

topologik

Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali
International Journal of Philosophy, Educational and Social Sciences
Fondata e diretta da / Founded and directed by Michele Borrelli

Numero / Issue n° 25
Second semester / July 2019

Philosophy

Education

Social Studies

ISSN 2036-5462



LUIGI
PELLEGRINI
EDITORE



Topologik

Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali
International Journal of Philosophy, Educational and Social Sciences

Fondata e diretta da / Founded and directed by Michele Borrelli
Peer-Reviewed Journal

Numero / Issue n° 25
Second semester / July 2019

Autori / Authors /Autoren

Angela Arsena, Peter Blomen, Jutta Breithausen, Massimo Cerulo, David Dzhokhadze,
Viviana Fabbri, Yamile Gómez Delgado / Alexander Cerón Samboni,
Ikhfan Haris, Lorena Montesano / Romina Carchidi / Antonella Valenti,
Caterina Merola, Francesco Postorino, Peter Prøhl-Hansen, Giovanni Roma

ISSN 2036-5462

Semiannual Publication

Subject Category: Education, General Educational Theory, Educational Theory, Intercultural Educational Theory, Educational Theory for Schools, General Didactics and Special Education, Philosophy, Psychology, Religion; Philosophy (General).

Keyword: Education, Philosophy, Social Studies

Language of fulltext: German, English, Spanish, French, Italian

In collaborazione con/Cooperation with:
Centro Filosofico Internazionale Karl-Otto Apel

Web site: <http://www.topologik.net/>
e-mail: topologik.journal@gmail.com
Facebook page: <https://it-it.facebook.com/topologik/>

Copyright © 2019
by Pellegrini Editore - Cosenza - Italy



EDITORIAL BOARD

*Direttore scientifico / Scientific Director /
Peer Review Coordinator*

Prof. Dr. Phil. Michele Borrelli, M.A.

Department of Humanities
University of Calabria
email: borrelli.michele@gmail.com
Website: www.micheleborrelli.net
Area of scientific research:
General Theory of Education and
Intercultural Education

Co-direttore scientifico / Scientific Co-Director

Francesca Caputo, PhD

Area of scientific research:
Theories of Education, Ethics and Phenomenology

Scientific Committee and Refereeing

Prof. Em. Dr. Dr. h.c. mult.. Dietrich Benner

(Humboldt University of Berlin, Germany)
Area of scientific research:
General Theory of Education

Prof. Dr. Armin Bernhard

(University of Duisburg-Essen, Germany)
Area of scientific research:
General Theory of Education

Prof. Dr. Xu Binyan

(East China Normal University, Shanghai)
Area of scientific research:
Education Science

Prof. Dr. Ines Maria Breinbauer

(University of Vienna, Austria)
Area of scientific research:
General and Systematic Theory of Education

Dr. phil., Dipl.-Pad. Jutta Breithausen

(University of Wuppertal, Germany)
Area of scientific research:
Systematic and Historical Theory of Education

Prof. Dr. Rita Casale

(University of Wuppertal, Germany)
Area of scientific research:
Education Science / Theories of Education

Prof. Dr. Lucio Cottini

(University of Udine, Italy)
Area of scientific research:
Didactics and Special Education

Prof. Dr. Em. Franco Crespi

(University of Perugia, Italy)
Area of scientific research:
Sociology

Prof. Dr. Santo Di Nuovo

(University of Catania, Italy)
Area of scientific research:
Cognitive Psychology and Neuroscience

Prof. Dr. Philippe Foray

(J.Monnet University, Saint-Etienne, France)
Area of scientific research:
Education Science

Prof. Dr. Dr. h.c. Raúl Fernet-Betancourt

(Università of Brema / Aachen, Germany)
Area of scientific research:
Intercultural Philosophy

Prof. Dr. E. Ángel Garrido-Maturano

(Geohistorical Research Institute, Conicet, Resistencia,
Argentina)
Area of scientific research:
Theoretical and Practical Philosophy



Prof. Dr. Reinhard Hesse
(University of Freiburg, Germany)
Area of scientific research:
Philosophy and Ethics

Prof. Dr. Helmut Heid
(University of Regensburg, Germany)
Area of scientific research:
Philosophy of Education

Prof. Dr. Paolo Jedlowski
(University of Calabria, Italy)
Area of scientific research:
Sociology

Prof. Dr. Walter Müller
(University of Würzburg, Germany)
Area of scientific research:
General Theory of Education

Prof. Em. Dr. Dr. h.c. mult. Fritz Oser
(University of Fribourg, Switzerland)
Area of scientific research:
General Theory of Education and
Educational Psychology

Doc. PhDr. Nadezda Pelcová, CSc
(Charles University in Prague, Czech Republic)
Area of scientific research:
Philosophy of Education

Prof. Dr. Roland Reichenbach
(University of Basel, Switzerland)
Area of scientific research:
General Theory of Education

Prof. Ph.D. Alfredo Rocha de la Torre
Pedagogical and Technological University of Colombia
(UPTC)
Area of scientific research:
Philosophy

†**Prof. Em. Dr. Dr. h. c. Jörg Ruhloff**
(University of Wuppertal, Germany)
Area of scientific research:
Systematic and Historical Theory of Education

Prof. PhDr. Jan Sokol, Ph.D., CSc
(Charles University in Prague, Czech Republic)
Area of scientific research:
Philosophy of Education

Prof. Dr. Antonella Valenti
(University of Calabria, Italy)
Area of scientific research:
Didactics and Special Education

Prof. Dr. Christopher Winch
(King's University College London, England)
Area of scientific research:
Educational Philosophy and Policy

Prof. Dr. Anatoliy Yermolenko
(National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv)
Area of scientific research:
Practical and Social Philosophy / Ethics

Prof. Dr. Santiago Zabala
(ICREA / University of Barcelona, Spain)
Area of scientific research:
Theoretical Philosophy

Prof. Dr. Peter Zedler
(University of Erfurt, Germany)
Area of scientific research:
General Theory of Education

Web Content Manager / Editor
Francesca Caputo, PhD

**Mission**

TOPOLOGIK, fondata e diretta dal Prof. Michele Borrelli (Università della Calabria), è una rivista internazionale, *peer reviewed*, con cadenza semestrale. La Rivista pubblica ricerche e studi che riguardano gli ambiti delle *discipline umane* e delle *scienze sociali*, della *teoria filosofica* e della *teoria dell'educazione*. La Rivista intende, in questo modo, intervenire con propri specifici contributi nel dibattito teorico sia nazionale sia internazionale, ponendosi come luogo di interazione e di incontro tra specialisti e figure del pensiero contemporaneo. Gli autori che collaborano alla Rivista sono individuati tra professori universitari ordinari, associati, ricercatori e dottori di ricerca, qualificati negli ambiti dei settori disciplinari specifici, o tra studiosi con particolari competenze scientifiche nei *curricula* fondamentali previsti. Tra le figure del pensiero contemporaneo, la rivista si è avvalsa finora di contributi di autori quali: Luhmann, Apel, Lévinas, Panikkar e altri. Il Comitato Scientifico e di *Referees*, con rappresentanti di primissimo piano del mondo accademico e scientifico sia a livello nazionale sia a livello internazionale, costituiscono il Comitato dei Revisori, coordinato dal Prof. Michele Borrelli. La rivista si avvale anche di un team di *referees* (esperti revisori) esterni.

TOPOLOGIK è strutturata in sezioni, destinate ciascuna ad ospitare contributi di natura specifica nell'ambito di riferimento delle direttrici costituenti materia della Rivista. I membri del Comitato Scientifico, in stretta collaborazione con il Direttore scientifico, possono proporre iniziative editoriali (numeri monografici, atti di convegni, etc.). La Rivista si avvale, inoltre, della collaborazione della Rivista 'Concordia - International Journal of Philosophy', fondata e diretta dal Prof. Raúl Fernet-Betancourt (Università di Aachen) e del 'Centro Filosofico internazionale Karl-Otto Apel'. La Rivista accetta contributi in italiano, tedesco, inglese, francese e spagnolo. Gli articoli spontanei pervenuti saranno valutati da *referees* anonimi secondo una procedura anonima di referaggio cosiddetto *doppio cieco* (*double blind peer review*). Responsabile del processo di valutazione è il Direttore scientifico della rivista. La Rivista è pubblicata sia a stampa (issn: 2036-5683) che in versione on line (issn: 2036-5462). In versione on line, ispirandosi alla Dichiarazione di Berlino, è ad accesso aperto per i lettori: l'accesso alla lettura dei documenti è completamente gratuito per garantire la massima diffusione dell'informazione scientifica.

TOPOLOGIK, founded and directed by Prof. Dr. Michele Borrelli, is an international peer reviewed journal published twice a year. The Journal contains researches and studies regarding the ambits of Human and Social Sciences and of Theoretical Philosophy and of General Theory of Education. The Journal emphasises the interdisciplinary debates and brings forward the national and international discourse. It represents a place of meeting and interaction between scientists and leading figures of contemporary thoughts. The authors which collaborate with the Journal can be identified as ordinary and associated university professors, lecturers,

post-graduate researchers and doctors of research, highly qualified in the field of the specific disciplines according to curricula of the Journal. Among the figures of the contemporary thoughts who already have collaborated with the Journal can be mentioned authors such as: Luhmann, Apel, Lévinas, Panikkar and others. The Scientific Committee and Referee of leading representatives of the academic and scientific national and international community, constitute the Committee of Reviewers, coordinated by Prof. Dr. Michele Borrelli. The journal also relies of an team external expert referees.

TOPOLOGIK is structured into different sections, each designed to accommodate to the specific attitude of the disciplines referring to the direct constituents of the Journal. The members of the Scientific Committee, in close collaboration with the Scientific Director, can propose publishing initiatives (monographic numbers, conference proceedings, special issues, etc.). Topologik also collaborates with the Journal 'Concordia - International Journal of Philosophy', founded and directed by Prof. Raúl Fernet-Betancourt (University of Aachen) and the 'International Centre of Philosophy Karl-Otto Apel'. The Journal accepts contributions in Italian, German, English, French and Spanish language.

The spontaneous articles received will be evaluated by anonymous referees, according to the anonymous "double blind" peer review procedure. The Scientific Director is responsible for the peer review process. The Journal is published as print version (ISSN: 2036-5683) and as online version (issn: 2036-5462). The online version, corresponding to the Declaration of Berlin, includes open access to current and all available backfiles. The charge-free online access guarantees the maximum dispersion of scientific information.

Peer review process

La qualità scientifica degli articoli pubblicati è garantita da una procedura di peer review ad opera di qualificati *referees* anonimi. I *referees* (esperti revisori) sono sia interni che esterni alla rivista.

I contributi possono essere su invito o spontanei. Gli articoli su invito, scritti da esperti di sicuro prestigio o di fama internazionale, non sono soggetti al processo di referaggio e sono indicati come "invited articles" da una nota speciale. I contributi spontanei (saggi scientifici) verranno preliminarmente vagliati dal Direttore scientifico della Rivista, Prof. Dr. Michele Borrelli, per una prima valutazione della qualità scientifica e dei requisiti formali. Nel caso in cui il contributo non soddisfi tali elementi, gli autori saranno informati sui motivi della non accettazione del contributo. Se la valutazione preliminare è favorevole, i contributi saranno valutati secondo una procedura anonima di referaggio cosiddetto *doppio cieco* (*double blind peer review*) articolata nelle seguenti fasi:

- Si invia lo scritto ad anonimi *referees*, insieme ad un questionario per valutarne la qualità scientifica. Il Direttore scientifico della rivista sceglie gli esperti anonimi sulla base delle rispettive competenze e interessi di ricerca.



- I valutatori restano anonimi e all'Autore non sono rivelati i nomi. A garanzia dell'anonimato, la Redazione cancellerà i nomi degli autori dal testo del file, utilizzando stringhe varie (in bibliografia e nelle note) al posto del nome dell'autore. Nei documenti di Microsoft Office o equivalenti verranno, inoltre, rimossi gli elementi di identificazione presenti nelle proprietà del file.

- I valutatori devono fornire un giudizio da eccellente a molto scarso per ogni criterio stabilito per la pubblicazione (1. originalità; 2. pertinenza al contenuto; 3. valenza scientifica; 4. rigore; 5. argomentazione/stile). Dovranno essere considerati, inoltre, i seguenti aspetti: pertinenza della Bibliografia in relazione all'argomento esposto; adeguatezza della discussione e delle conclusioni. Il questionario per i valutatori comprende le seguenti possibili risposte: a, *eccellente: da pubblicare*; b, *buono: necessita solo di piccoli aggiustamenti*; c, *lacune correggibili: da rivalutare per la pubblicazione*; d, *gravi e sostanziali lacune: da rigettare*. A seguire: eventuali commenti e suggerimenti da inoltrare all'Autore.

- L'esito del questionario di valutazione redatto dai referees, favorevole o sfavorevole alla pubblicazione, con le eventuali modifiche suggerite, viene inviato all'Autore, in forma anonima.

- L'Autore a cui siano chieste modifiche nel suo articolo avrà un termine di 15 giorni per realizzarle. Il Direttore della Rivista formulerà il parere definitivo.

The scientific quality of published articles is assured by a peer-review process conducted by qualified anonymous referees. The expert referees are both internal and external to the journal.

The contributions can be sent on request or spontaneously.

The contributions on request to authors of sure prestige or international fame are not subject to the refereeing process and are shown as being "invited articles" by a special footnote. Spontaneous contributions submitted to the Journal (articles) will be preliminarily examined by the Scientific Director Prof. Dr. Michele Borrelli for a first evaluation of the scientific quality and the formal standards. In case the article does not meet the requirements, authors will be notified with a specification of the reasons why the article was not accepted. If the first judgment is positive, the contributions will take part in the anonymous "double blind" peer review procedure:

- The contribution, accompanied by a questionnaire to proof its scientific quality, is sent anonymously to anonymous referees. The Scientific Director of the Journal will choose anonymous referees on the base of their expertise.

- The evaluators remain anonymous and the author names are not revealed. To guarantee anonymity, the editors will delete the names of the authors of the text file, using various strings (in bibliography and notes) in place of the author's name. In Microsoft Office documents or equivalent ones the identification elements present in the file properties will be also removed.

- The evaluators must provide a judgment from excellent to very poor for every criterion established for pub-

lication (1. originality; 2. relevance to the content; 3. scientific significance; 4. rigor; 5. argument/style). Moreover, the following issues should be considered: the relevance of bibliography in relation to the topic exposed; adequacy of discussion and conclusions. The questionnaire for assessors comprises the following possible answers: a, *excellent: to be published*; b, *good: needs only small adjustments*; c, *from reevaluating correctable deficiencies for publication*; d, *serious and substantive gaps: by reject*. Any comments and suggestions must be forwarded to the author.

- The outcome of assessment questionnaire drawn up by the referee, favorable or unfavorable to the publication, with the modifications suggested, is sent to the author, anonymously.

- The author is requested to send the revised version of the article within 15 days. Final acceptance or rejection rests with the Scientific Director of the Journal.

Submission

Gli articoli (saggi scientifici) dovranno essere inviati in formato elettronico al Direttore scientifico della Rivista: Prof. Dr. Michele Borrelli
e-mail address: borrelli.michele@gmail.com

Ogni saggio spontaneo pervenuto alla nostra rivista sarà valutato da anonimi referees. Il referaggio è in doppio cieco (i referees non conoscono l'identità dell'autore e a sua volta l'autore non conosce l'identità di chi valuta il suo saggio). A garanzia dell'anonimato, la Redazione cancellerà i nomi degli autori dal testo del file, utilizzando stringhe varie (in bibliografia e nelle note) al posto del nome dell'autore. Nei documenti di Microsoft Office o equivalenti verranno, inoltre, rimossi gli elementi di identificazione presenti nelle proprietà del file.

Il contributo è inizialmente esaminato dal Direttore scientifico.

Ovviamente, se il contributo non soddisfa gli standard di Topologik e/o non rientra nelle sue aree di interesse, sarà respinto fin dall'inizio. Se la valutazione iniziale è positiva, il contributo sarà sottoposto al sistema di valutazione della double-blind peer review. Il Direttore sceglie gli esperti sulla base della loro documentata esperienza nella materia oggetto dell'articolo.

Le recensioni di libri non sono valutate con il sistema della double-blind peer review.

I contributi devono essere accompagnati da una lettera di presentazione indirizzata al Direttore scientifico che deve contenere i seguenti dati: indirizzo postale completo dell'autore, telefono/fax e il nome della Struttura di provenienza. La presentazione di articoli implica un impegno da parte dell'autore a pubblicare in questa rivista. Pertanto, gli autori che inviano articoli devono astenersi dal presentarli, contemporaneamente, ad altre riviste, a meno che Topologik non rifiuti formalmente di pubblicarli. Materiale proveniente da lavori precedentemente pubblicati deve essere indicato esattamente e con adeguati riferimenti.



In generale, la posta elettronica è il mezzo di comunicazione preferito dalla Rivista.

La rivista non richiede tariffe né per la sottomissione di articoli né per la loro revisione.

First submission of articles should be in electronic format to the Scientific Director:

Prof. Dr. Michele Borrelli

e-mail address: borrelli.michele@gmail.com

Every spontaneous article submitted to our journal will be submitted to anonymous referees. The refereeing process is double-blind, in that the identity of the author remains anonymous to the referees and vice versa. To guarantee anonymity, the editors will delete the names of the authors of the text file, using various strings (in bibliography and notes) in place of the author's name. In Microsoft Office documents or equivalent ones the identification elements present in the file properties will be also removed.

The article is initially seen by the Scientific Director. If the submission obviously does not meet the exacting standards of Topologik and/or falls out of its area of interest, the paper will be rejected from the outset. If the first judgment is positive, the article will be submitted to the evaluation system of double-blind peer review. The Director choose the reviewers that seem appropriate and competent for the task.

The Book Reviews not will be evaluated by double-blind peer review.

The cover letter addressed to the Scientific Director should include the corresponding author's full postal address, telephone/fax numbers and the name of their institute(s). The submission of articles implies a commitment on the part of the author to publish in this journal. Thus, authors who submit articles to this journal should not simultaneously submit their articles to other journals. Work must not be submitted to another journal unless and until the Topologik formally declines to publish it. Material from previously published work must be quoted exactly and adequately referenced.

Correspondence with Authors will be by e-mail whenever possible.

The journal has neither article processing charges nor submission processing fees.

INDICE / CONTENTS / INHALT / SOMMAIRE

Aufsätze / Artículos / Articles / Contributions

Studi Filosofici/Philosophical Studies

Intercultural Philosophy versus the Monologic Sophistry of the “International Society for Universal Dialogue”
David Dzhokhadze 1

Ética, Justicia en la Contemporaneidad
Ethics, Justice in Contemporary Times
Yamile Gómez Delgado, Alexander Cerón Samboni 25

Norberto Bobbio - Dal *personnalisme* al liberalismo progressivo
Norberto Bobbio – From personalism to progressive liberalism
Francesco Postorino 48

Das wohltemperierte Dasein
The well-tempered being
Peter Prøhl-Hansen 61

Studi Sociali/Social Studies

Wie wir zu Erkenntnis gelangen und Zukunft gestalten
How to gain knowledge and shape the future
Peter Blomen 83

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane
The everyday life of the italian Principal between some ambivalent interactions and a partial use of the mandate. Four shadowing inquiries in four italian regions.
Massimo Cerulo 116

Umano e post-umano nel Web: scenari di nuove convivenze digitali
Human and post-human online: sketches of new digital coexistences
Angela Arsena 136

**I principi dell' *Universal Design for Learning* nella scuola dell'inclusione.
Un'indagine esplorativa**

***The principles of Universal Design for Learning in the school of inclusion.
An exploratory survey***

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti 151

**Empfindung, Sprache, Denken: eine bildungstheoretische Lektüre von Humboldts
Abhandlung über die "Natur und Beschaffenheit der Sprache überhaupt"**

***Sensation, Language, Thinking: an educational interpretation of Humboldt's article
about the nature and quality of language in general***

Jutta Breithausen 168

**La formazione e il percorso dell'atleta tra scuola e sport: quale sinergia tra gli "a-
genti educativi"?**

***The education and the path of the athlete between school and sport: what synergy be-
tween "educational agents"?***

Giovanni Roma 178

La valutazione esterna entra nel valore della comunità scolastica

External evaluation enters into the value of the school community

Caterina Merola 190

**Differenziare per includere. L'e-portfolio come strumento di autovalutazione e auto-
regolazione dell'apprendimento**

***Differentiating to include. The e-portfolio as a learning tool to foster self-assessment
and self-regulation***

Viviana Fabbri 203

**Weiterbildung und Personalentwicklung als Instrumente für die Organisation- und
Unternehmensentwicklung**

***Continuing training and personnel development as tools for organisational and corpo-
rate development***

Ikhfan Haris 215

Opinioni e commenti/Opinions and comments

¿Es posible superar el capitalismo?

It is possible overcome capitalism?

Sirio López Velasco 231

Istruzioni per gli autori/Author Guidelines 237

Codice etico – Dichiarazione etica/Code of Ethics 238

Intercultural Philosophy versus the Monologic Sophistry of the “International Society for Universal Dialogue”

David Dzhokhadze

Abstract

In the context of the struggle between the movement for the recognition of cultural diversity and discriminatory intolerance towards the “other”, this article examines the conditions for the possibility of intercultural dialogue in a conflicted world. It reviews the emergence of philosophical dialogue in ancient Greek philosophy, starting with Heraclitus’ concept of *polemos*, and then focuses on Socratic dialogues and the difference between philosophy and sophists’ eristic rhetoric. The article pays attention to intercultural philosophy, which addresses the problems of dialogue, its theory and practice, and obstacles to dialogue in our times. Obstacles to dialogical relationships sometimes arise in learned associations due to the “monologic” attitude of those who pursue their own self-interests. The discussion of this problem is based on an analysis of the crisis of the so-called “International Society for Universal Dialogue” (ISUD), which has been hijacked by an authoritarian parochial group. It shows the sophistry and the failure of the claims of this group to present the discredited ISUD as the alleged center of “universal dialogue”. The degeneration of the ISUD is examined in the broad context of ideological and political processes as a symptomatic manifestation of the more general phenomenon of the current regression. Thus, the need to uphold democratic principles and ethical norms, as well as to critically separate genuine dialogue from the pseudo-dialogical sophistry. The article shows the contribution of intercultural philosophy to the development of dialogical relations as equals between people in a culturally diverse and interconnected world.

