebrano nell’arte il fervore dell’attività umana soggettiva (creativa solo a tale titolo) – è proprio il residuo di soggettività e d’umanità che resta fatalmente nell’arte stessa, in quanto inattuale rispetto all’esperienza concreta e piena della bellezza, da lei richiamata, con mezzi, con tecnica e con l’impiego del volere²⁶.

Forse, una volta chiarito questo ruolo subalterno che l’arte assume rispetto all’universo coscienziale della bellezza che qui viene presentato, si può comprendere meglio anche il senso dello stesso titolo dell’opera morettiana sull’estetica. Che senso avrebbe infatti,

25. *Ibidem*, nota.

26. *Ivi*, p. 789.

altrimenti, parlare di un'estetica che viene descritta con l'appellativo "pia"? In cosa consiste questa purezza con la quale vuole essere descritta questa ricerca del bello? Il significato di questa ricerca che, in maniera molto originale, conduce ad una sottomissione dell'arte al bello coscienzialmente inteso nella natura, è tutto nella tensione con cui la bellezza viene colta nella maniera più autentica: essa è realtà concreta ed esperibile ma che allo stesso tempo esce dalla logica spazio-temporale di un mondo gnoseologicamente inteso. La bellezza non è semplice rivelazione, essa è contemplazione intesa come sforzo di avvicinamento ad un traguardo più alto della semplice immagine che appare alla vista o del semplice suono che giunge all'udito. Quelle immagini e quei suoni possono essere però le manifestazioni di un bello eterno che solo in un uomo che trasfigura sé stesso e la realtà che lo circonda possono risuonare nella loro dimensione originariamente metafisica. Proprio quell'esperienza rara da cui parte la riflessione filosofica dischiude concretamente un universo sapienziale che sa guardare alla realtà con occhi nuovi. Certo, per fare ciò l'uomo deve almeno sapersi spogliare un po' delle proprie certezze mondane, deve annullare il proprio ego solipsistico per scorgere ciò che lo contiene e lo sovrasta. E dunque l'arte rimane sempre un passo indietro poiché non rende capace il singolo di abbattere completamente il proprio ego, non lo rende capace di ergersi continuativamente alla vista di una mondanità nuova, redenta, pneumatologicamente intesa, resta quel residuo di io che impedisce questa vera contemplazione; testimonianza ne è la continua ricerca e il continuo bisogno dell'artista di produrre, di procedere, quindi, in questo cammino. Dall'altro lato, chiarita questa consistenza del concetto di bellezza, è possibile, allo stesso modo, comprendere la ragione della continuità con cui Moretti-Costanzi è quasi costretto a descrivere etica ed estetica: quello dell'agire diventa il vero luogo della bellezza, proprio perché è nella spoliazione di sé, francescanamente intesa, che si sperimenta l'adesione più sicura e convinta alla dimensione di un inesauribile bello eterno: laddove non esistono più vincoli solipsistici, laddove non si frappongono barriere tra la dimensione interiore e la natura che diventa solo pura relazione, laddove l'altro diventa un tutt'uno

con l'io nella dimensione della *caritas*, solo allora si entra nel regno di una bellezza permanente, solo così si vive in maniera estetica, poiché, appunto, bella. Non si possono trovare altri aggettivi, altri appellativi per descrivere questo genere di vita, questa è la vita bella, la vita compiuta o, meglio ancora, l'unica vita bella, l'unica vita compiuta a cui l'uomo può giungere. Solo in questa pienezza coscienziale si può trovare una redenzione che passa dall'umano e abbraccia tutta la mondanità.

Fiducia e riconoscimento politico nella teoria hegeliana della *Sittlichkeit*

Abstract

Hegel's *Elements of the Philosophy of Right* represents the philosophical space in which the rationality of free will is determined. In particular, Hegel inaugurates a new line of enquiry in the constellation of modern political philosophy showing the centrality of freedom for moderns while at the same time pointing out the dependence on what the ancients called *ethos*. A concept he takes up and transforms into the notion of *ethical life* (*Sittlichkeit*). In this regard, the essay deals with the relationship of *trust* (*Zutrauen*) between individuals and ethical institutions, and how this gives rise to a special form of *recognition*, the political one.

Keywords

Sittlichkeit, Trust, Recognition, Free Will

Introduzione

La *Sittlichkeit* si presenta come una delle nozioni dei *Lineamenti di filosofia del diritto* di Hegel più innovative rispetto alla tradizione politica moderna. Con la terza parte dell'opera infatti, si apre una dimensione in cui i due lati della libertà, quello della moderna soggettività individuale e quello dell'antica oggettività sostanziale, vengono a conciliarsi¹. Ecco allora che con l'eticità Hegel intende dischiudere quel luogo normativo – costituito, come quello antico, da leggi, istituzioni, pratiche sociali, forme giuridiche – da cui gli individui liberi della modernità, capaci di autonomia pratica e di giudizio, vengono maturando attraverso un processo di *Bildung*. È in ciò che si consuma tutta la differenza tra l'ordine dell'*ethos* antico e l'eticità moderna: se la prima plasmava cittadini virtuosi e “naturalmente” predisposti all'osservanza delle tradizioni della

1. Cfr. G.W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, a cura di V. Cicero, Bompiani, Firenze 2017, §144 e §146.

polis, la seconda *educa* all'autonomia e alla libertà i soggetti della modernità. Ebbene, se nelle intenzioni hegeliane l'eticità si pone come risposta alle scissioni della società moderna – già per altro esibite nel capitolo VI della *Fenomenologia dello spirito*² – e come risoluzione delle contraddizioni presenti nelle precedenti due parti dell'opera – il diritto astratto e la moralità –, allora centrale diventa comprendere lo specifico rapporto che gli individui intrattengono con le istituzioni etico-sociali di cui fanno parte. A tal proposito, il presente contributo intende esattamente rivolgersi a quella relazione tra individui e sostanzialità etiche che Hegel identifica con il sentimento di fiducia.

1. La fiducia nella *Sittlichkeit*

A differenza dell'*ethos* spontaneo e irriflesso degli antichi, la novità dell'eticità hegeliana risulta dal tenere nella dovuta considerazione la soggettività individuale dei moderni. Secondo Hegel, «l'ideale *bellezza e verità*» dell'eticità platonica viene gravemente pregiudicata proprio dal non aver adeguatamente riconosciuto il «principio della particolarità autonoma, che nel suo tempo aveva fatto irruzione nell'eticità greca». Il disinteresse di quel principio «fin dentro ai suoi inizi, ch'esso ha nella *proprietà privata* e nella *famiglia*, e poi nella sua ulteriore maturazione siccome proprio arbitrio e scelta dello stato [ceto sociale]» ha causato nel tempo la cattiva fame di cui ha goduto la filosofia platonica, concorrendo a far «misconoscere la grande verità *sostanziale* del suo stato e fa riguardare il medesimo comunemente per una fantasticheria del pensiero astratto, per quel che si suol chiamare spesso anche un *ideale*»³. Contro la visione platonica, Hegel ritiene che sia necessaria per la vita della *Sittlichkeit* una libera e consapevole adesione da parte degli individui. Ciò però è possibile solo se quella dimensione

2. G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello spirito*, a cura di Vincenzo Cicero, Bompiani, Firenze 2017.

3. G.W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, §185, p. 339.

viene intesa come la realizzazione, tanto teoretica quanto pratica, dell'unità soggetto e oggetto⁴, una unità, cioè, in cui l'oggettività viene "riconosciuta" come identica alla stessa autocoscienza. Questo è il senso del decisivo §147, uno dei paragrafi introduttivi di questa nuova stazione dell'itinerario dello spirito oggettivo dedicata al tema della fiducia:

Le potenze etiche non sono per il soggetto qualcosa di *estraneo*. Al contrario, il soggetto dà la *testimonianza dello spirito* (*gibt das Zeugnis des Geistes*) che esse sono la *sua propria essenza*. Qui lo spirito ha il proprio *sentimento di sé* (*Selbstgefühl*), e qui vive come nel proprio elemento non-differenziato da sé. Si tratta di un rapporto in cui, immediatamente, l'identità è maggiore che nel caso della stessa *fede e fiducia*⁵.

La non estraneità al soggetto delle potenze etiche gli permette di dare *testimonianza dello spirito* che in esse agisce. Ebbene, ciò introduce una allusione teologica, perché il riferimento va al Vangelo di Giovanni (15, 26-28): «quando verrà il Consolatore che io vi manderò dal Padre, lo Spirito di verità che procede dal Padre, egli mi renderà testimonianza; e anche voi mi renderete testimonianza, perché siete stati con me fin dal principio». Avere fiducia nelle istituzioni è testimoniare lo spirito che c'è in esse. Qui la fiducia, anche se tinteggiata di elementi religiosi, ha a che fare con il "riconoscimento" della immediata presenza dello spirito nelle istituzioni, ed è proprio da questa immediatezza che matura la fede individuale nei confronti delle stesse. Lo spirito che anima le istituzioni è infatti il medesimo che si realizza mediante le stesse azioni individuali e che in queste esso ha il proprio "sentimento di sé". Per tale ragione le

4. Annota giustamente Bonito Oliva, che la sfida hegeliana sarebbe quella di «tracciare i confini di una *nuova comunità* in grado di "tollerare" il principio soggettivo della libertà», al fine di ricercare il legame tra «libertà soggettiva e la libertà oggettiva, tra moralità ed eticità» (R. Bonito Oliva, *L'individuo moderno e la nuova comunità. Ricerche sul significato della libertà soggettiva in Hegel*, Guida, Napoli 2000, cit. p. 11). L'impegnativo programma hegeliano consisterebbe, pertanto, nel concordare il principio dell'autonomia con il principio ad esso opposto, quello dell'idea antica del primato della comunità.

5. G.W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, §147, p. 295.

soggettività non esperiscono alcuna forma di eteronomia nei confronti della *Sittlichkeit*, proprio perché in essa riconoscono la loro dimora naturale, la loro «seconda natura»⁶.

2. Contenuto e forma della fiducia

L'unità di soggettività ed oggettività conosce nel fenomeno del patriottismo una delle sue più concrete espressioni, in cui primario è il ruolo giocato dalla fiducia:

La *predisposizione* politica è il *patriottismo* in generale, cioè la certezza che dimora nella *verità* (una certezza meramente soggettiva non procede dalla *verità*, ed è soltanto opinione) e il volere divenuto *consuetudine*. Essa non è altro che il risultato delle istituzioni sussistenti nello Stato, un risultato in cui la Razionalità è data *realmente* e ottiene la propria attivazione nelle azioni conformi a quelle istituzioni. In generale, questa predisposizione è la *fiducia*, la quale può passare in una intellesione più o meno colta: essa è la coscienza che il mio interesse (sia sostanziale, sia particolare) è garantito e contenuto nell'interesse e nel fine di un altro – qui, dello Stato –, il quale altro si rapporta a me in quanto Io sono un singolo; in tal modo, per me, questo altro non è affatto immediatamente un altro, e Io, in questa coscienza, sono libero⁷.

Va notato come Hegel faccia riferimento, da una parte, al “contenuto razionale” della fiducia, e dall'altra alla sua “forma soggettiva”. Andiamo per gradi.

In questo passo, come in molti altri⁸, Hegel individua nel suo contenuto razionale la caratteristica essenziale della fiducia quale *politische Gesinnung*, ovvero sia nella convinzione da parte dei membri della società che i propri interessi fondamentali siano inse-

6. Ivi, §4, p. 87.

7. Ivi, §268, p. 427.

8. Cfr. G.W.F. Hegel, *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*, a cura di Valerio Verra, Utet, Torino 1981, §515; G.W.F. Hegel, *Lezioni di filosofia del diritto. Secondo il manoscritto di Wannenmann*, a cura di P. Becchi, Edizioni Istituto Suor Orsola Benincasa, Napoli 1993, §70, §123.

parabilmente intrecciati – appunto, la consapevolezza «che il mio interesse (sia sostanziale, sia particolare) è garantito e contenuto nell’interesse e nel fine di un altro»⁹ – e in armonia vitale sia con i fini delle loro istituzioni sociali sia con gli interessi degli altri individui a cui sono legati in quelle istituzioni. Come già accennato in precedenza, la fiducia designa la duratura consapevolezza che i soggetti hanno nel fatto che le loro istituzioni siano per essi una “casa”, cioè un mondo sociale che è ospitale non solo per il raggiungimento dei loro fini privati – come i bisogni acquisiti e soddisfatti attraverso la partecipazione all’economia di mercato nella società civile –, ma anche per il soddisfacimento del loro interesse sostanziale a realizzare la loro libertà e, inseparabile da questo, la loro identità come esseri particolari. A questo punto si capirà lo stretto legame tra *Zutrauen* e libertà, dal momento che Hegel intende l’attività autocostitutiva e autoespressiva degli individui come all’“*essere-presso-di-sé-nell’esser-altro-da-sé*”¹⁰; nella loro partecipazione sociale, infatti, gli individui sono con-sé-in-un-altro nel senso che entrano in relazioni pratiche con altri membri sociali che sono costitutivi della loro stessa identità. Essi sono ciò che sono, come individui particolari, solo in queste relazioni con gli altri: ogni autoriferimento dipende dall’eteroriferimento, ogni identità dipende dal processo del suo relazionarsi all’alterità.

Dunque, l’atteggiamento di fiducia in sé, e non solo l’attività autodeterminante degli individui, rappresenta una speciale forma di libertà in quanto la consapevolezza di essere a casa propria nel mondo sociale ha a che vedere contemporaneamente con la soddisfazione della propria volontà individuale. Il contenuto razionale della fiducia si manifesta nella consuetudinaria certezza da parte del cittadino di abitare un mondo la cui struttura di base lo rende capace, in linea di principio, di accogliere i propri fini pratici più fondamentali. È proprio in virtù del fatto che le loro identità possiedono contenuto sociale che ciò rende possibile per loro conside-

9. G.W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, §268, p. 427.

10. Una formula, questa, espressa praticamente in tutte le opere hegeliane, e che trova nella *Scienza della logica* (G.W.F. Hegel, *Scienza della logica vol. I, II*, a cura di Leo Lugarini, Laterza, Bari 1981) la sua giustificazione razionale.

rare la famiglia, la società civile e lo stato come le arene all'interno delle quali realizzare le loro aspirazioni più profonde, compresa l'aspirazione a essere un sé particolare. Il vacillare di questa certezza, o addirittura essere convinti del contrario, significa dubitare della possibilità di realizzare le proprie aspirazioni più profonde nel mondo sociale; significa vedere quel mondo come una fonte costante di frustrazione della propria volontà e quindi esserne soggettivamente estraniati, alienati.

Per quanto riguarda la forma soggettiva della movenza fiduciaria, Hegel ritiene che questa possa «passare in una intellezione più o meno colta»¹¹. Ancor più perentorio è il §147, in cui Hegel pensa che:

Fede e fiducia appartengono alla riflessione incipiente, e presuppongono una rappresentazione e una differenza; per esempio, sarebbe diverso aver fede nella Religione pagana ed essere un pagano. Quel rapporto – o meglio, quell'identità priva di rapporto – in cui l'Etico è l'elemento vivente reale dell'autocoscienza, può certo trasformarsi in un rapporto di fede e convinzione e in un rapporto mediato da un'*ulteriore riflessione* – in un'intellezione le cui ragioni possono partire anche da qualsiasi fine, interesse e aspetto particolare, da timore o speranza, o sa presupposti storici. La *conoscenza adeguata* di questa identità, però, appartiene al Concetto pensante¹².

Cosa intende dire il filosofo tedesco? Egli ritiene, a nostro avviso, che il contenuto razionale dell'atto fiduciario, cioè, come detto pocanzi, la convinzione che i propri interessi essenziali siano contenuti e preservati nei fini delle istituzioni sociali, possa assumere una pluralità di forme soggettive, dalla fede immediata e irriflessa alla comprensione filosoficamente fondata sulla razionalità, sul *Begriff*¹³. Questo nodo risulta decisivo se si pensa all'esigenza da parte

11. G.W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, §268, p. 437.

12. Ivi, §147 Anm., pp. 295-297.

13. A questo proposito, con la nozione di *fiducia critica* Seddone ben coglie «la sua funzione autentica di revisione e conferma delle prassi cooperative» mentre all'opposto «una fiducia frutto di una minorità individuale nei confronti delle istituzioni non può che avere un ruolo derivato soggetto a strumentalizzazione». G. Seddone, *Istituzioni e prassi della fiducia: l'edificazione di un consenso critico*, in «ESERCIZI FILOSOFICI», 14, 1 (2019), cit. p. 80.

degli individui morali moderni di poter riconoscere la razionalità delle istituzioni in cui vivono, cioè di potersi impegnare responsabilmente solamente in quei principi di cui siano in grado riconoscere la razionalità¹⁴. Contro la comune inclinazione a considerare la fiducia come una cieca e incondizionata attitudine, come gesto esistenziale che per sua stessa natura escluda la riflessione razionale, Hegel mostra come in realtà essa non sia incompatibile con la ragione, anzi, tutt'altro.

Certo, è lo stesso Hegel a favorire interpretazioni ingannevoli che vanno in questa direzione, ad esempio quando non caratterizza con adeguata limpidezza la differenza tra la semplice e immediata disposizione soggettiva tipica dell'antichità e quella più propriamente moderna, che non può certamente essere semplice, immediata e incrollabile. Un altro motivo di disorientamento è dato dal frequente accostamento dello *Zutrauen* all'abitudine o alla consuetudine¹⁵, o a quella che viene definita "seconda natura" dei membri sociali. Tuttavia, riteniamo che il motivo di tanta veemenza nell'associare fiducia e abitudine stia nell'evidenziare la componente motivazionale negli individui socialmente liberi – che i loro desideri, valori, disposizioni, ambizioni, esigenze, vengano formati (*gebildet*) dalla loro "educazione etica" in modo tale che la loro stessa partecipazione sociale risulti pressoché spontanea, venga loro "naturale" –, più che nel sostenere un'inconciliabilità di fondo tra riflessione razionale e appartenenza libera e non alienata all'ordine sociale. Esplicativo in tal senso è l'esempio presentato da Hegel nella *Zusatz* al §268: «se qualcuno cammina sicuro, di notte, per strada, non gli viene in mente che possa essere altrimenti, poiché in questa consuetudine della sicurezza è divenuta un'altra natura, e appunto non si riflette su come questo sia soltanto l'effetto di particolari istituzioni»¹⁶. Che un cittadino cammini sicuro di notte per strada, senza che si abbattano su di lui particolari ansie, è frutto della ormai consapevolezza

14. Cfr. G. W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, §132 Anm.

15. Cfr. G. W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, Laterza, Bari-Roma 1999, §151 Z., §268 Z.

16. G. W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, Laterza, Bari-Roma 1999, §268 Z., p. 362.

divenuta stabile consuetudine di poter contare sulle leggi dello stato e sulla sua protezione; ciò però non significa che la sua adesione sia irrazionale, proprio perché egli può sempre pervenire, qualora interpellato, a giustificare razionalmente tale prassi. In altre parole, se è vero che alcune attività sono eseguite in modo irriflesso, non significa che l'abitudine stessa – o la fiducia – sia una pratica in sé contraria alla ragione, poiché gli agenti – i cittadini – aventi determinate consuetudine etiche possono sempre riflettere su queste e addirittura metterle in discussione.

Potremmo quindi giungere a questa provvisoria conclusione. Ciò che ricopre un ruolo decisivo nella teoria hegeliana della *Sittlichkeit* è il contenuto razionale della fiducia e l'assenza di alienazione che essa rappresenta, piuttosto che la forma soggettiva che di volta in volta si presenta. Alla fine dei conti, se ciò che origina la libertà associata alla fiducia è la convinzione che la propria dimensione etico-sociale sia essenzialmente accogliente per i propri fini pratici più sentiti, allora il momento soggettivo della libertà sociale non viene a ridimensionarsi quando questa convinzione è eretta sulla razionalità piuttosto che su di una fede granitica. Cosa implica ciò? Che la fiducia può darsi in una forma soggettiva anche relativamente irriflessa ed essere in ogni caso libertà sociale, cioè specchio del contenuto razionale di fiducia, qualora ovviamente tale convinzione sia vera e non frutto di inganno o autoinganno.

Ciononostante, una teoria dell'eticità moderna richiede che i membri sociali siano pienamente in grado di fondare razionalmente i loro atti fiduciari, e ciò significa che per assolvere a tale prerogativa la razionalità del mondo etico deve essere visibilmente colta in modo trasparente da tutti i suoi membri¹⁷. Ciò vuol dire che gli individui etici, per fare in modo che conseguano il loro massimo grado di libertà in quanto soggetti moderni, non solo devono possedere la disposizione d'animo fiduciaria appena descritta, ma devono an-

17. Annota giustamente Neuhaus: «The rationality of the social world cannot be visible only from the perspective of an esoteric philosophical doctrine accessible only to the few but must in principle allow of being made transparent to the average social member» (F. Neuhaus, *Foundations of Hegel's Social Theory. Actualizing Freedom*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts 2000, cit. p. 113.)

che “esser istruiti” nel comprendere cosa li rende davvero razionali nel possedere una disposizione di siffatta natura nei confronti della loro dimensione sociale. In altro modo, devono poter comprendere gli elementi che compongono il lato “oggettivo” della libertà etica, che Hegel tratteggia – e che noi, a causa degli spazi ridotti, non tratteremo – nella *innere Verfassung in sich*, in quel luogo dove il lato oggettivo della relazionale tra ordine soggettivo e ordine oggettivo viene a concretizzarsi storicamente sul terreno statale.