Keywords: Socratic dialogues, intercultural philosophy, democracy, ethics, sophistry.

David Dzhokhadze – DSc in Philosophy, Professor, Senior Researcher at the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

The journal *Topologik* is notable for its publications on intercultural philosophy and intercultural dialogue. In its recent issues, some of the problems of the theory and practice of dialogue are addressed, including the obstacles to dialogue – historical-cultural, existential, and organizational. In a broader sense, these problems are somehow overlapping with those of the theory and practice of philosophy in general.

Normatively, philosophy is considered to be a way of life, as embodied in the persons of genuine philosophers, meaning first of all the integrity and unity of words and deeds. Of note is that this topic was addressed in the general theme of the XXII World Congress of Philosophy in 2013 in Athens, Greece: “Philosophy as Inquiry and Way of Life”. Reminding us about this ideal norm is particularly important because in the contemporary situation there is much to be desired in this respect.

Of course, to be a philosopher today is not easy. In many countries the teaching of philosophy is under attack, philosophy is under the heavy-handed “supervision” of official ideologies, and those dissenting philosophers with different ideological positions are under pressure. In the universities, which are profit-seeking and mostly functioning as business enterprises, the environment is more conducive to conformism, rather than to critical thinking. To be faithful to the vocation of the philosopher, to think independently and to say publicly an “inconvenient truth” takes courage. But this is ultimately a personal choice between remaining faithful to the vocation of the philosopher in finding the truth or preferring the more comfortable opportunistic considerations.

Philosophy, in its responsibility to critical thinking, is open to all questions and it questions everything, including all authority, ideologies, and dogmas that are presented as having no need for further examination. Philosophy tempts those who prefer to abstain from raising any further questions, thus becoming dogmatic. In this regard, for example, the mainstream philosophy in the United States is criticized for having “elements of complicity with American global dominance, some of the more unjust aspects of which... are to be found in such widely read philosophers as Rawls and Rorty”, who uncritically presents US governmental structures as eminently democratic and just (McBride 2004, 91). An understanding of philosophy in its widest meaning should integrate “many philosophical methods and approaches that have originated in other parts of the globe”, including the African American and the Native American thought (McBride 2004, 97-98).

To some extent mainstream philosophy is complicit with the failure of liberal “multiculturalism”, which was obfuscating the real transformative goal of the struggle of movements for recognition of cultural diversity and derailing them toward the liberal complacent myth and preservation of the status quo. In the politics of liberal multiculturalism there was mainly an empty gesture regarding diversity: the “right to exist” of the other was recognized in words only, while the dominating culture was considered superior and retained its primacy. The existing social-economic and political situation of minorities does not provide the necessary favorable conditions for the development of their unique cultures.

**Intercultural Philosophy versus the Monologic Sophistry of
the “International Society for Universal Dialogue”**

David Dzhokhadze

When the time came for governments and ruling financial and political elites to pay the bills of advanced liberal promises of well-being, the pretentious ideological garb of “political correctness” was discarded and replaced by open intolerance toward the “other”, which became a scapegoat, portrayed as the cause of all problems. This opened the door to right-wing extremism. The theories of “culture wars” and of “clashes of civilizations” (Huntington 1996) have found their implementation in confrontational politics, thus becoming self-fulfilled prophecies.

This trend is opposed by a positive view of cultural diversity, of original cultures as valuable, and their dialogical interaction as mutually enriching and a condition for the development of each culture. This view is promoted by intercultural philosophy, which holds that the dialogue of cultures is possible and that it promotes better mutual understanding and the peaceful cooperation of nations.

In striving to regain the normative values of philosophy as a way of life and of genuine philosophical dialogue, one source of inspiration can be found in ancient Greek philosophy. In the discussion about philosophical dialogue, its theory and practice, and how to regain its genuine nature, it is helpful to turn our attention to its roots in ancient Greece. Socrates remains an iconic figure who embodied philosophy as a way of life (or a *paradigmatic individual*, using Karl Jaspers’ term), pursuing the search for truth, and proving his integrity even in the face of unfair trial and death (Jaspers 1962). The Socratic dialectic remains relevant not only in its educational application as a pedagogical method, but also as a paradigm for philosophical discussion in search for truth. The Socratic dialogues, as reconstructed by Plato, in many respects show use model of dialogue, its principles, a manner of conducting dialogue. Being the “wisest man in Athens”, he treated the participants of dialogue respectfully as equals, and he saw the purpose of dialogue as being to find the truth. In this he distinguished himself from the sophists, who were less interested in philosophy than in using their arguments and debating skills mainly for confusing their opponents and “winning” the debate, for prestige and money. For this, the sophists were strongly criticized by Plato and Aristotle. This contrast between genuine philosophy versus sophistry continued through the history of philosophy until the present. Today the sophists’ techniques of deception – in courts, public sphere, and political debates – have become much more sophisticated and enforced by the power of the media to manipulate even supposedly educated people’ opinions.

In my research on ancient Greek philosophy, I see some parallels between the debates of philosophers (Socrates, Plato, and Aristotle) with sophists and the contemporary contrasting tendencies in views of philosophy and dialogue. The contrasting tendencies are represented, for example, in publications in *Topologik* about, on the one hand, intercultural philosophy and, on the other, the pseudo-philosophical sophistry feigned by the so-called “International Society for Universal Dialogue” (ISUD) under the guise of “universal dialogue”.

In this article we will touch on some issues of the theory and practice of dialogue, as they are reflected in discussions in *Topologik*. We will first review the emergence of philosophical dialogue in ancient Greek philosophy, starting with Heraclitus' concept of *polemos* and its philosophical meaning. Then we will analyze Socratic/Platonic dialogues, focusing on the contrasts between dialectic and sophists' eristic rhetoric. Next, attention will be paid to intercultural philosophy, which addresses the problems of dialogue, its theory and practice, and obstacles to dialogue. Finally, we will trace this contrast between philosophy and sophistry in our times, especially as it is reflected in the practice of dialogue and the obstacles created by the pseudo-philosophical sophistry of those demagogues who are interested in power and money. As an example of these obstacles to dialogue, which sometimes arise in learned associations due to the “monologic” attitude of those who pursue their own self-interests, we will analyze the crisis of the ISUD, which has been hijacked by an authoritarian parochial group. This analysis shows the failure of the claims of this group, presenting the discredited ISUD as the alleged center of “universal dialogue”. The article argues for the need to uphold democratic principles and ethical norms, as well as to critically separate genuine dialogue from pseudo-dialogical sophistry. Against this background, the contribution of intercultural philosophy to the development of dialogical relations as equals between people in a culturally diverse and interconnected world is especially important.

1. *Philosophy as respectful polemos in search for truth*

In the history of many traditions of philosophical and religious thought in different regions of the world, the contribution of ancient Greek philosophy is significant as being the birthplace of the philo-sophia, the love of wisdom and knowledge. It was the first to recognize the autonomy of reason, free from religious or any other external authority, as well as of the inherent value of rational knowledge, and thus it laid the ground for European philosophy and modern science.

The dialectical tradition can be traced to the great pre-Socratic philosopher Heraclitus, who in his flux theory expressed an idea of change and of the unity (identity) of opposites. He also viewed the world as *polemos* (πόλεμος – war, battle, strife), since conflicting powers of opposites make possible the world and all its variety, otherwise there would be only lifeless uniformity. This idea was expressed in his famous Fragment 53 (Diels): “War [πόλεμος] is father of all, and king of all. He renders some gods, others men; he makes some slaves, others free” (Robinson 1987, 37).

Philosophy is also *polemos*, living in the tension of strife among differing currents of thought and worldviews, and in this it mirrors life and the world. This, however, should be understood as inseparable from the following considerations. First, pluralism and different

**Intercultural Philosophy versus the Monologic Sophistry of
the “International Society for Universal Dialogue”**

David Dzhokhadze

perspectives and ideas are necessary as a source of creativity and a condition of the development of philosophical knowledge (otherwise it would degenerate into dogma). Second, the strife that philosophy promotes is nonviolent and respectful, one that requires the recognition of all its practitioners, however different they may be. Third, the different ideas and cultural perspectives need a public sphere and conditions for a communicative exchange of opinions and proper interaction. Finally, this respectful and inclusive communication of philosophers with differing views should be in the form of a *dialogue*, actual or virtual, seeking a common goal: to find the truth.

This dialectic and dialogical understanding of philosophy was first shaped by the preliminary work of pre-Socratic philosophers, and then crystallized in the Socratic/Platonic dialogues and the works of Aristotle. This breakthrough was not an easy one, in a *polemos* of philosophers with themselves and with their opponents, such as the sophists. It was strengthened through historical evolution and in our time has become a broadly accepted and recognized norm. However, it is still challenged by the adherents of authoritarian monologism. Therefore, it is worthwhile to take a look at the genesis of this understanding of philosophy in its birthplace, ancient Greece, to confirm that this dialectic and dialogical understanding of philosophy is an essential, “genetic” characteristic of philosophy and that therefore its normativity should be defended today, despite all the challenges.

First of all, a clarification of the meaning of Heraclitus’ *polemos* is needed. Although *polemos* can refer to real combat as politically organized violence, in Heraclitus’ expression it should not be reduced to this literal meaning and interpreted only as a glorification of perpetual violence. Heraclitus witnessed the horrors of war, such as the rebellion and the destruction of Miletus by the Persians (494 B.C.), when most men were killed and women and children were enslaved. In any case, to address the reality of war is a necessary step toward the search for the ways to prevent it.

Polemos by no means needs to manifest itself as war in the ordinary sense. Heraclitus used a metaphorical language, perhaps with intentional “obscurity” because of the threat of persecution. A number of fragments suggest that his theory of the unity of opposites implies the idea of *change* (every object manifests some pair of contrary properties and in this sense is subject to change) and the principle of the *unity* of opposites is the principle of *harmony*. He wrote that the transformation and replacement of one element by another in “a road up (and) down (is) one and the same (road)” (Robinson1987, 41;DK B 60) and that these two ways go on simultaneously, resulting in invisible harmony: “An unapparent connection is stronger (or: better) than one which is obvious” (Robinson1987, 39;B 54).Heraclitus also expressed an idea of a cosmopolis with no borders, in which no one is a stranger and the same laws apply to all.

Heraclitus’ *polemos* needs to be understood philosophically, such as in the interpretation offered by Martin Heidegger. According to him, the word πόλεμος means “strife” – not strife as discord but as “confrontation in which the essence of those who confront one another

exposes itself in the other and thus shows itself and comes to appearance... into what is unconcealed and true” (Heidegger 1990, 21). He translates *polemos* as *Auseinandersetzung*, which means confrontation, and by hyphenating this word (as *Aus-einander-setzung*) it then comes to mean a “setting apart”, in which those who are thus set apart reveal themselves. He further insists that we must not think of πόλεμος as war and not use the supposedly Heraclitan proposition “War is the father of all things” as philosophically justifying war as the highest principle of all being. He makes this clear in his translation of the rest of this Heraclitan fragment: “Although confrontation sows all things, it is also (and above all) of all things that which is highest that which preserves, and this is because it lets some show themselves as gods, the others, however, as humans, because it lets some step into the open as bondsmen, but the others as free beings” (Heidegger 1990, 21).

As Heidegger explains, “The essence of πόλεμος lies in δεικνύναι, to show, and in ποιεῖν, to produce [*her-stellen*], as the Greeks say, make-it-stand-out [*hervorstellen*] in open view” (Heidegger 1990, 21). This is the philosophical meaning of *polemos*. He adds that the strife of ideas is essential for knowledge: “This confrontational reflection on the essential realm of science must take place in each science or it will remain science [*Wissenschaft*] without knowing [*Wissen*]” (Heidegger 1990, 21). For Heidegger, *polemos* is an ontological concept. It describes the hermeneutic manner of our Being as interpretative being, for whom the meaning of Being and of other beings is the issue: “Heidegger’s *polemos* has a scope as broad and as deep as his whole thinking, for it describes not only our own Being, what he calls *Dasein*, but also Being itself” (Fried, 2000, 16). Our Being is hermeneutic and polemical, but not in the negative sense of disregarding the opponent in a fundamental challenge to our interpretation of the matter at hand. In Gregory Fried’s interpretation, Heidegger also understands the proper relation of peoples to be one of *polemos*. Therefore, true respect among individuals as well as among peoples “demands that each be free to come into its own while having a conversation that puts everything into question, in the face of history’s challenge” (Fried 2000, 18).

Heraclitus’ *polemos* can be better understood within the context of his philosophical thoughts. An interesting recent attempt to reconstruct Heraclitus’ lost book “On Nature” is made by Andrei Lebedev. He disavowed the hyper-critical interpretations of Heraclitus’ *polemos* and highlighted some of Heraclitus’ fundamental principles and ideas (Lebedev 2014, 39-40.) In Heraclitus’ metaphysics, the struggle and the unity of opposites has a “triadic structure”. In the cosmic agon of opposite forces, there is a third element above the two, an Arbiter or a Moderator (βραβεύς, επιστάτης) (or cosmic Divinity), who establishes the rules of the competition and regulates it by the imposition of “limits” on the maximum and minimum, thus rescuing the adversaries from a mutual annihilation based on the *palintroposharmonia* of opposites (Lebedev 2014, 78).

In the ethical realm, Heraclitus speaks about the moral character of a person (ἦθος), virtue (αρετή), practical mindfulness (φρόνησις), and the “soul” (ψυχή), which becomes a

carrier of wisdom (σοφία) and moral virtue (Lebedev 2014, 124-125). For him, both words and deeds should be in agreement with “nature”: “Sound thinking (is) a very great virtue, and (practical) wisdom (consists in our) saying what is true and acting in accordance with (the) real constitution (of things), (by) playing heed (to it)”(Robinson1987, 65; B 112). Heraclitus’ “I investigated myself” (Robinson1987, 61;B 101) sounds like a response to the imperative of the Delphic god “Know thyself”.

Heraclitus’ dialectic idea of unity (identity) of opposites expresses both the strife of opposites and their unity or harmony. In the light of this, *polemos* in philosophy is conceived as the respectful strife of the participants of dialogue, who are in pursuit of a common goal: to find the truth.

2. *Philosophers versus Sophists*

Dialogue was the recognized form of philosophizing in ancient Greek philosophy. Socrates’ dialogues, reconstructed and published by Plato, represent examples of philosophical *polemos* in which two or more participants, with different worldviews, are engaged in hot debates, in a principled and respectful strife.

Platonic dialogue is a reported conversation about philosophy with several speakers, one of whom is usually Socrates. The different characters and views in the dialogue are vividly contrasted, so that the dialogue is almost a drama. Plato uses the technique of a dialogical pair of interlocutors or discussants, that is, the principle of the pairing of scenes and characters, which mostly represent different or even opposite positions or perspectives and characteristics (Dzhokhadze 2012). “The characters of Platonic dialogues struggle together, sometimes co-operating, sometimes competing, to defend, or to refine, or just to find, answers to questions of definition” (Chappell 2005, 112).The dramatic composition of Plato’s dialogues recreates a lot of tense problematic situations of the competition of arguments, intellectual efforts, the ups and downs of the dialogue partners, when they demonstrate the ability to listen to other people’s arguments and the skills to defend their own opinion. The culture of dialogue shows that its participants are tactful towards each other and have equal rights as subjects of a joint search for truth. Platonic dialogues are characterized as “multilayered, multivocal, and mimetic”, and Platonic irony and multiple characters’ voices encourage the development of rationality and self-knowledge (McCoy 2008).

After Socrates, the dialogical genre of philosophizing was further developed in Plato’s dialogues, in which proper dialogic form gets its methodical development. Plato’s early dialogues should be read as representing Socrates’ views (Aristotle attributes to Socrates only those positions found in Plato’s earlier works), but in his “middle” and some of the “late” dialogues Plato also introduces his own concepts, such as postulating a realm of imperceptible intelligible and timeless essences or entities called “forms” or “ideas” (*eidōs*). With the theory of forms, Plato wanted to provide a rational explanation of how knowledge is

possible. He refuted the sophists' skeptical assault on knowledge and their relativistic rejection of universal truth. Plato reasoned that if he could establish that knowledge exists, then he could also justify a real, objective distinction between true and false, right and wrong. Plato draws our attention not only to the formal logical correctness of conclusions, but also to the importance of the relationship of these conclusions to reality. Plato's dialogues explore the nature of human thinking. In them the central place is occupied by the problems of logic, the theory of knowledge, and ethics.

Although Socrates (or a character represented under this name) is the key character in these dialogues, he nevertheless does not impose his opinion “monologically”, but rather encourages others to critically question his statements and to express their own views. Instead of “lecturing”, he invited the others to a conversation and exchange of opinions about a certain subject or question, to join his search for truth using the dialectical method of guided questions-and-answers. Socrates' character is shown at the beginning of his dialogue with Gorgias, when he says: “I am one of those who are very willing to be refuted if I say anything which is not true, and very willing to refute any one else who says what is not true, and quite as ready to be refuted as to refute” (Plato 2003, 258, *Gorgias* 458). This shows the humility of a true thinker, who is aware of the uncertain nature and limits of knowledge, including his own. An approximation of the truth is a collective journey. Socrates' dialogues invited participants to join him in this journey.

Socrates, Plato and Aristotle distinguished themselves from the sophists, and this contention and difference is reflected in dialogues. The Greek word *sophistēs*, formed from the noun *sophia*, in the fifth century BCE was initially used to mean simply wise men, and later on it became used to refer to paid professional teachers of virtue or excellence (*aretē*) and rhetoric. The increase in participatory democracy in Athens led to a demand for rhetorical skills for political success, as well as for winning in courts. The sophists were typically concerned about the relation between law and convention (*nomos*), on the one hand, and nature or reality (*phusis*) on the other, which was central to moral and social thought in that time. They adhered to relativism about knowledge and truth and in the area of morality (Protagoras' famous “humans are the measure of all things” statement). In their teaching of rhetoric, sophists intended to develop the skills of how to win an argument, regardless of whether or not it was right or wrong. This, however, deviated from the original purpose of philosophy and cast a negative shadow over the term “sophist”.

Some commentators view the difference between philosophers and sophists in method and manner, separating philosophy from rhetoric, while others see the methodological difference only as one aspect of the problem. But all of them agree that the main difference is in moral intention.

With regard to their technical method, sophists were criticized for using eristic to win an argument, regardless of whether it is true or false. Sophists were using a method of argumentation called the “contradicting art” or the “art of antilogic”. This method of

opposing contradictory arguments is clearly represented by Protagoras of Abdera, the preeminent sophist of Periclean Athens, according to whom two opposed arguments or propositions, when one is the negative of the other, are to be found concerning everything. The aim of this method was to make one proposition stronger than its opposing argument, irrespective of the truth or the falsity of the two. It is the practice of proceeding from a given argument, offered by an opponent, towards the establishment of a contrary or contradictory argument in such a way that the opponent must either abandon his first position or accept both positions. This kind of argumentation was employed by most of the sophists. Plato's objection to this method was that anyone who attempts to establish one such argument in opposition to another is not really seeking truth at all but is simply trying to achieve victory. In *Sophist* (231) this is characterized “the eristic art” (Plato 2003, 559). He also raised his objection to this method on the grounds that the attempt to establish one statement as true about the phenomenal world is mistaken, since truth is not to be found in phenomena but only in the world of the forms.

Socrates, Plato and Aristotle opposed their dialectic to the eristic used by the sophists. Eristic (from the Greek *eristikos*, fond of wrangling, from Eris, the ancient Greek goddess of chaos, strife, and discord) refers to an argument that aims to rebut another's argument, rather than searching for truth. A representation of eristic techniques can be found in Plato's dialogue *Euthydemus*, in which Socrates converses with two sophists, Euthydemus and Dionysodorus, who deliberately used egregiously fallacious arguments for the purpose of contradicting and prevailing over their opponent. Socrates said about them that “such is their skill in the war of words, that they can refute any proposition whether true or false” (Plato 2003, 65, *Euthydemus* 272). Socrates compares the sophists' manipulation with distinction of words with a cruel game, when a sophist overturns his opponent: “He would be like a person who pulls away a stool from some one when he is about to sit down, and then laughs and makes merry at the sight of his friend overturned and laid on his back” (Plato 2003, 68, *Euthydemus* 278). The dialogue shows a contrast between the sophists “refuting” or “overturning” (*anatrophein*) whatever their interlocutor says, with Socrates “exhorting” or “turning” (*protrepein*) his interlocutors to philosophy.

As I mentioned somewhere, one of the main logical tools used by Socrates against the sophists was the *peritropé* (περιτροπή – “rotate”, “turning around”), that is immanent criticism (Dzhokhadze 2012, 30). Socrates used it as one of the series of objections against Protagoras' relativism and the view of relative truth (Plato 2003, 527-528, *Theaetetus* 169–171). The *peritropéas* the “table-turning” argument was effective against the subtler relativism of the relativist himself; the philosopher has retained what he has disavowed in and by the disavowal itself.

Plato characterizes the “art of Sophistry” and describes the nature of the sophist as “a paid hunter after wealth and youth”; “a merchant in the goods of the soul”; “a retailer of the same sort of wares”; and belonging to the fighting class “who professed the eristic art” (Plato 2003,

559, *Sophist* 231). The sophist, who is interested in influence and money, over emphasizes the power of rhetoric. He appears to the young un experienced pupils to be all-wise, but in reality, he has only “a sort of conjectural or apparent knowledge only of all things, which is not the truth” (Plato 2003, *Sophist*, 233).

Plato defends philosophy and criticizes the deceptive relativism and shallowness of eristic rhetoric, including in the public life of Athenian democracy, where statesmen are indifferent to questions of right and wrong, and are only interested in what is publicly decided at any time. In debates, the public is easily manipulated by the rhetoric of demagogues (Plato 2003, 528-530, *Theaetetus* 172-177). Aristotle made the critical comment that “the sophists profess to teach politics” (Aristotle 2014, 370, *Nicomachean Ethics* 1181a1-15).

In addition to criticism of the sophists for practicing and teaching eristic rhetoric, the main criticism by Plato and Aristotle was focused on the mercenary character of the sophists and their practices questionable from the ethical perspective. Whenever money determines intellectual and spiritual activities, they become corrupt. For the sophist, the end goal of getting influence and money apparently justified the means (teaching the “eristic art” of deception to win arguments, whether it was right or wrong). This cynical disregard of truth and justice by “a merchant in the goods of the soul” was not commendable in Greek thought: for one to be truly virtuous it was necessary to have consistency between one’s words and actions, but in this respect the sophists fell short. As Pierre Hadot puts it, “traditionally people who developed an apparently philosophical discourse without trying to live their lives in accordance with their discourse, and without their discourse emanating from their life experience, were called sophists” (2004, 174).

Plato, like Socrates, differentiates the philosopher from the sophist primarily through the virtues of the philosopher’s soul. The main difference is in the moral purpose. According to Aristotle, “for sophistic is what it is in virtue not of the capacity but of the deliberate choice” (*Rhetoric* 1355b 15-18). In several dialogues (such as *Meno* 88c-d and *Euthydemus* 281d-e) discussing the antinomy of wisdom and ignorance, it is suggested that power without knowledge of the good is not genuinely good, and this also explains the so-called Socratic paradox that virtue is knowledge. This is also expressed in terms of Plato’s metaphysics: the Truth is inseparable from the Good.

The critical view of sophists was expressed not only by Socrates, Plato, and Aristotle, but also by some of their contemporaries, such as Xenophon. Socrates was faithful to the “love of wisdom” and in his education he shared his wisdom with others for free. In the *Symposium* he expresses his passionate commitment to philosophy (*erōs* is presented as analogous to philosophy in its etymological sense in talking about love of knowledge or desire for wisdom) and to striving after wisdom that can only be temporarily fulfilled in this life by the contemplation of the forms of the beautiful and the good, “for wisdom is a most beautiful thing, and Love is of the beautiful” (Plato 2003, 164, *Symposium* 204). The philosopher is a

friend or lover of wisdom. This is in sharp contrast to the mercantilism of the sophists, who taught merely for the pragmatic reason of taking money for the eristic art for manipulative purposes, and who claimed to possess wisdom as a finished product to be sold as merchandise. For Xenophon, the difference between Socrates and the sophists is analogous to the difference between a lover and a prostitute: “Similarly, those also who sell wisdom for money to whoever wishes it they call sophists just as if they were prostitutes” (Xenophon 1994, *Memorabilia*, I.6.13).

Both Socrates and Plato “practiced what they preached”, as they themselves did not charge for teaching, and they viewed their work in philosophy as a search for truth, which was inseparable from ethical virtue. In other words, they served disinterestedly for the search for truth and for the common good, and both their ends and means were morally justifiable. They both exemplify a genuine philosophy and “philosophy as way of life”. Their integrity as philosophers is admirable for many generations, including ours.

Contemporary researchers argue that the main contrast between philosophers and sophists is not between two different methods of argument, but between the two purposes which argument can serve: one serious and the other not. One and the same method of argument can be used or misused according to what one proposes to make of it. Alexander Nehamas, for example, has argued that “Socrates did not differ from the sophists in method but in overall purpose” (1990, 13). Researchers emphasize a difference in moral character. According to Marina McCoy, “Plato distinguishes Socrates from the sophists by differences in character and moral intention” (2008, 1). She argues that the philosopher and the sophist are distinguished by the philosopher's love of the forms as the ultimate objects of desire, that informs the philosopher's rhetoric to lead the interlocutor in dialogue for better understanding.

In the dispute between sophists and philosophers, history has made its verdict. Researchers have recognized the contribution of sophists to the development of philosophical thought (Kerferd 1981). On the other hand, they also showed the limitations of their conceptions and relativism. The “sophistic movement” was criticized for a narrow view of philosophy, basically reduced to rhetoric and the “eristic art” of winning an argument, regardless of whether it was true or false, which was ethically flawed. Rhetoric remains an important part of discussions, including in courts, political debates, and deliberations in the democratic public sphere. However, when not truth, but rather the interests of power and money are at stake in the debate, the participants may revert to the sophists' eristic tactics and rhetoric, using fallacious arguments for the purpose of deception. This has been pejoratively called “sophistry”, which has the negative connotation of fraudulent “fake wisdom” with dishonest intent to deceive – the opposite of real knowledge and ethics, of genuine wisdom. The term “sophistry” is now generally used to refer to manipulative forms of rhetoric. It has come to signify the deliberate use of fallacious reasoning, intellectual charlatanism and moral unscrupulousness. In dictionaries, sophistry is defined, for example, as “subtly deceptive

reasoning or argumentation” (Merriam Webster Dictionary). In today’s high-tech world, the sophistry of deception is much more sophisticated than in ancient Greece, with “spin doctors” and the mass media becoming powerful tools for the brainwashing and manipulation of public opinion on the economy, politics, and culture.

The philosophy of ancient Greece has passed the test of time. Socrates remains an iconic figure who embodied philosophy as a way of life. Pierre Hadot wrote about the harmony between Socrates’ life and teaching, thus becoming a paradigm of the philosopher: “the figure of Socrates—as sketched by Plato...is the portrait of a mediator between the transcendental ideal of wisdom and concrete human reality. It is a paradox of highly Socratic irony that Socrates was not a sage, but a ‘philo-sopher’: that is, a lover of wisdom” (Hadot 1995, 147).

The Socratic dialogues, as reconstructed by Plato, in many respects show us a model of conducting dialogue and its principles. In these dialogues, the participants, with different worldviews, are discussing philosophical questions, expressing different views, and each voice has an opportunity to be heard. Despite the variety of themes and arguments, the dialogues never lose sight of ethical principles and are always oriented toward the search for truth. Socrates, Plato, and Aristotle, among other great thinkers, developed philosophy as respectful *polemos*, in which the different views interact, sometimes clashing in a dramatic tension, but remain united by the common goal of the search for truth. This theory and practice remain a classic example, a relevant model, and an everlasting source of inspiration.

3. *Intercultural Philosophy of Dialogue*

In the sphere of ideas, we are the witnesses of and participants in the struggle between multidirectional processes, which generally are polarized around two trends. One, which can be conventionally called “dialogic”, advocates the ideas of dialogue and the practice of dialogical relations between people from different cultures, as well as international diplomacy. This trend finds its foothold in the tradition of “dialogical philosophy” (Martin Buber, Franz Rosenzweig, and Ferdinand Ebner, among others) and its development in contemporary works, including discourse ethics and intercultural philosophy. In Russia, Mikhail Bakhtin’s (1990) dialogism with its strong ethical articulation was creatively developed in works of Alexey Losev (2000, 2014) and continues in recent works on intercultural philosophy (Averintsev 2001, Bibler 1997, Gogotishvili 2006, Epstein 2012, Mezhujev 2011, Smirnov 2009, Stepanyants 2015). The other, the “monologic” trend, actively manifests itself in power politics, authoritarian demagoguery, dogmatic ways of thinking, fundamentalism and intolerance towards the “other”.

The journal *Topologik* publishes interesting articles on problems of intercultural philosophy and dialogue on a regular basis. One issue (2016, issue 19) was a special issue

**Intercultural Philosophy versus the Monologic Sophistry of
the “International Society for Universal Dialogue”**

David Dzhokhadze

devoted to intercultural philosophy in connection with the 70th anniversary of the prominent philosopher Raúl Fornet-Betancourt. The issue highlighted various aspects of the development since the late 1980s of the movement for intercultural philosophy and international philosophical dialogue. The project of an “intercultural transformation of philosophy” (Fornet-Betancourt 2001; 2012;2015), rethinking philosophical problems in light of the fundamental role of culture in the development of philosophy, opens up a new perspective in our understanding of what philosophy is, in understanding the history of philosophy and its role in society. Intercultural philosophy acts as an alternative to the rationalism and subjectivism of modernity, to the limitations of analytical philosophy and to postmodern nihilism. This philosophy seeks to develop ideas and approaches that help confront the challenges of our time. It promotes a planetary ethics of co-responsibility for the results of our collective activities, “which defends from the reigning devastation not only the cultures, but the planet earth and the democratic nature of inter-human relations among peoples of the earth” (Borrelli 2016, 183). The recent monographic issue of *Topologik* (2018, issue 24) is dedicated to the memory of Karl-Otto Apel – one of the most prominent representatives of twenty-first century philosophical thought, a theorist of transcendental-pragmatic transformation of Western philosophy and the ethics of discourse (Apel 2001).

The publications in *Topologik* combine the normative and empirical levels of analysis and provide a multifaceted picture of the ideological processes in the world. Intercultural philosophy represents genuine philosophy and dialogue, in contrast to pseudo-philosophical sophistry. They cover not only events and achievements in the field of intercultural dialogue, but also problems and obstacles faced by the efforts of philosophers in the practical promotion of dialogical relationships. These obstacles deserve serious attention, because without an understanding of their nature and the means to overcome them the possibilities of dialogue will not be practically realized.

4. *The Monologic Sophistry of the “International Society for Universal Dialogue”*

Dialogue, as a practiced norm of relationships, is carried out in the difficult conditions of being opposed by authoritarian monologism in its various forms: dictatorial politicians, hegemonic ambitions, nationalist exceptionism, and Manichaeism fundamentalism, etc. The ideological abuse of the concept of “dialogue” and other high humanistic notions also causes great harm. Especially deceptive and harmful is the hypocritical abuse of these notions to achieve the self-interested goals of power and money.

Such pseudo-philosophical sophistry of a parochial group pretending to represent a “universal dialogue” is discussed in two publications in *Topologik* about so-called “International Society for Universal Dialogue” (ISUD). The first is an article by the Brazilian philosopher Jovino Pizzi titled “Parochial monologism under the guise of ‘universal

dialogue’ (ISUD)” (Pizzi 2017). The second article is a response to the first by Christopher Black, a Canadian political scientist and an expert in international law, titled “Separating Genuine Dialogue from Simulacra: The ‘International Society for Universal Dialogue’ as a Parody of Itself” (Black 2018). These articles are thought-provoking in analytically describing the “anatomy” of the crisis of ISUD and a “mechanics” of seizing control of organization. I would like to join this discussion by adding some comments based on my experiences.

J. Pizzi’s article is interesting as the testimony of a philosopher, engaged in international dialogue, who was initially attracted by the name of the ISUD, became a member, but to his great disappointment then witnessed its crisis. In trying to find out the root cause of this, he revealed a conflict within the ISUD between its progressive members, who were striving for the implementation of the dialogical relationships as equals in the practice of organization, and a monological group imposing its authoritarian control. He writes: “Within ISUD there was a sharp contrast between two tendencies: One was represented by those members from different countries who served ISUD by contributing to the conferences and publications, and who wanted to transform it into a truly international organization built around collegial dialogic relationships of equals. The other tendency was toward preserving the status quo, represented by a closed dominating group of self-serving individuals from one country, who view this non-profit organization as if it were their property to be used as a source of power and money” (Pizzi 2017, 50). This organization was controlled by a group from the United States, from where almost all its presidents came. But in 2010, during the VIII Congress, Leonidas Bargeliotis from Greece was legitimately elected as president, which opened up the possibility of the democratic transformation of the organization. However, Charles Brown (US), who was an alternative candidate and lost the election, organized, with the dominant group, a “destructive opposition” and attacked the new president with false accusations. The contrast between these dialogical and monological tendencies was clearly shown after the election: whereas L. Bargeliotis and some other members were organizing the next congress and publishing proceedings, C. Brown’s “destructive opposition” was undermining the president and the Board as they aimed to take over and control the organization.

As a participant of the IXth ISUD Congress in 2012 in Greek Olympia, J. Pizzi witnessed a coup, staged by C. Brown during the general assembly and the election of a new Board on June 26, 2012: “At the beginning of the general assembly, president Leonidas Bargeliotis reported that, despite many obstacles, the Society has achieved its goals in organizing the IXth congress and publishing three volumes of Proceedings prior to the congress... Surprisingly, however, in sharp contrast to those achievements, Charles Brown and Kevin Brien (US) with their supporters—Christopher Vasilopoulos (US), Jane Campbell (US), Martha Beck (US), and Mark Lucht (US) from the destructive opposition — launched into a round of provocative questions and false accusations against outgoing president,... which Leonidas Bargeliotis categorically denied as totally false and a continuation of their

**Intercultural Philosophy versus the Monologic Sophistry of
the “International Society for Universal Dialogue”**

David Dzhokhadze

campaign for undermining his presidency”(Pizzi 2017, 46). The oppositionists were unable to say anything of substance related to the scholarly purpose of the organization, and thus, instead, they fabricated insinuations, which were later proven to be false, in order to confuse the voting participants.

J. Pizzi’s article describes a number of violations of the electoral process, of the rules and the parliamentary procedures, including manipulations with two sets of ballots with different names. The oppositionists blatantly disregarded L.Bargeliotis’ presiding authority of the Chair and de-facto usurped the administration of the meeting to rush through their agendas. According to the testimony of the Indian philosopher Y.V. Satyanarayana: “This well-organized group from one country [the USA]... monopolized the whole time and discourse of the meeting, dominating it and imposing their own agenda. The participants from China, India, Russia, Philippines, and other regions were marginalized” (Pizzi 2017, 48). As a result, many outraged participants of the general assembly in protest left the assembly City Hall, right in front of the Olympic flame, which was disgraced by the coup. The participants called it a “scandal”, a “plot”, and a “staged coup”. Christopher Black characterized it as a “fascist putsch, not a meeting of a learned society” (Black 2018, 17).

C. Black detected circumstantial evidence of the conspiracy by the C. Brown group in several strange incidents. One was the surprising and illegitimate nomination by the opposition group of their alternative candidate Christopher Vasilopoulos (US) for president from the floor, bypassing the Board, which had nominated Leonidas Bargeliotis for president. Further suspicions of a conspiracy were raised by the fact that after VIII Congress “in the poisonous atmosphere of intrigues, the newly elected treasurer Andrew Fiala (US) had suddenly resigned” (Pizzi 2017, 32). It is hard to explain why a person, honored to be elected as the treasurer, suddenly resigned. Even harder to explain is that “Keping Wang (WANG, Keping – China), who was the vice president and acting treasurer, and supposed to be nominated for presidency at the next congress, surprisingly shied away from the expected nomination and quitted, which opened the door to the opposition” (Pizzi 2017, 32). Why did the vice president, who was highly likely to become president, decline the opportunity? The likely explanation for this “cause” is its “effect”: it opened the door to the opposition. Most likely, Andrew Fiala and Keping Wang had made a deal with C. Brown’s “destructive opposition”, thus making the hijacking of the organization possible.

More evidence of a broad conspiracy of the dominating group became obvious right after the coup: “Shortly after that, Kevin Brien let the cat out of the bag and blurted out the scope of the plot, in his open e-mail dated July 6, 2012 when he reported about it as “*military victory*” and wrote: “In this connection I am happy to be able to say that three former presidents who *had* drifted away have already told me in writing that they would attend the next ISUD Congress (John Rensenbrink, Steve Hicks, and Al Anderson)”(Pizzi 2017, 49).

But the conspirators’ plot was a Pyrrhic victory; they ruined the organization and disgraced themselves. The honest members of organization protested. They demanded the

establishment of an Independent Committee to investigate irregularities during the election and all disputed issues. But the junta was quick to reject this proposal, which “only confirmed suspicion of a cover up and exposed their fear of a truthful revelation about their illegitimate path to power” (Pizzi 2017, 51).

The usurpers knew that the members who were aware of the coup would never re-elect them and would vote them out, or even expel them from the organization. Thus, despite the protests, the junta staged their own illegitimate X Congress and election in 2014, bypassing the membership. As J. Pizzi writes, “More than 80 percent of the participants were new, not related to ISUD... The misled freshmen participants were used by this group in manipulated pseudo-election to ‘re-elect themselves’, and Charles Brown became ‘treasurer’ and EmiliyaTaysina ‘secretary’. The illegitimacy of its organizers and of staged election made its outcome and decisions illegitimate” (Pizzi 2017, 54-55). The pseudo-elections staged by the putschists cannot legitimate their usurpation of power, just like stolen money remains illegal even after being laundered. The ISUD remains under the control of the same junta, who use it as a source of power and money, and thus any cosmetic “elections” or changes to the Board while the “power behind the throne” remains will not change the illegitimate nature of the hijacked organization. This is unacceptable in the eyes of the scholarly community.

The outraged members demanded the dissolution of the hijacked organization, which “actually ceased to be ISUD anymore, it is unable to carry out its purposes and therefore needs to be formally dissolved” (Pizzi 2017, 55). In a protest, most of the members broke their ties with the notorious organization.

In response, Kevin Brien and Charles Brown unleashed a new wave of libelous personal attacks on those who disagree. In this situation, “now the only means of ‘universal dialogue’ is through attorneys at law and the judicial system” (Pizzi 2017, 55). Those who honestly served the organization, but became the target of junta’s defamation, sought justice through the court. In response to Kevin Brien’s libelous statements, “The former president sought legal protection from that defamatory attack through the State of Maryland judicial system... Kevin Brien was forced to retract his statements. On April 19, 2016 the attorney at law from Baltimore sent the official letter to the ISUD members confirming that all allegations made by Kevin Brian were groundless and untrue and that they were ‘categorically and absolutely rejected, in the strongest possible terms’”(Pizzi 2017, 55). This legally established and proved the falsity of the slanderous insinuations and lies which the putschists used during the coup. The former president won this legal battle. This was an example of legal and moral victory of the honest scholars, for having a courage to counter the libelous attacks of hegemonic usurpers and to uphold truth, justice, and genuine dialogue.

One may wonder how this discredited organization, rejected by its core members, still exists. The short answer is due to it being based on lies and sponsors’ money. The junta is exploiting the catchy name of ISUD and is propagating a self-glorifying false image. Those who take this at face value may be misled.

In his investigation, Christopher Black uses the key investigative principle “follow the money”, which reveals the deep motive of the putsch: money. As he writes, “The ISUD’s funds, including from outside grants, are in the hands of those who control the organization, namely Charles Brown as ‘president’ and Kevin Brien as ‘treasurer’”(Black 2018, 19). He finds that the ISUD is sponsored by the so-called “Jens Jacobsen Trust”. He writes about the motive of hijacking that “the plunder from this act of piracy was the access to the Jacobsen Trust’s coffers” (Black 2018, 19). In the junta’s hands, money is used to further corrupt the organization, and “the dominating group’s control over the use and distribution of money (in the form of awarding travel stipends, Jacobsen Awards, and other ways) is used as leverage for its manipulative influence” (Pizzi 56).

But why does the Jacobsen Trust finance the hijackers of the organization? The detrimental effects of this are obvious. At a time when honest ISUD members are struggling against its hijacking and are defending truth and democratic and dialogical principles, the usurpers have been saved by financial sponsorship from the Jacobsen Trust, acting as artificial life support to prolong the agony of a soulless body. It is also a bitter irony that the late Jens Jacobsen entrusted his money for the promotion of noble humanistic ideas, but the trustees of the Jacobsen Trust are using this money to finance the hijacked pseudo-ISUD, which is doing just the opposite. Jens Jacobsen is probably turning in his grave. This also compromises the whole idea of sponsorship, and may discourage potential future donors from entrusting money to Trusts, as their managers may mishandle them. This would hurt good organizations by decreasing opportunities for grants.

Normally, eligibility for grants includes criteria that require the organization to be in good standing and able to carry out its purpose, and nonprofit organizations even compete for grants to be the best. But in this case, everything seems to be just the opposite, where the usurpers are being rewarded. Scholars have right to know what is going on, and thus C. Black rightly called for an explanation: “As my open letter to the managers of the Jacobsen Trust, I would like to ask them to publicly explain its policy and criteria for sponsorship and why it is sponsoring such a notorious organization” (Black 2018, 21). That was more than a year ago. Has there been any public response from the managers of the Jacobsen Trust? Is there any supervisory control over the Jacobsen Trust? They cannot continue to plead ignorance.

In light of this connection between the degenerated organization and the Jacobsen Trust, the article states: “The hijacking of the ISUD killed the constructive potential promoted by the progressive members and betrayed its declared purpose. The pseudo-ISUD... became a gift to the antidemocratic forces which hinder intercultural dialogue. It is not an independent scholarly association, but rather it is now similar to neoconservative think tanks sponsored by corporate money” (Black 2018, 23).

Having seized the organization, the junta made a claim to leadership in “universal dialogue” or “global dialogue”. But it turned out to be a fiasco. Initially, this organization

was called the International Society for Universalism (ISU) borrowing "universalism" from the name of the Polish journal *Dialogue and Universalism*. However, the vague notion “universalism” was confusing, so in 2001 the organization changed its name by adding the word “dialogue”, thus it became the International Society for Universal Dialogue (ISUD). Although “dialogue” made the name more attractive, this did not eliminate the problem with “universalism”; rather it created an additional problem with the combination of two words: “universal dialogue”. What “universal dialogue” means in the name of the organization remains unclear. Is this a subject of study by members of the organization? Far from it. Does ISUD pretend to organize a kind of "universal" conversation of all with everyone? Such an ambitious claim would be impossible and absurd. Moreover, this organization itself is small and unstable, mostly with sporadic members (from students and university instructors where a particular congress is held, most of whom after the congress discontinue their ties with the organization).

According to J. Pizzi, shortly after the coup and in the midst of the organization’s crisis, when its members protested against the usurpation of power and demanded an investigation of the rigged election, Charles Brown managed to publish in the *Dialogue and Universalism* journal an issue under the headline “Universal Dialogue” with papers of his supporters: Kevin Brien, Martha Beck, Emilia Taysina, John Rensenbrink and Jean Campbell. Here is what J. Pizzi writes about their papers: “They were quite weak. Most of them were off-topic, did not say anything new, and failed to explain what they meant by ‘universal dialogue’. In lieu of a theoretical analysis of the announced topic, it was instead reduced to ISUD, in a misleading way... They presented a false rosy picture of the organization, trying to convey messianic ideas that ISUD, under the current leadership, was a locus of ‘universal dialogue’ or ‘world dialogue’ nurturing a world consciousness as a kind of a vanguard of the solution to global problems. These authors tried to present themselves as self-styled leaders of ‘universal dialogue’” (Pizzi 2017, 52).