3. *Fiducia e riconoscimento politico*

Come abbiamo constatato, lo *Zutrauen* esplicita, al livello dello spirito oggettivo, una determinata modalità di *Anerkennung*. A riprova del fatto che il riconoscimento in Hegel non indica una sola e monosemica forma di esperienza gnoseo-onto-logica, come una considerevole parte della tradizione filosofica contemporanea ha riduttivamente ritenuto¹⁸, Rüdiger Bubner¹⁹ adotta il termine *wiedererkennen* – *ri*-conoscere, *tornare a* conoscere – per spiegare la specifica prestazione del riconoscimento dell’universale istituzionalizzato da parte degli individui nell’eticità. Egli non ritiene si tratti di un mero atto di consenso o di gradimento, ma di qualcosa di molto più radicale. Infatti, un soggetto riconosce nuovamente solo quando ha già conosciuto: in questo caso, egli “ritrova se stesso” in quella dimensione a prima vista estranea delle istituzioni statali. Come detto, *ri*-trovare se stesso in quel luogo corrisponde a *ri*-conoscere il proprio originario, la propria “casa”²⁰, proprio perché individui e istituzioni non sono le une indipendenti dalle altre – come postulato dal moderno dualismo soggetto-oggetto –, ma coabitano nella stessa relazione unitaria. Pertanto, a differenza del modello contrattualista,

18. Si pensi al protagonismo sproporzionato attribuito da una certa area francese – si pensi ai casi paradigmatici di Kojève e Sartre, solo per citarne alcuni – al (non) riconoscimento tra signoria e servitù nel IV cap. della *Fenomenologia dello spirito*.

19. Cfr. R. Bubner, *Welche Rationalität bekommt der Gesellschaft?*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996.

20. Cfr. G. W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, §151.

la fiducia hegelianamente intesa, espressa nei termini del riconoscimento dell'ordine etico, si stabilizza in disposizione d'animo soggettiva e in abitudini che promuovono l'assenso verso le istituzioni, più che in una legittimazione "contrattuale" dell'entità statale.

A ben vedere, è chiaro che ci troviamo al cospetto di una relazione riconoscitiva e fiduciaria non canonizzabile nella classica forma intersoggettiva io-tu. Infatti, qui l'*Anerkennung* prende una insolita piega oggettiva: il cittadino riconosce l'oggettività delle istituzioni, e attraverso ciò egli riconosce agli altri cittadini gli stessi diritti e doveri di cui gode anch'egli all'interno della medesima comunità politica. Ecco che «a livello politico le relazioni intersoggettive sono *mediate da relazioni oggettive*», proprio perché i cittadini «non si riconoscono reciprocamente come tali, non si attribuiscono direttamente diritti e doveri ma lo fanno *in maniera indiretta*, attraverso la mediazione del loro universale riconoscimento nei confronti dello Stato»²¹. Insomma, potremmo dire che il riconoscimento politico si esprime attraverso una doppia azione su due livelli: un primo ordine di relazione diretta all'oggettività impersonale delle istituzioni, e un secondo ordine di relazione indiretta tra individui, mediata, quest'ultima, dal primo ordine. Ciò significa che «è riconoscendo la legittimità dello Stato che ogni cittadino riconosce implicitamente i diritti e i doveri di ogni altro cittadino»²², proprio perché il livello relazionale orizzontale e soggettivo è reso possibile solamente dalla mediazione con il livello relazionale verticale e oggettivo. Per assurdo, sarebbe del tutto impensabile una vita pubblica in cui i singoli cittadini si riconoscono "direttamente" i propri diritti e doveri²³. All'opposto, è solo riconoscendo la legittimità delle leggi che am-

21. L. Cortella, *L'etica della democrazia. Attualità della Filosofia del diritto di Hegel*, Marietti, Genova 2011, p. 168.

22. *Ibidem*.

23. Pare questo il limite, all'altezza de *Il dolore dell'indeterminato*, dell'interpretazione di Axel Honneth, il quale non intuisce la torsione oggettivistica che il riconoscimento politico assume nella *Filosofia del diritto* di Hegel. (A. Honneth, *Il dolore dell'indeterminato. Una attualizzazione della filosofia politica di Hegel*, tr. it. di A. Carnevale, Manifestolibri, Roma 2003). Per una panoramica sul problema: cfr. E. Piromalli, *Axel Honneth. Giustizia sociale come riconoscimento*, Mimesis, Milano-Udine 2012.

mettono la liceità di quei diritti e doveri che passa il riconoscimento tra ogni particolare individuo nella sfera statale. Ora, Cortella specifica così le caratteristiche di questo riconoscimento politico:

Perciò definiamo riconoscimento istituzionale quel consenso implicito, fra i cittadini e lo Stato in una direzione bottom-up, che conferisce legittimità alle istituzioni politiche. Ma, come abbiamo più volte sottolineato, un riconoscimento o è reciproco o non lo è. I cittadini infatti sono disposti a riconoscere solo quelle istituzioni dalle quali vengano a loro volta riconosciuti. Al riconoscimento bottom-up deve perciò corrispondere un riconoscimento top-down. È questo propriamente il riconoscimento politico, ovvero il riconoscimento esercitato dallo Stato nei confronti dei suoi cittadini²⁴.

Ma se il riconoscimento deve adempiere alla specifica logica ad esso immanente, ottemperando al canone della “reciprocità”, ci si dovrà chiedere: che cosa deve riconoscere lo stato?

«Essenzialmente i cittadini nei loro diritti e doveri fondamentali, garantendone parità e uguaglianza di fronte alla legge. Quei cittadini però non vengono riconosciuti nella loro specificità e particolarità, ma nella loro astrattezza, cioè indipendentemente da qualunque altra considerazione di religione, cultura, genere, reddito. In ciò il riconoscimento politico assume il suo peculiare carattere universalistico, distinguendosi da altri tipi di riconoscimento normativo, come quello fondato sull'affetto o sulla stima»²⁵.

Ebbene, è proprio su questo versante che molti critici²⁶, tra cui Ludwig Siep, riscontrano l'asimmetria del modello statale hegelia-

24. L. Cortella, *L'ethos del riconoscimento*, Laterza, Bari-Roma 2023, cit. p. 104.

25. *Ibidem*.

26. Su questi binari ermeneutici si collocano, tra le tante ed eterogenee, le interpretazioni di: L. Siep, *Il riconoscimento come principio della filosofia pratica*, Pensa, Lecce 2007; V. Hölsle, *Lo stato in Hegel*, a cura di G. Stelli, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Napoli 2008; L. Cortella, *L'etica della democrazia. Attualità della Filosofia del diritto di Hegel*; E. Angehrn, *Il principio della soggettività e l'ambivalenza del moderno*, in V. Vitiello (a cura di), *Hegel e la comprensione della modernità*, Guerini&Associati, Milano 1991; A. Honneth, *Il dolore dell'indeterminato. Una riattualizzazione della filosofia politica di Hegel*; A. Honneth, *Il diritto*

no, proprio perché al riconoscimento politico verrebbe meno quel requisito elementare, valido per ogni forma di riconoscimento, che è la reciprocità. All'apertura di un riconoscimento di "secondo livello" – realizzato dalla *politische Gesinnung* come *Zutrauen* –, comprensibile non in termini intersoggettivi ma oggettivi, Hegel contemporaneamente negherebbe la reciprocità nel fatto che, mentre gli individui sono *disposti* a riconoscere l'universalità, questa non farebbe altrettanto nei loro confronti. In altre parole, il riconoscimento politico verrebbe vanificato non tanto per la sua naturale verticalità – riconoscimento *bottom-up* –, quanto per il fatto che i cittadini dello stato verrebbero risucchiati nelle maglie dello stato – assenza di riconoscimento *top-down* –, "eticizzati" solamente in quanto strumenti, non in quanto fini. È questa, in definitiva, la critica che emergerebbe da una lunga tradizione di studi – inestrada probabilmente dallo stesso Siep –, aventi come obbiettivo l'attualizzazione della filosofia politica hegeliana in termini di una sua "democratizzazione". Non potendoci soffermare con dovizia sulla questione, basti per ora rilevare come le risorse per una correzione posturale in senso democratico dell'impianto politico hegeliano siano già tutte interne alla filosofia hegeliana stessa. Queste sono: la "logica del riconoscimento" e la sua annessa "etica", in quanto predispone la base per una *reciprocità* istituzionale tra cittadini e stato, fondata sulle "prassi della fiducia critica", tra cui l'educazione, l'informazione, la cultura²⁷; il riconoscimento come principio critico-normativo, poiché permette, essendo incarnato nelle prassi sociali, la critica immanente²⁸ di tutte quelle forme deviate di rapporti intersoggettivi – di spregio personale – e oggettivi – come ad

della libertà. *Lineamenti per un'eticità democratica*, Codice Edizioni, Torino 2015; J. Habermas, *Noch einmal: zum Verhältnis von Moralität und Sittlichkeit*, in R. Forst – K. Günther (a cura di), *Normative Ordnungen*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2021; J. Habermas, *Una storia della filosofia. Vol. II: La costellazione occidentale di fede e sapere*, a cura di L. Corchia e W. Privitera, Feltrinelli, Milano 2024.

27. Si rinvia a: G. Seddone, *Istituzioni e prassi della fiducia: l'edificazione di un consenso critico*.

28. Da qui la possibilità di una rinnovata *teoria critica della società*. Si prenda come riferimento generale l'opera filosofica di Axel Honneth.

esempio nel caso di cittadini costretti a vivere in uno stato illiberale e antidemocratico che non sia prodotto di una volontà libera e nel quale dunque non si riconoscono – che negano le condizioni di possibilità di individui e istituzioni; infine, la dottrina dell’eticità, connotante una teoria delle istituzioni e della loro legittimazione sul principio della libertà comunitaria²⁹.

La direzione intrapresa da quella che si può definire la “scuola democratica degli studi politici hegeliani” mostra una sua propria plausibilità. Questo breve contributo, avente come scopo quello di indagare la nozione di fiducia e di riconoscimento politico nella *Sittlichkeit* hegeliana, intende inserirsi senz’altro in questa traccia ermeneutica, proprio perché ritiene imprescindibile riscoprire il valore di quella *politische Gesinnung* che tanto oggi sembra in crisi.

29. Si veda: M. Theunissen, *Die verdrängte Intersubjektivität in Hegels Philosophie des Rechts*, in D. Henrich – R. P. Horstmann, (a cura di), *Hegels Philosophie des Rechts. Die Theorie der Rechtsformen und ihre Logik*, Hegel-Tage Fontenay-aux-Roses, Klett-Cotta, Stuttgart 1982.

Poner la mirada en el otro

Educación, sensibilidad y creación a través de la metáfora

Abstract

This work explores the possibilities of metaphor as a mechanism for understanding otherness and its relationship with education and artistic sensitivity. It draws on the concept of porosity and the ethics of attention developed by Iris Murdoch and Simone Weil to examine how learning and artistic creation take place through interaction with the “other” and their circumstances. From the classic conception of metaphor, its didactic potential and its application to contemporary competency-based education are examined, thus showing its functionality in knowledge transmission and the development of critical thinking. Furthermore, its relevance in art as a means of intersubjective connection is explored. Finally, innovative educational experiences focused on intersectionality, social inclusion, and the integration of vulnerable groups are presented.

Keywords

Educational Innovation, Sensitivity, Artistic Creation, Otherness, Moral Attention

1. La porosidad y la atención: punto de partida del aprendizaje

Ni el más genial de los artistas funciona del todo solo. Se encierra en su estudio, en su soledad, pero en ese espacio privado está con otros, con las personas reales que se han filtrado en su inconsciente, con los seres humanos con los que ha mantenido cualquier tipo de intercambio comunicativo. En la habitación aún habitan más vidas: las de las cientos de voces que dejaron miles de pensamientos en las obras que el creador ha visto, leído o escuchado. Esa habitación, que será o no propia, pero que siempre es permeable y llena de ecos, tiene la composición de lo que afirma la premio Nobel Annie Ernaux cuando escribe que «todo mi drama reside en eso, en mi incapacidad de olvidar al otro, de ser autónoma. Soy porosa a las frases, a los gestos de los demás, e incluso mi cuerpo absorbe el otro

cuerpo».¹ Dicha porosidad facilita lo que Iris Murdoch llama “ética de la atención”: quitar la mirada de nosotros mismos y ponerla en el otro.² Murdoch toma de Simone Weil el concepto de “atención” como el acto consciente de mirar el cual produce como resultado un aprendizaje inconsciente, por transferencia.

La atención le sirve a Murdoch para verbalizar la noción de una mirada fija y apreciativa dirigida sobre la realidad individual. «Una mirada que no puede darse por supuesta», en términos de Cuartango, «sino que es el resultado de la disciplina cuya condición primera es el abandono de cualquier idea de la razón como denominador común, de la pretensión de universalidad».³ Las dos integrantes del Cuarteto de Oxford siguen un camino en el que “mirar” es «elegir dentro del mundo que puedo ver, en el sentido moral de *ver* lo cual supone que la visión clara es el resultado de la imaginación moral y del esfuerzo moral».⁴ Dimana de este recorrido la idea de que la atención es, antes que nada, ser poroso, dejarse impregnar por el *Dasein* ajeno para enfrentarse a las ideas preconcebidas sobre quienes no son “yo”. Esto implica, según Murdoch citada por Román Cuartango, un «esfuerzo por contrarrestar los estados de ilusión moral». Desde este estado de mirada atenta podemos trasladarnos (*pherein*) fuera (*meta*) de nosotros. Es decir, mirar a través de las metáforas (*metapherein*).

2. *Todo nos es enseñado por transferencia e identificación*

El concepto aristotélico de metáfora parte del desplazamiento o transferencia de propiedades de un elemento a otro. Para que haya metáfora se tiene que producir un cambio de sentido basado en la relación de semejanza entre los términos comparados. Siguiendo a

1. A. Ernaux, *Perderse*, Cabaret Voltaire, Madrid, 2021, p. 123.

2. M. Maruri, 2/5 *Iris Murdoch: una ètica de l'atenció*. En «Arxiu sonor de l'Institut d'humanitats de Barcelona», 2019.

3. R. G. Cuartango, *Transcendiendo al yo ensimismado. La ética de la atención de Iris Murdoch*, en «Isegoría», 2006(xxxv), pp. 283-293.

4. I. Murdoch, *La soberanía del bien*, Caparrós Editores, Madrid, 2001, pp. 41-43.

Lázaro Carreter,⁵ se considera que en la metáfora no se presentan como idénticos dos términos distintos, por tanto no se trata de una comparación explícita (imagen), sino de una identificación. El término que se compara se llama “término metaforizado” o “tenor” y aquello con lo que se compara se denomina “término metafórico” o “vehículo”, en terminología de I.A. Richards.⁶ Es cuanto menos interesante el uso del calificativo “vehículo” que escoge Richards: vehículo en cuanto a artefacto con el que reducir distancias entre dos elementos en apariencia distintos. Schuhmacher nos hace notar que además de la etiqueta metalingüística, cuando Ivory Armstrong Richards expone su teoría sobre las metáforas contradice la afirmación de la *Poética* de Aristóteles según la cual el dominio de la metáfora es únicamente la capacidad de unos pocos elegidos:

Todos vivimos y hablamos solamente a través de nuestra vista para semejanzas, sin ella pronto pereceríamos (...). Como individuos logramos nuestro dominio de la metáfora justo cuando aprendemos todo lo que nos hace distintivamente humanos. Todo nos es enseñado de otros, con y a través de la lengua que aprendemos, lengua que es totalmente incapaz de ayudarnos si no es a través del dominio de la metáfora que proporciona, para concluir que la metáfora es el “principio omnipresente” de toda acción libre de la lengua, siendo su modo normal de trabajar.⁷

De hecho, Quintiliano en sus *Instituciones* oratorias, en el capítulo VI, el dedicado a los tropos, explica con gran clarividencia que este tropo:

Entre todos es el más hermoso y frecuente. Es tan natural, que lo usan hasta los ignorantes sin advertirlo, y tan gustoso, que da mayor luz a la oración ya por sí clara. La metáfora no será vulgar ni baja ni dura, si se usa con juicio. Contribuye a la afluencia, ya trocando el significado,

5. F. Lázaro Carreter, *Diccionario de términos filológicos*, Gredos, Madrid, 1968, p. 275-276.

6. I.A. Richards, *The Philosophy of Rethoric*, Oxford University Press, New York, 1965, pp. 89-112.

7. L.S. Schuhmacher, *El principio omnipresente de la metáfora. Sobre la teoría de la metáfora de I.A. Richards*, en «Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras», 1987-1988(XXXVII-XXXVIII), pp. 329-339.

ya tomando de otra cosa la significación de lo que no tiene término propio, y hace que no falten palabras para expresar cualquier cosa, que es la mayor dificultad.

Por la metáfora se traslada una voz de su significado propio a otro donde o falta el propio, o el trasladado tiene más fuerza. Esto lo hacemos, o porque la necesidad nos mueve a ello, o porque queremos significar más o con más decencia, como dije. Y cuando nada de esto tenga la traslación, será impropia. Los del campo dicen por necesidad yema en las vides, porque ¿de qué otra palabra habían de usar? Dicen asimismo que los campos están sedientos; que las plantas están enfermas. Por necesidad decimos hombre duro y áspero; para expresar las cuales cosas no hallamos términos propios.⁸

Iris Murdoch formuló que la metáfora era la única forma con la que podía referirnos al lugar del ser humano en el mundo, porque el lenguaje común no bastaba. Como exponen Richards y, diecinueve siglos antes, Quintiliano, la metáfora no es patrimonio exclusivo de los doctos, por tanto es moneda común en los distintos niveles de aprendizaje y sobre todo, es la vía para significar «con más decencia» cuando no nos bastan los términos adquiridos. En el ya clásico *Metaphors on Education*⁹ Taylor encuentra que la relevancia de las metáforas transgrede su mera función retórica dado que estas ocupan un lugar sustancial en la vida humana: puesto que somos seres corpóreos, porosos, maleables e imaginativos requerimos de ellas para «para el cumplimiento de las funciones de su espíritu». Por tanto, estudiar el empleo de las metáforas no es tarea exclusiva del lingüista sino también del «filósofo, el pedagogo y el antropólogo, porque éstas representan una de las maneras en las que cualquier tipo de discurso – también el educativo – se ordena y estructura, y porque son unos elementos esenciales a la hora de conferir significados».¹⁰

8. M.F. Quintiliano, *Instituciones oratorias*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2004, <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc3n214>

9. W. Taylor, *W Metaphors of Education*, Educational Books, Londres, 1984, pp. 103-104.

10. M. Amilburu, *Las metáforas de la educación*, en «Antropología de la Educación», Editorial Síntesis, Madrid, 2002, pp. 187-206.

3. La metáfora en el arte: educarnos en las experiencias del otro

Una de las funciones del arte es ser el cable de descenso y ascenso a realidades paralelas. En *En busca del tiempo perdido* Proust nos dice que «Solo mediante el arte podemos salir de nosotros mismos, saber lo que el otro ve de ese universo que no es el mismo que el nuestro, y cuyos paisajes nos serían tan desconocidos como los que pueda haber en la luna».¹¹ Es fácil enlazar la concepción del arte de Proust con las teorías de la imaginación y la ética de Iris Murdoch:

Lo que ocurre como un proceso curativo, de forma misteriosa en casos extremos, puede verse con mayor claridad en situaciones ordinarias donde la imaginación se presenta como un restablecimiento de la libertad, como cognición, la habilidad esforzada para ver lo que uno tiene delante más claramente, más justamente y para responder a los buenos deseos y apegos que han permanecido eclipsados. Este esfuerzo puede ser comparado con el de «componer» una obra de arte compleja y «mantener» la atención sobre la misma; este es un esfuerzo similar tanto para el buen artista como para el buen cliente (enseñar arte es enseñar moral, y por supuesto, enseñar es enseñar moral).¹²

El arte, expresión máxima de la imaginación, concatena metáforas para trasladarnos a esos otros universos. De hecho, la definición de imaginar es «representar en la mente la imagen de algo o de alguien». O lo que es lo mismo, conducir una representación desde el exterior hasta nuestro ser. Por tanto, cuando la imaginación se convierte en arte supone llegar a una abstracción que es capaz de conectar a los individuos. El relato de la experiencia propia en cualquiera de sus formatos artísticos protege la intimidad, puesto que el autor es quién selecciona la información, al tiempo que fomenta una un enlace intersubjetivo.

Puesto que la maniobra del ser humano para adaptarse a su entorno social ha sido, desde siempre, tomar el control a través de la

11. M. Proust, *El tiempo recobrado. En busca del tiempo perdido*, Debolsillo, Madrid, 2010.

12. I. Murdoch, *La ética y la imaginación*, en «Daimon. Revista Internacional de Filosofía», 2013 (Ix), pp. 23-35.

creación de mitos que explican la existencia, es lógico que esta narración convertida en arte sea una expresión de qué somos respecto a los otros. Del compendio de narraciones nace una identidad propia a la que llamamos “yo” y otras identidades, suma de sumas, que se transforman en identidades colectivas.