C. Brown was moralizing about “the pluralist ethos of today’s world”(Brown 2013). K. Brien, instead of a scholarly analysis of a subject, proudly presented a narcissistic self-aggrandizing advertising of his accomplishments in the form of an autobiographical meditation “about some milestones along my philosophical journey that concern universals, universal definitions, claims to universal moral principles, and universal dialogue”(Brien 2013). M. Beck’s piece was claiming that “the ISUD can nurture the process of the development of reflective self-consciousness in the formation of an international culture, an emerging suprasystem”(Beck 2013). The gap between the reality of the organization in crisis and its glorified image was so abyssal that it ought to belong to a product of fiction. J. Rensenbrink’s paper mostly reviewed the history of ontologies and argued that “dialogue emerges from being itself”(Rensenbrink 2013). It referred to dialogue in terms of substances and essences, ignoring an interpersonal character of dialogue and its ethical dimension. E. Taysina’s paper “Semiotics of Globalization” was off-topic and didn’t say anything in

substance about dialogue (Taysina 2013). J. Campbell in her paper about “global stewardship” of caring for the entire globe, she strangely attributed this unbelievably gigantic role to “ISUD as antidote to global despair”(Campbell 2013).

Based on the analysis of these papers, J. Pizzi concludes: “If that was all the authors were able to say about ‘universal dialogue’ it is not much at all... Behind an idle talk about ‘universalism’ and ‘dialogue’ there is nothing but sophistry... They are exploiting noble notions to act ignobly, thus disgracing the notions themselves. This grandiose ambitiousness juxtaposed with poor performance looked farcical. The abysmal gap between the pretensions of ‘universal dialogue’ and the paltry self-serving attitude of this parochial group is glaring, like a clown car in a circus”(Pizzi 2017, 53). J. Pizzi compared this self-revealing hoax with Hans Christian Andersen’s tale about the naked king.

After the coup in Greek Olympia in 2012, the desperate junta has tried to spread the corruptive influence of the pseudo-ISUD in other countries, such as Russia. The article of J. Pizzi contains a critical commentary on the publication of E. A. Taysina (Kazan State Power Engineering University, Russia) in *Vestnik of RPhS*, the journal of Russian Philosophical Society. He writes: “Emiliya Taysina published an article about the ‘Xth Congress’, ecstatically glorifying the current ISUD and its leadership while concealing the real crisis of the organization, and this half-truth was a deception. She further promoted the next ISUD congress and called others to participate and ‘to become the members of this international philosophical society in order to help to form universal world consciousness for the gradual construction of a decent world order’”(Pizzi 2017, 54). It is worth adding that, in this publication, E. Taysina also writes with pride about her election to the ISUD executive committee: “Emilia Taysina (Russia), ISUD Secretary General; Charles Brown (USA), Treasurer of the Society” (Taysina 2014b, 43).

Of note is another similar publication by E. Taysina “On the International Society for Universal Dialogue and its Constitution”, in *Vestnik of RPhS*, in which she gives a laudatory description of the “mission” of the ISUD: “It seeks to help generate universal world-consciousness towards the gradual emergence of a decent world order” (Taysina 2014a, 104). The “mission”? This ungrounded pathos has crossed a line. The paradox is that this idealistically grandiloquent piece about the ISUD was published in 2014, but it was silent about the reality of the coup in 2012, when all constitutional declarations were impudently trampled over. Instead of the imaginary Potemkin villages, it would have been much better to inform the reader about the real crisis of the ISUD after the coup during the IXth Congress in 2012, which E. Taysina had attended.

Then Charles Brown appeared on the pages of the *Vestnik of RPhS* with an advertisement for the next (illegitimate) ISUD congress headed by him. He called to “send proposals to Emilia Taysina” and to become members of ISUD and to participate in the congress, and attracted participants by offering money as “discounts and stipends to pay for travel” (Brown 2015, 94).

What is the impact of this lobbyism and advertisements on the misinformed reader? Readers have the right to rely on the veracity of publications. Let us imagine that if publications about the ISUD, in this case initiated by E. Taysina, objectively informed us about the state of the organization, then readers could make an informed and conscious choice whether or not to join its ranks. I would not like to have been among those who took the advertising at face value, believed the promise of handouts from the Jacobsen Trust, and were tempted to participate in the congress, but in fact were being used by the junta in its political farce and disappointed. I would not want my participation, my vote in the manipulated election, and my name to be used as alleged support for the hegemonic group in its attempts to impart legitimacy to its usurpation. A conscientious mind would never accept a role of a pawn in the junta's political game for the perpetuation of its grip on power. Deception is the junta's modus operandi, including through advertising its illegitimate congresses and entrapping misinformed participants. The experience of dealing with the ISUD has disappointed many and discouraged them from joining this type of organization and, moreover, created a distrust in “dialogue”. Members of the ISUD who witnessed the coup boycotted the illegitimate junta's “Xth congress” in 2014, and broke up with the discredited organization in protest. Any self-respecting person conscious of his/her reputation would not deal with such a notorious organization.

The article by J. Pizzi criticizes E. Taysina's deceptive publication about the ISUD and her collaborationism. At a time when members of the organization were protesting against the usurpation, E. Taysina was glorifying it and spreading the myths about the ISUD, lobbying and recruiting members in Russia. She was a newcomer to the ISUD, but apparently pleased the junta so much that she was rewarded with a quid pro quo promotion to become an executive committee member and the secretary general of the hijacked organization.

Comparing the actions of the junta members with their rhetoric, C. Black unmasks their hypocrisy: “Charles Brown, Kevin Brien and other junta members have already shown their nature... With this demagogy, they disgrace the noble notions of ‘democracy’ and ‘dialogue’, undermine the trust in intercultural scholarly dialogue, and instead de facto impose their hegemonic supremacism as a kind of ‘new normal’” (Black 2018, 23).

J. Pizzi and C. Black characterize as demagogical the messianic pretensions of the hijackers of ISUD for leadership in the “universal dialogue” and unmask the falsity of their entire pseudo-philosophizing as a deceptive sophistry. They analyses the degeneration of ISUD in the broad context of ideological and political processes and the hegemonic strategies “to sabotage any attempts to engage in true international dialogue as equals” (Black 2018, 23).

They conclude with the need to uphold the democratic and ethical principles of organizations: “In the theory and practice of dialogue, its adherents need to be able to critically separate genuine dialogue from deceptive sophistry. Honest scholars should boycott fake organizations, such as ISUD, and be united in solidarity in defending their ethical and

**Intercultural Philosophy versus the Monologic Sophistry of
the “International Society for Universal Dialogue”**
David Dzhokhadze

democratic principles and mutually respectful relationships as equals within learned organizations” (Black 2018, 24).

The ideas of dialogue and other humanistic ideals should be defended and they must be regained for the humanistic transformation of society. Intercultural philosophy significantly contributes to theory and practice of this transformative dialogue.

Adherents of genuine dialogue are united by a sense of solidarity, co-responsibility, and altruistic service to the common good. This encourages us to be actively engaged in hoping for a better future, for the success of the joint efforts of philosophers and all people of goodwill in asserting the norms and practices of dialogical relationships in society and between nations toward peace and collaboration in solving social and global problems.

References

- Apel K.-O. (2001) *The Response of Discourse Ethics to the Moral Challenges of the Human Situation as Such and Especially Today*. Peeters, Leuven, Belgium.
- Aristotle. 2018. *Rhetoric*. Translated by C. D. C. Reeve. Indianapolis; Cambridge: Hackett.
- Aristotle. 2014. *Nicomachean Ethics*. In *Aristotle's ethics: Writings from the Complete Works*. Edited by Jonathan Barnes and Anthony Kenny, 207-371. Princeton and Oxford: Princeton University
- Averintsev, Sergei A. 2001. Bakhtin, smekh, khristians kaiakultura [Bakhtin, laughter, and Christian culture]. In *M. M. Bakhtin: pro et contra* [M. M. Bakhtin: For and against], vol. 1, 468–483. St. Petersburg: Russian Christian Humanitarian Institute (in Russian).
- Bakhtin, Mikhail M. 1990. *The Dialogic Imagination*. Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Edited by Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Beck M. 2013. Systems Thinking and Universal Dialogue: The Creation of a Noosphere in Today's Era of Globalization. *Dialogue and Universalism*. 2013. Vol. 3: 123-134.
- Bibler Vladimir S. 1997. *Na graniakh logiki kultury* [On the Edges of the Logic of Culture]. Moscow, Russian Phenomenological Society (in Russian).
- Black, Christopher. 2018. Separating Genuine Dialogue from Simulacra: The “International Society for Universal Dialogue” as a Parody of Itself. *Topologik* 2018. Vol. 23: 9-25.
- Borrelli, Michele. 2016. Towards the *Paideia* of planetary responsibility: Homage to Raúl Fornet-Betancourt. *Topologik*. 2016. Vol. 19: 183-204.
- Brien K. 2013. A Meditation on Universal Dialogue. *Dialogue and Universalism*. 2013. Vol. 3: 35-62.
- Brown C. 2013. Identity and Difference: Overcoming the Master Self through the Cultivation of a Dialogical Self-Identity. *Dialogue and Universalism*. 2013. Vol. 3: 83–94.
- _____. 2015. International Society for Universal Dialogue, ISUD. *Vestnik of RPhS*. 2015. Vol. 3 (75): 93-94 (in Russian).
- Campbell J. 2013. Global Stewardship – ISUD as Antidote to Global Despair. *Dialogue and Universalism*. 2013. Vol. 4: 187-197.
- Chappell, Timothy. 2005. *Reading Plato's Theaetetus*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
- Dzhokhadze, David V. 1997. *Filosofia Antichnogo Dialoga* [Philosophy of an Antique Dialogue]. Moscow: Dialogue Moscow State University (in Russian).
- _____. 2012. Antichnyi Dialog i Dialektika [Antique dialogue and dialectics]. *Filosofia i Obshchestvo*, 2012, № 2: 23-45 (in Russian).
- Epstein, Mikhail. 2012. *The Transformative Humanities: A Manifesto*. New York and London: Bloomsbury.

- Estermann, Josef. 2016. Raúl Fornet-Betancourt: Befreiung und Erneuerung der Philosophie. *Topologik*. 2016. Vol. 19: 27-30.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2001. *Transformación intercultural de la filosofía*. Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao.
- _____ 2012. *Interculturalidad, crítica y liberación*. Mainz, Aachen.
- _____ (Hg.) 2015. *Zur Geschichte und Entwicklung der Interkulturellen Philosophie*. Wissenschaftsverlag Mainz, Aachen.
- Fried, Gregory. 2000. *Heidegger's Polemos: From Being to Politics*. New Haven and London: Yale University Press.
- Gogotishvili, Liudmila A. 2006. *Nepriamoe govorenje* [Indirect speech]. Moscow: Iazyki Slavianskikh Kultur (in Russian).
- Hadot, Pierre. 1995. *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. Trans. Arnold I. Davidson. Oxford: Blackwell.
- _____ 2004. *What is Ancient Philosophy?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Heidegger, Martin. 1990. The Rectorate 1933/34: Facts and Thoughts. In *Martin Heidegger and National Socialism: Questions and Answers*. Edited by Günther Neske and Emil Kettering, 15-32. New York: Paragon House.
- Huntington, Samuel. 1996. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. Simon and Schuster, New York.
- Jaspers, Karl. 1962. *Socrates. Buddha. Confucius. Jesus: The Paradigmatic Individuals*. Edited by Hannah Arendt, translated by Ralph Manheim. New York: A Harvest book.
- Kerferd, George B. 1981. *The Sophistic Movement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lebedev, Andrei. *Logos Geraklita. Rekonstrukciiamysliislova* [The Logos of Heraclitus. A Reconstruction of his Thought and Word]. St. Petersburg, “Nauka” Publishing House, 2014 (in Russian).
- Losev, Aleksej F. 2000. *Istoria antichnoi estetiki* [The History of Classical Aesthetics]. 8 vols. Moscow: ACT; Kharkov: Folio (in Russian).
- McCoy, Marina. 2008. *Plato on the Rhetoric of Philosophers and Sophists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- William L. McBride. 2004. The Global Role of US Philosophy. *Diogenes* Volume 51 Issue 3: 91–98.
- Mezhuev Vadim M. 2011. Dialog kak sposob obshtcheniia v sovremennom mire [Dialogue as Means for Intercultural Communication in Contemporary World]. *Voprosi Filosofii*. 2011. Vol. 9: 65-73 (in Russian).
- Nehamas, Alexander. 1990. Eristic, Antilogic, Sophistic, Dialectic: Plato's Demarcation of Philosophy from Sophistry. *History of Philosophy Quarterly* 7 (1):3 – 16.
- Pizzi, Jovino. 2017. Parochial monologism under the guise of “universal dialogue” (ISUD). *Topologik*. 2017. Vol. 21: 43-58.

Plato. 2003. *The Dialogues of Plato/The Seventh Letter*. Translated by Benjamin Jowett. Seventh Printing. (Great Books of The Western World) Chicago-London-Toronto: Encyclopaedia Britannica Inc.

Rensenbrink J. 2013. Dialogue and Being – an Ontological Investigation. *Dialogue and Universalism*. 2013. Vol. 3: 7-22.

Robinson, T. M. 1987. *Heraclitus: Fragments*, a text and translation with a commentary. Toronto: University of Toronto Press.

Smirnov, Andrey V. 2009. *O podkhode k sravnitel'nomu izucheniyu kultur* [What does 'comparative study of cultures' mean?] Saint-Petersburgh: SPb. Trade Unions Humanitarian University Publishing House, 2009 (in Russian).

Stepaniants, Marietta T. 2015. Otevpotsentrizma k mezhkulturnoifilosofii [From Eurocentrism toward Intercultural Philosophy]. *Voprosi Filosofii*. 2015. Vol. 10: 150-162 (in Russian).

Taysina E. 2013. Semiotics of Globalization as a Subject of Philosophical Reflection. *Dialogue and Universalism*. 2013. Vol. 3: 137-152.

_____ 2014a. On International Society for Universal Dialogue and its Constitution. *Vestnik of RPhS*. 2014. Vol. 2 (70): 101-104 (in Russian).

_____ 2014b. The Jubilee X World Congress of International Society for Universal Dialogue. *Vestnik of RPhS*. 2014. Vol. 3 (71): 40-43 (in Russian).

Xenophon. 1994. *Memorabilia*. Translated by Amy L. Bonnette. Ithaca and London: Cornell University Press.

Ética, Justicia en la Contemporaneidad *Ethics, Justice in Contemporary Times*

Yamile Gómez Delgado, Alexander Cerón Samboni

Abstract

La tesis a defender en las líneas que siguen se puede sintetizar de la siguiente manera: la ética y la justicia desde Latinoamérica en la actualidad debe incorporar las perspectivas de género para su realización. Para ello, primero, se expone lo que se ha entendido por ética y justicia desde la antigüedad hasta la contemporaneidad; segundo, se argumenta como se debe entender la ética desde Latinoamérica en actualidad frente a las necesidades propias de nuestro contexto.

Palabras claves: ética, género, justicia, interculturalidad, filosofía.

The thesis to be defended in the following lines can be summarized as follows: Ethics from Latin America at present must incorporate gender perspectives for its realization. For this, first, I expose what has been understood by ethics from antiquity to contemporaneity; Secondly, I explain how ethics should be understood from Latin America nowadays vis-à-vis the needs of our context.

Keywords: ethics, gender, justice, interculturality, philosophy.

Yamile Gómez Delgado – Contadora pública, Universidad del Cauca. Gestora social en el Departamento del Cauca.

Alexander Cerón Samboni – Filósofo, y estudios de derecho, Universidad del Cauca, Colombia (2008); Magíster en Estudios Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador (2011); Docente Universidad del Cauca, Colombia. Mail: alexceron@unicauca.edu.co. Entre sus artículos publicados están: “A propósito de la justicia en la perspectiva de John Rawls”(2008) como coautor del libro *Filosofía del derecho. Derecho y justicia* (2008), Universidad del Cauca, Colombia (2017); “La cultura de vocación intercultural en Raúl Fonet-Betancourt”, *Revista internacional de filosofía Iberoamericana y teoría social*, N. 60 (año 2013), *Utopía y Práxis Latinoamericana*, Universidad de Zulia, Venezuela; “Ética, género, y derecho desde Latinoamérica” en *Cuadernos de ética y filosofía política*, Revista de la Asociación Peruana de Ética y filosofía política, ASPEFIP, Año 6 N. 6, Noviembre del 2017, ISSN 2305-0837.

“La filosofía intercultural en la perspectiva de Raúl Fonet Betancourt”. Entre sus libros están: *Estudios de una filosofía intercultural en la propuesta de Raúl Fonet Betancourt*, Nova Harmonía, Brasil (2011), donde Fonet-Betancourt hace la primera parte del libro y el prólogo Antonio Sidekum; *Interculturalidad, género y derecho desde Latinoamérica*, editorial Universidad del Cauca (2018).

1. *La ética y la justicia desde los griegos a la contemporaneidad*

De entrada, se debe distinguir que ética y moral no es lo mismo, comenzando desde lo etimológico, la Moral viene del latín “Mores” que significa costumbre; mientras que ética, viene del griego “Ethos”, significando costumbre (Sánchez, 1969: 23)

La segunda aclaración es que mientras la moral se pregunta cómo debo comportarme en un momento determinado, o cómo se debe actuar frente a un determinado grupo de personas; la ética se pregunta por qué debo hacer determinada actuación, proporcionando una respuesta a la forma de si como estamos actuando está correcto, dando respuesta a la pregunta: ¿qué debemos hacer? Lo que la moral hace es cuestionado sobre lo que es correcto o incorrecto; mientras que La ética se pregunta si lo que estoy haciendo está correcto y por qué debemos actuar de esta manera, que debo hacer para actuar correctamente, en otras palabras, la ética es la moral reflexionada. En palabras de Adolfo Sánchez la ética es “la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad” (Sánchez, 1969: 24). Mientras que para Adela Cortina la ética es: “la teoría o ciencia del comportamiento moral de los seres humanos en sociedad” (Cortina, 1994: 23).

En una palabra, mientras la ética se preocupa de los actos conscientes, inteligentes, libre; para calificarlos como morales o inmorales; la moral señala lo que se debe y lo que no se debe hacer, entregando las normas, reglas, pautas de conducta (Sánchez, 1969: 24). Cabe advertir que la ética no es la moral, por ello, no puede reducirse a prescripciones, su misión es explicar su moral efectiva.

Según Adolfo Sánchez Vásquez: “La moral tiende a convertirse en moralidad en virtud de la exigencia de realización que está en lo normativo; mientras que la moralidad es la moral en acción, la moral práctica o practicada” (Sánchez, 1978: 64). No obstante, Sánchez, hace una definición de la moral: “La moral es un sistemas de normas, principios, y valores, de acuerdo con el cual se regulan las relaciones mutuas entre los individuos, o entre ellos y la comunidad, de tal manera que dichas normas, que tienen un carácter histórico y social, se acaten libre y conscientemente, por una convicción íntima y no de modo mecánico, exterior o impersonal” (Sánchez, 1976: 81).

Desde los griegos, y para una definición eurocéntrica de la ética, especialmente, desde Sócrates la ética es de corte racionalista, ligada a la concepción del bien y es vista como una virtud. El bien tiene relación con lo justo y lo virtuoso; mientras que para Platón – cuyo verdadero nombre era Aristòcles – la ética está ligada a la filosofía política y a una concepción del bien como virtud. La virtud se adquiere a través del ejercicio y el hábito, es decir que para que un hombre se haga justo, es menester que practique la justicia. Para Aristóteles la ética está ligada a la felicidad como máxima concepción de bien, lo que más adelante se denominará eudemonismo (Sánchez, 1969: 24).

La tercera aclaración es que la definición que hago de la ética y de la justicia se inserta en una tendencia eurocéntrica donde la eudemonía se refiere al bien como felicidad y placer;

felicidad que es que es concebida por la filosofía griega como autonomía racional, independiente de vicisitudes externas. Esta idea de que la felicidad de los seres humanos solo puede ser real si viene acompañada de los seres más queridos se precisa en el examen Aristotélico de la amistad (Sánchez, 1969: 36).

Siguiendo a Aristóteles que la justicia tomaba cierto matiz de igualdad, donde había que darle a cada uno la medida de lo que justamente le corresponde, mientras que Platón sintetiza su respuesta al igualitarismo.

Para el Doctor Delfín Ignacio Grueso, Universidad del valle Colombia la justicia en Aristóteles: “Justicia es tratar igual a los iguales y desigual a los desiguales”. La justicia en Aristóteles distingue entre justicia como virtud total que ver con la distribución de honores y riquezas y la justicia como aspecto de la virtud que corresponde con la corrección de las conmutaciones privadas (aspecto penal y civil de la justicia (Grueso, 2008:94-95). Para Platón el pilar fundamental de un Estado es la justicia: como un deber universal e indispensable es la justicia. La justicia debe encontrarse en un Estado bien constituido. Un Estado justo obra según la orden de la prudencia, valor y la templanza. Estas órdenes las encontramos en el alma del hombre corresponden al orden del Estado. Desde Platón se define la justicia como algo que no se detiene en las acciones exteriores del hombre, si no que moldea su interior.

Sócrates se dispone a hablar sobre las formas de gobierno, pero Adimanto la pide que explique mejor cómo será esa comunidad de mujeres e hijos. Todo debe ser común entre los sexos, hay igualdad de sexos, pero teniendo en cuenta la mayor debilidad física de las mujeres. Para Platón la mujer es por naturaleza débil y el hombre fuerte, por tanto inferior al hombre.

Mientras que en la Edad Media, la ética se define como teocéntrica; cuyo centro es Dios, lo sagrado, religioso o divino; en el Renacimiento la ética es antropocéntrica es decir donde el hombre y su razón es el epicentro y también: libertad, fraternidad e igualdad. Todo por cuanto en esta época se forman las naciones modernas mediante la centralización del poder en manos del Rey. Recordemos que surge el concepto de Estado¹ en esta época y es cuando

¹ Mientras para Rousseau el Estado es Como la asociación política libremente fundada por los partícipes del contrato social. Parte del estado de naturaleza donde los hombres son más optimistas, felices que en el de Hobbes; ya que los ciudadanos tienen en sus manos ciertos poderes y derechos. Rousseau sustentará las bases de un Estado de democracia directa es la que retiene la soberanía. Mientras que en Hobbes estado de naturaleza es problemático, donde subsiste la guerra total, anarquía, donde el hombre vive en total libertad, pero con miedo a la muerte violenta; en Locke los hombres en el estado de naturaleza permanecen en Relativa armonía entre los individuos, que viven en total libertad. Existe cierto orden natural en la sociedad previa a la creación del Estado. Magníficamente, obsérvese que en la perspectiva de Locke si el Estado preserva la propiedad ha cumplido su misión. Mientras que para Hegel el Estado se contrapone tanto al liberalismo como al absolutismo, pues el Estado es una totalidad orgánica, es decir, no una suma de personas, sino una especie de ser vivo en el que todo posee una cualidad; pues el individuo aislado no tiene sentido sin el Estado. Por su parte, para una definición de la concepción de Estado en la perspectiva de Rawls, acudimos a la figura del contrato social, el cual, tiene sus orígenes en las circunstancias de la justicia. A partir de *Justicia como Equidad* (1957, 1958),

coge fuerza el libro del *Príncipe* de Nicolás Maquiavelo (Sánchez, 1969: 23-39). El Medioevo es el periodo histórico de la civilización occidental comprendido entre el siglo v y el xv. Su comienzo se sitúa convencionalmente en el año 476 con la caída del imperio romano de occidente y su fin en 1492 con el descubrimiento de América. Por su parte lo justo en el medioevo estaba relegado a lo sagrado.

Para Adolfo Sánchez, la ética en la edad moderna es una ética antropocéntrica, es decir, “su fundamento en el hombre [...], la expresión más acabada de la ética moderna es la de Kant” (Sánchez, 1978: 263) (Kant 1724-1804).

La ética moderna se encuentra con conceptos como fraternidad, libertad, igualdad y tomando como fundamento a Immanuel Kant, la ética se puede definir en términos de los imperativos categóricos: “Obra de tal manera que la máxima de tu conducta pueda valer siempre como ley universal y procede de modo que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la de los demás, siempre como un fin en sí mismo y nunca como un medio” (Sánchez, 1969: 42).

En una palabra, la ética para Kant se puede resumir en los siguientes imperativos categóricos:

1. Obra sólo según una norma, que puedas querer al mismo tiempo que se torne en ley digna de ser seguida por los demás. 2. Obra de tal modo que trates a la humanidad, tanto en persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin y nunca como medio. 3. Obra como si por medio de tus acciones fueras siempre un miembro legislador en un mundo en que todas las acciones tendrán consecuencias más allá de ti mismo. 4. Obra de tal forma que seas digno de ser feliz.

Ahora bien, Kant no nos dice qué contenidos son buenos o malos desde el punto de vista moral, ni qué metas-fines son los que debemos perseguir, sino que se limita a indicarnos el modo o forma de nuestras decisiones morales. Lo único que posee relevancia moral es la Intención de la Voluntad. Lo propuesto por Kant, nos lleva a pensar en una ética pública, la cual, es la relación del hombre con el Estado.

La ética pública es la disciplina que estudia y analiza el perfil, la formación y el comportamiento responsable y comprometido de las personas que se ocupan de los asuntos públicos, generando cuestionamientos de cómo debe proceder de un profesional como servidor público en el manejo de las cosas que son del Estado (Cerón, 2017: 82)

Como bien se sabe la transparencia es uno de los valores específicos de la ética de la función pública. La ética pública tiene que ver directamente con la integridad del servicio público, que a su vez, se hace posible gracias a la aplicación del valor de la transparencia; por eso la ética pública tiene relación con las diferentes profesiones: filosofía, la docencia, la

entabla su polémica contra el utilitarismo, tomando como referencia los problemas de la justicia social, y situándose en el terreno de las instituciones sociales, en cuyo seno se determinan las cargas y derechos provenientes de la cooperación social, a la vez que se producen los conflictos e intereses.

administración, el derecho, la arquitectura porque ese valor de la transparencia se debe vivir con el día a día del quehacer profesional.

Por su parte, la ética en la contemporaneidad desde la perspectiva de Rawls se define por los principios de Justicia, Libertad e igualdad. Si bien, justicia y equidad no es lo mismo para Rawls, la equidad es el fundamento de la justicia. Por eso, asumir esos conceptos como iguales es una impresión errónea. Lo correcto es entender los dos primeros como ideas fundamentales de justicia. Paralelamente, considera a la justicia como una virtud social y como la primera de las instituciones sociales: “la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento. Una teoría por muy atractiva, elocuente que sea, tiene que ser rechazada o revisada si no es verdadera; de igual modo, no importa que las leyes e instituciones estén ordenadas y sean eficientes: si son injustas han de ser reformadas o abolidas” (Cerón, 2008: 128).

Esta concepción rawlsiana de la justicia como una virtud es la convicción que abre y cierra la obra y, a su vez, es el detonante para que republicanos como Sandel emprendan su crítica. Según Rawls, la justicia es aquella virtud que modela las conductas humanas declaradas injustas al establecer un equilibrio entre pretensiones rivales y eliminando distinciones arbitrarias. La justicia aparece como árbitro de valores formulando restricciones en cuanto a la forma como se van a distribuir las cargas y beneficios entre las partes, lo que hace que se reconcilien los valores en conflicto. La justicia debe preexistir a estas asignaciones, del mismo modo que los principios morales tienen que preexistir a estas situaciones en que debemos actuar conforme a ellos (Cerón, 2017: 82). Todas las partes adoptan un compromiso firme que pueda razonablemente esperar que otros también lo adopten. Este es un pacto entre hombres auto interesados y no dispuestos a ceder gratuitamente ante la pretensiones de otros. Se trata de personas racionales y razonables, dispuestas a la cooperación social, libres, iguales y con un amplio sentido de justicia.

Entonces, pues, la crítica de Sandel a Rawls estriba en que para éste último la justicia es concebida como anterior a cualesquier concepción del bien o de lo bueno, dígame la propiedad, donde existe una preponderancia del ‘yo’ que es anterior a los fines, donde los individuos no detallan conveniencia alguna al asociarse, ni se basan en una concepción de justicia que parta de concepciones particulares de vida buena y egoísta, motivo del que se enzarza Sandel para hacer semejante crítica, de ahí que la ética para Rawls está ligada a la deontología (Cerón, 2017: 82).

Teniendo en cuenta que, si bien, Rawls recurre a la doctrina deontológica, también se diferencia de la propuesta kantiana; ya que hay un abismo que lo separa de aquel sujeto trascendental kantiano e incorpóreo, al tener como base las circunstancias sociales.

Así, al afirmar que Rawls, que deriva la concepción de la justicia independientemente de lo bueno, donde los individuos son concebidos como independientes de sus fines y contingencias particulares, es susceptible de críticas para ojos republicanos como los de Sandel, quien sostiene que el modelo de justicia propuesto en *Una Teoría de la Justicia* por

Rawls, acoge una postura metafísica que constituye una versión contemporánea del yo neuménico kantiano; ya que las partes contratantes en la *posición original* sostienen la primacía de la justicia entre todos los ideales políticos y morales; pues para estos seres rawlsianos, si bien, no prevalece un reino de los fines, pero si las circunstancias de la justicia. Circunstancias que pueden ser de dos clases en primera, están las circunstancias objetivas de escasez moderada; y segunda, existen las circunstancias subjetivas de la justicia. De lo anterior subyace que tanto para Kant como para Rawls, la ética pueda definirse como deontológica.

En esta perspectiva, y a diferencia de los contractualistas anteriores, Rawls se apoya en unas circunstancias de la justicia; de ahí se diferencie de Kant, aunque éste último hace emerger unos principios de justicia, una legislación dentro de la esfera de un sujeto abstracto: “el proyecto de Rawls se asemeja bastante al proyecto kantiano. Pero a pesar de sus afinidades deontológicas y su agencia, aproximadamente común Rawls se aparta radicalmente de la solución de Kant” (Rawls, 1993: 81).

En esencia, la ética desde el liberalismo que defiende un tipo de libertad como ausencia de interferencia; mientras que el republicanismo como ausencia de dominación. Claro que el republicanismo era consciente de que en el liberalismo, cada persona merece ser respetada adecuadamente, cualquiera que sea sus inclinaciones de bien.

Las primeras formulaciones de la concepción de justicia propuesta por Rawls, se hallan en *out-line of a Decision procedure for Ethics* (1951) (*Esbozo de un procedimiento de Decisión para la Ética*), ensayo donde el objetivo de Rawls es mostrar un procedimiento de decisión razonable que ayude a zanjar uno de los problemas más urgentes de la ética como es la resolución de los conflictos morales. En este momento la concepción de justicia se presenta como una especie de procedimiento (Rawls, 1984 : 1-17) .

Este procedimiento o método de decisión razonable para zanjar las situaciones conflictivas de intereses, Rawls lo encuentra en la figura de unos jueces competentes, los cuales, se caracterizan así: a) poseen un grado de inteligencia normal, dado que la intuición moral es propia de todos los hombres normales; b) conocen los hechos relevantes sobre el mundo y las consecuencias de las acciones más frecuentes; c) ser razonables, esto es, utilizan los criterios de la lógica inductiva, examinan los pros y los contras en cada caso en cuestión, poseen mente abierta y son consciente de sus prejuicios e inclinaciones; d) por último, poseen un conocimiento empático sobre los intereses humanos en conflicto (es decir, poseen experiencia personal y son imaginativos para lo que no conoce por su propia experiencia).

Es decir, estos jueces morales competentes son conocedores de sus propias predilecciones emocionales, morales e intelectuales, pero están dispuestos a obviarlas cuando se trate de asumir decisiones en torno a determinaciones conflictivas que reclamen justicia. Todas ellas son características formales y Rawls evita expresamente caracterizarlos por la aceptación de ciertos principios de justicia, lo que sería circularidad viciosa; al contrario, el juez competente debe elegir intuitivamente. Para ello bastan las virtudes intelectuales y las

virtudes de la intuición moral, virtudes ambas que garantizan la imparcialidad de su juicio moral y su independencia de las ideologías Estado (Cerón, 2017: 83).

Hay que tener en cuenta en este momento dos cosas: primero, que para Rawls una explicación satisfactoria del ámbito de esos juicios no está basada en el análisis del significado en términos éticos, tampoco es una teoría sobre las causas de los juicios emanados de los jueces competentes; segundo que a estas alturas, Rawls no solo carece de los primeros principios de justicia, sino que se trata enteramente de un procedimiento formal. De ahí que presente un modelo procedimental tomado directamente de la práctica jurídica y judicial, muy detallada, aunque provisional.

Ahora bien, Rawls, una vez ha seleccionado la clase de los juicios emanados de los jueces competentes, nos muestra como descubrir y formular una explicación satisfactoria del rango total de tales juicios para producir principios razonables y justificables. Como se puede ver estos juicios morales están enfocadas a la búsqueda de un procedimiento de decisión que sea comúnmente aceptado para la resolución de los conflictos morales, problema que considera como el más urgente para la ética y que requiere de una solución.

A partir de *Justice as fairness*, (*Justicia como Equidad* (1957, 1958) Rawls, entabla su polémica contra el utilitarismo, lo que hace que se sitúe, definitivamente en un problema de justicia y en el terreno de las instituciones sociales o “prácticas”, en cuyo seno se determinan las cargas y derechos provenientes de la cooperación social, a la vez que se producen los conflictos e intereses; dicha polémica estriba en que mientras el utilitarismo es una concepción según la cual no le importa para nada utilizar al otro como medio para alcanzar un bien particular, sacrificando el bienestar de uno pocos en beneficios de unos cuantos; la deontología de Rawls se basa en unos principios de Justicia, a saber, Libertad e igualdad (principio de diferencia), con el segundo principio se critica al utilitarismo, donde se permiten las desigualdades siempre y cuando redunden en beneficios de los menos aventajados de la sociedad.

Si bien, Taylor reconoce el aporte significativo de algunos autores en la contemporaneidad, manifiesta que existen limitaciones frente a sus posturas defendidas:

Recientemente fue elaborada y defendida por algunas de las mejores cabezas filosóficas y jurídicas de esa sociedad, incluyendo a John Rawls, Ronald Dworkin Bruce Ackerman y otros. Existen varias formulaciones de la idea principal, pero tal vez la que trata con mayor claridad el punto que aquí nos interesa sea la que Dworkin expone../Por consiguiente, la sociedad supuestamente justa y ciega a las diferencias no sólo es inhumana (en la medida en que suprime a las identidades), si no también, en una forma sutil e inconsciente, resulta sumamente discriminatoria” (Taylor, 1993: 67-84)

Así las cosas, Taylor asume que sea como sea, el principio del respeto igualitario exige que tratemos a las personas en una forma ciega a las diferencias, por consiguiente, la

política de la dignidad igualitaria es, en realidad, el reflejo de una cultura hegemónica. La sociedad, supuestamente justa y ciega a las diferencias no solo es inhumana (en la medida en que suprime las identidades), si no también, en una forma sutil e inconsciente, resulta sumamente discriminatoria, dado su estatuto de neutralidad que le es inherente.

Parafraseando a Tubino, comparto que desde este punto de vista el liberalismo 1 como el liberalismo 2 adolecen del mismo defecto en tanto que promueven políticas paternalistas de protección de derechos que:

No tienen en cuenta los destinatarios del derecho sólo pueden adquirir autonomía (establecido por Kant) en la medida en que ellos mismos puedan comprometerse como autores de las leyes a las que están sometidos como sujetos privados” (...), pero el Estado democrático de derecho no puede ser ciego ni neutral frente a las desigualdades sociales o a las diferencias culturales (Tubino, 2002: 69).

Sin embargo, el multiculturalismo tampoco es la solución frente a los retos de las actuales sociedades contemporáneas que exigen no solo el reconocimiento de las diferencias, si no repensar el conocimiento desde la alteridad, la filosofía de la liberación, cuyo centro de atención es un reposicionamiento del eurocentrismo, la cual, encuentra su fundamento en la interculturalidad (Cerón, 2017: 84).

2. La ética en Latinoamérica desde la interculturalidad

El estudio de la interculturalidad es muy complejo y se puede analizar desde la ética, la política, y la filosofía. El término interculturalidad y su ‘inter’ significa *interacción*. El término *cultura* proviene del latín *colere*, que significa cultivar, labrar y que es la base común tanto del conjunto lingüístico de cultura, cultivo, culto e *interculturalidad*.

Según Ricardo Salas en la década de los 80 hubo un florecimiento relevante de la ética, en la tradición europea destacó la “ética discursiva” y entre nosotros la “ética de la liberación”. Si se retoman las observaciones en el marco de una ética del diálogo intercultural, la ética discursiva tiene por una parte gran relevancia para una ética normativa, ya que como propuesta teórica asocia el vínculo entre la ciencia y la ética acerca de la derivación de normas, y plantea explícitamente los problemas generados por la racionalidad instrumental, que una crisis valórica de la modernidad (Salas, 2013:43).

Se puede evidenciar la interculturalidad desde la ética, política, psicología, pedagogía y la filosofía. Desde ésta última, reivindica la autoridad epistemológica e interpretativa de las diversas culturas, con el cual se sacude el fundamento del mundo en el orden dominante, donde la filosofía tenía uno y solo un lugar de nacimiento: Grecia. Desde la perspectiva política se sitúa en la búsqueda de sociedades que refunden sus estructuras e instituciones desde la idea de la convivencia participativa de todos.

Por tanto, en la perspectiva de Raúl Fonet-Betancourt tiene algunas características la interculturalidad vista desde la filosofía que comentamos a continuación:

Primero, no es una categoría abstracta ni un tema de moda, no habla sólo de diversidad, sino que se trata de un programa metódico y normativo que ve la necesidad de pluralizar los accesos a las realidades de nuestro mundo, con el objetivo de quitarle peso al orden dominante y buscar el equilibrio de las realidades del mundo.

Segundo, reivindica la autoridad epistémica e interpretativa de las diversas culturas.

Tercero, la interculturalidad alberga su carácter polifónico que pone en cuestión toda concepción de la verdad; por eso, ya no contiene lo universal ni lo particular, sino una pluralidad de universos en la que, a su vez, se posee una pluralidad de razones. Con todo, la interculturalidad no renuncia a la idea de universalidad, si no que se define como un movimiento de participación en procesos de universalización.

Cuarto, la interculturalidad es experiencia de nuestras culturas que van creciendo en condiciones contextuales y determinadas como procesos abiertos. De allí emerge una concepción histórica de la cultura, con lo que no solamente se queda en el pleno reconocimiento de las diferencias.

Quinto, la interculturalidad en América Latina no es una calidad lograda operante en nuestras prácticas culturales, es más bien una necesidad para una opción ética-imperativa. La filosofía de mejor calidad en América Latina depende hoy de la transformación de la filosofía desde las exigencias que nos plantea el diálogo intercultural.

Sexto, el proyecto de la interculturalidad critica la pretensión monocultural del filosofar en Latinoamérica, y concibe la posibilidad de la misma como construcción a posteriori; es decir, como resultado del diálogo entre culturas.

Séptimo, el proyecto de la interculturalidad es la construcción de un espacio común entre diversos culturales inicialmente separados, aunque allí surge una pregunta: ¿cómo llegar a la comprensión mutua entre diversos universos?

Octavo, la interculturalidad da un paso más allá del multiculturalismo y teorías políticas del reconocimiento en la contemporaneidad, por cuanto “la teoría del reconocimiento, tanto como la política del reconocimiento del otro que de ella se deriva, representa, pues, un avance indudable. Sin embargo, pensamos que no es suficiente para encontrar una respuesta verdaderamente humana ante el desafío de la convivencia con el otro extranjero” (Fonet-Betancourt, 2007b: 77). De esa manera la interculturalidad quiere contribuir a que occidente, reducido por un proyecto capitalista y eurocéntrico, recapacite y “recupere la sensibilidad crítica y se pregunte qué ha hecho con su propia pluralidad de conocimientos” (Fonet-Betancourt, 2001: 18- 78). De ahí que este proyecto de la interculturalidad se aleje por completo de toda definición abstracta de procedencia eurocéntrica.

Noveno, la interculturalidad no es mestizaje. Fonet-Betancourt propone una filosofía de la liberación a nivel planetario desde el diálogo de todas las culturas y no solamente un

diálogo con la cultura dominante. La interculturalidad aspira al diálogo intercultural; o sea, un diálogo entre tradiciones.

Décimo, la interculturalidad es un correctivo, un test de limpieza que representa un movimiento programático constructivo para reescribir el mapa de la filosofía desde esos lugares que dan verdad y sus voces propias (Fornet-Betancourt, 2001:16). La interculturalidad es experiencia de calidad de nuestras culturas, que van creciendo en condiciones contextuales determinadas como procesos abiertos (Cerón, 2011: 46). Aunque dicha historicidad de la cultura va más allá de las mismas tradiciones, pues cada cultura reconoce la pluralidad de tradiciones (Fornet-Betancourt, 2009: 73).

Once, la interculturalidad en América Latina es una de las mejores herramientas para superar y cuestionar la expansión de la llamada modernidad occidental, pues renuncia a operar con un sólo modelo teórico conceptual que sirva de paradigma interpretativo (Cerón, 2011: 46).

Doce, la interculturalidad por todo lo anteriormente expuesto es una opción ético imperativa.

Es ética la cuestión de la interculturalidad² porque logra dar un paso delante de lo propuesto por la filosofía de la liberación ha privilegiado el diálogo con rostro mestizo, criollo, europeo de América, pues no sale de tener en cuenta autores europeos como verdaderos interlocutores, lo cual impide una crítica al eurocentrismo; de allí que proponga el giro intercultural como paradigma complementario.

En otras palabras, la filosofía latinoamericana en general no logra sobreponerse del logos occidental y por ello es insuficiente como base del giro que requiere la filosofía en Latinoamérica ante la nueva constelación de saberes y culturas que determinan nuestra imagen del mundo, pues se queda corta como respuesta al desafío de la interculturalidad.

En esencia, la ética desde Latinoamérica se fundamenta en la interculturalidad, la cual, encuentra su fundamento en el diálogo intercultural, cuya base es la reciprocidad. Es un diálogo intercultural aquél que colabora en el difícil arte de comprender los propios procesos discursivos que no se puede hacer nunca de un modo claro sin el apoyo de los otros. El ideal moral de con-vivir con otros, en el respeto de las distintas maneras de vivir y que asegure una

² Para Walsh la interculturalidad es: A) Una *práctica* en construcción, *una realidad que aún no existe*, pues se trata de un proceso a alcanzar por medio de las prácticas y acciones concretas (Walsh 2009b: 23). B). Trasciende el diálogo simétrico entre culturas, con el que se origina un espacio ideal donde todos los diálogos serían posible. C). La interculturalidad funcional, que sirve a los intereses dominantes, a una interculturalidad crítica que engendra su carácter decolonial partiendo del problema estructural-colonial-racial. La transformación de las estructuras, instituciones y relaciones (incluyendo de conocimiento), y la construcción de condiciones radicalmente distintas de estar, ser, pensar, conocer, sentir, mirar, leer y vivir, entre otros aspectos. D). Significa procesos de construcción de conocimientos 'otros', de una práctica política 'otra', de un poder social 'otro', y de una sociedad 'otra'; formas distintas de pensar y actuar en relación con y en contra de la modernidad-colonial, un paradigma que es pensado a través de la praxis política (Walsh, 2009: 119).

vida moral plural, exige este re-conocimiento de las reglas discursivas. Este esfuerzo teórico exige definir las dinámicas de los procesos discursivos que forjan los recíprocos reconocimientos, se trata, entonces, de un diálogo universal y contextual, que asume las dificultades históricas de la convivencia humana cargadas de desigualdades y de discriminación (Salas, 2013: 50).