Si el lenguaje es lo que nos define como especie, plasmarlo – ora por escrito ora en un soporte visual – es verbalizar cómo se desarrolla nuestra existencia, es ser consciente de la identidad individual y facilitar cómo queremos que se nos perciba. En el arte hay un brillo maravilloso de la presencia: el del esfuerzo que supone la producción y el del esfuerzo de mantener la atención sobre la creación. De la atención sobre el “otro” nace el conocimiento y el reconocimiento.

4. Educación competencial: espacio para la transversalidad de la metáfora

En el marco de los actuales textos normativos españoles sobre educación, encontramos que uno de los enfoques que resultan necesarios para adaptar el sistema formativo a nuestros tiempos es la noción de transversalidad aplicada a la formación integral. Esta está centrada en el desarrollo de las competencias, las capacidades para construir la propia personalidad y aprender a lo largo de la vida, en la cultura, en la convivencia democrática y la libre expresión desde la corrección y el respeto por la cultura. Dicho aprendizaje competencial persigue como fin preparar al estudiantado para el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática. Es este cambio de paradigma respecto al modelo educativo tradicional, basado en la mera transmisión de conocimientos¹³. Frente a un enfoque centrado en la memorización y reproducción de información, la educación basada en competencias tiene como objetivo principal que el alumnado adquiera, integre y aplique el conocimiento en situaciones reales y significativas.¹⁴

13. A. Zabala, A - L, Arnau, *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*, Graó, Barcelona, 2014.

14. P. Perrenoud, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*, Graó, Barcelona, 2004.

Una de las características fundamentales de la educación competencial es su carácter interdisciplinar. A diferencia del modelo tradicional, donde las asignaturas se presentan como compartimentos estancos, este enfoque propicia la interrelación de saberes y la aplicación de conocimientos en múltiples ámbitos.¹⁵

Entre las distintas competencias clave valoradas por la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos),¹⁶ el pensamiento crítico es un elemento indispensable para afrontar los retos de un mundo polarizado en el que hay una acuciante demanda de empatía. Como ya hemos indicado, el arte entra aquí en tanto en cuanto sirve para poner la mirada fuera de uno mismo, ya sea en el momento en el que atendemos a las expresiones artísticas y singularizamos los otros “yo”, la otredad, accediendo a su sufrimiento o goce, o cuando nos sirve para coger distancia de lo propio. En este contexto, no es de extrañar que con mayor frecuencia surjan experiencias de metodología docente que apuesten por el tropo que «entre todos es el más hermoso y frecuente».

4.1 Innovación educativa y metáforas: un oxímoron

En su definición más extendida, un oxímoron es la combinación, en una misma estructura sintáctica, de dos palabras o expresiones de significado opuesto que originan un nuevo sentido. Así pues, la innovación educativa a través de una figura de pensamiento tan reconocida como es la metáfora nos conduce a un peculiar modo de enseñar desde la retórica clásica. Al respecto, en el territorio español encontramos la experiencia didáctica “metafórica” de la profesora Betlem Cuesta con La música de la memoria, un proyecto de aprendizaje-servicio sobre el Alzheimer realizado por alumnado de Secundaria Instituto Quatre Cantons (Barcelona). En él se ofreció al estudiantado aprender sobre la enfermedad neurodegenerativa a partir del contacto real con profesionales o

15. J. Gimeno Sacristán, *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 2014.

16. OECD, *The future of education and skills: Education 2030*, OECD Publishing, 2018.

personas afectadas (el desplazamiento a otra realidad) para elaborar un material didáctico que la entidad pudiese utilizar en su labor de sensibilización en centros educativos. Cuesta explica sus percepciones de la iniciativa:

Para mí, estas experiencias, más globales o más parciales, tienen el valor de las metáforas: ayudan a traer al terreno del aula esas palabras grandes, a hacerlas tangibles, reales. Y también me permiten imaginar algunos fragmentos de lo que me gustaría que pasase en la escuela. Si, como dice Hannah Arendt, las metáforas sirven para concretar y hacer inteligible lo abstracto, La música de la memoria es para mí esto: una entre tantas metáforas de la escuela secundaria que imagino.

Al citar a Hannah Arendt, Cuesta nos conduce a las reflexiones orteguianas sobre la metáfora. Para el pensador, esta es «un procedimiento intelectual por cuyo medio conseguimos aprehender lo que se haya más lejos de nuestra potencia conceptual»⁶, es decir, la metáfora traduce otras realidades y las adecúa a las capacidades del receptor de la educación. Con las metáforas se elude el empleo reiterado de neologismos y tecnicismos y, en este caso, se acerca al alumnado tanto un nuevo campo de saber – las patologías propias del Alzheimer – como a la visión del mundo de los pacientes con Alzheimer. En palabras de Ortega, la metáfora recurre «al repertorio del lenguaje usadero» y emplea un término con semejanzas respecto al fenómeno que se describe para facilitar la comprensión y la aprehensión. «Siento que las metáforas educativas hoy tienen mucho que ver con este gesto – expresa Cuesta – mirar global y profundamente para que más alumnos puedan sentir que el aprendizaje es un privilegio y un placer que les pertenece».¹⁷

4.2 La metáfora en la educación no formal

La educación no formal también es espacio para el uso de metáfora. Los investigadores Deldén, Gutiérrez y Girmarland, en su estudio

17. B. Cuesta, *Algunas metáforas y un oxímoron*, en «GRAÓ Aula de Secundaria», 2015(xii), pp. 10-14.

de caso sobre la función pedagógica de la metáfora en el entorno de la fundación AJOVEC (Asociación de Jóvenes en Cambio), plantean distintas concepciones sobre «el potencial pedagógico de la metáfora cuando se experimenta a partir de las necesidades de resocialización».¹⁸ La AJOVEC es una entidad que trabaja con personas de entornos socioeconómicos vulnerables en Colombia. Sus bases pedagógicas se inspiran en los círculos de estudio y la tradición escandinava de educación popular, de ello deriva su interés por una educación horizontal en la que la metáfora se identifica como un apoyo cognitivo que ayuda a los participantes «a pensarse de manera individual y colectiva». En su estudio, los investigadores evidencian que:

La función pedagógica de la metáfora; desde la cual se visibiliza la reflexión sobre presaberes, socialización de experiencias, apropiación de nuevos saberes y relaciones dialógicas que involucran debate y argumentación para promover actividades comprensivas, comunicativas y metacognitivas.

La investigación presenta distintos ejemplos significativos del uso pedagógico de la metáfora en la fundación. El más reseñable de ellos es Resocializarse es un arte, nombre del proyecto principal de la fundación, el cuál persigue que los participantes tomen un papel activo en el proceso de socialización y educación:

El hecho de que la resocialización se piense y asuma como un arte implica dos aspectos metafóricos: el primero, comprometido con la acción, la emoción y la transformación; el segundo, relacionado con lo creativo desde diferentes medios y modalidades de expresión que promueven la creatividad, la inspiración y el crecimiento.

4.3 Interseccionalidad e imágenes

La metáfora es también aliada de la pedagogía en interseccionalidad. Recibe el nombre de “interseccionalidad” la herramienta

18. M. Deldén, N. Gutiérrez, L. Girmarland, *La función pedagógica de la metáfora: un estudio de caso de la educación no formal*, en «Enunciación», 2023(xx-viii), pp. 49-60.

crítica para entender cómo las diferentes formas de opresión se entrelazan y no pueden analizarse de manera aislada. Judith Butler incorpora la interseccionalidad como un enfoque fundamental para comprender la construcción del sujeto en relación con múltiples estructuras de poder. Influida por el trabajo de Kimberlé Crenshaw, Butler cuestiona la noción de un sujeto universal del feminismo y enfatiza que las identidades no pueden analizarse de manera aislada, sino en función de su intersección con otros ejes de opresión, como la raza, la clase social, la sexualidad o la capacidad.¹⁹ Platero²⁰ parte de esta concepción para analizar qué imágenes o metáforas pueden ayudar a entender la organización y relación entre diferentes desigualdades. Para ello expone el uso de la metáfora visual es su experiencia docente a través de los conceptos de simultaneidad, encrucijada, discriminación múltiple, categorías en relación, agenciamiento y ensamblajes. La encrucijada, metáfora, inspirada en Kimberlé Crenshaw, representa la intersección de distintos ejes de identidad y opresión. Al igual que en un cruce de caminos, una persona puede estar situada en un punto donde confluyen varias estructuras de poder, lo que afecta su posición social y su acceso a derechos o recursos:

La imagen que propone Crenshaw evoca el símil de la intersección, el cruce de caminos, que se vuelve una representación muy elocuente y didáctica para entender la multiplicidad de identidades y posibilidades no solo de exclusión sino también de agencia de una persona o unos grupos sociales determinados. De esa mirada sobre la encrucijada surgen cuestiones como si hay algunas desigualdades más importantes que otras.

4.4 Visual Thinking Strategies: de la imagen a la oralidad

No son pocas las experiencias didácticas que integran las VTS (*Visual Thinking Strategies*) para integrar a los colectivos social-

19. J. Butler, *Frames of war: When is life grievable?*, Verso Books, Londres, 2009.

20. R.L. Platero Méndez, *Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad* en «Quaderns de psicología», 2014(xvi), pp. 55-72.

mente excluidos.²¹ Las VTS son una metodología educativa basada en la observación, la discusión y el análisis de imágenes con el fin de desarrollar habilidades cognitivas y comunicativas. Suponen un ejercicio de traslación de la imagen al lenguaje oral o escrito. Estas imágenes presentan un elevado grado de iconicidad con la cual cosa posibilitan la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes culturales, lingüísticos o cognitivos. A través del análisis de imágenes y el diálogo estructurado, las VTS permiten desarrollar el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración en el aula. El proyecto cooperativo ArtíCULan (Art, Time, Culture and Language)²² cuyo propósito principal es integrar a alumnos refugiados en las clases regulares de educación primaria de Portugal, Turquía, España y Bélgica promueve una serie de talleres que contribuyen a la cooperación y la autoaceptación. La mecánica de los talleres (visualización de una imagen artística y respuesta a preguntas abiertas como: ¿Qué está ocurriendo en esta imagen?, ¿Qué ves que te hace decir eso?, ¿Qué más podemos encontrar?) fomenta la exploración libre de ideas y el respeto por la diversidad de interpretaciones. Por tanto, conduce al alumnado a experimentar con actitud tolerante los sentimientos y creencias de otros, un aspecto es fundamental en un contexto multicultural. En palabras de Ortega-Barrera:

En estos talleres se han utilizado muchos modos de comunicación, incluidos los no verbales. Muestran cómo el arte puede ser una herramienta para fomentar la integración multicultural y desarrollar y mejorar estrategias afectivas y sociales. Es un hecho bien conocido que el multiculturalismo en las aulas está aumentando hoy en día y que cualquier apoyo para mejorar la comunicación y la inclusión de esos niños en un nuevo país es una prioridad. La educación debe ser una herramienta para la inclusión.²³

21. P. Yenawine, P. *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*, Harvard Education Press, Cambridge, 2013.

22. <https://www.articulan.eu/>

23. I. Ortega-Barrera, *Art as a means of inclusion in a multicultural context* en «Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva», Dykinson, Madrid, 2021, pp. 574-582.

5. Conclusiones

La ética de la atención que propone Murdoch nos impele a realizar un “esfuerzo” para mirar al otro de manera atenta y amorosa con el fin de aprehender su particularidad, es decir, apostar por concebir a todos los individuos como poseedores de una historia vital distinta, con sus anhelos, impedimentos y competencias.²⁴ Para llegar a este estado ideal de permeabilidad al otro y por tanto, a aprender de él, la metáfora se presenta como herramienta epistemológica y pedagógica ya que es capaz de hacer inteligibles situaciones que nos son desconocidas. A partir de las reflexiones de Iris Murdoch y las conclusiones de distintas experiencias pedagógicas, se sostiene que el conocimiento se construye en relación con los otros, mediante una mirada atenta que trasciende la individualidad y permite la comprensión del mundo.

Como se ha visto, la metáfora es abordada desde su definición retórica como un mecanismo de transferencia y reconfiguración del significado, indispensable no solo en el ámbito literario, sino también en la construcción del pensamiento y la adquisición de competencias transversales. Es destacable su idoneidad para ayudar a establecer conexiones entre conceptos disímiles, favoreciendo la estructuración del discurso educativo y la articulación del pensamiento crítico. En el marco contemporáneo, el tropo analizado favorece la integración de enfoques interdisciplinarios que fomenten la imaginación y la empatía, elementos esenciales para la formación de una ciudadanía comprometida.

24. D. Alegría, *La ética del amor de Iris Murdoch*, en «Eidos», 2019(xxxi), pp. 64-90.

Arte, riconoscimento e creatività: percorsi all'interno dell'“estetica” bergsoniana

Abstract

The purpose of this article is to propose an itinerary through Bergson's texts, with particular reference to *The Two Sources*, in order to extrapolate two paths in which art, recognition and ethics intertwine according to two opposing paradigms. The aim is to highlight a duality inherent in the internal dialectic of artistic unity, showing on the one hand how there is a tendency to reduce art to ornament in response to a need for individual recognition as collective, in response to a biological need; on the other hand, however, how in art, as an exaltation of creativity, the recognition of the irreducible singularity of art and the artist comes into play, in whose practice the intrinsic ethical value is revealed, which in the expression of personal singularity is revealed in the diffusivity of one's own gesture.

Keywords

Bergson, Creativity, Art, Ethics, Recognition

L'intreccio tra arte, riconoscimento e creatività è una relazione feconda che nella distinzione interna all'unità della pratica artistica manifesta tutta la sua portata etica. Sulla scorta di tale disegno si proporrà un percorso interno all'opera bergsoniana in cui estrapolare dei paradigmi di riconoscimento¹ che coinvolgono il ricorso dell'arte. Non è intenzione di questo articolo proporre una ricostruzione di un'“estetica” bergsoniana², ma al limite di suggerirne

1. Per uno testo sul tema del riconoscimento che ha coinvolto Bergson, secondo una prospettiva diversa dal presente studio, si rimanda a P.Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016, pp. 140-144.

2. Il tema dell'esistenza o meno di un'estetica bergsoniana ha interessato gli interpreti, visto tanto il frequente riferimento di Bergson alla dimensione artistica, quanto l'assenza di una vera e propria teoria estetica. Bergson stesso, d'altronde, ha confessato a Benrubi l'interesse verso tale dominio di studi pur riconoscendone l'impossibilità concreta di pronunciarsi: «Ces problèmes m'intéressent à un haut degré, mais je suis trop vieux pour pouvoir me documenter sur eux, comme je le faisais quand je composais mes autres travaux et pour les traiter à fond» I. Benrubi; *Un*

dei possibili sviluppi riguardo l'intersezione con il tema del riconoscimento, in sostanziale connessione con il tema della creatività, e sottolinearne le prospettive etiche. In particolare, si proporrà di vedere come una certa modulazione del fenomeno artistico consentirà di intravedere dei luoghi del riconoscimento in cui l'arte sembrerebbe implicata a differenti livelli: l'arte come ornamento sul tema della "funzione fabulatrice", e l'arte che si dispiega pienamente nella sua originalità creativa.

1. Il primo paradigma: arte, "funzione fabulatrice" e riconoscimento

Il primo paradigma è inerente alla definizione della religione "statica" e della "funzione fabulatrice". La religione "statica" è l'oggetto del secondo capitolo de *Les deux sources*³, dove Bergson si confronta con la tradizione secolare delle manifestazioni religiose, attraverso un dialogo critico con le teorie sociologiche ed antropologiche dell'epoca. La religione che Bergson definisce "statica" è la religione considerata "naturale", dove per "naturale" è da intendersi una religione connaturata alla struttura della specie umana. Essa ha come funzione quella di rimediare ai pericoli insiti nell'esercizio dell'intelligenza umana per la sua esistenza individuale e sociale:

L'homme est le seul animal dont l'action soit mal assurée, qui hésite et tâtonne, qui forme des projets avec l'espoir de réussir et la crainte d'échouer. C'est le seul qui se sente sujet à la maladie, et le seul aussi qui sache qu'il doit mourir. [...] Mais ce n'est pas assez dire. De tous les êtres vivant en société, l'homme est le seul qui puisse dévier de la ligne sociale, en cédant à des préoccupations égoïstes quand le bien

Entretien avec Bergson, in A. Béguin e P. Thévenaz, *Essais et Témoignages inédits*, La Baconnière, Neuchâtel 1943, p. 368. Per una completa ricostruzione sul tema, anche storiograficamente, si rimanda a D. Vicenti, *L'estetica di Bergson: un quesito storiografico*, in «Intersezioni» 2014, vol. 34/ 3, pp. 499-514; ed a M. Piazza, D. Vincenti, *Il problema estetico in Henri Bergson: la critica di Raymond Bayer alla teoria della percezione pura*, in *Miscellanea I*, in «ODRADEK. Studies in Philosophy of Literature, Aesthetics, and New Media Theories» 2018, vol. 4/ n.4, pp. 91-120.

3. H. Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion*, edizione critica F. Keck e G. Waterlot, PUF, Paris 2013¹¹ (2008).

commun est en cause; [...]. Cette double imperfection est la rançon de l'intelligence. L'homme ne peut pas exercer sa faculté de penser sans se représenter un avenir incertain, qui éveille sa crainte et son espérance. Il ne peut pas réfléchir à ce que la nature lui demande, en tant qu'elle a fait de lui un être sociable, sans se dire qu'il trouverait souvent son avantage à négliger les autres, à ne se soucier que de lui-même⁴.

L'inconveniente della facoltà caratterizzante l'uomo è di esporlo alla tentazione dell'isolamento dal gruppo sociale, e alle conseguenze deprimenti della presa di coscienza dell'inevitabilità della morte e dell'imprevedibilità del futuro; l'intelligenza, con la riflessione che comporta, è sicuramente all'apice dell'evoluzione della vita e segna il successo – e lo scacco – dell'uomo, ma, allo stesso tempo, minaccia la rottura del legame sociale ed è all'origine del terrore di fronte all'unica prospettiva certa, la morte, e all'infinita incertezza del futuro, imprevedibile. È qui che, però, la vita «se soucie de nous malgré nous»⁵ e “disegna” all'interno dell'intelligenza stessa la “funzione fabulatrice”, una sorta di «virtualité d'instinct»⁶ che fa da contrappeso all'esercizio dell'intelligenza:

Il est impossible qu'elle [la nature] n'ait pas pris ses précautions pour que l'ordre, à peine dérangé par l'intelligence, tende à se rétablir automatiquement. Par le fait, la fonction fabulatrice, qui appartient à l'intelligence et qui n'est pourtant pas intelligence pure, a précisément cet objet. Son rôle est d'élaborer la religion dont nous avons traité jusqu'à présent, celle que nous appelons statique et dont nous dirions que c'est la religion naturelle, si l'expression n'avait pris un autre sens. Nous n'avons donc qu'à nous résumer pour définir cette religion en termes précis. *C'est une réaction défensive de la nature contre ce qu'il pourrait y avoir de déprimant pour l'individu, et de dissolvant pour la société, dans l'exercice de l'intelligence*⁷.

È qui riassunta, sinteticamente, l'intera opzione teorica per la lettura del fenomeno della religione “statica”, e della “funzio-

4. Ivi, pp. 215-216.

5. C. Riquier, *Archéologie de Bergson. Temps et métaphysique*, PUF, Paris 2021, p. 522.

6. H. Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion*, op. cit., p. 124

7. Ivi, p. 216-217, corsivo dell'autore.

ne fabulatrice” che ne è alle origini, come reazione difensiva nei confronti dell’intelligenza. La vita struttura la propria evoluzione secondo una dialettica tra l’individuazione e l’associazione, dal livello microscopico fino a quello sociale⁸, che si ripresenta nell’orizzonte macroscopico delle società umane, e nei confronti della quale l’esercizio dell’intelligenza potrebbe risultare come un pericolo. La minaccia sembrerebbe distinguibile solo dal punto di vista analitico, rimanendo indistinguibile sul piano effettivo: se, infatti, l’egoismo e l’isolamento concernono “direttamente” la società, la portata deprimente della consapevolezza della morte e dell’incertezza del futuro, che si direbbe a tutta prima concernere solo l’individuo, si traduce, in realtà, in un “deficit di volontà”⁹ che castrerebbe l’attività dell’uomo, nuocendo così “indirettamente” alla società, alla sua conservazione e al suo sviluppo. Sarà in particolare questo secondo aspetto, che nella pratica è inseparabile dal primo, che riterrà la nostra attenzione. La vita, senza perdersi in distinzioni analitiche, ha necessità di rinvigorire la volontà, di restituire all’uomo la fiducia nella sua azione distogliendolo dal quadro fosco e inibente presentato dall’intelligenza.

Questo primo *excursus* nell’ermeneutica della religione “statica” permette di individuare un primo luogo del riconoscimento che vedremo legarsi con l’arte. Si tratterà di analizzare una delle forme minimali, ma per ciò stesso essenziale, dell’attività della “funzione fabulatrice”, cogliendo nel suo stesso esercizio il richiamo implicito alla necessità di riconoscimento. Bergson ne delinea una sua schematica ricostruzione nell’interpretazione del fenomeno della cosiddetta “presenza efficace”.