La ética desde Latinoamérica, específicamente, desde la filosofía de la liberación, viene a subsanar parcialmente, ese vacío dejado por los multiculturalistas como Taylor, por ende, la solución ahora se encuentra desde la filosofía intercultural, especialmente desde la interculturalidad, y de modo interdisciplinario su incidencia en la filosofía del derecho, la educación, la arquitectura, el diseño, la filosofía política, la comunicación social, la psicología, la antropología por su relación con la cultura. No obstante, para que esa interculturalidad no sea parcialmente libradora debe incorporar las perspectivas de género para su realización.

Digo parcialmente porque el eurocentrismo se ve reflejado desde la política a la estética y se entronca con más claridad en el campo de la filosofía, pero también en la filosofía política y el derecho. Esta terca y muchas veces silenciosa pervivencia de la mentalidad colonial se puede comprobar de muchas maneras, aunque aquí solamente tomaré el concepto de derecho y el de justicia como idea central.

Basta, entonces, una breve consulta a la historia de lo que se ha dicho acerca de la justicia y el derecho, el cual, como veremos más adelante, se remite a los griegos. Obras desde el *Leviatán* hasta *Lecciones de Derecho Romano*, que reclaman explícitamente el carácter de historias universales en el campo del quehacer de esta disciplina y la filosofía política, son, sin embargo, testimonios fehacientes del predominio de criterios eurocéntricos, donde se excluye a otros filósofos del mundo que también aportaron al concepto de derecho y el de justicia pensado en el ámbito latinoamericano. Veamos cómo se expresa la justicia desde la antigüedad a la contemporaneidad y lo que se entiende por justicia en el marco del derecho.

Cabe advertir, por otra parte, el *género* entendido como una categoría que alude a las construcciones sociales y ha operado también como una herramienta fundamental para aproximarse críticamente al derecho. En el ámbito jurídico, esta categoría ha sido formulada por la academia feminista, generando muchas resistencias en nuestro medio. Una manifestación de ello es que en las facultades de las universidades latinoamericanas donde se imparte esta disciplina, no existen cursos obligatorios en los que se analice el género como un método de análisis jurídico.

No obstante, permítaseme de paso vislumbrar que existe en el plano jurídico la vertiente del feminismo jurídico y esta versión liberal propondría una reforma legal hacia la igualdad de oportunidades, con un especial énfasis en el trabajo; para lograr ello, una de las herramientas son las llamadas acciones afirmativas para compensar las históricas desigualdades entre varones y mujeres.

Existe el feminismo jurídico socialista, el cual, reconoce que el género es un factor central de la opresión a las mujeres, sosteniendo que es una pieza clave para mantener una división sexual del trabajo, en la cual las actividades de las mujeres quedan devaluadas, alimentando el sistema opresivo.

Así mismo, existe el feminismo jurídico cultural, cuyo representante más visible es Carol Gilligan, según la cual la moral de los derechos se basa en la igualdad y se centra en la comprensión de la imparcialidad, mientras que la ética de la responsabilidad se basa en el concepto de igualdad y reconocimiento de las diferencias de necesidad (Fernández 2006: 360). La ética de los derechos es una manifestación de igual respeto, que equilibra los derechos de los otros. Dentro de este feminismo jurídico cultural se inscribe mi propuesta

Con el fin concluir lo anteriormente expuesto, queremos añadir todavía que la concepción de género constituye el nuevo punto de partida de la interculturalidad vista como política, y desde la interdisciplinariedad, en cuanto tiene su incidencia en el derecho, la educación y filosofía política en Latinoamérica. El género es entendido como un elemento constitutivo tanto de las relaciones sociales como de las relaciones significantes del poder y no es sinónimo de mujer, sexo, feminismo aunque tenga relaciones con la sexualidad (Ávila 2009: XV). El sexo es la palabra que generalmente se usa para hacer alusión a las diferencias biológicas relacionadas con la reproducción y otros rasgos físicos y fisiológicos entre los seres humanos. El feminismo implica la adhesión a una convicción política.

En esta perspectiva, la interculturalidad en Latinoamérica vista desde Walsh, Fernet-Betancourt, Diana de Vallescar, en comunión con la perspectiva de género, constituyen un aporte para repensar la ética, la justicia, por tanto, el derecho y la filosofía política en Latinoamérica y hacer una resistencia en contra de la violencia de género que se presenta en gran parte de Colombia y del contexto latinoamericano. Además, muestran su vigencia en materia de legislación indígena en Colombia, Venezuela y Bolivia. No obstante, la interculturalidad da un paso adelante con relación al pluralismo jurídico, el cual no logra sobrepasar al multiculturalismo.

La violencia de género que se expresa desde las mismas academias de derecho, específicamente, desde las mallas curriculares donde no están presentes las temáticas de género y donde se le exige a los estudiantes futuros abogados(as) que se aprenda de memoria la normatividad en materia de lo penal, civil, constitucional, procesal, pero no se le incita a reflexionar sobre el reciente reconocimiento de la mujer, el cual ha permitido que pueda asistir a las aulas de derecho sin ningún reparo, hacer uso del voto y participar activamente de la política.

En otras palabras, la mayoría de estudiantes de derecho desconocen en su teoría de Estado, filosofía política y de filosofía del derecho, bajo qué presupuesto del contrato social y del Estado la mujer viene siendo excluida y cuando: “Locke atacó el patriarcalismo [...], los maridos eran cabezas de familia, pero sus mujeres desempeñaban un papel activo e

independiente en numerosas áreas de producción” (Ávila 2009: 45). En una palabra, desconocen que el derecho ha sido creado desde el punto de vista masculino.

En su mayoría, los estudiantes de derecho desconocen que desde el surgimiento del pensamiento liberal clásico, y tal vez desde los tiempos de Platón, nuestra forma de pensar se ha estructurado dentro de una serie de dualismo racional/irracional, una mitad del dualismo es femenino y la otra masculina. Las mujeres están relacionadas con lo irracional.

En una palabra, desde las clases de filosofía política y de filosofía del derecho se nos muestra a Hegel, Rousseau y Marx como los grandes críticos del liberalismo individualista, cuando “Rousseau y Hegel excluyeron explícitamente a las mujeres de esta empresa, confinando a estos seres políticamente peligrosos a la oscuridad del mundo natural de la familia; Marx tampoco logró liberarse – ni él ni su filosofía – de supuestos patriarcales. En otras palabras, la crítica feminista total de la oposición liberal entre lo público y lo privado todavía espera a su filósofo/a. En efecto, la perspectiva de género es un instrumento poderoso para combatir las inequidades empezando desde las facultades de Derecho.

Para una teoría crítica del derecho, lo tenemos que ver no solo desde la norma, sino desde las prácticas sociales, lo que denomino una hermenéutica pragmática intercultural, como una especie de hermenéutica intercultural analógica (es decir, que abarque no solo a los criollos, mestizos, indígenas, sino a los silenciados por su condición de mujeres, hombres con sus diferentes tendencias), ya que el derecho no debe ser entendido como algo inmutable, eterno, sino dinámico, puesto que las culturas como bien lo sustentamos en la perspectiva latinoamericana de la mano de Raúl Fonet-Betancourt, Sara Sarlo, Clifford, entre otros, se considera como dinámicas contextualmente situadas en las prácticas sociales. Finalmente, es necesario incorporar a las herramientas de las que disponen los operadores jurídicos la comprensión de categorías como mujer, sexo y género que carecen de una significación unívoca.

Desde mi perspectiva, para que la ética y la justicia alcance su máximo imperativo desde interculturalidad debe quedar revestida así:

1. La interculturalidad acepta que es posible una episteme desde el sur, proponiendo pedagogías educativas para el intercambio de saberes y el abordaje transdisciplinar de los fenómenos culturales locales. Redefine los distintos modelos y plataformas jurídicas, pero sin quedar en la mera proclamación de lo normado. Estima conveniente soluciones frente a problemas de género y desigualdades sociales y la mala repartición de derechos y deberes, una suerte de justicia intercultural equitativa. Aquí entran esos otros excluidos que también tienen nombres propios: la mujer, la comunidad LGBT y los menos aventajados de la sociedad o los que no han sido favorecidos por la lotería natural: discapacitados, inválidos mentales, porque ellos también tienen y ostentan una historia de vida Estado (Cerón, 2017: 84).

La violencia de género que se expresa desde las mismas academias de derecho, específicamente, desde las mallas curriculares donde no están presentes las temáticas de género y donde se le exige a los estudiantes futuros abogados(as) que se aprenda de memoria la normatividad en materia de lo penal, civil, constitucional, procesal, pero no se le incita a reflexionar sobre el reciente reconocimiento de la mujer, el cual ha permitido que pueda asistir a las aulas de derecho sin ningún reparo, hacer uso del voto y participar activamente de la política.

En los siglos XVI, XVII, XVIII, con la hegemonía del pensamiento escolástico y la fe, la educación era pensada para los hombres de élite, tal vez por la fuerte influencia de Rousseau y el libro *El Emilio* donde la educación de las mujeres debe estar referida a los hombres, ya que sus juicios y pensamientos estaban mermados por sus pasiones. Vemos, entonces, que a pesar de los avances de las mujeres en los escenarios políticos, aún persisten como huellas de la cultura las creencias patriarcales. Se continúan produciendo y reproduciendo en Colombia, Venezuela, Perú, y en buena parte del contexto latinoamericano, donde hay una cultura discriminatoria que subsiste en el aparato público, partidos políticos, sindicatos y otros gremios sociales en los que se impone resistencia al acceso y participación de la mujer dentro de los espacios de poder. Basta con recordar que en Colombia solo el 1 de Diciembre de 1954, durante la presidencia del general Gustavo Rojas Pinilla, se le otorga a la mujer el derecho de ciudadanía, por tanto, el derecho de votar y ser elegida. Lo masculino manejaba en aquel entonces las esferas de la política.

2. Incidencias de las perspectivas de género en algunas especialidades del derecho en Colombia – Vemos, entonces, que a pesar de los avances de las mujeres en los escenarios políticos, aún persisten como huellas de la cultura las creencias patriarcales.

Primero, en materia de derecho laboral en Colombia, tomo como ejemplo la ley 100 de 1993, en los artículos 46 y 47 establecieron el derecho a la pensión de sobreviviente, y, en primer lugar, señaló la cónyuge, el compañero o compañera permanente.

La violencia basada en género es todo acto de agresión en el ámbito familiar, laboral o social. Este concepto fue retomado por el artículo 2 de la ley 1257 de 2008. Consecuencias de la guerra tenemos el desplazamiento forzado, situación que llevó a la corte a declarar en la sentencia T-025 del 2004 a “garantizar a las víctimas de ese crimen sus derechos fundamentales” (Rosario, 2013: 45).

Señala la magistrada María del Rosario Gonzales, que el tribunal constitucional, identificó 10 factores de vulnerabilidad de la mujer como riesgos de género, en el marco de la confrontación armada en colombiana: *riesgo de violencia sexual*, esclavización para ejercer labores domésticas, reclutamiento forzado de sus hijas e hijos, persecución y asesinato, discriminación por ser mujer afro descendiente, condición política, despojo de sus tierras.

El factor de mayor vulnerabilidad es el primero y sobre el despojo de tierras se implementó en la ley 1448 del código del 2011 (art. 114), conocida como ley de víctimas ,

propone protección a la mujer creando un programa especial. En el 2011 fueron asesinadas en Colombia 1.444 mujeres; son de resaltar los casos conmovedores de Vivian Urrego, de Rosa Elvira Cely y para el año 2016, según medicina legal, 731 mujeres fueron asesinadas en Colombia y el caso más emblemático que le dio la vuelta al mundo fue el asesinato de la niña Yuliana Samboni, quien además de ser violada le quitaron la vida, aunque elevan a 58 años de prisión la condena contra Rafael Uribe Noguera, arquitecto a quien les tocó sacarlo escoltado y con tanquetas de seguridad de los juzgados donde impusieron la condena para llevarlo a una de las cárceles de mayor seguridad en Colombia. No obstante, pienso que debería sancionarse este tipo de delitos con mecanismos más ejemplares como lo hacen en España, Reino Unido entre otros con los castradores químicos.

A sí mismo, es necesario resaltar que según encuesta realizada en 29 Departamentos del país, con el apoyo de Oxfam y 14 organizaciones de mujeres y de derechos humanos, y luego de entrevistar a mujeres de 142 Municipios, entre el año 2010 y 2015, cada hora 16 mujeres fueron víctimas de violencia sexual en el país, en el marco del conflicto armado. En total fueron lo fueron 875.437 mujeres de 142 municipios de Colombia. En una palabra, la violencia más frecuente, según mencionada investigación, es la de al regulación de la vida social y afectiva (64.2%), seguida del acoso sexual (45.2%), y en tercer lugar, la violación (16.8%). En Colombia hay más de 20 mil víctimas de violencia sexual cometida en el marco del conflicto. Las capitales más afectadas, en orden de mayor a menor están: Medellín, Bogotá, Buenaventura, Cali, Riohacha, Cucuta y Sincelejo.

Para aterrizar la relación interculturalidad género, la investigación les permitió afirmar que las mujeres afrodescendientes (entre los 15 y 24 años, estratos uno) se encuentran más expuestas a ser víctimas de violencia sexual que las mujeres con otras características. De todos modos, los grupos ilegales son los mayores agresores de los diferentes tipos de violencia sexual.

Segundo, en materias obligatorias de la carrera de derecho tales como derecho Civil, Bienes, contratos no se comienza la mencionada cátedra diciendo que, si bien Napoleón es un aporte u marco de referencia obligada, en su época se dio un paso atrás con el Código Civil que no reconocía la capacidad de las mujeres.

Tercero, en términos de derecho de familia en Colombia, tenemos la porción conyugal en pareja del mismo sexo en Sentencia C-283/11. En mencionada sentencia define La porción conyugal está definida como aquella parte del patrimonio de una persona difunta que la ley asigna al cónyuge sobreviviente que carece de lo necesario para su congrua subsistencia, asignación que no es a título de heredero, pues su condición jurídica es diversa de la de éste, el patrimonio del sujeto a favor de quien se reconoce y que más que una prestación de carácter alimenticio basada en un criterio de necesidad, es una figura de naturaleza compensatoria, para afectar el patrimonio del causante a través de una asignación forzosa que le permite al supérstite contar con un patrimonio adecuado teniendo como referente el patrimonio del cónyuge fallecido. Es una especie de crédito a cargo de la sucesión. Son

características de la porción conyugal: (1) tiene como beneficiario al cónyuge sobreviviente, independientemente del sexo;) no está sujeta a un monto determinado, toda vez que depende del patrimonio del cónyuge fallecido; (2) lo que se recibe por este concepto pasa a incorporar»; 3) no está atada a la inexistencia de patrimonio del sobreviviente; sólo se requiere que lo que éste pueda percibir por otros conceptos sea o resulte inferior a la porción conyugal para que nazca del derecho a percibirla

Tampoco se puede afirmar que se profirió una regulación incompleta o insuficiente, pues no existiendo la obligación por parte del legislador de regular una consecuencia jurídica en relación con los compañeros permanentes, quienes no eran reconocidos constitucionalmente como sujetos de una protección similar a la de los miembros de un contrato matrimonial; se trata, más bien, de una inconstitucionalidad sobreviviente en relación con lo normado en los artículos 5, 13 y 42 de la Carta, que obliga a esta Corporación a un pronunciamiento que elimine dicho tratamiento discriminatorio . Ha sido en razón de los cambios sociales, culturales y políticos que hicieron necesaria la inclusión en la Constitución de 1991 de un reconocimiento y protección expresa de las uniones maritales de hecho, que ha conllevado a que la Corte Constitucional reconozca para éstas una serie de efectos jurídicos que el legislador sólo confirió a las uniones surgidas del matrimonio. En una palabra, los requisitos de existencia de un contrato en materia de derecho de familia quedan de la siguiente manera: a) diferencia de sexos; b) consentimiento de los contrayentes; y c) presencia de la autoridad (juez o notario u oficial del registro civil, según las distintas legislaciones de los Estados). En cuanto a los requisitos de validez; ellos son: a) consentimiento libre y espontáneo de los contrayentes; b) capacidad de los futuros esposos; y - cumplimiento de las formalidades exigidas por la ley, tal como se expresa en la T574 del 2016.

Por otra parte, a la mujer en Colombia se le vienen reconociendo unos derechos en la historia en la legislación colombiana. Tenemos la ley 8 de 1922, donde se le otorgó capacidad jurídica a la mujer casada, mayor de edad, pues puede disponer de sus bienes y no requiere autorización marital ni licencia judicial, todo gracias a la influencia del gobierno de Enrique Olaya Herrera.

No obstante lo anterior, y para complementar lo que se ha propuesto por ética y justicia en la contemporaneidad la tesis a defender es que para redefinir la interculturalidad, la justicia, la ética debe desde las perspectivas de género se debe ir más allá de lo normado, tal como Raul Fornet-Betancourt, en el epílogo al libro *Interculturalidad, género y Derecho desde Latinoamérica* (2018) , quien sostiene:

Para mejorar la vida y la convivencia humana. Y este intento de la filosofía intercultural por promover una mejor convivencia humana la lleva a criticar las llamadas teorías del reconocimiento expuestas por la filosofía política actual. Las teorías del reconocimiento son, sin duda alguna, un gran avance y una aportación importante. Pero no son suficientes. Pues una verdadera convivencia humana en el sentido de

“convivialidad” requiere ir más allá del esfuerzo por nuevos contratos sociales que amplíen el marco jurídico y garanticen la igualdad y fomenten el reconocimiento formal del otro como existencia política o ciudadano. Esto es necesario, pero no es suficiente porque el desafío no solamente radica en equilibrar políticamente el mundo sino también en lograr un equilibrio en las formas de habitar los espacios y de ser sus tiempos entre las culturas de la humanidad. En suma, no basta con reconocer derechos formales, hay que restituir al otro su espacio y su tiempo (Cerón, 2016: 20).

3. Consideraciones finales

La concepción de ética y justicia en la contemporaneidad debe de incorporar la categoría de género. Por ética en la antigua Grecia se puede reducir a la eudemonía (bien como felicidad) y hedonista (el placer como motor de la felicidad); en la edad media la ética y la justicia es teocéntrica, es decir, el centro de todo es Dios; mientras que la época moderna la ética y la justicia es antropocéntrica donde encuentra su fundamento en el hombre y la razón. Finalmente, la ética en la contemporaneidad se puede resumir por unos principios de justicia (libertad e igualdad), y que en la actualidad encuentra su máxima expresión en la interculturalidad que ayuda a saldar los vacíos dejado por el multiculturalismo y el pluralismo jurídico, siempre y cuando incorpore a las perspectivas de género.

Teniendo en cuenta que en el caso Colombiano después de 1991 con la nueva constitución inserta en lo que se llama Estado social de derecho la dignidad humana es el pilar de donde se derivan otros derechos para los ciudadanos³. No obstante, como vimos los republicanos apoyan la idea de libertad como no dominación y chocan con la noción de libertad como no interferencia que defendían los liberales, identificada con la idea dominante de libertad cuestionó el multiculturalismo, pero tampoco lo solucionó, al contrario, con la interculturalidad además de incluir a mestizos, afros descendientes,

³ En Colombia, la Corte Constitucional ha generado los contenidos del Estado Social de Derecho en la sentencia T-406 de 1992, caracterizándolo así:

A) Una dimensión cuantitativa, según el Estado debe garantizar los estándares mínimos de salario, alimentación, salud, habitación, educación, para todos los ciudadanos bajo el precepto de derechos y no de un simple acto de caridad.

B) Una dimensión cualitativa, donde la Corte considera que el Estado se manifiesta como institución por medio de mecanismos democráticos y participativos, de control político y del ejercicio del poder, además debe consagrar un catálogo de principios y derechos fundamentales que inspiren la interpretación y el funcionamiento de la organización política. La constitución de 1991, consagra como principio en su artículo 1º la dignidad humana, trabajo, solidaridad y el interés general, además del Estado social de derecho como principio de principios. Respecto al principio del trabajo, la doctrina constitucional ha enunciado un “tríptico”, de la llamada constitución económica, conformado por el principio del trabajo (art. 25 y 53 de la C.P.) y derechos de propiedad (art. 58 de la C.P.), y libertad económica y competencia (art. 333 de la C.P.).

también se incluye a la mujer, las diversas comunidades excluidas por su condición sexual; ya que se les quedó por fuera las perspectivas de género para pensar en un verdadero proyecto ético en Latinoamérica como una apuesta para alcanzar tan anhelada justicia intercultural para nuestro continente. Sin embargo, tenemos que ir más allá de lo normado para alcanzar un verdadero proyecto ético que impulse a pensar en una verdadera justicia en Latinoamérica.

A mitad de camino, se puede concluir que para una redefinición de la ética, la justicia desde la concepción de género tiene que empezar por los puntos más críticos del Derecho y la filosofía política. En el caso del derecho se debe iniciar esta tarea son las siguientes en las siguientes áreas del conocimiento: 1. El derecho constitucional; 2. El derecho de familia; 3 El derecho laboral; El derecho penal; Filosofía del derecho; La sociología Jurídica; 7 Ética. En las mencionadas áreas del conocimiento del derecho y diversas carreras se debe proponer como nuevo punto de partida la concepción de género , o por lo menos, trabajar transversalmente esta categoría. Además, en los contenidos temáticos de la educación, la filosofía, el derecho, la comunicación social, y demás áreas del conocimiento y las cátedras de ética, se debe incorporar los estudios de género, y de esa manera, se redefine en la práctica la justicia, la ética que es como el agua para el hombre todos los días. Aspiramos finalmente a proponer una justicia intercultural en y desde Latinoamérica.

Finalmente, es bueno destacar que la concepción de género en la imperiosa necesidad de incorporarla en las perspectivas de la ética y la justicia en la contemporaneidad, debe aclararse que no solo se debe entender por género la violencia en contra de la mujer, sino también desde los excluidos por su condición de discapacitados.

Llevando a un terreno pragmático la ética, tomamos como referente pacientes con epilepsia en Cauca, Colombia, llegando a la conclusión que los jueces decidieron resolviendo a favor de los pacientes con epilepsia, teniendo una población que supera los 5.500 pacientes con diagnóstico muy precario y solo 20 han podido llegar a Bogotá, Capital Colombiana para curarse de su patología con lo que se muestra el olvido del Estado y discriminación en materia de salud pública.