Qui, la “funzione fabulatrice” agisce nei confronti dell’“indifferenza” della natura rispetto all’uomo e alla sua esistenza. L’avvenimento di eventi catastrofici, e la lettura “oggettiva” dell’intelligenza, lo espone al sentimento di terrore nei riguardi della potenza della

8. H. Bergson, *L'évolution créatrice*, edizione critica A. François, PUF, Paris 2007, pp. 259-261.

9. Riquier interpreta l’insieme delle *Les deux sources* attraverso l’emersione del problema della volontà nella filosofia di Bergson, cfr. C. Riquier, op. cit., cap. VII, pp. 487-538.

natura: «La crainte qui paralyse est celle qui naît de la pensée que des forces aveugles sont prêtes à nous broyer *inconsciemment*»¹⁰. La sordità della natura rinforza il terrore che immobilizza l'uomo; ed è qui che la "funzione fabulatrice" entra in gioco e permette di scorgerne nell'indifferenza della catastrofe un abbozzo di personalità, un'individualità che si riconfigura come "un Evento" che assume quasi un volto, un carattere:

Les perturbations auxquelles nous avons affaire, et dont chacune est toute mécanique, se composent en un Événement qui ressemble à quelqu'un, qui peut être un mauvais sujet mais *qui n'est pas moins de notre monde*, pour ainsi dire. *Il ne nous est pas étranger*. Une certaine camaraderie entre lui et nous est possible¹¹.

Tale credenza immediata è l'esito dell'interpretazione immaginativa di un'"entità" la cui essenza è coestensiva all'atto stesso e che coincide con la sua stessa "intenzione". Ma quello che più conta è che questa, seppur minima, antropomorfizzazione della natura permette di istituire un rapporto "umano" con essa, agli occhi della quale l'uomo "conta" o, in altri termini, viene "riconosciuto" come suo destinatario:

on aurait simplement prêté des intentions aux choses et aux événements, *comme si la nature avait partout des yeux qu'elle tourne vers l'homme*. [...] Ce que nous éprouvons alors, c'est le sentiment d'une "présence efficace"; peu importe d'ailleurs la nature de cette présence, l'essentiel est son efficacité: du moment qu'on s'occupe de nous, l'intention peut n'être pas toujours bonne, *nous comptons du moins dans l'univers*¹².

La "funzione fabulatrice" opera quindi nel solco di un bisogno di riconoscimento da parte dell'uomo, affinché la natura abbia uno sguardo che si rivolga verso di lui: si sente destinatario, seppure infelice, di un evento naturale. Si istituisce così quella che Bergson chiama una sorta di *camaraderie* in cui la paura di fronte all'ignoto

10. H. Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion*, op. cit., p. 164, corsivo mio.

11. Ibidem, corsivo mio.

12. Ivi, p. 185, corsivo mio.

cede il passo ad un'intenzione della natura; intenzione che assume, temporaneamente ma "credibilmente"¹³, i tratti di una quasi-entità che "vede" l'uomo, e lo stimola ad una reazione che lo strappa dall'inerzia provocata da una "contrattura della volontà":

En y réfléchissant, on s'aperçoit que si la nature voulait opposer une réaction défensive à la peur, prévenir une contracture de la volonté devant la représentation trop intelligente d'un cataclysme aux répercussions sans fin, elle susciterait précisément entre nous et l'événement simplifié, transmué en personnalité élémentaire, cette camaraderie qui nous met à notre aise, nous détend, et nous dispose à faire tout bonnement notre devoir¹⁴.

Il popolamento di "presenze efficaci" si raffinerà, poi, elaborando il ricco pantheon delle religioni antiche, oppure si ripiegherà nella concezione di una forza diffusa nella natura che sarà, invece, il dominio della magia; ma la centralità dell'elaborazione della "presenza efficace" rimane un punto di snodo per entrambe.

Ora, la "funzione fabulatrice" ha certamente complicato i suoi contenuti grazie anche al contributo della proliferazione della poesia, della letteratura, e in generale della fantasia artistica, nella sua capacità di variare e raffinare questo primo esercizio immaginativo. Fantasia che è all'opera nell'elaborazione dei grandi miti delle religioni antiche, in cui il confine tra religione e letteratura è quasi impossibile da individuare. È in questo contesto che Bergson sembra, di passaggio, flettere l'arte verso la "funzione fabulatrice", e verso le esigenze a cui la religione "statica" risponde; in cui la progressiva complicazione delle variazioni sul tema si rinforza della reciproca influenza tra credenze e produzione artistica, dove quest'ultima trae il proprio materiale restituendolo alla sua "fonte" originaria:

13. «À l'origine des croyances que nous venons d'envisager nous avons trouvé une réaction défensive de la nature contre un découragement qui aurait sa source dans l'intelligence même, des images et des idées qui tiennent en échec la représentation déprimante, ou qui l'empêchent de s'actualiser. Des entités surgissent, qui n'ont pas besoin d'être des personnalités complètes: il leur suffit d'avoir des intentions, ou même de coïncider avec elles. Croyance signifie donc essentiellement confiance», Ivi, p. 159.

14. Ivi, p. 167.

Ainsi le polythéisme avec sa mythologie a eu pour double effet d'élever de plus en plus haut les puissances invisibles qui entourent l'homme. Et de mettre l'homme en relations de plus en plus étroites avec elles. Coextensif aux anciennes civilisations, il s'est grossi de tout ce qu'elles produisaient, ayant inspiré la littérature et l'art, et reçu d'eux plus encore qu'il ne leur avait donné¹⁵.

L'arte, allora, sembra farsi funzionale alla direzione della stessa religione "statica", vi si nutre e vi restituisce la crescente raffinatezza delle sue immagini, sostenendone così l'efficacia. La complicazione delle manifestazioni artistiche rimarrebbe, in qualche modo, ancorata ai primi dati esperienziali funzionalmente interpretati dalla fabulazione; lavorando, in altre parole, su di un materiale i cui temi di fondo sarebbero iscritti in quelle "presenze efficaci" su cui l'arte raffina, produce narrazioni, costruisce storie individuali¹⁶, ma che, in conclusione, rimangono le variazioni di un materiale sorto da un'unica esigenza "vitale" e, come si è visto, di un bisogno di riconoscimento minimo e funzionale.

Ora, lo sviluppo della cultura scientifica ha diminuito l'influenza della religione "statica" e delle sue rappresentazioni, indebolendone il peso all'interno dell'agire e del credere umano; ma, sebbene il sapere scientifico abbia limitato l'influsso di tali fabulazioni, la natura della specie umana è sempre la stessa, così come i suoi meccanismi di difesa: «Le naturel est donc aujourd'hui ce qu'il fut toujours»¹⁷; cosicché la "funzione fabulatrice" resta presente nell'apparato strutturale dell'uomo, e trova una feconda applicazione nel dominio della

15. Ivi, p. 214.

16. Interessante il confronto, attraverso mitologia greca e romana, della semplicità e della complicazione degli dei *de la fable*, che rivela però, al fondo, la stessa matrice: «Toutefois c'est pour notre commodité que nous définissons et classons ainsi les dieux de la fable. [...] On raconte ses aventures, on décrit son intervention dans nos affaires. Il se prête à toutes les fantaisies de l'artiste et du poète. Ce serait, plus précisément, un personnage de roman, s'il n'avait une puissance supérieure à celle des hommes et le privilège de rompre, dans certains cas au moins, la régularité des lois de la nature. Bref, la fonction fabulatrice de l'esprit s'est arrêtée dans le premier cas; elle a poursuivi son travail dans le second. Mais c'est toujours la même fonction» Ivi, pp. 204-205.

17. Ivi, p. 168.

letteratura, della poesia, e dell'arte in generale. Quella stessa funzione che aveva un interesse vitale nel sostegno alla volontà umana, si trasporta, non rispondendo più strettamente alla sua destinazione originaria, verso il campo dell'immaginazione artistica, rendendo addirittura conto dell'esistenza stessa dei romanzieri e dei drammaturghi "di professione"¹⁸. Lo sviluppo in questo senso dell'arte, però, non sembra tradursi in un distacco dalla sua origine, con una conseguenza sulla stessa pratica artistica e sui suoi contenuti. Come sembrerebbe suggerire Bergson, infatti, si passa quasi insensibilmente dalle manifestazioni di folklore alle forme religiose del mito, quasi senza rottura, con facilità, come se appartenessero allo stesso "genere":

Par le fait, nous passons sans peine du roman d'aujourd'hui à des contes plus ou moins anciens, aux légendes, au folklore, et du folklore à la mythologie, qui n'est pas la même chose, mais qui s'est constituée de la même manière; la mythologie, à son tour, ne fait que développer en histoire la personnalité des dieux, et cette dernière création n'est que l'extension d'une autre, plus simple, celle des "puissance semi-personnelles" ou "présences efficaces" qui sont, croyons-nous, à l'origine de la religion¹⁹.

La loro familiarità sembrerebbe giustificarsi con la loro origine "naturale"; dove il richiamo all'origine comune delle "presenze efficaci" permetterebbe di tracciare una continuità che le attraversa, e che si declina in un tessuto comune di temi, sorto dalla "funzione fabulatrice", con la quale si intreccia l'ordito delle produzioni artistiche e delle manifestazioni culturali e in cui, quasi gradualmente, si scivolerebbe, all'inverso, dalle storie degli dei, alla mitologia, alle leggende fino al romanzo, in cui a cambiare radicalmente sembrerebbe solo il valore performativo della credenza, ormai pressoché inconsistente.

18. «Or, il n'est certainement pas nécessaire qu'il y ait des romanciers et des dramaturges; la faculté de fabulation en général ne répond pas à une exigence vitale. Mais supposons que sur un point particulier, employée à un certain objet, cette fonction soit indispensable à l'existence des individus comme à celle des sociétés: nous concevons sans peine que, destinée à ce travail, pour lequel elle est nécessaire, on l'utilise ensuite, puisqu'elle reste présente, pour de simples jeux» Ivi, p. 207.

19. Ibidem.

L'arte si troverebbe, allora, come presa nel mezzo tra l'immaginazione al servizio della destinazione "biologica" e sociologica della fabulazione, implicata in un bisogno di riconoscimento ad essa limitato e funzionale; e l'esercizio "libero" di una funzione ormai obsoleta dal punto di vista vitale, di cui però mantiene l'impronta e i contenuti. In entrambi i casi, la sua irriducibilità sembra perdersi in una funzione quasi ornamentale.

2. Il secondo paradigma: arte, creazione e riconoscimento

Questo, però, non è ciò che Bergson pensa della vera portata dell'arte e del valore dell'artista. Un altro paradigma si profila, infatti, quando essa si rivela in tutta la sua verità, libera tutta la sua portata creatrice, in grado di aprire un orizzonte in cui l'opera d'arte si fa, essa stessa, condizione della sua propria comprensione, un "evento" – in un'accezione evidentemente differente da quella considerata in precedenza – che inaugura il proprio spazio di riconoscimento.

Ciò accade quando la creazione artistica, invece di limitarsi alle variazioni sul "tema naturale" delle fabulazioni, si impone come sorgente di un avvenimento la cui novità radicale instaura la stessa "atmosfera artistica" che sarà condizione del proprio spazio ermeneutico:

Or, c'est le miracle même de la création artistique. Une œuvre géniale, qui commence par déconcerter, pourra créer peu à peu par sa seule présence une conception de l'art et une atmosphère artistique qui permettront de la comprendre; elle deviendra alors rétrospectivement géniale: sinon, elle serait restée ce qu'elle était au début, simplement déconcertante. [...] Il y a quelque chose du même genre dans la création artistique, avec cette différence que le succès, s'il finit par venir à l'œuvre qui avait d'abord choqué, tient à une transformation du goût public opérée par l'œuvre même; celle-ci était donc force en même temps que matière; elle a imprimé un élan que l'artiste lui avait communiqué ou plutôt qui est celui même de l'artiste, invisible et présent en elle²⁰.

20. Ivi, p. 75.

La creazione artistica non risponde più al bisogno di riconoscimento di entità dalla personalità più o meno marcata, ma corrisponde invece alla destinazione dell'artista che riassume su di sé il movimento creatore della vita come sorgente di imprevedibile novità; che non s'incurva nella conservazione dell'umanità in quanto specie, ma che esprime l'unicità della personalità creatrice, all'origine dell'immissione di novità nel mondo²¹. Il richiamo alla performatività della creazione geniale è tanto più importante quanto più l'opera stessa costituisce una "rottura", una discontinuità che mette l'accento sulla personalità dell'autore, che si infonde nell'opera stessa e che ne assicura la sua forza immateriale.

Si presenta, allora, l'occasione di un'altra considerazione del rapporto tra arte e riconoscimento, che chiama in causa la creatività stessa dell'artista. L'opera d'arte, veramente tale, è realmente all'origine dell'emersione di un nuovo spazio della realtà artistica, si afferma come fonte di una riconfigurazione delle categorie interpretative che ne informano la ricezione; è, in altre parole, l'apertura di un luogo in cui il riconoscimento non determina la riconduzione dell'originale al già conosciuto, secondo la tendenza dell'intelligenza²², né tantomeno risulta funzionale ad un'esigenza impersonale inscritta nella conservazione della specie, ma impone, al contrario, di accogliere la forzatura dell'emergere di un avvenimento riconosciuto irriducibile nella sua unicità, che inaugura un nuovo spazio foriero di nuove forme di riconoscimento. Un'irriducibilità che, unitamente ad essere evento artistico che si irraggia nella globalità dell'"atmosfera artistica" che inaugura, è anche l'espressione della manifestazione della singolarità dell'artista che vi si comunica. Quest'ultimo aspetto

21. Sebbene l'artista non sia all'apice di tale movimento che è, invece, rappresentato dal mistico, si può considerare una parentela tra queste due figure proprio nella considerazione di una comune direzione, che si distingue nella differenza dei gradi della realizzazione della destinazione alla creatività della vita, come nota G. Waterlot, *Mystique et histoire chez Henri Bergson. Une lecture des Deux sources de la morale et de la religion*, Paris, Honoré Champion, 2024, pp. 120-123.

22. Tema che, come noto, informa tutta la distinzione tra conoscenza metafisica, assoluta, intuitiva e conoscenza scientifica, simbolica, analitica, che percorre tutta l'opera di Bergson, e che viene elaborata esplicitamente ne l'*Introduction à la métaphysique*, PUF, Paris 2013² (2011).

rinforza le sue prospettive etiche se si pensa a come Bergson stesso nell'*Essai*²³, per connotare l'atto in cui la personalità tutt'intera si concentra nell'espressione della propria libertà, si richiami proprio alla coincidenza tra l'opera d'arte ed il suo autore:

nous sommes libres quand nos actes émanent de notre personnalité entière, quand ils l'expriment, quand ils ont avec elle cette indéfinissable ressemblance qu'on trouve parfois entre l'œuvre et l'artiste²⁴.

Il ricorso al «miracle même de la création artistique» avviene anche nel momento argomentativo in cui Bergson tenta di rendere conto dell'azione del mistico e delle sue “invenzioni morali”, permettendo di avvicinare il mistico e l'artista²⁵. Entrambi risponderebbero alla stessa tensione verso il superamento della condizione della specie umana – che, come nel primo paradigma, può flettere l'arte al servizio di una funzione conservatrice – e verso l'emancipazione dell'individualità dalla dimensione sociale. L'arte, infatti, si traduce, da un lato, nello sguardo disinteressato degli artisti sulla realtà, che essi «voient pour elle, et non plus pour eux»²⁶, tradendo il distacco della loro percezione dalla sua funzione “naturalmente” pragmatica; e, dall'altro, siccome «l'art vise toujours l'individuel»²⁷, essa mira all'espressione dell'unicità al di là di ogni condizionamento sociale.

Un'analogia ulteriore tra queste due figure coinvolge direttamente la diffusività del loro gesto, del loro esempio. Così come il mistico è un appello vivente che pro-voca il risveglio dell'eco mistica sopita al fondo di ogni uomo, così, ad esempio, il gesto artistico

23. H. Bergson, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, PUF, Paris 2007.

24. Ivi, p. 129.

25. Un avvicinamento che G. Waterlot sottolinea essere fecondo per comprendere il misticismo stesso, essendo l'artista a *mi-chemin* tra l'uomo e il mistico; cfr. G. Waterlot, *Mystique et histoire chez Henri Bergson. Une lecture des Deux sources de la morale et de la religion*, Paris, Honoré Champion, 2024, pp. 277-279.

26. H. Bergson, *La perception du changement*, in *La pensée et le mouvant*, PUF, Paris 2013, p. 152.

27. H. Bergson, *Le rire. Essai sur la signification du comique*, PUF, Paris (2012¹⁴) 2022., p. 123.

che si distilla nell'*effort* compositivo del drammaturgo è a sua volta incidente sui fruitori dell'opera, attratti dall'esempio del suo sforzo singolare che ambisce a comunicare l'unicità del proprio sentimento, e la cui verità si impone nella "conversione" che provoca:

De même pour les autres produits de l'art. Chacun d'eux est singulier, mais il finira, s'il porte la marque du génie, par être accepté de tout le monde. Pourquoi l'accepte-t-on ? Et s'il est unique en son genre, à quel signe reconnaît-on qu'il est vrai ? Nous le reconnaissons, je crois, à l'effort même qu'il nous amène à faire sur nous pour voir sincèrement à notre tour. La sincérité est communicative. Ce que l'artiste a vu, nous ne le reverrons pas, sans doute, du moins pas tout à fait de même; mais s'il l'a vu pour tout de bon, l'effort qu'il a fait pour écarter le voile s'impose à notre imitation. Son œuvre est un exemple qui nous sert de leçon. Et à l'efficacité de la leçon se mesure précisément la vérité de l'œuvre. La vérité porte donc en elle une puissance de conviction, de conversion même, qui est la marque à laquelle elle se reconnaît²⁸.

La vera opera d'arte è allora un'apertura nella dimensione della realtà, che forza le maglie ad accogliere il suo accadere, che si dà, inizialmente, come una crepa che sconcerta, e il cui spessore, progressivamente, si dilata fino a costituire un nuovo spazio di riconoscimento che ristrutturata gli schemi concettuali e interpretativi dell'arte stessa. Ma, di più, l'opera d'arte assume non solo una dimensione "storica", aprendo ad esempio una nuova stagione artistica, inaugurando una nuova sensibilità, trasformandone il gusto, ma assume immediatamente e squisitamente un risvolto etico. Bergson, infatti, sembra implicitamente smarcare l'opera dalla stretta riduzione all'oggetto artistico, per essere più ampiamente considerata come una pratica, un gesto che innesca un'imitazione nello stesso "senso", verso una conversione dello sguardo che si traduce nello sforzo di un vedere disinteressato, verso la promozione dell'accoglimento dell'irriducibile singolarità della realtà e della sua espressione. Non solo, in altri termini, l'opera geniale dell'artista apre degli spazi ermeneutici che inaugurano un nuovo sforzo di riconoscimento; non solo è manifestazione della

28. Ivi, pp. 124-5.

singularità di un sentimento che esprime la personalità del suo autore; ma, ancor di più, il gesto artistico, di riflesso, si prolunga in una sorta di “reazione a catena” che il fruitore subisce nell’essere “colpito” dall’opera stessa, e che, similmente all’eco provocata dal mistico, incita al tracciarsi di nuove discontinuità, di nuove emersioni di senso, di nuovi luoghi di riconoscimento.

La cerimonia come spazio del riconoscimento tra Simone Weil e Maria Lai

Abstract

The study explores Simone Weil's idea of ceremony as a lyrical space of sharing and communion that fosters interpersonal recognition and relationship: ceremony, as collective experience, roots the individual in the community. From this perspective, we aim to analyze *Legarsi alla montagna* by Maria Lai as a relational artwork, interpreting it through Weil's categories as a practice of art as a space for sharing and recognition.

Keywords

Ceremony, Relational Art, Relationship, Recognition, Metaxy

L'obiettivo di questo studio è indagare se l'arte di Maria Lai, con particolare riferimento all'opera d'arte relazionale *Legarsi alla montagna* del 1981 ad Ulassai (Sardegna), possa essere interpretata come uno spazio di riconoscimento, che rifletta a livello artistico alcune delle categorie filosofiche elaborate da Simone Weil, in particolare nel contesto delle riflessioni sulla cerimonia, che rapporteremo a quelle sul mito.

La metodologia adottata si propone di analizzare l'opera di Lai attraverso una prospettiva filosofica, che indaga le categorie del riconoscimento tratte dal pensiero weiliano, con l'intento di evidenziare le connessioni tra arte, relazione e comunione.

1. La cerimonia come momento di relazione e riconoscimento nel pensiero di Simone Weil

Nella seconda sezione di *Lezioni di filosofia*, in cui Simone Weil si interroga sulla psicologia del sentimento estetico, nell'indagine sull'introspezione, afferma che «nelle cerimonie, l'uomo prova en-

tusiasmi che non può più ritrovare quando è solo o che può ritrovare soltanto pensando a quei momenti¹».

Weil fa un evidente riferimento all'atto pratico della celebrazione della cerimonia, che non è intesa tuttavia in una dimensione soltanto religiosa², ma anche sociale o culturale. In questa prospettiva, la cerimonia è considerata uno spazio in cui la sfera emotiva dell'uomo viene fortemente stimolata da emozioni profonde e partecipative. Infatti, gli entusiasmi³ a cui Weil allude, potrebbero essere interpretati non solo semplicemente come emozioni e sentimenti che appartengono al singolo individuo ma, piuttosto, in una prospettiva più ampia, come un coinvolgimento emotivo radicato nella dimensione collettiva. Nell'ottica weiliana, tali entusiasmi possono essere intensi ed estremamente coinvolgenti, al punto da risultare impossibili da replicare nella sfera individuale. Risulta comprensibile, seguendo tale linea interpretativa, che le cerimonie inducano chi vi partecipa a considerarsi come parte di una collettività, in uno spazio che trascende la dimensione isolata e singolare dell'uomo "solo"⁴. Per Simone Weil, l'uomo è destinato a non poter provare lo stesso genere di emozioni e a non potersi sentire partecipe di una collettività se rimane isolato nel proprio sé. L'emozione è tale nel momento in cui è condivisa con gli altri, l'entusiasmo evocato da Weil, più precisamente, si potrebbe intendere che nasca e sussista

1. S. Weil, *Lezioni di filosofia*, Adelphi, Milano 1999, p. 241. Per le indagini sulla psicologia del sentimento estetico cf. Ivi, p. 213, p. 240, p. 319. Come documenta Giancarlo Gaeta, *Lezioni di filosofia* è il frutto del lavoro di raccolta e trascrizione degli appunti e delle registrazioni di Anne Guérithault, allieva che frequentò il corso che Simone Weil tenne presso il liceo femminile di Roanne nell'anno scolastico 1933-1934.

2. In *Lezioni di filosofia*, Simone Weil afferma che «anche nella religione è visibile la traccia delle emozioni collettive sull'individuo» alludendo, anche in questo senso, alla dimensione estremamente partecipativa e collettiva delle esperienze religiose di cui, sicuramente, le cerimonie fanno parte. Il presente contributo, tuttavia, intende considerare la cerimonia nella sua prospettiva più ampia, considerando sia la dimensione religiosa che quella sociale e culturale, includendo così feste, rituali e celebrazioni, artistiche e religiose. Cf. *Ibidem*.

3. Cf. *Ibidem*.

4. *Ibidem*.

nel momento in cui si instaura la relazione. L'interazione con gli altri permette all'uomo di uscire dalla sua individualità e di inserirsi in un contesto di scambio, dialogo e partecipazione, all'interno di una dimensione relazionale. L'esperienza della cerimonia, che Weil giudica come un evento collettivo, prescinde dall'isolamento e si nutre della relazione, è *radicata* nella relazione. In questo senso, potremmo interpretare la natura relazionale delle cerimonie come ciò che le rende uno spazio di riconoscimento: l'uomo è portato a riconoscere sé stesso come parte di una collettività e, partecipando-vi, riconosce anche gli altri, che sono partecipi e protagonisti della stessa esperienza condivisa.

Le emozioni di cui parla la Weil sono dunque evocate nel momento in cui gli uomini partecipano insieme ad una cerimonia che, di conseguenza, intendiamo come uno spazio di relazione, condivisione e riconoscimento. In virtù di ciò, all'interno dello spazio privato e individuale, l'uomo non ha la possibilità di rivivere la stessa esperienza emozionale e può solamente rievocarla col ricordo. L'uomo ha così l'occasione di ripensare ai momenti di condivisione, richiamandoli alla mente e ripercorrendoli ma, appunto, solamente come ricordi: l'esperienza originaria, infatti, non può essere riprodotta. Nonostante ciò, il ricordo include in sé un vissuto di emozioni collettive, che permettono all'uomo di ricondursi alla dimensione condivisa. In questo senso, potremmo intendere il ricordo come il *medium* tra la dimensione individuale e la dimensione plurale e comunitaria. Il ricordo evocato dalla cerimonia ricongiunge l'uomo alla tradizione e al passato della comunità di cui fa parte, che è caratterizzata da esperienze sociali: l'uomo, in questo senso, è «partecipe di una tradizione di grandezza racchiusa nel suo passato e riconosciuta pubblicamente⁵». Il riconoscimento pubblico di un passato e di una tradizione comune implica la compresenza di più individui che si relazionano e creano una collettività⁶. Perciò, il significato potenzialmente intrinseco che potremmo attribuire

5. S. Weil, *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso la creatura umana*, Edizioni di Comunità, Milano 1980, p. 23.

6. Cf. *Ibidem*.

alle considerazioni che fa Weil della cerimonia risiederebbe nella ricerca di una connessione interpersonale tra gli uomini mediata dall'esperienza condivisa. Adottando, quindi, questa prospettiva, si potrebbe effettivamente considerare la cerimonia come spazio di riconoscimento dell'umano e veicolo della relazione per condurre una «vita civica⁷» in comune.

A conferma di ciò, come è dimostrato in *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso la creatura umana*⁸, nella sezione dedicata all'analisi della proprietà collettiva⁹, la filosofa francese afferma che «là dove esiste veramente una vita civica, ognuno si sente personalmente proprietario dei monumenti pubblici, dei giardini, della magnificenza esibita nelle cerimonie¹⁰». Simone Weil specifica ulteriormente l'importanza della partecipazione ad una comunità, sottolineando il ruolo cruciale del legame tra l'individuo e la collettività. Infatti, intendendo la «vita civica¹¹» come luogo di relazione e partecipazione collettiva, può essere considerata lo spazio all'interno del quale l'uomo è portato a riconoscere sé stesso e, al contempo, a riconoscere gli altri. Nelle righe successive, Simone Weil precisa che la partecipazione non è intesa in senso unicamente materiale e presenziale, ma è piuttosto intesa come un «sentimento di proprietà¹²», che intende come un sentimento di proprietà e partecipazione «ai beni collettivi¹³». Risulta di fatto ricorrente la rilevanza della dimensione emotiva e spirituale¹⁴, in quanto capace di condurre ognuno a non essere un semplice spettatore della vita collettiva ma partecipe attivo. Risulta evidente, ancora una volta, che la dimensione spirituale e la partecipazione attiva del singolo

7. Ivi, p. 37.

8. Per il presente contributo, si è scelto di analizzare i saggi weiliani *Lezioni di filosofia* (1933-1934) e *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso la creatura umana* (1943) per cercare di delineare una linea di pensiero weiliana sulla cerimonia e il nesso che trova con la vita all'interno di una collettività.

9. Cf. Ivi, p. 36.

10. Ivi, p. 37.

11. *Ibidem*.

12. *Ibidem*.

13. Ivi, p. 36.

14. Cf. Ivi, p.43.

all'interno di una società siano estremamente connesse. Infatti, attraverso la partecipazione alla proprietà collettiva, l'uomo si sente coinvolto in qualcosa di più grande e di trascendente, che va oltre la materialità.

Nel momento in cui Simone Weil indica i *monumenti pubblici*, i *giardini* e le *cerimonie*, come la manifestazione sensibile dello stato spirituale che induce l'uomo a partecipare attivamente alla vita civica, si riferisce, probabilmente, alla *radice*¹⁵ nella storia e tradizione della collettività.

In questa prospettiva, infatti, potremmo intendere la cerimonia come manifestazione della partecipazione alla proprietà collettiva come ciò che conduce ed enfatizza il *radicamento* dell'essere umano¹⁶:

Il radicamento è forse il bisogno più importante e più misconosciuto dell'anima umana. È tra i più difficili da definire. Mediante la sua partecipazione reale, attiva e naturale all'esistenza di una collettività che conservi vivi certi tesori del passato e certi presentimenti del futuro, l'essere umano ha una radice. Partecipazione naturale, cioè imposta automaticamente dal luogo, dalla nascita, dalla professione, dall'ambiente. Ad ogni essere umano occorrono radici multiple. Ha bisogno di ricevere quasi tutta la sua vita morale, intellettuale, spirituale tramite gli ambienti cui appartiene naturalmente¹⁷.

Cercando di tracciare delle categorie weiliane che indaghino lo spazio del riconoscimento, seguendo la prospettiva del radicamento, si potrebbe affermare che ciò che accomuna gli uomini e li mette in relazione è la *radice*, il legame col passato e con la tradizione – morale, intellettuale e spirituale – e il senso di appartenenza e partecipazione alla collettività, fondata e nutrita da *radici* plurali: «La collettività è per Weil radicata profondamente nel passato e

15. Cf. S. Weil, *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso la creatura umana*, cit.

16. Il radicamento è analizzato da Simone Weil nella terza parte de *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso la creatura umana*. Cf. *Ibidem*, p. 43.

17. *Ibidem*.

si protende già verso l'avvenire, essa è l'unico organo di conservazione dei fondamenti spirituali di una civiltà per le generazioni future¹⁸». In questo senso, il fondamento spirituale del passato e del futuro della collettività è nutrito dal sentimento di riconoscimento e partecipazione di ognuno all'interno del contesto comunitario; la partecipazione è, come specifica la filosofa francese, di carattere naturale, in un senso che prescinde dalla volontà del singolo.

La cerimonia, il rito, la festa, il mito possono essere interpretate, seguendo il pensiero di Simone Weil, come delle forme d'arte che manifestano concretamente l'appartenenza e il radicamento dell'essere umano partecipe di una collettività, all'interno di un quadro del tutto spirituale e sentimentale¹⁹. A questo proposito, infatti, Simone Weil afferma che «[...] i miti (Bibbia, Mitologia greca, Fiabe, Magia), i poemi, le opere d'arte. Tutto questo stabilisce tra gli uomini una comunanza, non soltanto di pensieri, ma anche di sentimenti²⁰». Il sentimento è ciò che accomuna l'essere umano e gli permette di riconoscersi ed essere riconosciuto come tale, pertanto, come è stato rilevato dalla critica «nei miti la Weil ritiene vada rintracciato il fondamento di ogni autentico umanesimo²¹». Il mito è la traccia di umanità, nella memoria collettiva, che permette e veicola il riconoscimento; il mito è portatore di un vissuto emozionale comune a tutti gli uomini che vivono e partecipano alla collettività.

Seguendo tale prospettiva, dunque, si potrebbe affermare che, nello svolgersi della cerimonia, si assista alla manifestazione e all'espressione concreta e partecipata del racconto del mito. Quest'ultimo è radicato nella storia e nella tradizione nella collettività e si

18. M. Mincinesi, *L'io, l'altro e la collettività: declinazioni della persona in Simone Weil*, in *Insieme con Simone Weil*, «Azioni Parallele», 6 settembre 2017, disponibile al link: <https://www.azioniparallele.it/31-simone-weil/200-declinazioni-persona-simone-weil.html>

19. La dimensione *sentimentale* è estremamente importante nella prospettiva weiliana che, come si è analizzato in precedenza, include costantemente l'aspetto emotivo nel contesto della partecipazione dell'individuo nella collettività.

20. S. Weil, *Lezioni di filosofia*, cit., pp. 73-74.

21. M. Marianelli (a cura di), *Per un nuovo umanesimo. Francesco d'Assisi e Simone Weil*, Città Nuova, Roma 2012, p. 72.

esprime nella cerimonia, che intendiamo come forma d'arte attraverso la quale gli uomini sono portati a riconoscersi e a riconoscere coloro con i quali entrano in relazione durante il rito.

2. *Legarsi alla montagna (Ulassai, 1981) di Maria Lai come espressione del riconoscimento, attraverso le categorie weiliane*

L'artista di Ulassai, è stata [...] quello che i francesi chiamano “*peintre-philosophe*” [...] La ricerca visiva coincide con l'espressione di un denso nucleo di pensiero [...] affabile [...] in divenire. [...] Tuttavia è un pensiero è profondo, si concentra principalmente su due concetti, anzi su due esperienze: la relazione e l'arte²².

Conseguentemente al tentativo, nel primo paragrafo, di delineare delle categorie weiliane utili per un'indagine sulla cerimonia intesa come forma d'arte che si rende spazio del riconoscimento dell'umano, ci proponiamo di ricorrere a tali categorie per provare a riflettere sull'opera d'arte collettiva *Legarsi alla montagna* (1981) di Maria Lai²³. L'obiettivo è quello di interpretarla, seguendo la prospettiva delineata da Simone Weil, come una cerimonia e, dunque, luogo ed espressione del riconoscimento.

Riprendendo le considerazioni weiliane sul mito e sul radicamento, intendiamo la cerimonia come espressione e manifestazione partecipativa e concreta del racconto del mito, il quale appartiene, come analizzato precedentemente, alla memoria collettiva. La domanda di ricerca affonda le sue basi teoriche sull'interpretazione che facciamo del pensiero weiliano sul mito come manifestazione della cerimonia e della possibilità di poter rileggere l'opera di Lai attraverso tali categorie.

L'influenza della memoria collettiva è stata determinante per la scelta che Maria Lai attuò nel momento in cui si ritrovò a pensare

22. E. Pontiggia, *Maria Lai. Arte e relazione*, Ilisso, Nuoro 2017, p.10.

23. Maria Lai (1919-2013) è stata un'artista italiana contemporanea, che ha operato nel contesto nazionale e internazionale, che prenderemo in esame nel presente contributo per l'opera collettiva *Legarsi alla montagna*, realizzata nel 1981 a Ulassai, il suo paese d'origine in Sardegna.

alla realizzazione di *Legarsi alla montagna*, che ebbe luogo l'8 settembre del 1981 ad Ulassai. Infatti, ciò che ha ispirato l'operazione è stato un mito di conoscenza collettiva: i miti, come rilevato dalla critica, sono «narrazioni eterne, che esprimono le verità profonde dell'uomo, della natura, della vita²⁴». Per creare l'opera, Maria Lai ha dunque basato le sue ricerche sulla vita e sulla memoria degli abitanti di Ulassai, con i quali entrò in dialogo per instaurare così una relazione con essi. Lai, dopo aver parlato con tutti i cittadini ulassesi, si rese conto che ognuno nel paese era a conoscenza del mito di *Sa Rutta de is' antigus*, ovvero “*La grotta degli antichi*”²⁵. L'elemento centrale che tutti gli abitanti ricordano e menzionano è il *nastro azzurro*, il quale verrà scelto da Lai come *simbolo*²⁶ dell'opera: l'artista *lega*, infatti, tutte le case del paese all'adiacente Monte Gedili con cinque chilometri di nastro azzurro. Questo simbolo incarna l'essenza della *radice* weiliana: il mito del nastro azzurro, radicato nella memoria collettiva e al contempo fondativo della stessa, si rende spazio di relazione e riconoscimento, in cui ognuno partecipa e contribuisce alla memoria e alla trasmissione del racconto comune. L'appartenenza allo stesso luogo²⁷ e la partecipazione attiva alla

24. E. Pontiggia, *Maria Lai. Legarsi alla montagna*, 5 Continents Editions, Milano 2021, p. 11.

25. Come racconta A. Lambertini, in *Montagne, montagne di mezzo, terre alte. Esplorazioni*, il mito «era la reinterpretazione di un fatto realmente accaduto nel 1861, quando, a seguito della rottura di un costone della montagna, una casa del paese venne travolta dalla frana e tre bambine morirono, mentre una quarta, ritrovata in mezzo alle macerie con in mano un nastro azzurro, riuscì a salvarsi. I paesani lo considerarono un miracolo e nel tempo fu elaborata la leggenda che narra di una bambina mandata sulla montagna per portare del pane ai pastori. Rifugiatisi assieme a questi in una grotta per ripararsi da una tempesta improvvisa, la bambina ne esce fuori correndo sotto il diluvio per inseguire un nastro di colore ceruleo che vede fluttuare nel vento. La curiosità per quel nastro la salverà: di lì a poco la grotta frana, provocando la morte dei pastori rimasti al suo interno», in A. Lambertini, *Montagna, montagne di mezzo, terre alte. Esplorazioni*, in «Architettura del paesaggio», 2022 (n. 42), pp. 4-8.

26. Cf. Documentario 1981: “*Il nastro di Ulassai*” di Romano Cannas per Rai Cultura, reperibile al link: <https://www.raicultura.it/arte/articoli/2019/11/Maria-Lai-9aa5a638-a435-41bb-81f5-50fc6002381c.html>

27. Cf. S. Weil, *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso la creatura umana*, cit., p. 43.

realizzazione dell'opera possono essere interpretate, nel contesto di *Legarsi alla montagna*, come delle tracce del radicamento weiliano, ciò che crea lo spazio di riconoscimento è proprio la condivisione delle memorie del passato e l'azione comune del presente verso il futuro. Il mito ulassese ha *radici* multiple²⁸, che affondano nel passato, costruiscono il presente e nutrono il futuro: «spesso l'eredità del passato, mescolata all'esperienza viva del presente, introduce più facilmente al futuro²⁹».

Nell'atto creativo di realizzazione dell'opera l'artista Lai non è sola, ma è infatti affiancata da tutti i cittadini del paese, che si rendono parte attiva e impegnata della realizzazione. *Legarsi alla montagna*, svoltasi negli anni Ottanta, anticipa ciò che Nicolas Bourriaud teorizzò alla fine degli anni Novanta come «arte relazionale», intendendo con essa forma d'arte che ha come intenzione principale e obiettivo da raggiungere quello di mettere in relazione l'opera d'arte e il pubblico, che viene dislocato da una posizione di semplice fruitore e spettatore dell'opera a effettivo autore e co-creatore della stessa³⁰. Dunque, considerando *Legarsi alla montagna* come arte relazionale, potremmo rileggere tale esecuzione come una cerimonia, negli stessi termini in cui Simone Weil afferma: «Cerimonia: se sostituissimo i soldati vivi con soldati di legno, non ci sarebbe più niente di bello. In ogni istante bisogna avere l'impressione che essi facciano quello che piace loro e che potrebbero non farlo³¹». Infatti, potremmo intendere i soldati di legno come una metafora che Simone Weil utilizza per enfatizzare l'importanza della sfera umana, emotiva, *viva* e relazionale della cerimonia³². La bellezza della cerimonia, per l'appunto, risiede nella collettività che la anima e la abita. In questo senso, possiamo interpretare *Legarsi alla montagna* come cerimonia, in quanto si fa espressione e manifestazione tangibile ed esperienziale del racconto del mito appartenente

28. Cf. *Ibidem*.

29. E. Pontiggia, *Maria Lai. Arte e relazione*, cit., p. 9.

30. Cf. N. Bourriaud, *Estetica Relazionale*, Postmedia Books, Milano 2010.

31. S. Weil, *Lezioni di filosofia*, cit., p. 219.

32. Cf. S. Weil, *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso la creatura umana*, cit., p. 43.

alla memoria collettiva degli abitanti di Ulassai. Gli abitanti fanno «quello che piace loro³³», che intendiamo nel senso in cui essi si ritrovano nello svolgimento della cerimonia – e quindi dell'opera *Legarsi alla montagna* – come momento di partecipazione, in cui sono attori e protagonisti di un'operazione collettiva e relazionale³⁴. In letteratura, *Legarsi alla montagna* è stata interpretata come una «dimensione lirica, carica di memorie e di mito³⁵», uno spazio in cui il mito riveste un ruolo centrale nella determinazione dell'opera: il mito è arte e crea uno spazio di riconoscimento in cui si affondano le radici comuni della collettività. *Legarsi alla montagna* è la cerimonia in cui gli uomini agiscono insieme e si riconoscono; la loro azione ha un impatto nella collettività sia dal punto di vista materiale – in quanto tassello fondamentale per la realizzazione materiale dell'opera d'arte – sia dal punto di vista trascendente, in una dimensione emotiva e spirituale³⁶.

Possiamo dunque giungere alla conclusione che le categorie weiliane concernenti l'interpretazione del mito e della cerimonia possono permettere di gettare le basi per una rilettura in chiave filosofica dell'opera relazionale *Legarsi alla montagna* di Maria Lai come una cerimonia che unisce e lega gli uomini che fanno parte della stessa collettività, facendoli sentire partecipi di una trascendenza che prescinde dalla dimensione singolare e isolata³⁷. Lo spazio *lirico* della cerimonia permette, in questa prospettiva, agli uomini di incontrarsi, entrare in relazione e riconoscersi come facenti parte di una collettività, che si *radica* nella partecipazione condivisa del processo di realizzazione dell'opera d'arte.

33. S. Weil, *Lezioni di filosofia*, cit., p. 219.

34. Cf. N. Bourriaud, *Estetica Relazionale*.

35. E. Pontiggia, *Maria Lai. Arte e Relazione*, cit., p. 9.

36. Cf. S. Weil, *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso la creatura umana*, cit., p. 43.

37. Cf. Ivi.

Bibliografia

- Bourriaud, N., *Estetica Relazionale*, Postmedia Books, Milano 2010.
- Lambertini, A., *Montagna, montagnes di mezzo, terre alte. Esplorazioni*, in «Architettura del paesaggio», 2022 (n. 42), pp. 4-8.
- Marianelli, M., (a cura di), *Per un nuovo umanesimo. Francesco d'Assisi e Simone Weil*, Città Nuova, Roma 2012, p. 72.
- Mincinesi, M., *L'io, l'altro e la collettività: declinazioni della persona in Simone Weil*, in «Azioni Parallele. Quaderni d'aria», (n. 7) 2017.
- Pontiggia, E., *Maria Lai. Arte e relazione*, Ilisso, Nuoro 2017.
- Pontiggia, E., *Maria Lai. Legarsi alla montagna*, 5 Continents Editions, Milano 2021.
- Weil, S., *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso la creatura umana*, Edizioni di Comunità, Milano 1980.
- Weil, S., *Lezioni di filosofia*, Adelphi, Milano 1999.