Pese a lo anterior, nuestra fundación *Fundaderecho a la Salud*, accionó jurídicamente a las entidades prestadoras de salud en Colombia, encontrándose que los jueces – entre los años 2007 al 2013 – tomaron como argumento el derecho a la salud en conexidad con la vida para proteger a mencionada población, nos trae a colación, entre los diversos postulados, lo dicho por la corte en sentencia T 706 del 2004, de manera reiterada ha venido sosteniendo que el derecho a la salud puede ser protegido mediante la acción de tutela cuando se encuentra en conexión directa con el derecho a la vida, la integridad de la persona y su dignidad.

Desde el año 2013 al 2018 los jueces fallaron a favor de los pacientes de epilepsia en Cauca como un derecho fundamental autónomo, amparados en la Constitución Política de

Colombia del año 1991, estipulando que mencionada constitución no garantiza solamente el derecho fundamental a la vida, entendiéndolo como la existencia biológica del ser humano, el constituyente quiso ir mucho más allá, y estableció que el derecho a la vida implica que el ser humano lleve una vida en condiciones dignas, que lo lleve a un buen desempeño en la sociedad.

En reiteradas ocasiones, esta Corporación ha expresado que la existencia del ser humano debe estar excluida de todo sufrimiento posible que atente contra su dignidad, es por eso que el juez constitucional protege el derecho a la vida aún cuando no suponga necesariamente la muerte de la persona. La jurisprudencia de la Corte ha sostenido que no es requisito indispensable la existencia de un riesgo extremo de la vida para proceder a su tutela, basta que la persona experimente un significativo estado de padecimiento y/o dolor para que sea factible la protección de sus derechos. Es claro que el padecimiento de un dolor significativo no permite gozar y desarrollarse plenamente como individuo en la sociedad.

Lo anterior me lleva a un cuestionamiento ético⁴ y a lo que se conoce como ética médica. De entrada, hay que distinguir entre derecho médico, bioderecho y ética médica. Comencemos definiendo al derecho médico como conformado de todas las normas jurídicas que regulan la actividad entre médico y paciente, cuyas garantías son la protección de derechos fundamentales de ambas partes; mientras que la responsabilidad médica son las consecuencias que derivan de las malas praxis médicas, cuando se han generado daños en la salud de un paciente.

Por su parte, el bioderecho, parafraseando a Laura Victoria Puentes, enfatiza que los conflictos éticos y jurídicos surgidos desde la investigación biocientífica deben ser abordados desde los principios y las reglas (mientras los principios son abstracciones axiológicas que marca el camino y las pautas; las reglas representan el nivel procedimental, las condiciones de posibilidad de la aplicación de un principio (Puentes, 2014:165). La función de los principios del bioderecho es instalar a nivel legislativo y constitucional, un fundamento para la protección de la esfera de la privacidad de la persona y se preocupa sobre las nuevas tecnologías, avances científicos sobre la vida y “no puramente filosófica como si lo hace la

⁴ De entrada, se debe distinguir que ética y moral no es lo mismo, comenzando desde lo etimológico, la Moral viene del latín “Mores” que significa costumbre; mientras que ética, viene del griego “Ethos”, significando costumbre (Sánchez, 1969: 23)

La segunda aclaración es que mientras la moral se pregunta cómo debo comportarme en un momento determinado, o cómo se debe actuar frente a un determinado grupo de personas; la ética se pregunta por qué debo hacer determinada actuación, proporcionando una respuesta a la forma de si como estamos actuando está correcto, dando respuesta a la pregunta: ¿qué debemos hacer?. Lo que la moral hace es cuestionado sobre lo que es correcto o incorrecto; mientras que la ética se pregunta si lo que estoy haciendo está correcto y por qué debemos actuar de esta manera, que debo hacer para actuar correctamente, en otras palabras, la ética es la moral reflexionada. En palabras de Adolfo Sánchez la ética es “la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad” (Sánchez, 1969. 24). Mientras que para Adela Cortina la ética es: «es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los seres humanos en sociedad» (Cortina, 1994: 23).

bioética” (Obando, 2015: 47); de ahí su relación con el código de ética médica, específicamente con la ley 23 de 1981 en su artículo 4 “la asistencia médica se fundamentará en la libre elección del médico, por parte del paciente. En el trabajo institucional se respetará en lo posible este derecho”.

En esta perspectiva, la mayoría de jurídicos adscritos a las entidades de salud demandadas atentaron contra el código de ética; dado que en todos los casos jurídicos en Cauca llevados a cabo por el que escribe estas líneas, se notó con bastante frecuencia en casi 11 años que el argumento de los abogados de las entidades de salud demandadas se basó en que no tenían contrato con el galeno que cura la epilepsia y, por tanto, que declararan improcedente la acción interpuesta por el paciente toda vez que no tenían contrato con el hospital de Kennedy, Bogotá, con el cirujano de epilepsia Juan Vergara Palma, quien es el único con el la infraestructura y equipo médico de profesionales con la experiencia para curar a más de 7 personas en Cauca y en Colombia un número superior a Cauca.

Así mismo, se fue contra vía de la ley 23 de 1981 y su artículo 10, cuando “El médico dedicará a su paciente el tiempo necesario para hacer una evaluación adecuada de su salud e indicar los exámenes indispensables para precisar el diagnóstico y prescribir la terapéutica correspondiente”; pues la mayoría de neurólogos en Popayán nunca le advirtieron al paciente con epilepsia que existen unos exámenes más profundos en Bogotá en el Hospital de Kennedy con el galeno Juan Vergara Palma y de esa forma establecer un diagnóstico de calidad, si no es por nuestra fundación nunca se enteran que por lo general la mayoría de epilepsia dependiendo del caso puede ser curable con una cirugía cerebral.

Se incumplió artículo 20 de la ley 23 de 1981 cuando se dice que “El médico tratante garantizará al enfermo o a sus allegados inmediatos responsables, el derecho de elegir al cirujano o especialista de su confianza”. Por más que un neurólogo de Popayán, titulado y docente de una Universidad reconocida como es la Universidad del Cauca remitiera para cirugía donde el galeno Juan Vergara en Bogotá, las entidades demandadas su argumento en algunos casos es que no hay contrato con Hospital de Kennedy, Bogotá, para ser intervenido el paciente por el galeno Juan Vergara Palma.

En cuanto al código de ética se cumplió artículo 15 de la ley 23 de 1981 en cuanto el médico no expondrá a su paciente a riesgos injustificados: “Pedirá su consentimiento para aplicar los tratamientos médicos y quirúrgicos que considere indispensables y que puedan afectarlo física o síquicamente, salvo en los casos en que ello no fuere posible, y le explicará al paciente o a sus responsables de tales consecuencias anticipadamente”. El cirujano a todos los pacientes enviados por nuestra fundación antes de comenzar su cirugía de epilepsia hace firmar al paciente o al acompañante cuando es menor de edad el consentimiento informado y los ha pasado por junta médica conformada por 8 neurólogos adscritos al hospital de Kennedy, Bogotá.

La concepción de ética y justicia en la contemporaneidad debe incorporar la categoría de género para su adaptación a las necesidades propias de nuestras época; máxime que género

no solamente debe remitirnos a la violencia en contra de la mujer, o diversas comunidades por su condición, sino que la violencia de género también puede ser entendida que va dirigida por ser discapacitado, epiléptico, discapacidad mental, entre otras, o por tener una enfermedad terminal.

Bibliografía / References

Ávila, Ramiro, Salgado Judith, Valladares Lola (comps) (2009), *El género en el derecho: Ensayos críticos*. Quito: Ministerio de justicia y derechos humanos.

Cerón, (2008), “Apropósito de la justicia en la perspectiva de John Rawls”, en Aristides Obando (Ed) *Filosofía del Derecho: Derecho y Justicia*, Colombia, Universidad del Cauca.

(2011), *Estudios de una filosofía intercultural en la propuesta de Raül Fornet Betancourt*, Nova Harmonía, Brasil.

(2017), *Interculturalidad, género y derecho desde Latinoamérica*, Universidad del Cauca, Colombia.

(2017), “Ética, género, y derecho desde Latinoamérica”, *Cuadernos de Ética y Filosofía política*. Revista de la Asociación Peruana de Ética y filosofía política, ASPEFIP, Año 6 N. 6 Noviembre del 2017. ISSN 2305-0837.

Sentencia C-283/11.

Fernández, Marisol (2000), “Usando el género para criticar al Derecho”, *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. 59: 357-369.

Fornet-Betancourt, Raúl (2007b), *Interculturalidad y religión: para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo*. Quito: Ediciones Abya-Yala

(2001) *Transformación intercultural de la filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Galindo José Gregorio, Sentencia No. T-406/92.

Grueso, Delfín (2008), *Introducción a la filosofía política*, Cali, Universidad del Valle.

Rawls, John (1993), *Liberalismo Político*, México, Fondo de Cultura Económica.

(1971), *Una Teoría De la Justicia*, México, Fondo de Cultura Económica,

(1999), “Esbozo de un procedimiento de decisión para la ética”, *Justicia Como Equidad*, traducción y compilado por Miguel Ángel Rodilla, México, Tecnos.

Ley 23 de 1981.

Obando, Aristides (2012), “La justicia material a la luz del paradigma constitucional” en *Derechos humanos y justicia en clave constitucional*, México, Universidad Autónoma de Morelos.

Obando, Santiago (2015), *Bioderecho, Derecho médico, Responsabilidad médica*, Sánchez, Popayán.

Puentes, Laura Victoria (2014), *Daño a la Salud: Doctrina y jurisprudencia en Colombia*. Universidad del Cauca, Popayán.

Taylor Charles (1993), *El Multiculturalismo y La Política Del Reconocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.

Tubino Fidel, (2002), “Entre el multiculturalismo y la: más allá de la discriminación positiva”, en Norma Fuller, Ed, *Interculturalidad y política : desafíos y posibilidades*, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, IEP.

Sentencia T 706 del 2004.

Sentencia T-406 de 1992.

Sandel, Michael (2000), *El Liberalismo y Los Límites De La Justicia*, Ed Gedisa, Barcelona.

Salas, Ricardo (2013), “Ética, reconocimiento y discurso intercultural”, *Utopía y Práxis Latinoamericana*, Venezuela.

Sánchez Adolfo (1969), *Ética*. Editorial Grijalbo, México.

Sentencia T574 del 2016.

Walsh, Catherine (2009b), *Interculturalidad, Estado, sociedad, luchas (de)coloniales de nuestra época*, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

2009^a, “Hacia una comprensión de la interculturalidad”, *Tukari. Espacio de comunicación intercultural*.

Norberto Bobbio – Dal *personnalisme* al *liberalismo progressivo*
Norberto Bobbio – From personalism to progressive liberalism

Francesco Postorino

Abstract

In questo articolo si proverà un confronto ermeneutico tra il pensiero di Bobbio e lo storicismo assoluto di Croce focalizzando l'attenzione su alcuni temi quali: l'esistenzialismo, la natura problematica del diritto, la scienza, il marxismo e la relazione fra politica e cultura. Lo scopo è cogliere la dimensione personalistica del liberalismo sociale di Bobbio, che a nostro avviso si muove al confine tra un approccio esistenzialista e una visione radicalmente storicista.

Parole chiave: Bobbio, Croce, esistenzialismo, liberalismo, marxismo, cultura.

In this article we try to compare Bobbio's philosophical and political thought with Croce's absolute historicism regarding some different themes, for example existentialism, the problematic nature of law, science, Marxism and the relationship between politics and culture. The goal is to grasp the personalistic dimension of social liberalism in Bobbio, which moves on the border between the existentialist vision of man and the historicist one.

Keywords: Bobbio, Croce, existentialism, liberalism, Marxism, culture.

Francesco Postorino is Ph.D. in the history of philosophy at the University of Messina. He has deepened his research about neo-idealism and European liberal socialism at the University of the Sorbonne. He has published so far: *Carlo Antoni. Un filosofo liberista*, preface of Serge Audier (Rubbettino, 2016); *Croce e l'ansia di un'altra città*, pref. of Raimondo Cubeddu (Mimesis, 2017); *L'altro Croce. Un dialogo con i suoi interpreti* (Mimesis, 2018). Moreover, he has edited and translated the work of Serge Audier *Le socialisme libéral* (Mimesis, 2017); and has edited the work of Guido de Ruggiero, *Il ritorno alla ragione* (Rubbettino, 2018).

E-mail: francescopost@hotmail.it

Gli inizi e la fenomenologia

In questo lavoro si cercherà di ripercorrere, nell'essenziale, il pensiero filosofico, giuridico e politico di Norberto Bobbio in un continuo confronto con il modello storicista avanzato da Benedetto Croce. Si proverà a individuare i punti di convergenza e di distacco fra i due protagonisti della cultura novecentesca focalizzando l'attenzione su temi diversi e poco esplorati in chiave storico-teoretica: come ad esempio le possibili analogie e differenze in merito al rispettivo giudizio sulla *Kierkegaard-Renaissance*; quelle in riferimento alla natura problematica del diritto; le loro valutazioni nei confronti del marxismo, tenendo conto di alcuni scritti fino a qualche anno fa inediti – e ancora non sufficientemente analizzati – di Bobbio; e si approfondirà il rapporto tra «politica» e «cultura» che vede uniti i due filosofi in modo peculiare. L'intento è quello di cogliere la dimensione personalistica del liberalismo sociale in Bobbio, che a nostro avviso risiede al confine tra la visione esistenzialistica dell'uomo e quella radicalmente storicista.

Durante i suoi inizi come studioso di filosofia del diritto, Bobbio, allievo «prediletto» di Gioele Solari¹, cerca un supporto nella fenomenologia di Husserl al fine di individuare in modo rigoroso la scienza giuridica contro le invasioni degli indirizzi politici, ideologici e, in generale, contro ogni criterio induttivo o naturalistico. Seguendo l'itinerario husserliano, e in particolare l'idea che il profilo intrinseco della scienza andrebbe colto in una sfera «sovratemporale»², il suo obiettivo prioritario è quello di promuovere una ricerca inerente al significato essenziale del diritto e alla sua origine «trascendentale»³. Da ciò emerge la prima ripulsa nei confronti non soltanto dell'eticità del diritto promossa da Giovanni Gentile, ma anche verso l'indirizzo speculativo di Croce, dove la politica, il vitale e le scienze descrittive si intrecciano con l'economicità del diritto.

Molto presto lascerà la fenomenologia, la riduzione eidetica collegata al rischio di un «atteggiamento solipsistico dell'io»⁴, per il filone culturale del *personalisme*⁵ – nella sua variante laica e kantiana – che accompagnerà fino alla fine Bobbio, nel tentativo di

¹ A. CONTU, *Attualismo giuridico e idealismo sociale nel pensiero di Uberto Scarpelli*, in *L'eredità di Uberto Scarpelli*, a cura di P. Borsellino, S. Salardi, M. Saporiti, Giappichelli, Torino 2014, p. 206.

² E. HUSSERL, *La filosofia come scienza rigorosa*, trad. di F. Costa, Paravia, Torino 1975, p. 72.

³ N. BOBBIO, *L'indirizzo fenomenologico nella filosofia sociale e giuridica*, Istituto giuridico della R. Università, Torino 1934, p. 129.

⁴ E. LÉVINAS, G. MARCEL, P. RICOEUR, *Il pensiero dell'altro*, a cura di Franco Riva, Lavoro Ed., Roma 2010, p. XXVII.

⁵ Danilo Zolo afferma che questo movimento nasce in Francia intorno al 1930 attorno alla rivista «Esprit» e «sotto la guida di Emmanuel Mounier», e si tratterebbe di un movimento che promuove «una concezione filosofica [...] che insiste sul valore assoluto della persona e sui suoi legami di solidarietà con le altre persone. L'umanesimo personalista di Mounier si oppone sia all'individualismo borghese, oggetto di una critica intransigente, sia al collettivismo sovietico, non mancando tuttavia di simpatie per il marxismo, col quale intesse un intenso dialogo "spirituale"», D. ZOLO, *Personalismo*, in N. BOBBIO-N. MATTEUCCI-G. PASQUINO, *Il dizionario di politica*, Utet, Torino 2004, p. 698.

ridefinire le scelte politiche e giuridiche in favore di una concezione liberaldemocratica dal respiro sociale⁶.

Bobbio, Croce e il Gott ist tot

Il piccolo e agile volume *La filosofia del decadentismo*, che riscuote fin da subito un grande successo, sintetizza in modo chiaro la sua impostazione personalistica maturata intorno alla prima metà degli anni '40. Egli, in questo lavoro, replica alle cosiddette teorie della crisi. La filosofia di Karl Jaspers, dapprima giudicata in maniera favorevole per aver teorizzato un riconoscimento reciproco delle singole personalità⁷, qui viene criticata duramente insieme a quella di Martin Heidegger e senza alcun rilevante distinguo. Inoltre, Nicola Abbagnano, l'iniziatore di questa corrente in Italia, non viene citato in questo saggio del '44; segno che Bobbio probabilmente accoglie la distinzione tra un esistenzialismo «positivo» – incline peraltro a quel neoilluminismo inserito fra il Tutto e il nulla⁸ – e l'esistenzialismo «negativo» dei vari Heidegger, Jaspers o il Sartre dell'*Être et le néant*. La ritrosia di Bobbio nei confronti delle filosofie profetiche della storia, la sua netta incompatibilità sia con l'«enfasi dell'io» gentiliano⁹ sia con i radicalismi di Othmar Spann e Hans Freyer, nonché l'originaria simpatia con la quale medita sulle teorie dal rilievo mistico di Max Scheler¹⁰, influenzano a dir poco la sua cultura personalistica.

Il «singolo» di Kierkegaard, rianimato grazie ad una «comunicazione» molto particolare perché «riempita di voci celesti e di arcane rivelazioni», una comunicazione vissuta solo con Dio¹¹, per Bobbio è da respingere quasi quanto l'«Idea» di Hegel. Più in generale, l'esistenzialismo favorirebbe, agli occhi di Bobbio, la visione «decadentistica» di un uomo ripiegato su se stesso, che si arresta al «penultimo stadio», a un *Aut-Aut* indifferenziante che non anticipa il sogno dell'umanità, non preannuncia l'attuazione del possibile. In breve, l'uomo degli esistenzialisti non è l'uomo dei personalisti. Per i primi, e al pari dell'esperienza concreta dell'ultimo Nietzsche, l'individuo dovrebbe chiudersi nella disperazione e nell'angoscia; per i secondi, l'uomo non è un individuo isolato. Gli esistenzialisti propendono per una accezione romantica perché vedono nel singolo un portatore di «eccezionalità» o di vacuo ermetismo; quando, al contrario, i personalisti

⁶ T. GRECO, *Norberto Bobbio. Un itinerario intellettuale tra filosofia e politica*, Donzelli Ed., Roma 2000.

⁷ Si rinvia al suo *Persona e società nella filosofia dell'esistenza*, in «Archivio di filosofia», XI, n. 3, 1941.

⁸ La filosofia di Abbagnano, in particolare, è alla ricerca di una prospettiva che tenga conto «della nostra finitudine – per cui l'uomo nasce, ama, gioisce, lotta, soffre, muore –, ma senza cadere nel nichilismo o nel relativismo», N. ABBAGNANO, *Ricordi di un filosofo*, a cura di M. Staglieno, Rizzoli, Milano 1990, p. 48.

⁹ S. NATOLI, *Evanescenze dell'io. Note per una rilettura dell'attualismo*, in *Croce e Gentile. Fra Tradizione nazionale e filosofia europea*, a cura di Michele Ciliberto, Riuniti, Roma 1993, pp. 243-274.

¹⁰ N. BOBBIO, *La persona nella sociologia contemporanea*, Baravalle e Falconieri, Torino, 1938; inoltre, dello stesso autore, si guardi *La fenomenologia secondo Max Scheler*, in «Rivista di filosofia», n. 3, luglio-settembre 1936, pp. 227-249.

¹¹ N. BOBBIO, *La filosofia del decadentismo*, Chiantore, Torino 1944, p. 111.

sostengono che l'uomo debba essere empatico e laicamente anti-relativista. L'individuo che s'innalza a valore diviene persona. Per Bobbio pensare la persona, nel senso *personalistico*, significa non rinunciare al problema della giustizia sociale¹².

La sua critica ad un irrazionale declinato in chiave decadentistica lo rende in parte affine al crocianesimo. Il suo personalismo è senz'altro legato ai motivi illuministici, ma Bobbio puntualizza che l'esigenza kantiana non può voltare le spalle all'esperienza storicistica inaugurata nel corso dell'Ottocento.

Il giovane Bobbio è infatti uno «storicista relativo». In un saggio dedicato alla ricostruzione dell'opera di Aldo Capitini, scrive ad esempio che la speculazione hegeliana costituisce «la celebrazione del sistema chiuso su se stesso»; la riflessione kantiana, invece, riconosce «la tensione verso l'ideale che è la vera realtà anche se irraggiungibile (il *Sollen* che Hegel irrideva)»¹³.

Il suo rimprovero alle filosofie decadentistiche si sviluppa tramite una replica in parte conservatrice e in parte progressiva. Nel primo caso, Bobbio vuole ripristinare i valori del moderno contro i presupposti irrazionalisti del nulla; nell'altro versante, la progressività è segnata dalla stessa fisionomia ideologica del *personnalisme*: una visione che stride con le categorie borghesi fondate sul puro individualismo. La critica di Bobbio s'incrocia, come si è detto, con quella di Croce.

Il pensiero moderno, a parere di Croce, rischia di piegarsi alla frenesia della «moda» dannunziana, nonché ai primi fermenti di un esistenzialismo nemico del filo logico che conduce al vero: l'«universale concreto». Heidegger rimarrebbe «prigioniero dell'errato principio iniziale, il Niente»¹⁴ e non sarebbe altro, riferisce Croce, che un «tormentato tormentatore», non un «robusto filosofo»¹⁵. Jaspers, invece, cercherebbe di coniugare l'esistenzialismo con lo storicismo e altri ancora tentano di «superare il Niente» rimuovendo il giudizio critico.