Il fondamento come Alterità: il dialogo tra arte e filosofia in Schelling come possibile apertura verso il riconoscimento

Abstract

Foundation as Alterity: the dialogue between art and philosophy in Schelling as a possible opening towards recognition. This paper synthetically examines the theme of recognition from the dialogue between philosophy and poetry in Schelling's thought. The search for absolute identity, as the harmonisation of the ideal and the real, leads the philosophical quest towards the unconditioned, as the possibility of grasping the finite not only from a mechanistic point of view: nature is not only corporeality, it is not only necessity. The common participation of the finite in the absolute is what can enable thought and education in recognition.

Keywords

Schelling, Art, Philosophy, Recognition, Philosophy of Education

1. Introduzione¹

Il rapporto tra filosofia ed arte costituisce, nella prospettiva schellinghiana, un vivo itinerario caratterizzato da una continua evoluzione. Al di là della ricostruzione delle fasi che costituiscono questo percorso nella sua interezza, cosa che necessiterebbe di uno studio a parte, fondamentale risulta essere il tema del riconoscimento che,

1. Per le citazioni delle opere schellinghiane si farà riferimento alla più recente edizione critica: F.W.J. Schelling, *Historisch-Kritische Ausgabe*, a cura della Schelling-Kommission der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt 1976-; questa edizione verrà citata con "AA" cui seguirà il numero della sezione e del volume corrispondente. Quando non disponibile, si farà riferimento all'edizione canonica: F.W.J. Schelling, *Sämmtliche Werke*, a cura di K.F.A. Schelling, J.G. Cotta, Stuttgart-Augsburg 1856-1861; citata con "SW" nel testo, seguito dal numero del volume e dalla pagina; oltre all'edizione tedesca verrà poi inserito il riferimento alla traduzione italiana, di cui si riporterà il passo citato nel testo.

dalla suddetta relazione, emerge al culmine del pensiero schellinghiano. Il comune cammino, intrapreso da arte e filosofia, permette di porre uno sguardo sul finito che, al di là di una visione dettata dalla mera immediatezza, permette di ricercare l'armonizzazione, quell'unità di ideale e reale, che trova il proprio culmine nella formulazione della filosofia dell'identità. Questo breve contributo intende così riprendere alcuni passaggi fondamentali della produzione schellinghiana per evidenziare come il dialogo tra filosofia ed arte sia fondamentale per introdurre l'esigenza del riconoscimento: la domanda filosofica, da questo punto di vista, è domanda di senso che culmina in apertura verso l'Altro. Cosa sia questa alterità, cosa significhi riconoscimento, nella prospettiva schellinghiana, è ciò che si cercherà di sviluppare, seppur sinteticamente, nella successiva trattazione. Un ultimo interrogativo riguarderà il tema dell'educazione: è possibile educare ad un tale riconoscimento? Gli "inizi" schellinghiani hanno certamente toccato il tema dell'educazione, seppur sotto l'influenza del pensiero di Lessing. Scrive Schelling, in conclusione della sua *Magisterdissertation*:

L'infinita forza della nostra ragione in quanto tale ci persuade del fatto che l'intero genere umano viene per così dire educato a questo scopo e che lo scopo ultimo della storia umana, tutta intera, è che tutte le realtà umane ritornino all'universale sovranità della ragione e che in tutte le circostanze umane si manifestino le leggi di una ragione pura e libera dal dominio dei sensi².

Nonostante il tema mitologico, già presente in questo scritto, sia fondamentale in tutto lo sviluppo del pensiero schellinghiano, quel che vuole essere qui mostrato è come, l'evoluzione di questo aspetto apra, a partire dalla relazione tra arte e filosofia, ad un pensiero del riconoscimento, allontanandosi così da una prospettiva illuminista, da quella celebrazione del mito della ragione. Il nocciolo della trattazione schellinghiana riguarda il tentativo di ricompre-

2. AA I,1, p. 99; trad. it, A. Ardovino, *Saggio critico e filosofico di spiegazione del filosofema arcaico di GN 3 sull'origine prima dei mali umani* (1792), pp. 239-240, in «Quaderni del Centro di Alti Studi in Scienze Religiose di Piacenza», 2/2003, Morcelliana, Brescia 2004, pp. 205-245.

dere il finito e la relazione che esso intrattiene con il fondamento³. Il dialogo tra filosofia ed arte potrebbe dunque introdurre ad una filosofia dell'educazione che abbia come obiettivo il tema del riconoscimento?

2. *Il carattere rivelativo dell'arte e della filosofia in Schelling*

Non risulta possibile, in questa sede, ripercorrere il complesso itinerario che costituisce l'evoluzione del tema del rapporto tra filosofia e arte in Schelling. Un primo elemento di rilievo riguarda la posizione di quel frammento, di dubbia paternità, che unifica le differenti prospettive dei giovani amici dello *Stift* di Tubinga, dove l'arte, e la poesia in particolare, era chiamata ad inverare il compito che la filosofia aveva presupposto, ponendo le basi per una nuova mitologia⁴.

La relazione tra filosofia ed arte subisce innumerevoli mutamenti nel corso dello sviluppo del pensiero schellinghiano, sino a quando l'arte sembrerebbe assumere un ruolo subalterno alla mitologia, nella filosofia positiva. L'importanza dell'arte è testimoniata ancora nel *Sistema dell'idealismo trascendentale*, dalla figura del genio, il

3. Una questione che trova nuova linfa a partire dal 1804 con la pubblicazione di *Filosofia e religione* e che trova una svolta ulteriore con lo scritto sulla libertà del 1809 e soprattutto, a nostro avviso, con gli scritti successivi alla morte di Caroline, come dimostrano le *Lezioni di Stoccarda*, *Clara* e la prima versione delle bozze delle *Età del mondo*. Con questi scritti, il tema della morte, della malattia e della sofferenza, portano Schelling a rivedere ulteriormente il senso del rapporto che intercorre tra finito e infinito, quasi anticipando quella *Grundfrage* che costituirà il cardine della domanda filosofica nella filosofia positiva. Per l'anticipazione della domanda fondamentale cfr: SW IX, p. 64; trad. it. a cura di M. Ophälders, *Clara ovvero Sulla connessione della natura con il mondo degli spiriti*, Zandonai, Rovereto 2009, p. 69. Sulla questione si rimanda al nostro: F. Porchia, *Tornare alla Natura per riscoprire il valore dell'umano? Note sulla filosofia della natura di Schelling*, pp. 301-305, in «Il Pensare – Rivista di Filosofia», XII-13/2023 (Ed. 2024), pp. 289-306.

4. Cfr., G.W.F. Hegel (?), F.W.J. Schelling, F. Hölderlin, *Il più antico programma di sistema dell'idealismo tedesco*, a cura di L. Amoroso, Edizioni ETS, Pisa 2009.

quale è presentato da Schelling come risolutore della contraddizione intima dell'esistenza. Con le parole del filosofo tedesco:

Può essere pertanto solo la contraddizione tra il conscio e il privo di coscienza nel libero agire a mettere in moto l'impulso artistico; allo stesso modo, a sua volta, è all'arte soltanto che può esser dato di soddisfare il nostro sforzo infinito e risolvere anche in noi l'ultima e più estrema contraddizione. / Come la produzione estetica procede dal sentimento di una contraddizione apparentemente insolubile, così termina [...] nel sentimento di un'infinita armonia⁵.

L'arte offre la possibilità di operare una riconciliazione di libertà e necessità attraverso il prodotto artistico. Se la filosofia attua tale armonizzazione sul lato ideale, l'arte opera sulla sfera reale⁶. Il fine allora appare il medesimo, nonostante arte e filosofia agiscano per vie traverse⁷. Nell'arte, l'intuizione estetica è ciò che permette di unificare il contenuto inconscio con l'atto consapevole: l'artista, il genio, è colui che sente, vive la contraddizione intima dell'esistenza, l'opposizione tra ideale e reale; la produzione artistica, però, non scaturisce dalle intenzioni dell'artista, ma assume un carattere rivelativo. Sostiene Schelling:

Ora, giacché quell'assoluto giungere a coincidenza delle due attività che si fuggono non è ulteriormente spiegabile, eppure è un fenomeno il quale, sebbene inconcepibile, proprio non può esser negato, allora l'arte è l'unica ed eterna rivelazione che vi sia e il miracolo che, fosse esistito anche *una volta* soltanto, dovrebbe persuaderci dell'assoluta realtà di quel supremo⁸.

5. AA I,9, p. 317; trad. it. G. Boffi, *Sistema dell'idealismo trascendentale*, Bompiani, Milano 2017, p. 559.

6. Cfr., AA I,9, p. 330; trad. it., *Sistema dell'idealismo trascendentale*, cit., p. 585.

7. Sulla trattazione relativa all'identità tra Verità e Bellezza e, pertanto, sulla coincidenza tra filosofia ed arte: AA I,11, pp. 259-451; trad. it. C. Tatasciore, *Bruno ovvero sul principio divino e naturale delle cose. Un dialogo*, Leo S. Olschki Editore, Firenze 2000.

8. AA I,9 p. 318; trad. it., *Sistema dell'idealismo trascendentale*, cit., pp 559-561.

Questo carattere rivelativo risulta essere fondamentale, proprio perché suggerisce come la possibilità stessa dell'unificazione non dipenda dal soggetto e dalla propria volontà, ma è una resa possibile da quell'incondizionato che si rivela all'individuo. Il tipo di attività che segue da tale rivelazione è pertanto mossa dalla partecipazione dell'individuo all'assoluto: la possibilità stessa di sentire la contraddittorietà dell'esistenza è indice di tale compartecipazione: l'essere umano, il fine della creazione, è ciò che può ricercare l'unificazione di ideale e reale. Questo tentativo di armonizzazione attraverso la produzione artistica non è altro che una ripetizione di quell'atto originario che contraddistingue la creazione intesa proprio da Schelling, nella *Filosofia della rivelazione*, come unificazione di apollineo e dionisiaco. Scrive il filosofo tedesco sull'arte, in riferimento alla creazione divina:

L'essere ebbro e pacato non in momenti distinti, ma nello stesso momento: questo è il mistero della vera poesia. Con questo si distingue l'ispirazione apollinea da quella dionisiaca. Esporre un contenuto infinito – dunque un contenuto che propriamente si oppone a ogni forma, che appare distruggere ogni forma –, un tale contenuto infinito nella forma più compiuta, cioè più finita: questo è il compito più alto dell'arte⁹.

Il carattere rivelativo dell'arte, così come della filosofia, è dato dall'impossibilità di coglierne il contenuto come qualcosa di determinato. L'impossibilità del darsi dell'incondizionato come un "che cosa", come ente semplicemente presente, rimanda alla portata incalcolabile di questo fondamento che non può essere dimostrato razionalmente. Prima di poter riconoscere "che" è il fondamento, diviene allora necessario porre la domanda sul duplice modo di intendere il reale e sulla possibilità di comunicare tale questione.

9. SW XIV, pp. 24-25; trad. it., *Filosofia della rivelazione*, p. 919.

3. *Al di là dell'immediatezza: che cosa è concreto?*

Le riflessioni schellinghiane su filosofia ed arte conducono l'indagine verso la necessità di ripensare effettivamente il valore ed il senso dell'esistenza. Il pensiero speculativo, che nella filosofia (intesa anche come teologia) e nell'arte trova il proprio compimento, è reso possibile da un dinamismo intrinseco alla natura: il finito è in un rapporto dialettico con l'infinito. La finitezza non deve essere considerata solamente da un punto di vista meccanicistico, necessario. Questa considerazione è resa in modo chiaro ed esplicito in tutta la produzione schellinghiana. In un corso di lezioni, in particolare, le *Lezioni del metodo sullo studio accademico*, il tema citato diviene cruciale per quanto riguarda il tentativo di pensare la possibilità dell'insegnamento della filosofia¹⁰. In queste lezioni, Schelling ribadisce l'importanza di considerare il reale secondo un doppio paradigma: la natura, il finito, è sì qualcosa di determinato, ma non può essere considerato solo da questo punto di vista. Il finito partecipa dell'infinito; vi è una traccia della libertà infinita nella natura. A partire da questa prospettiva, Schelling sostiene l'impossibilità di considerare anima e corpo secondo una separatezza, criticando Kant e la logica per come è stata trattata nella prima *Critica*:

Se non ci fosse altra conoscenza dell'Assoluto che quella ottenuta con i sillogismi della ragione e alcun'altra ragione se non quella che si esprime sotto la forma dell'intelletto, noi dovremmo allora certamente rinunciare ad ogni conoscenza immediata e categorica dell'incondizionato e del sovrasensibile, come Kant insegna. [...] Del resto, quel che si deve pensare di questa sedicente scienza, considerata in se stessa, si comprende subito a partire da quanto precede. Essa rispose sull'ammissione di una opposizione dell'anima e del corpo ed è facile giudicare quali possano essere i risultati di ricerche su qualcosa che

10. Recentemente ci si sta concentrando sulla possibilità di parlare di una filosofia dell'educazione in Schelling. Si rimanda in particolare a: K. Simcox, *Idealism and Education: Continuities and Transformations in Schelling's Philosophy and Its Implications for a Philosophy of Education*, (2014), https://digitalrepository.unm.edu/phil_etds/4. Così come il lavoro di dottorato, ancora in corso, di B. Lasser, sul tema della filosofia dell'educazione in Schelling, presso l'Università di Vienna.

non esiste affatto, cioè un'anima opposta al corpo. Ogni vera scienza dell'uomo può essere ricercata solo nell'essenziale ed assoluta unità dell'anima e del corpo, cioè dell'*idea* dell'uomo, e di conseguenza non nell'uomo effettivamente reale ed empirico, che di questa [dell'*idea*] è solo fenomeno relativo¹¹.

Il bisogno di ricercare l'unità tra anima e corpo nell'indagine filosofica indica come la natura non debba essere dunque intesa solo come corpo: la materia è ciò che di vivo può essere rinvenuto nel finito. Essa è la traccia della creazione, ciò che non può essere colto dalla mera determinazione. Pertanto Schelling pone una differenziazione tra ciò che è considerato da un punto di vista fisico e la natura, in modo che, riprendendo la differenziazione tra un pensiero calcolante, tipico della logica kantiana sopra criticata, ed un pensiero volto alla libertà, si possa cogliere in modo duplice, seppur unitario, la complessità del reale. Con le parole del filosofo tedesco:

Propriamente, della psicologia si dovrebbe trattare in fisica, la quale, da parte sua, per la sua stessa ragione, considera ciò che è semplicemente corporeo e assume la materia e la natura come morte. La vera scienza della natura, dunque, non può risultare ugualmente da questa divisione, ma anch'essa dalla identità dell'anima e del corpo in tutte le cose [ossia dall'*idea*] [infatti, ciò che è vivente in tutte le cose della natura, come ciò che è vivente nell'anima, non è che l'*idea*]¹².

La natura, come oggetto della filosofia non può esser considerata allora come mera corporeità. Così il finito, tanto nella dimensione artistica che in quella filosofica, deve esser considerato alla luce di quest'armonia tra ideale e reale. Cosa significa però tale armonia e come può esser comunicata tale armonizzazione? Quest'ultimo interrogativo potrebbe essere riformulato in merito alla verifica della condizione di possibilità della filosofia, assumendo la formulazione: come comunicare la scienza?

11. AA I, 14, pp. 104-105; trad. it., C. Tatasciore, *Lezioni sul metodo dello studio accademico*, Guida, Napoli 1989, pp. 119-120.

12. AA I, 14, p. 105; trad. it., *Lezioni sul metodo dello studio accademico*, cit., p. 120.

4. *L'inutilità della ricerca dell'incondizionato*

Si può insegnare la filosofia? Una problematica fondamentale riguarda, si scriveva sopra, la possibile comunicazione della scienza. Quest'armonia ricercata tra ideale e reale, data dall'identità assoluta, non può che esser veicolo di un'ulteriorità, ciò che nella filosofia negativa era indicato come incondizionato e che, nella formulazione della filosofia positiva, acquisisce un valore, forse più esistenziale, grazie al quale è possibile ricercare motivi ulteriori sulla questione relativa al rapporto di genitura tra fondamento e creatura; tale indagine non necessita della dimostrazione logica razionale¹³. Eppure, questo contenuto come può essere trasmesso? Come può essere insegnato?

Tale interrogativo trova un corrispondente nelle argomentazioni, affini, che Pantaleo Carabellese aveva tracciato nel suo saggio del 1921, *L'insegnamento della filosofia*. Il filosofo di Molfetta aveva posto un atteggiamento critico verso il rischio di trasformare il contenuto filosofico in vuota e morta dottrina, non considerando che il pensiero è pensiero in atto, e attualmente deve esser esercitato. Scrive Carabellese:

Ma il vero è che questa inadeguata realizzazione dipende proprio dalla falsità intrinseca della concezione. / Con questa, infatti, noi avremmo, sì, superata l'astrattezza della filosofia oggettiva; ma ne avremmo, d'altra parte, perduto l'insegnamento. Per l'atteggiamento oggettivo dello spirito, noi insegniamo bensì qualcosa, ma che non è filosofia, bensì cultura storica, ovvero dogma scientifico o religioso, ovvero qualcos'altro; filosofia no, perché manca lo sforzo della soggettiva ricerca. Per l'atteggiamento soggettivo noi forse, sì, filosofiamo, ed è per filosofia quel lavoro che compiamo, ma non insegniamo¹⁴.

13. Questione tra l'altro non estranea alla stessa filosofia negativa. Così l'argomento ontologico rappresenta il limite e l'apertura, al medesimo tempo, verso una prospettiva ulteriore, un itinerario tracciato dalla filosofia positiva. Più che dimostrare, nella trattazione più matura dello Schelling, diviene noto come la stessa intuizione intellettuale, più che restituire un oggetto determinato (col pericolo di ricadere nel dogmatismo) è uscita, estasi, vertigine.

14. P. Carabellese, *Che cosa è la filosofia?*, a cura di M. Moschini, Morlacchi

La questione dell'impossibilità di insegnare la filosofia riguarda il problema interno della filosofia: il problema dell'insegnamento della filosofia riguarda il fatto che questa è scienza in atto¹⁵, così che il carattere performativo di questa scienza non permetta di trattarla come qualcosa di statico, morto. Queste riflessioni permettono di introdurre efficacemente l'argomentazione schellinghiana, il quale sostiene, anche qui in accordo col filosofo di Molfetta, il valore dell'inutilità della filosofia. Con le parole di Schelling:

Parlare dell'utilità della filosofia è ciò che io considero inferiore alla dignità di questa scienza. Colui che non può porre in generale che una simile questione, certamente non è ancora in grado di possedere l'idea della filosofia. Essa si è sciolta da sola dal rapporto con la utilità. Essa esiste solo in vista di se stessa; l'esistere in vista di un'altra cosa annullerebbe immediatamente la sua propria essenza¹⁶.

La filosofia è inutile perché non ha alcuna finalità estrinseca, alcun oggetto fuori di sé. Proprio da questo deriva la difficoltà relativa all'insegnamento della filosofia: essa non può esser intesa quale oggetto, altrimenti cesserebbe di essere filosofia autentica, rischiando così di sfociare nel dogmatismo. Così la *Sesta lezione delle Lezioni sul metodo dello studio accademico* è dedicata a tale questione. Scrive in merito Schelling:

Può la filosofia essere appresa? La si può in generale acquisire con l'esercizio e l'applicazione? Oppure essa è una facoltà innata, un dono gratuito elargito dal destino? Che essa non possa essere appresa in quanto tale, è già implicito in quel che precede. Solo la conoscenza delle sue forme particolari si può ottenere per questa via¹⁷.

Se la filosofia non può esser insegnata, allora come parlare di educazione o educabilità? Perché questa inutilità della filosofia dovrebbe rappresentare il punto di forza di questa scienza?

Editore U.P., Perugia 2021, p. 30.

15. Cfr., Ivi, p. 43.

16. AA I,14, p. 92; trad. it., *Lezioni sul metodo dello studio accademico*, cit., p. 106.

17. AA I,14, p. 101; trad. it., *Lezioni sul metodo dello studio accademico*, cit., p. 115.

5. Conclusioni: educazione e riconoscimento

Si sottolineava l'importanza, nella filosofia positiva, di far riferimento all'arte come punto di paragone della creazione, attraverso l'armonizzazione di apollineo e dionisiaco. Questo accostamento tra arte e filosofia suggerisce come il contenuto ricercato debba esser considerato come qualcosa di vivo, dinamico. Pertanto esso non può essere assunto quale oggetto morto di insegnamento (dogmatismo). La filosofia e l'arte sono proiettate verso la ricerca di quell'incondizionato che, nella filosofia positiva, è restituito dal concetto stesso di rivelazione. Esso svela il lato più personale di quell'incondizionato, quello che avvicina il finito ad una dimensione di prossimità con l'assoluto. La partecipazione avviene per mezzo di questo lato personale: il fine della filosofia e dell'arte è dato dalla possibilità di riconoscere la compartecipazione di questo Medesimo, nell'identità di ideale e reale. L'Altro è in una dimensione di prossimità in quanto parimenti è Persona e condivide il lato indicibile dell'Assoluto. Non tanto di insegnamento di dottrina si dovrebbe parlare, quanto forse di apertura alla possibilità di educazione attraverso il riconoscimento. Un'apertura che è disposta allora ad accogliere ciò che è rivelato, e non si pone come giudicante (così l'intima connessione tra la rivelazione dell'intuizione artistica e la prospettiva filosofica che vuole superare i limiti del solipsismo). La possibilità stessa di prendere coscienza di questa partecipazione è ciò che permette di schiudere un'apertura, un possibile riconoscimento dell'altro come colui che è prossimo. Educare al riconoscimento dell'altro, attraverso l'arte e la filosofia, può esser così dato in modo performativo.

L'immagine obliterata

Note su arte e riconoscimento in Emmanuel Levinas

Abstract

Emmanuel Levinas, in an interview with Françoise Armengaud in 1988, published in 1990 under the title *De l'oblitération*, notes that the obliterate art works of Sacha Sosno can recognize and make something central to man recognized. This article aims to investigate the meaning of this levinasian suggestion, also in relation to the theses of the well-known article *La réalité et son ombre* of 1948, in which the philosopher builds a strong criticism of art, defining it as a shadow of reality. The attempt is to understand what is recognized by the sosnonian works and how this is made to recognize, to deepen, in parallel, which link occurs between art and recognition in the thought of Levinas.

Keyword

Levinas, Art, Recognition, Shadow, Obliteration

Nel 1988 Emmanuel Levinas dichiara a Françoise Armengaud che «l'obliterazione mostra lo scandalo; lo riconosce e lo fa riconoscere. È piena di compassione»¹. Il riferimento sotteso a queste righe è la tecnica pittorica e scultorea di Sacha Sosno, il «*Grand Oblitérateur*»². Il fascino suscitato da questo artista emerge nel corso di tutta l'intervista, pubblicata dall'allieva due anni dopo. Il testo, non sufficientemente assunto e indagato dalla critica, mostra la scoperta da parte del filosofo di una funzione positiva dell'arte attraverso le cancellazioni e le aperture che Sosno imprime sulle immagini. La difficoltà a comprendere le affermazioni del 1988 deriva dalla loro distanza dall'articolo del 1948, *La réalité et son ombre*, nel quale Levinas definisce ogni opera d'arte come ombra

1. E. Levinas, *De l'oblitération, entretien avec Françoise Armengaud sur l'œuvre de Sosno*, La Différence, Paris 1990.

2. Si veda J. Bennke, *Grand Oblitérateur: Sacha Sosno*, in Id., *Obliteration*, Transcript Verlag, Bielefeld 2003, pp. 46-72.

prodotta sul reale³. L'eco della proscrizione veterotestamentaria, facilmente leggibile nell'associazione fra arte e ombra, così come nella distinzione dell'opera artistica dalla realtà, ha spinto i commentatori a interpretare le tesi del 1948 come espressione dell'ortodossia ebraica che tipicamente caratterizza la proposta levinasiana⁴. Di conseguenza, in letteratura, vi è la tendenza a sostenere che la posizione del filosofo sull'arte è quella che eminentemente emerge in *La réalité et son ombre*⁵. Tuttavia, questa interpretazione non tiene conto dei contenuti dell'intervista del 1988, in cui la capacità di *riconoscere* che il filosofo attribuisce alle obliterazioni di Sosno suggerisce che vi sia un approfondimento della definizione levinasiana di arte nel corso del suo itinerario filosofico.

3. E. Levinas, *La réalité et son ombre*, in «Les Temps Modernes», 1948(38), pp. 771-89, tr. it. a cura di F.P. Ciglia, *La realtà e la sua ombra*, in Id., *Nomi Propri*, Marietti, Casale Monferrato 1984, pp. 174-190 (traduzione utilizzata in questo articolo), poi in Id., *Les Imprévus de l'histoire*, Fata Morgana, Paris 1994, tr. it. a cura di G. Pintus, *Gli imprevisti della storia*, Inschibboleth, Roma 2013.

4. Ci riferiamo alla tradizione veterotestamentaria, evidentemente presente nella prospettiva levinasiana, secondo cui Dio crea e di rivela tramite la Parola. Questo si riflette sulla tendenza ad assegnare alla voce e all'udito il primato sulla visione e sull'immagine. Si veda per questo L. Amoroso, *Per un'estetica della Bibbia*, ETS, Pisa 2009. Come conseguenza, l'arte viene connotata sovente come elemento negativo o, quantomeno, subordinato alla dimensione linguistica. Si veda per questo J. Gutmann, *Sources for the study of Judaism and the arts*, in D. Adams e D. Apostolos-Cappadona (a cura di), *Art ad religious studies*, Wipf and Stock, New York 1987, P. Prigent, *L'immagine dans le judaïsme*, Labor et fides, Genève 1991, C. Roth, *Jewish art*, Vallentine Mitchel, London 1971 e G. Sed-Rajna, *L'art juif. Orient et Occident*, Arts et Métiers Graphique, Paris 1975.

5. Si veda, ad esempio, la sezione dedicata al pensiero di Levinas in «Aut Aut», 1985(209-210), con particolare attenzione agli articoli di G. Comolli, *Il volto delle cose. Intorno alla questione dell'arte in E. Levinas*, pp. 219-236 e G. Franck, *Estetica e ontologia. Il problema dell'arte nel pensiero di E. Levinas*, pp. 35-59. Si presti attenzione al fatto che i contributi precedono la pubblicazione dell'intervista su Sosno e, di conseguenza, non possono tener conto delle suggestioni lì presenti. Tuttavia, questi testi sono rappresentativi della interpretazione dell'arte in Levinas che si afferma anche all'indomani del 1990, anno di pubblicazione di *De l'oblitération*.

1. *La réalité et son ombre* (1948): Levinas e la critica all'arte

La prospettiva di Emmanuel Levinas, celebre filosofo dell'“etica come filosofia prima”, nasce dal profondo dialogo di tre matrici essenziali, la cultura ebraica trasmessa dalla famiglia, la formazione filosofica di stampo fenomenologico e l'esperienza della prigionia durante gli anni della Seconda guerra mondiale⁶. Queste istanze concorrono non solo alla tematizzazione della prospettiva etica proposta dal filosofo, ma influenzano evidentemente anche l'orientamento che egli assume nei confronti dell'arte. A cavallo fra gli anni Trenta e gli anni Quaranta, sente maturare la necessità filosofica di trovare una via di fuga dall'essere, cioè dalla tradizione metafisica occidentale centrata sul ruolo dell'Io come soggetto di ragione, che cerca la risposta alla domanda «che cos'è l'essere?»⁷. La fuga, a seguito del crescente “ontologismo” che caratterizza la proposta heideggeriana, è estesa anche alla prospettiva fenomenologica dei

6. Si ricordano le due opere cardini di Emmanuel Levinas: *Totalité et Infini. Essai Sur L'exteriorité*, Nijhoff, La Haye 1961, tr. it. a cura di S. Petrosino, *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, JacaBook, Milano 1990 e *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Martinus Nijhoff, Leiden 1974, tr. it. a cura di S. Petrosino, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Jaca Book, Milano 1983. Si segnalano, inoltre, come principali opere bio-bibliografiche: M.-A. Lescourret, *Emmanuel Levinas*, Champs Flammarion, Paris 1994, F. Poirié, *Emmanuel Levinas. Qui êtes-vous?*, La Manufacture, Paris 1987, R. Burggraeve, *Correspondance Roger Burggraeve – Emmanuel Lévinas (10 juillet – 4 août 1975)*, in Id., *Emmanuel Levinas et la socialité de l'argent*, Peeters, Leuven 1997, pp. 87–98 e Id., *Une bibliographie primaire et secondaire (1929-1985) avec complément 1985-1989*, Peeters, Leuven 1990. Infine, si segnalano come principali biografie intellettuali dell'autore scritte o tradotte in lingua italiana: S. Malka, *Leggere Levinas*, tr. it. a cura di E. Baccarini, Querniana, Brescia 1986, Id., *Emmanuel Levinas. La via e la traccia*, tr. it. a cura di C. Polledri, Jaca Book, Milano 2003, G. Ferretti, *La filosofia di Levinas: Alterità e Trascendenza*, Rosenberg & Sellier, Torino 2010, Id., *Emmanuel Levinas. Un profilo e quattro temi teologici*, Querniana, Brescia 2016, S. Petrosino, *Emmanuel Levinas. Le due sapienze*, Feltrinelli, Milano 2017, Id., *La verità nomade. Introduzione a Emmanuel Lévinas*, Jaca Book, Milano 1979 e G. Sansonetti, *Emmanuel Levinas. Tra filosofia e profezia*, Il Margine, Trento 2009.

7. Si veda per questo E. Levinas, *De l'évasion*, Fata Morgana, Montpellier 1982, tr. it. a cura di J. Rolland, *Dell'evasione*, Cronopio, Napoli 2008.

suoi maestri, dai quali il giovane Levinas vuole allontanarsi⁸. L'essere, chiamato con il termine *Il y a*, è pensato come orizzonte di chiusura e spazio della prigionia, dal quale l'Io può e deve fuggire, verso la trascendenza del piano etico, unica capace di riflettere la specificità umana che si coglie detronizzando il soggetto e ponendo al centro l'Altro⁹. L'eco dell'ebraismo risuona nella dimensione sempre verbale in cui l'Io accede all'Altro, mediante la risposta "Eccomi!" alla chiamata che lo raggiunge da fuori di sé. Il volto dell'altro è, perciò, "voce nel deserto", «im-presentabile», cioè mai manifesto davanti al soggetto, poiché attraverso la manifestazione lo si potrebbe rendere nuovamente oggetto, così come larga parte della tradizione filosofica occidentale ha fatto¹⁰.

A partire da questi presupposti, è facile comprendere perché la partica artistica, attività mediante cui si fa immagine dell'oggetto rappresentato, sia definita come espressione del piano ontologico e connotata, negativamente, come contraddittoria rispetto al piano etico. L'articolo del 1948, *La réalité et son ombre*, unico saggio interamente dedicato al tema dell'arte, approfondisce in effetti le suggestioni di un testo pubblicato l'anno precedente, *De l'existence à l'existant*, nel quale, ancor più evidentemente, la questione artistica si intreccia al tema della fuga dall'essere e dalla tradizione ontologica¹¹. In questo senso, «la funzione elementare dell'arte consiste nel

8. Con "ontologismo" Levinas intende la negatività dell'indagine ontologica, associata specificatamente agli esiti di *Sein und Zeit*. Non avendo in questa sede lo spazio per indagare nello specifico la critica che Levinas rivolge ad Heidegger né la sostenibilità della tesi del filosofo francese, si rimanda a J.-F. Courtine, *Levinas. La trama logica dell'essere*, Inschibboleth, Roma 2013.

9. Si veda per questo F. P. Ciglia, *Un passo fuori dall'uomo. La genesi del pensiero di Levinas*, CEDAM, Padova 1988, pp. 53-90 e Id., *Fenomenologie dell'umano. Sondaggi eccentrici sul pensiero di Levinas*, Bulzoni, Roma 1996, pp. 143-152.

10. E. Baccarini, *L'altro im-presentabile. Amore e/o giustizia*, in E. Levinas, *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*, Rusconi, Santarcangelo di Romagna 2021, pp. 11-26.

11. Oltre ai due testi già citati, *La réalité et son ombre* e l'intervista *De l'obliteration*, si segnalano i pochi altri scritti nei quali Levinas fa cenno al tema dell'arte: *De l'existence à l'existant*, Vrin, Paris 1947, tr. it. di F. Sossi, tr. it. a cura P.A. Rovatti, *Dall'esistenza all'esistente*, Marietti, Torino 2019, *La Signification et le Sens*, in «Revue de Métaphysique et de Morale», 1964, poi in *Humanisme de l'autre*

fornire al posto dell'oggetto un'immagine dello stesso», che «modifica in modo essenziale» la realtà stessa¹². L'opera d'arte si frappone idolatricamente al reale, sostituendo l'oggetto con la sua copia, che è «qualcosa di meno dell'oggetto», impedendo l'accesso alla trascendenza etica e condannando il soggetto alla tragica prigionia dell'essere¹³. Da qui anche il titolo dell'articolo del 1948, nel quale l'arte è descritta mediante il concetto di *ombre* [ombra], che la pone sul piano opposto alla *réalité* [realtà]: l'arte sostituisce il reale, ne impedisce l'accesso ricoprendolo con l'immagine – che, per il Levinas degli anni Quaranta, è prodotta sia dalle forme d'arte visive che dalla poesia e dalla musica. Di conseguenza, l'attività artistica «non appartiene all'ambito della rivelazione. Né, d'altra parte, a quello della creazione, il cui movimento viene prolungato in una direzione esattamente inversa»¹⁴. L'arte, producendo una copia derelitta del reale, non può creare nulla di vero e, allo stesso tempo, non può rivelare tramite sé alcuna verità. Questo, prosegue Levinas, trova conferma in alcune caratteristiche presenti trasversalmente in qualsiasi forma artistica, quali la “musicalità” e la “plasticità”¹⁵. Con

Homme, Fata Morgana, Montpellier 1973, tr. it. a cura di A. Moscato, *Umanesimo dell'altro uomo*, Vita e Pensiero, Milano 1985, *Sur Maurice Blanchot*, Fata Morgana, Montpellier 1975, tr. it. a cura di F. Fisetti-A. Ponzio, *Su Blanchot*, Palomar, Bari 1994, *Noms Propres*, Fata Morgana, Montpellier 1976, tr. it. a cura di F.P. Ciglia, *La realtà e la sua ombra*, in *Nomi Propri*, Marietti, Casale Monferrato 1984, *Jean Atlan et la tension de l'art*, in *Cabier de l'Herne. Emmanuel Levinas*, Editions de L'Herne, Paris 1991, pp. 620-621.

12. E. Levinas, *Dall'esistenza all'esistente*, cit., p. 45.

13. *Ibidem*. Queste righe confermano la filiazione platonica ed ebraica del pensiero di Levinas sull'arte. Per approfondire il concetto di *idolo* in Levinas si rimanda a F. Armengaud, *Étique et esthétique. De l'ombre à l'oblitération*, in *Cabier de l'Herne. Emmanuel Levinas*, cit., pp. 605–619 e Id., *Etica ed estetica nel pensiero di E. Levinas: a proposito delle Obliterazioni di Sacha Sosno*, tr. it. di R. Campi, in *Studi di Estetica*, 2000(III-22), pp. 89–112. Per il concetto di idolo in generale si veda S. Petrosino, *Idolo. Teoria di una tentazione. Dalla Bibbia a Lacan*, Mimesis, Milano 2015. Per la relazione fra la tradizione ebraica e l'idolatria si veda F. Bassan, *Iconografia ebraica*, in D. Di Cesare-M. Moroselli (a cura di), *Torah e Filosofia. Percorsi del pensiero ebraico*, La Giuntina, Firenze 1993.

14. E. Levinas, *La realtà e la sua ombra*, cit., p. 176.

15. Si veda per questo R. Di Castro, *Un'estetica implicita. Saggio su Levinas*,

la prima, il filosofo intende l'effetto della frapposizione dell'opera fra il soggetto che percepisce la realtà e l'oggetto da percepire. Al contrario di molti autori che accordano all'immagine la capacità di essere una «finestra», attraverso la quale è possibile accedere al «mondo che essa rappresenta», la musicalità mostra come, nel momento in cui la sensazione del soggetto raggiunge l'immagine, viene resa incapace di trasformarsi in percezione, cioè di legarsi all'oggetto rappresentato¹⁶. Così, la sensazione che si produce a contatto con l'opera d'arte è «pura», «funzione autonoma» rispetto alla percezione e, di conseguenza, incapace di condurre a vera conoscenza¹⁷. Allo stesso modo, attraverso il suo carattere plastico l'opera d'arte pone l'oggetto rappresentato fuori dal mondo, rendendolo esotico. Questa scissione fa sì che, a differenza del simbolo e del segno che si riferiscono al mondo da cui derivano, l'immagine venga tagliata dal suo mondo, divenendo incapace di svelare «la verità» e rivelando piuttosto «il suo doppio, la sua ombra»¹⁸.

Le argomentazioni de *La réalité et son ombre* hanno come loro bersaglio critico coloro che ammettono «come un dogma che l'Arte ha la funzione di esprimere e che l'espressione artistica si fonda su una conoscenza», ai quali Levinas si oppone cercando di dimostrare che la vera conoscenza si situa sul piano della trascendenza etica, ben distante quindi dal piano ontologico in cui l'immagine rimane inevitabilmente coinvolta¹⁹. L'arte non ha alcun interesse verso

Angelo Guerini e Associati, Milano 1997, pp. 25-33.

16. E. Levinas, *La realtà e la sua ombra*, cit., p. 179.

17. *Ibidem*.

18. Ivi, p. 180.

19. Ivi, p. 174. In particolare, la critica sembra essere rivolta a Merleau-Ponty e Sartre, all'epoca rispettivamente membro della redazione e direttore della rivista in cui viene pubblicato l'articolo di Levinas, *Les Temps Modernes*. Entrambi i filosofi, infatti, riconoscono all'arte la possibilità di dire l'*ineffabile*, cioè di esprimere quella porzione di conoscenza che non riesce ad essere detta dalla ragione. La filiazione husserliana di Merleau-Ponty e quella heideggeriana di Sartre porta anche ad ipotizzare che l'articolo venga pensato anche come critica indiretta ai due maestri, conosciuti da Levinas a Friburgo. Si veda per questo C. Tarditi, *Introduzione alla fenomenologia francese. Temi e percorsi*, Tangram Edizioni Scientifiche, Trento 2011, pp. 127-137.

l'Altro, essa è svincolata «da qualsiasi dipendenza» dal mondo e questo, contrariamente a quanto affermato dai più, non significa «andare *al di là*, verso la regione delle idee platoniche», cioè verso la verità, ma vuol dire un «disimpegno *al di qua*», che esprime «l'oscurità del reale», un «evento ontologico totalmente indipendente» e indifferente rispetto al costitutivo legame del soggetto con l'alterità²⁰. Il silenzio colpevole del Bello può essere ricondotto nel mondo dal quale si era disperso solo attraverso la critica, che «coglie per mezzo dell'interpretazione» ciò che l'arte vorrebbe dire e la fa «parlare»²¹. Modalità linguistica, dunque, la stessa mediante cui è possibile, dopo essere fuggiti dalla prigionia dell'essere, rispondere alla chiamata rivolta all'Io, scoprendo nell'Altro che chiama la via d'accesso alla trascendenza etica.

2. *De l'obliteration* (1990): l'intervista su Sacha Sosno

Tra *La réalité et son ombre* e l'intervista su Sacha Sosno corrono circa quaranta anni, nei quali il pensiero del filosofo si struttura mediante approfondimenti e torsioni interne all'impianto; l'esigenza di affermare la centralità dell'etica, tuttavia, non viene meno e rimane il cuore pulsante dell'intera prospettiva. A partire da questo presupposto, quindi, è ancor più interessante notare la differenza dei toni che Levinas utilizza nel 1990 per parlare delle opere

20. E. Levinas, *La realtà e la sua ombra*, cit., p. 176. (Corsivi dell'autore). Questa particolare crudezza che Levinas esprime nel testo potrebbe essere motivata dall'importanza che l'estetica giocava nella società tedesca nationalsocialista. Come scrive Alain Saudan: «La Shoah, particolarmente emblematica per Levinas, presenta una forma di complicità tra arte e orrore, come analizzato da Pascal Quignard in *La baine de la musique*. Egli ritrae il comandante di Auschwitz, amante della musica, che la sera suonava il pianoforte e chiamava le orchestre del campo a scandire il ritmo delle partenze e dei ritorni dei prigionieri che si recavano al lavoro. L'arte è quindi aperta a un'interrogazione etica e critica, come vedremo in Levinas», in A. Saudan, *Ethique et esthétique chez Emmanuel Levinas: Visage contre image*, in J. Pollock-A. Villani (a cura di), *Corps. Poésie. Esthétique*, PUP, Perpignan 2016, pp. 331–345. (Traduzione nostra).

21. E. Levinas, *La realtà e la sua ombra*, cit., p. 189.

dell'artista dell'obliterazione, il cui incontro, afferma Jean-François Armengaud, «non è frutto del caso»²². Sacha Sosno, pseudonimo di Alexandre Joseph Sosnowsky, dà inizio alla sua carriera artistica di ritorno dal Bangladesh e dal Biafra, dove era stato inviato come fotoreporter di guerra; la prima forma di obliterazione nasce come manipolazione dei ritratti scattati, la cui superficie viene parzialmente ricoperta con l'acrilico rosso, nero o giallo per denunciarne l'insostenibilità. Questo “nascondimento”, tuttavia, porta con sé anche un secondo significato, ovvero l'impossibilità che mediante l'immagine si possa rappresentare per intero l'orrore che l'artista aveva visto durante il reportage. La tecnica dell'obliterazione, quindi, nasce come copertura-che-scopre, cioè come ostruzione della visione diretta per affermare che in quell'immagine c'è un significato altro da vedere rispetto a quello che l'occhio può cogliere guardandola direttamente. Dalla seconda metà degli anni Settanta, Sosno lavora anche con la scultura, realizzando delle oblitterazioni non più solo con il “pieno” ma anche con il “vuoto”, cioè creando delle vere e proprie fenditure nelle opere, che conferiscono all'immagine la possibilità di mostrare anche ciò che sta oltre la rappresentazione in sé. A partire dagli anni Ottanta, l'inserimento delle opere obliterate nel contesto urbano è funzionale a fruire dell'opera casualmente, così che lo spettatore possa vedere l'“ulteriorità” che l'oblitterazione mostra tramite l'oggetto d'arte in maniera randomica. Le ultime statue sosnoniane vengono elaborate a partire da rigorosi modelli classici, all'interno dei quali si aprono delle fratture, atte a creare uno spazio dedicato all'immaginazione e alla riflessione del fruitore. Nel 2000 partecipa all'edificazione della Biblioteca di Nizza, realizzando la colossale *Tête au carrée*, prima scultura abitata al mondo e sua opera più importante²³. La tecnica dell'oblitterazione, secondo la sua etimologia, rimanda quindi ad un ostacolo che

22. E. Levinas, *De l'oblitération*, cit., 7. (Traduzione nostra).

23. Per ulteriori approfondimenti si veda «Sosno, Sacha», in *Benezit Dictionary of Artists*, Oxford University Press, Oxford 2011, F. Armengaud, *Comment écrire une biographie d'artiste: Sacha Sosno et l'art d'oblitération*, in «Marges», 2008, pp. 90–101 e O. Lassac, *The art of obliteration. Essays and interviews on the work of Sacha Sosno*, Jean-Michel Place, Paris 2001.

impedisce la corretta lettura dell'oggetto obliterato, in questo caso l'immagine «è l'idea di qualche cosa che fa ostruzione, ossessiona, ombreggia, offusca, che viene incontro. Si intercala. Si oppone. Fa schermo, barriera. Obliterare significa impedire, otturare, smussare, atrofizzare. E significa anche far scomparire progressivamente, ma in modo da lasciare qualche traccia»²⁴.

La peculiarità della tecnica sosnoniana, tuttavia, sta nel fatto che questo impedimento alla lettura non ha il mero significato di una barriera respingente, ma che l'interruzione del messaggio diretto dell'immagine permette il venire in chiaro di altro. In questo senso, afferma Armengaud, l'obliterazione può essere definita come censura alla rovescia, utilizzata «in maniera paradossale e sovversiva» per segnalare che nell'immagine e oltre l'immagine «vi sia da vedere; che vi ancora da vedere, che vi è sempre da vedere e da vedere là dove si crede che non vi è più niente»²⁵. Ancora, se si prende il termine “obliterazione” nel suo senso letterale, esso può significare anche “ciò che è scaduto”, alla stregua di un biglietto che, una volta timbrato – obliterato, bucato, forato – perde il suo valore; così anche l'immagine *ferita* dalle fenditure sosnoniane o ricoperta da macchie di colore, scade, viene reso inutile, come qualcosa che «dopo essere servito una volta, non deve servire mai più»²⁶. Anche in questo caso, l'opera viene “rovinata” nella sua manifestazione diretta per un fine altro, che è quello di essere “affrancata” dal suo valore utilitario, perché mediante l'arte si possa comunicare altro rispetto al valore pratico dell'oggetto. Applicare questo concetto alla statuaria prodotta secondo canoni classici, per poi oblitarla con macchie e fenditure, significa danneggiare la “bellezza della classicità”, per mostrare ciò che nell'opera rimane a prescindere dal bello.

La proposta sosnoniana è occasione per Levinas di riaffermare i caratteri assegnati all'arte nel 1948, rintracciandoli paradossalmente a partire dai canoni di una tecnica artistica. L'idea fondamentale per cui l'obliterazione “mostra che non tutto può essere mostrato”

24. F. Armengaud, *Etica ed estetica nel pensiero di E. Levinas*, cit.

25. *Ibidem*.

26. *Ibidem*.

non entra in contraddizione con il pensiero del filosofo secondo cui oltre alla visione e alla conoscenza razionale vi sia qualcosa di più e di ancor più vero che marca la soggettività prima della coscienza e che la chiama verso un'ulteriorità situata fuori di sé²⁷. Pertanto, parlare di Sosno non significa dover rimettere in discussione l'idea che l'arte non possa esprimere verità – o, quantomeno, tutta la verità. L'opera d'arte, espressione del piano ontologico, viene rotta dall'obliterazione, realizzando quanto il filosofo suggeriva in *La réalité et son ombre*, affermando che il piano ontologico va frantumato, spaccato, superato per accedere a ciò che sta “al di là”²⁸. Nel 1990, quindi, l'opera d'arte, nella sua materialità indifferente e disinteressata, è ancora insufficiente per esprimere il senso che si dà solo nella trascendenza etica ed è, ancora, un nascondimento, una copertura sopra la realtà. Tuttavia, leggendo le parole dell'intervista, si nota che questi caratteri, presenti in maniera identica sia negli anni Quaranta che negli anni Novanta, assumono ora delle funzioni diverse. Mediante le opere “rovinare” di Sosno, infatti, Levinas può guardare all'arte al di là del bello, compiendo un'operazione per lui inedita – e, certamente, non sostenibile per alcuni commentatori – di scissione fra arte e bellezza. A partire da questo, l'opera d'arte – quantomeno nella sua forma obliterata – può essere ripensata non più come “ombra disinteressata” che copre il reale, ma come “ferita inflitta nella sensibilità”, che non può certo testimoniare la trascendenza o porsi come espressione del piano etico, ma che è capace di mettere in rilievo l'orrore, lo scandalo del gioco ontologico. Può, cioè, mostrare che il soggetto, l'uomo, chiuso nei ranghi dell'essere non può vedere tutto, che per farlo deve andare al di là, nell'“altrimenti” che l'occhio non può vedere e che la rappresentazione non può pienamente cogliere. Dall'interno del piano ontologico l'arte obliterata «suggerisce, paradossalmente, un senso», da intendere non alla maniera del “senso” dischiuso dall'alterità, ma come di-

27. Si veda per questo S. Galanti Grollo, *La “passività estrema” dell'incarnazione: Levinas e il tema dell'embodiment*, in «Theoria», 2021(1), pp. 209–23 e Id., *La passività del sentire. Alterità e sensibilità nel pensiero di Levinas*, Quodlibet, Macerata 2018.

28. E. Levinas, *La realtà e la sua ombra*, cit., 176.

rezione d'uscita o via di fuga²⁹. Così l'immagine, sostiene ancora Armengaud commentando l'intervista, non è più solo «celebrazione dell'essere, che sembra alimentarne la sufficienza», ma anche «modalità di rottura di questa sufficienza»³⁰.

3. Obliterazione e riconoscimento: la nuova funzione dell'arte

Pur nella permanenza dei caratteri assegnati all'arte nel 1948, attraverso le obliterazioni di Sosno Levinas scopre la possibilità di una nuova funzione attribuibile alla pratica artistica. All'indifferenza dell'opera, riabilitabile solo mediante la critica, l'obliterazione è «piena di compassione», offerta all'umanità schiava dell'essere³¹. Essa «mostra lo scandalo», rende evidente l'orrore, l'incapacità del piano ontologico di comprendere pienamente la realtà dell'uomo, non solo soggetto di ragione ma anzitutto soggettività intaccata dall'Altro, che ha quindi nell'alterità la sua marca specifica³². L'arte di Sosno «*riconosce*» la sufficienza dell'essere e, obliterandola, la «*fa riconoscere*»³³. Cosa significa, nel lessico levinasiano, rompere e riconoscere l'insensatezza dell'essere? Vuol dire mettere in mostra che la vera natura dell'uomo non dipende dall'autosufficienza della ragione, quanto piuttosto, soprattutto, dalla sua vulnerabilità, cioè dalla possibilità di essere traumatizzato da ciò che è altro da lui. Fragilità umana, paradossalmente rappresentata dalle ferite che Sosno infligge alle sue opere. Per questo, quando l'intervistatore avanza l'ipotesi che l'obliterazione sia una ferita inflitta «a qualche cosa», Levinas risponde che, in realtà, essa è inferta «a qualcuno»³⁴. Pugnalata misericordiosa, perché capace di mettere in evidenza la sofferenza dell'uomo schiavo dell'essere e, allo stesso tempo, di mo-

29. E. Levinas, *De l'oblitération*, cit., 18. (Traduzione nostra).

30. F. Armengaud, *Étique et esthétique. De l'ombre à l'oblitération*, cit., p. 618. (Traduzione nostra).

31. E. Levinas, *De l'oblitération*, cit., 24. (Traduzione nostra).

32. *Ibidem*. (Traduzione nostra).

33. *Ibidem*. (Traduzione nostra, corsivi dell'autore).

34. *Ibidem*. (Traduzione nostra).

strare la soggettività come anzitutto feribile, anzitutto vulnerabile: «se c'è obliterazione – sia nel senso dell'apertura che della chiusura – c'è una ferita. Ora questa significazione per noi non comincia a causa di un principio che viene dichiarato, ma nell'uomo dove essa è sofferenza, e nell'altro dove suscita la nostra responsabilità»³⁵.

L'obliterazione, la ferita inflitta da Sosno nella materialità dell'opera, riconosce la sofferenza dell'uomo e la fa riconoscere. Mettendo in piazza la rappresentazione della ferita mostra, di fatto, la stessa feribilità del sensibile e dell'umano. Queste suggestioni, evidentemente, necessiterebbero di uno spazio ben più ampio per darne piena ragione. Si tratta, infatti, di un testo ben poco frequentato dalla critica ma, a nostro avviso, ricco di sfumature dense di significato, mediante le quali accedere alle anse più profonde del pensiero del filosofo. Tuttavia, questo breve articolo non permette di approfondire oltre la questione. Vorremmo però soffermarci, in conclusione, sul legame che Levinas rintraccia fra arte e riconoscimento. È, infatti, più facile pensare all'attività artistica come spazio del riconoscimento dell'uomo partendo dall'ammissione della possibilità di rappresentare, mediante l'opera, qualcosa di specificatamente umano. Levinas, viceversa, colloca il *quid* dell'uomo altrove, in una dimensione etica che, per sua struttura, lega l'essere-uomo del soggetto al tocco di un'alterità che non è mai presente. Questo, come si è visto, esclude a priori la possibilità di aprirsi alla manifestazione e alla rappresentazione come luogo del darsi della verità. Tuttavia, nonostante questo, egli ammette la possibilità che nell'arte – certamente, in qualche specifica forma d'arte – possa generarsi lo spazio del riconoscimento.

Chiaramente, non si tratta della messa in discussione della priorità dell'etica come condizione della significazione, che rimane l'istanza principale dell'intero impianto levinasiano e che, inevitabilmente, segna il limite della rivalutazione “estetica”³⁶. Nonostante questo, anche Levinas rileva nell'arte la possibilità di riconoscere

35. Ivi., p. 26. (Traduzione nostra).

36. Si veda per questo F. Armengaud, *Étique et esthétique. De l'ombre à l'oblitération*, cit., p. 616. (Traduzione nostra) e D. Gritz, *Levinas face au beau*, Éditions de l'éclat, Paris 2004, pp. 71-94.

qualcosa di specificatamente umano. Riconoscimento “ribaltato”, che precede la vera conoscenza; riconoscimento “parziale”, non dell’uomo in sé ma esclusivamente della sofferenza e della feribilità della sua sensibilità. Riconoscimento, però, “necessario”, perché capace di indicare la strada verso l’altrimenti in cui l’uomo è davvero tale. All’interno di una prospettiva estremamente critica nei confronti dell’arte, la tecnica sosnoniana ne permette la rivalutazione proprio in funzione della capacità di riconoscere attribuita a queste opere. Il riconoscimento, in questo senso, diviene la marca stessa dell’arte, nonché l’occasione per poterla ripensare dall’interno, rivalutando lo sguardo sospettoso con cui il filosofo inizialmente le si avvicina.

Notizie su autori e autrici

MARTINO ABBRUZZESE studied philosophy and contemporary philosophy at the University Paris 1 Panthéon- Sorbonne (*Licence* and *Master*). He is currently a PhD student at the University of Perugia in Ethics of Communication, Scientific Research and Technological Innovation. Here, under the direction of Prof. M. Moschini, he is completing a thesis entitled “Paralysis and wait: for a *theoresis* of messianism through Jacques Derrida’s contribution”.

SARA ALEMANY CALERO is a doctoral student pursuing a dual-degree Ph.D. in education between the University of Valencia (Spain) and the University of Perugia (Italy). Her academic training and research focus on artificial intelligence, metalinguistics, and emotional intelligence in educational settings.

MARTINO BOZZA is a lecturer at the University of Perugia. He holds a degree in Philosophy from the University of Perugia and a PhD in Humanistic Studies from the University of Trento. He is a research fellow at the University of Vienna. He is mainly interested in 20th-century ontology and philosophy of religion.

CHRISTINE BOUVIER-MÜH, Associate professor at Lyon catholic University (UCLy), Scientific integrity referent, Member of Research group on Culture(s), Language, Imaginaires, UR CONFLUENCE Sciences et Humanités (EA 1598), Vice-dean of the Faculty of Philosophy Lyon Catholic University. Christine Bouvier-Müh’s intellectual, academic, artistic and professional career is situated at the junction of several disciplinary fields: philosophy, psychoanalysis, literature and theatrical creation. After a doctorate in philos-

ophy dedicated in part to an aspect of Walter Benjamin's legacy relating to narration and the incommunicability of experience, she continued her university teaching in the field of Humanities and Social Sciences, then in Modern Literature, Performing Arts and Philosophy. Her research articulates a transdisciplinary thought that questions ethics and transformations in the social link.

SAMUELE CANTORI has graduated at Ca' Foscari University of Venice and he is currently a PhD student at the University of Perugia, developing a research on Hegel's *Elements of the philosophy of Right*. His area of expertise is classical German philosophy, the history of Marxism, Critical Theory of the Frankfurt School, and contemporary theories of recognition, intersubjectivity and otherness.

LIDIA CARO LEAL holds a degree in Advertising and Public Relations from Jaume I University of Castellón (Spain). In 2023, she completed a Master's Degree in Secondary Education at the University of Valencia. She is currently pursuing a Bachelor's Degree in Spanish Language and Literature at the National University of Distance Education (Spain). She combines teaching and research in secondary education with collaborations in cultural and social media.

SILVIA-MARIA CHIREAC is Associate Professor of Didactics in Language and Literature Teaching at the Faculty of Teacher Training Education, University of Valencia, Spain. Her research focuses on bilingualism and multilingualism, bilingual and multilingual education, second language acquisition, language policies, and the revitalization and preservation of minority languages, particularly those of immigrant communities and indigenous languages of Latin America.

MATTIA LORETI, PhD Student at the University of Perugia in co-tutorship with the Institut Catholique de Toulouse, works on the metaphysical tradition of French spiritualism, with reference to M. de Biran, F. Ravaisson, J. Lachelier, É. Boutroux and H. Bergson. Among his publications: *L'oscillazione tra esperto ed esemplare. Un'interpretazione filosofica del fenomeno a partire dall'oblio della*

episteme, in *Avere fiducia? Alcune considerazioni sull'etica della scienza dopo il tempo pandemico*, G. Tosti (ed.), Morlacchi Editore, Perugia 2023; *Dalle Briciole alla Malattia Mortale. Spunti essenziali per una rilettura della filosoficità della fede in Kierkegaard*, «laNOTTOLAdiMINERVA», XXI/1 (2023); *L'unità della natura e il recupero della sua esperienza. Schopenhauer e Bergson oltre il criticismo*, «Il Pensare», XII 13/2023; *Tra commedia e tragedia. Il teatro come sanzione sociale e l'estetica pragmatistica del tragico in Bergson*, «Il Pensare», XI 12/2022; *Istanze dell'ontologismo critico-ascetico tra Schopenhauer e Bergson*, «laNOTTOLAdiMINERVA», XX/1 (2022); *“Che cos'è la filosofia?” di Martin Heidegger. Spunti essenziali*, «laNOTTOLAdiMINERVA», XVIII/1 (2020).

MASSIMILIANO MARIANELLI Full Professor, History of Philosophy. Director Department of Philosophy, Social Sciences and Education, University of Perugia. Director of the Metaxy Journal and Director the research group IHRC – International Human Being Research Center –.

MARCO MARTINO, Associate Professor, History of Philosophy, Department of Philosophy, Social Sciences and Education, University of Perugia. Director of Journal «Sophia: Research on Fundamentals and Correlation of Knowledge».

LETIZIA MASIA studied Philosophy and Ethics of Relations at University of Perugia. She is currently a PhD student at the University of Perugia in Ethics of Communication, Scientific Research and Technological Innovation. Here, under the direction of Prof. S. Meattini and Prof. M. Marianelli, she is working on “Art and Recognition between Simone Weil and Maria Lai”.

SERENA MEATTINI is Associate Professor in Moral Philosophy at the Department of Philosophy, Social sciences, Humanities and Education of the University of Perugia. Among her publications: *Tra etica ed estetica: l'intersoggettività in Tzvetan Todorov* (pièdimosca, Perugia 2023); «*Quel gioco superiore*» nel dramma della pa-

rola: Tzvetan Todorov lettore di Dostoevskij, in «Sophia» XV (2024-2), pp. 181-190; *Sul senso del narrare la violenza: tra arte come virtù quotidiana in Tzvetan Todorov e attivismo*, in «Paradosso. Rivista di filosofia», 2 (2023), pp. 173-188.

MARCO MOSCHINI is a Full Professor of Theoretical Philosophy at the University of Perugia. He serves as the Coordinator of the PhD program in Ethics of Communication, Scientific Research, and Technological Innovation and is the Dean of the Master's Degree program in Philosophy and Ethics of Relationships. His research focuses on idealism, critical ontologism, and dialectical thought, particularly in the works of Nicholas of Cusa. He has authored numerous studies and monographs on these topics. Additionally, he leads research groups and is a member of various international review boards.

FRANCESCO PORCHIA graduated with a PhD from the University of Perugia in Ethics of Communication, Scientific Research and Technological Innovation. He is currently a PhD student in Advanced Theological Studies at the University of Vienna and a member of the "Società Filosofica Italiana – Sezione Perugia". In his studies, Francesco investigated the thought of German Idealism, Critical Ontologism and C. Gustav Jung in relation to Schelling's philosophy. He contributes to the scientific journals "La Nottola di Minerva" and "Il Pensare".

RICCARDO REZZESI holds a PhD in Philosophy and Human Sciences and is an Associate Professor at UCLy (Université Catholique de Lyon), where he oversees International Relations for the Faculty of Philosophy. He is a researcher at *CONFLUENCE: Sciences and Humanities* (EA 1598), a member of the *Società Italiana di Storia della Filosofia* (SISF) and the *International Human-Being Research Center* (IHRC). With an interdisciplinary approach, his research also explores political philosophy, social philosophy, and the philosophy of work.

ANNE-CHARLOTTE TAUTY, Associate professor at Lyon catholic University (UCLy), Member of Research group on Personne, Accompagnement, Education, UR CONFLUENCE Sciences et Humanités (EA 1598), Director of the Faculty of Education Sciences Lyon Catholic University. Anne-Charlotte TAUTY ensures the articulation and pilots the deployment of the 1st and 2nd cycles of educational sciences around the public universities of convention, Lyon 1 and Lyon 2, and the ISFEC partners of Catholic education. Her thesis work studied the co-elaboration of the concepts of will and wickedness. Her main field focuses on moral philosophy and ethics around themes relating to the will: choice, consent, obedience. She teaches at the Faculty of Education and at ESDÉS, occasionally in the Faculty of Philosophy.

GIULIA TOSTI studied Philosophy and Ethics of Relations at University of Perugia. She is currently a PhD student at the University of Perugia in Ethics of Communication, Scientific Research and Technological Innovation. Here, under the direction of Prof. Serena Meattini and Prof. Massimiliano Marianelli, she is working on “Between shadow and obliteration. Art in Emmanuel Levinas”.

Nella stessa collana

Testi

Carabellese, P., *Che cosa è la filosofia?*, a cura e con saggio introduttivo di Marco Moschini, 2021.

Carabellese, P., *Critica del concreto*, a cura e con saggio introduttivo di Furia Valori, 2022.

Saggi

Tosti, G. (a cura di), *Avere fiducia? Alcune considerazioni sull'etica della scienza dopo il tempo pandemico*, 2023.

The text we present is the result of a valuable opportunity offered by the ERASMUS+ program within the BIP (Blended Intensive Program) action, which we accessed as the University of Perugia. This project has fruitfully stimulated universities that have been collaborating for a long time. All three institutions were driven to take advantage of the new short mobility program to organize and offer advanced training courses capable of exploring the various theoretical paths developed in different research centers. The universities involved in this case were: the University of Perugia, together with those of Catholic Lyon, and Valencia. Mobility has thus proved to be a very effective means. Through dialogue and the exchange of perspectives, it has been possible to deepen reflections that intersect. In this way, we have provided supplementary training for participating university students. These students, coming from the three universities, had access to innovative research topics, gaining valuable insights to stimulate new study paths. This took place during the BIP (Blended Intensive Program) 2024, which was held in the first week of July in Perugia. This study and training program involved three universities with a long-standing partnership with the University of Perugia, institutions that are now even more interconnected thanks to a multilateral agreement that has also facilitated closer collaboration among us.

Marco Moschini is a Full Professor of Theoretical Philosophy at the University of Perugia. He serves as the Coordinator of the PhD program in Ethics of Communication, Scientific Research, and Technological Innovation and is the Dean of the Master's Degree program in Philosophy and Ethics of Relationships. His research focuses on idealism, critical ontologism, and dialectical thought, particularly in the works of Nicholas of Cusa. He has authored numerous studies and monographs on these topics. Additionally, he leads research groups and is a member of various international review boards.