Solo che Croce denuncia questa corrente non in nome della 'persona', ma riprendendo in primo luogo l'insegnamento hegeliano della dialettica e della coscienza morale di una Libertà vissuta al maiuscolo¹⁶. Egli, per essere più precisi, replica con il tono provvidenzialistico della storia agli impulsi anti-dialettici degli interpreti della *Sorge* cosmica. Se l'individuo esistenzialistico è ridotto ad un *ente* proiettato verso l'immagine del nulla, l'individuo di Croce si sgretola in una realtà-spirito perfezionata dalle singole e immanenti opere dell'«accadimento».

¹² Per Georg Lukács è evidente che, ad esempio, nell'esistenzialista Heidegger «il passaggio dalla fenomenologia all'ontologia si compie essenzialmente in funzione di opposizione contro la prospettiva socialista dell'evoluzione sociale, come il metodo irrazionalistico di tutti i principali pensatori borghesi a partire da Nietzsche», G. LUKÁCS, *La distruzione della ragione*, introd. di Elio Matassi, vol. II, Mimesis, Milano 2011, p. 510.

¹³ N. BOBBIO, *Aldo Capitini*, in *Bobbio. Etica e politica*, a cura di Marco Revelli, Mondadori, Milano 2009, p. 444.

¹⁴ B. CROCE, *Indagini su Hegel e schiarimenti filosofici*, Laterza, Bari 1952, p. 76.

¹⁵ B. CROCE, *Un'avversione filosofica*, in *Nuove pagine sparse*, vol. I, Laterza, Bari 1966, pp. 324-325.

¹⁶ F. POSTORINO, *L'altro Croce. Un dialogo con i suoi interpreti*, Mimesis, Milano-Udine 2018, pp. 13-24.

L'idealismo e il neoidealismo italiano di prima generazione si incrociano, dunque, con l'«esistenzialismo negativo» nel punto nevralgico inerente alla svalutazione dell'individuo, anche se le motivazioni e i punti di partenza variano. La filosofia dello storicismo e quella della crisi prediligono rispettivamente l'accadere «sintetico» dello spirito governato dall'hegeliana *Die List der Vernunft* (Croce) e l'affermarsi di un ente gettato nel non-senso (esistenzialismo).

In conclusione, Croce contrasta questa deriva nichilistica perché la reputa debole e riluttante ai propositi della Storia, del concreto divenire e della sua infinità spirituale, mentre Bobbio ripudia il «decadentismo filosofico» in quanto tradirebbe il valore della persona nella sua interezza e nel suo arricchimento morale.

Dalla filosofia alla scienza

La risposta personalistica di Bobbio alle teorie dei nichilisti, e il suo parallelo distacco dall'idealismo, si sviluppano in un quadro ancora dominato dal fascino speculativo del dover essere. Verso la fine degli anni '40 si avrà una svolta fondamentale nei suoi studi. Egli condividerà la teoria pura del diritto di Kelsen e abbandonerà l'idea di una filosofia prescrittiva, sostituendola con un approccio «metodologico» sempre più a vantaggio dell'impegno avalutativo della scienza¹⁷. Il teorico torinese, tuttavia, non simpatizza con le filosofie di Spencer o di Comte, ed è lungi dal farsi coinvolgere in «goffe semplificazioni sociologiche»¹⁸. Il suo punto di riferimento è il metodo positivo elaborato da Carlo Cattaneo.

Il nuovo interesse nei confronti del metodo scientifico lo porterà ad accettare con convinzione le linee programmatiche che Abbagnano indica in occasione del primo incontro del neoilluminismo italiano, avvenuto il 15 maggio del 1953¹⁹. In questo convegno, i temi della discussione riguardano l'individuazione di «criteri comuni per un'interpretazione non metafisica della ricerca filosofica» e la loro applicazione «ai rapporti fra indagine filosofica e ricerche scientifiche». L'obiettivo è di stabilire una «connessione articolata» tra filosofia e metodo positivo al fine di dare un contributo importante e fruttuoso «alla critica e al rinnovamento delle strutture di fondo delle scienze»²⁰.

Al di là del risultato fallimentare di questa brevissima stagione neoilluminista, quel che interessa qui concerne lo spostamento del 'mezzo' bobbio e l'invariabilità del 'fine'. Egli frena le tonalità prescrittive che prima caratterizzavano il suo nucleo filosofico, e il suo approdo ad un maggiore realismo di marca hobbesiana, nonché al

¹⁷ Il passaggio da una filosofia dei valori ad un criterio «metodologico» impiegato al servizio della neutralità delle scienze è facilmente rinvenibile nella sua *Introduzione alla filosofia del diritto*, Giappichelli, Torino 1948.

¹⁸ N. BOBBIO, *Profilo ideologico del Novecento Italiano*, Einaudi, Torino 1986, p. 11.

¹⁹ Per un approfondimento, rinviamo a W. TEGA (a cura di), *Impegno per la ragione. Il caso del neoilluminismo*, Il Mulino, Bologna 2010.

²⁰ *Ivi*, p. 98.

modello avalutativo della scienza²¹, si intersecherà con alcuni pilastri ideologici del positivismo giuridico.

Influenzato dalla nuova scienza giuridica, Bobbio considera banale e del tutto inutile la ricerca di un fondamento assoluto dei diritti dell'uomo. Si tratterebbe, anzi, di una illusione; la tipica illusione del giusnaturalismo, il quale crede di mettere i diritti al riparo da ogni possibile annullamento, derivandoli dalla solida natura dell'uomo²². Bobbio è contrario alla giustificazione filosofica dello *ius*. Ciò che a lui preme è la protezione politica e istituzionale del linguaggio giuridico. Per ottenere questo, occorre che il filosofo non abiti nell'astratto e perciò non si discosti «dallo studio delle condizioni, dei mezzi e delle situazioni in cui questo o quel diritto possa essere realizzato». Il filosofo non può stare più solo²³.

La concretezza auspicata da Bobbio, quantunque sia debitrice del contrasto e della vittoria della linea storicistica nei confronti del modello del diritto naturale, si trova in verità più a suo agio con l'approccio analitico. Se lo storicismo di Croce (da Bobbio «in parte amato e in parte respinto ma sempre presente»²⁴) segue l'idea hegeliana di un universale da cogliere nel particolare mediante un approccio speculativo e persino «ideologico»²⁵, il criterio empirista, professato da Bobbio, si fa neoilluminista e pertanto rifiuta la speculazione o le questioni di ordine metafisico, concentrandosi solamente sul particolare, sulla storia (*finita*) dei fatti da analizzare grazie agli strumenti tecnoscientifici. Non bisogna tuttavia fraintendere. Il fine che Bobbio si prefigge è quello di provare a sconfiggere «l'imperialismo disciplinare, che mette gli storici contro i filosofi, i giuristi contro i politologi, i sociologi contro gli storici»²⁶. Egli cerca l'incontro fra le discipline, la proficua collaborazione fra le molteplici attività scientifiche, senza mai perdere di vista il senso ultimo, vale a dire la ricerca della verità incentrata sul rispetto prioritario di ogni singolo uomo.

Bobbio distingue un profilo «deontologico» da uno «ontologico» e «metodologico» del diritto²⁷: il primo ricerca il dover essere, il secondo, quello «ontologico», vuol capire

²¹ Un altro autore importante di Bobbio è certamente Vilfredo Pareto, il quale gli suggeriva la netta distinzione fra «scienza» e «ideologia». La prima è l'«esperienza», ciò che si può verificare sul piano empirico; mentre la seconda, l'ideologia, è «l'accordo coi sentimenti» e quest'ultimo risponde ad un diverso criterio di verità. Se la scienza si concentra sui «fatti», le ideologie si preoccupano del «consenso universale», oppure si impennano sulla «coscienza interiore». Di qui l'idea paretiana, accettata da Bobbio, che «le verità ideologiche pretendono a una assolutezza che le verità scientifiche rifiutano», N. BOBBIO, *Saggi sulla scienza politica in Italia*, Laterza, Roma-Bari 2005, pp. 85-86.

²² N. BOBBIO, *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1997, pp. 6-7.

²³ *Ivi*, p. 16.

²⁴ V. POSSENTI, *Profili del Novecento, Incontri con Norberto Bobbio, Augusto del Noce, Giorgio La Pira, Giuseppe Lazzati, Jacques Maritain, Luigi Sturzo*, Effatà Ed., Torino 2007, p. 23.

²⁵ N. BOBBIO, *Da Hobbes a Marx*, Morano, Napoli p. 228.

²⁶ N. BOBBIO, *Ragioni della filosofia politica*, in Id., *Teoria generale della politica*, a cura di M. Bovero, Einaudi, Torino 1999, I-III, p. 34.

²⁷ In realtà, prevede pure un altro aspetto che riguarda la questione «fenomenologica» tipico della sociologia giuridica, si guardi N. BOBBIO, *Giusnaturalismo e positivismo giuridico*, pref. di Luigi Ferrajoli, Laterza, Roma-Bari 2011.

il significato del diritto, cosa esso è. Il primo è tipico del giusnaturalismo di tutti i tempi²⁸; il secondo riflette la battaglia filosofica condotta dallo storicismo crociano allo scopo di individuare le fondamenta dello *ius*. Un compito che, secondo Croce, spetterebbe al filosofo, in quanto il diritto è quel valore economico che rientra nel quadro categoriale dell'Utile. Da notare che Croce non rientrerebbe fra i pigri ricercatori del fondamento assoluto dei diritti dell'uomo – quei filosofi che Bobbio criticava –. Non solo perché il teorico abruzzese non è ovviamente un interprete del giusnaturalismo, ma soprattutto in quanto il suo neoidealismo prevede la storicità e l'utilità del diritto.

Su questo punto le formulazioni di Bobbio non sembrano molto nitide. Il momento ontologico pare che oscilli fra il disegno speculativo prevalentemente esibito dalla scuola neoidealista – che Bobbio, come sappiamo, rifiuta e anzi reputa responsabile del ritardo culturale italiano sugli studi scientifici del diritto – e il metodo analitico diretto ad interpretare in modo descrittivo il reale. Si è portati a concludere che Bobbio prediliga solo una componente, quella empirica, del significato ontologico e respinga la ricerca della verità speculativa o della sistematicità spirituale del diritto.

Il terzo aspetto, invece, riguarda il criterio «metodologico», che fa precipuo riferimento alla teoria della scienza del diritto ed è quello che interessa maggiormente Bobbio. È importante insistere, d'altra parte, sul fatto che l'intellettuale vicino alla cultura azionista non potrebbe essere considerato un fanatico del positivismo. La sua preferenza della scienza rispetto alla metafisica dei valori concerne puramente il metodo. Anzi, ringrazia proprio Croce per avergli insegnato che

il filosofo puro è un perdigiorno e che la filosofia non nascente dal gusto e dallo studio dei problemi concreti è vaniloquio se non addirittura sproloquio²⁹.

Bobbio non è così cinico da spezzare una volta per tutte il suo *Sollen* in nome dello sperimentalismo e della neutrale osservazione. La sua tensione fra l'ideale e il reale vuole essere la laica dimostrazione che non sarebbe possibile mortificare il primo a vantaggio del secondo e viceversa.

Per Bobbio, infatti, bisogna essere un po' utopisti e un po' realisti. Non alla rinfusa. Nel «metodo» occorre mettere in risalto la scientificità e riflettere con accento parzialmente ontologico e con criterio metodologico sulle condizioni del reale, ma *dentro di me* non posso eliminare il bisogno (deontologico) di realizzare sempre in meglio i destini dell'umanità.

²⁸ Sui rapporti tra il giusnaturalismo – specie quello elaborato in modo originale da Carlo Antoni – e lo storicismo d'impatto crociano, ci permettiamo di rinviare a F. POSTORINO, *Carlo Antoni. Un filosofo liberista*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2016.

²⁹ N. BOBBIO, *Benedetto Croce e il liberalismo*, in *Politica e Cultura*, Einaudi, Torino 2005, p. 226.

Studi sul marxismo

La Donzelli editore, nel 2014, pubblica alcuni scritti inediti³⁰ di Bobbio elaborati quasi ininterrottamente dal 1946 fino al 1991 sul marxismo teorico e sul primo Marx.

In uno di questi lavori, in parte riepilogati nella sua Prefazione ai *Manoscritti* di Marx³¹, Bobbio riprende una suggestione di Abbagnano in merito al significato culturale e filosofico del Romanticismo: un movimento che per l'esistenzialista risulta caratterizzato dal ruolo metafisico della «rivelazione» e dall'elemento della «tradizione»³².

Bobbio fa sua questa considerazione e sostiene che la visione marxiana non soltanto si collocherebbe in un orizzonte post-romantico, ma il suo vero intento è quello di porre «fine alla filosofia». Non diversamente da alcuni passaggi kelseniani³³, Bobbio crede inoltre che il giovane Marx accolga parte dell'eredità giusnaturalistica³⁴ rivisitata, tuttavia, in un tessuto dialettico che rifiuta l'astratta permanenza dell'«Idea» sviluppata da Hegel.

Bobbio scorge, dunque, un impulso illuministico nella dottrina di Marx, il quale interpreterebbe la storia come «scandalo», e di conseguenza non potrebbe che contrastare sia la lettura rigidamente «conservatrice» dei romantici sia l'idea hegeliana di una storia vissuta come una «teodicea».

Il filosofo torinese lascia intendere che l'«illuminismo marxiano» si nutre del metodo hegeliano emendato del suo tratto misticheggiante; pertanto, i *Manoscritti* – dirà Bobbio in un saggio del '97 – costituiscono «la raggiunta consapevolezza critica del vizio d'origine della filosofia hegeliana, che è l'astrattismo, prodotto dall'uso della dialettica speculativa o idealistica»³⁵; ma è anche la convinta adesione ad un metodo, alla *dialettica della negatività come principio motore e generatore*³⁶; l'idea, vale a dire, che «la molla della storia è la negatività», un processo che ha un ritmo identificabile nel passaggio dall'alienazione alla soppressione dell'alienazione, insomma il ritmo dialettico.

Il tentativo materialistico di porre fine alla filosofia, a suo parere, investirebbe la scelta comunista di perseguire la fine della storia; infatti, continua Bobbio, le intenzioni del giovane Marx sono quelle di «scoprire la legge universale di sviluppo e il destino ultimo della storia dell'uomo»³⁷.

³⁰ N. BOBBIO, *Scritti su Marx. Dialettica, stato, società civile*, a cura di C. Pianciola e F. Sbarberi, Donzelli, Roma 2014.

³¹ K. MARX, *Manoscritti economico-filosofici del 1844* (a cura di N. Bobbio), trad. e pref. di N. Bobbio, Einaudi, Torino 2004.

³² *Ivi*, p. 44.

³³ H. KELSEN, *La teoria comunista del Diritto*, Ed. Comunità, Milano 1956.

³⁴ Ricordiamo che, secondo Bobbio, la «società civile» di Marx, ovvero la «*bürgerliche Gesellschaft*», condividerebbe con lo «stato di natura» del giusnaturalismo, l'idea dell'«uomo egoistico», in N. BOBBIO, *Stato, governo, società. Frammenti di un dizionario politico*, Einaudi, Torino 1995, p. 29.

³⁵ N. BOBBIO, *Né con Marx né contro Marx*, a cura di Carlo Violi, Ed. Riuniti, Roma 1997, p. 10.

³⁶ Sul metodo dialettico applicato da Marx, vedi K. KORSCH, *Marxismo e Filosofia*, introd. di M. Spinella, Feltrinelli, Milano 1966.

³⁷ N. BOBBIO, *Studi hegeliani*, in *Da Hobbes a Marx*, cit., p. 213.

In sintesi, Marx è l'inventore di una filosofia della storia a senso unico, il cui scopo è quello di archiviare sia la speculazione astratta sia la «preistoria» e introdurre la storia finale del comunismo: il passaggio necessario non da «servo» a «padrone», ma da «servo» a uomo libero³⁸.

Croce plaude alla traduzione di Bobbio dei *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, la quale, pubblicata nel 1949, a seguito di una parziale traduzione svolta da Galvano Della Volpe due anni prima,

giunge opportuna nello sforzo che si fa ora di restituire il volto scientifico del Marx, sfigurato da quando il suo nome è diventato un motto di partito e ha perso ogni altro significato³⁹.

Croce studia e interpreta Marx in un costante confronto con il suo maestro Antonio Labriola. Egli non perde occasione nel segnalare qualche spunto metafisico nelle intenzioni di quest'ultimo, ma recupera i risultati più importanti del suo modo forse poco sistematico di argomentare. Al pari di Labriola, Croce condanna la retorica delle «definizioni belle e fatte», rifiutando sia le narrazioni positivistiche sia la democrazia egualitaria fondata sul progetto illuministico dell'«Eden egualitario». Egli, come dirà nella terza edizione del 1917 del suo *Materialismo storico ed economia marxistica*, ringrazia in generale il marxismo per averlo avvicinato alla nobile tradizione della scienza politica italiana inaugurata da un altro suo autore, Niccolò Machiavelli, e per averlo reso insensibile ai principi dell'89.

Nella prefazione ai *Manoscritti marxiani*, si è visto che Bobbio individua nella teoria del filosofo di Treviri il capovolgimento della dialettica hegeliana in funzione paradossalmente illuministica. Marx, cioè, vuole ripristinare la voce naturale dell'uomo e creare la nuova storia, o meglio la storia dell'umanità a scapito della preistoria (o della storia «scandalo») contaminata dalle catene del privilegio. Per Croce, al contrario, il marxismo manderebbe in soffitta la tradizione e le finalità del giusnaturalismo, riabilitando il valore della forza e del principio. Il materialismo storico è «una somma di nuovi dati, di nuove esperienze, che entrano nella coscienza dello storico»⁴⁰.

Croce, però, se mostra qualche curiosità politica, oppure un insolito fascino nei confronti di intellettuali borghesi che sposano ad oltranza la causa del proletariato e costruiscono un sistema filosofico ed economico al servizio della questione sociale, di certo non è un marxista o un comunista, né un socialista democratico, sebbene le sue fatiche sul marxismo, maturate nell'ultimo quinquennio dell'ottocento, influenzeranno di gran lunga la scuola revisionistica guidata da Sorel in Francia e da Bernstein in Germania.

³⁸ F. POSTORINO, *Croce e l'ansia di un'altra città*, pref. di Raimondo Cubeddu, Mimesis, Milano-Udine 2017, pp. 145-164.

³⁹ B. CROCE, *Indagini su Hegel e schiarimenti filosofici*, cit., p. 98.

⁴⁰ B. CROCE, *Materialismo storico ed economia marxistica*, Laterza, Bari 1968, p. 9.

Politica e cultura in Croce e Bobbio

Il revisionismo di Croce dispiace parecchio al suo maestro. Labriola sperava che il suo allievo potesse continuare la sua opera divulgativa. Entrambi, pur essendo affiatati sul piano speculativo, utilizzano le loro vedute per finalità differenti. Croce analizza le opere di Marx e del marxismo servendo, dal suo punto di vista, il «culto della verità»; Labriola utilizzerebbe le teorie del *Capitale* solo «ai fini pratici del socialismo»⁴¹, ed è per questo che egli denuncia il suo allievo di essere un mero «intellettuale», un «letterato», un «epicureo contemplante» o addirittura un «indifferente alle lotte della vita»⁴². Se Labriola, al di là del suo rigoroso impegno di scienziato, è prima di tutto un uomo dalle accese passioni politiche, Croce considera «ridicola» e addirittura «odiosa» l'immagine di quel filosofo che con «prepotenza» salta «dalla sfera del pensiero e della critica all'altra della pratica e dell'azione»⁴³.

Il rapporto controverso tra Labriola e Croce, ovvero fra un intellettuale che piegherebbe i concetti filosofici e scientifici al servizio della politica, e uno studioso che lavora in favore della cultura non celando, in altre sedi, le proprie convinzioni ideologiche, ricorda in buona parte le sottili ragioni che condizioneranno il celebre «colloquio» istituito da Bobbio, negli anni '50 e '70⁴⁴, con gli intellettuali più rinomati della sinistra marxista italiana.

La visione liberaldemocratica e socialista trapela gradualmente dalle pagine di *Politica e cultura* del '55. Forse il suo volume più importante. Qui Bobbio elabora una distinzione fondamentale fra la «politica della cultura» e la «politica culturale». La prima viene spiegata come la necessaria assenza di subordinazione intellettuale al potere politico; mentre la seconda è ritenuta fonte di inquinamento della cultura medesima, e si verifica quando gli intellettuali si riducono a meri portavoce delle varie formazioni di partito. La politica della cultura si nutre della libertà come «non-impedimento»: cultura libera, cioè, significa non impedita; la politica culturale sarebbe viziata da logiche oppressive e illiberali che danneggiano lo spirito critico.

La politica della cultura muove su un binario parallelo alla politica ordinaria; ed è asettica, non neutrale in senso nichilistico o disinteressato, ma imparziale. Essa si esplica nel momento in cui non si è disposti a rinunciare al «pungolo del dubbio», alla «volontà del dialogo», all'«inquietudine della ricerca», allo «scrupolo filologico» e al riconoscimento del «senso della complessità delle cose»⁴⁵.

Bobbio riprende – con linguaggio neoilluministico – la distinzione crociana fra politica e cultura, nonché la convinzione che gli «intellettuali» debbano rivelarsi «seri

⁴¹ B. CROCE, *Come nacque e come morì il marxismo teorico in Italia (1895-1900)*, cit., p. 290.

⁴² *Ivi*, p. 289.

⁴³ B. CROCE, *Liberalismo e fascismo (intervista)*, in *Pagine sparse*, vol. II, Laterza, Bari 1960, p. 476.

⁴⁴ Il dibattito tra Bobbio e la generazione dei comunisti degli anni '70, di cui qui non ci occupiamo, ha luogo nelle riviste di "Mondoperaio" (in cui Bobbio esordisce con due articoli nel '75) e "Rinascita" e verrà in seguito raccolto in *Il marxismo e lo Stato. Il dibattito aperto nella sinistra italiana sulle tesi di Norberto Bobbio* (prefaz. di F. Coen), nuova serie dei quaderni di Mondoperaio, suppl. al n. 6, giugno 1976. Si veda pure N. BOBBIO, *Quale socialismo? Discussione di un'alternativa*, Einaudi, Torino 1976.

⁴⁵ N. BOBBIO, *Politica e cultura*, cit., p. 240.

scrutatori della mente e dell'anima umana»⁴⁶, e non dovrebbero immischiarsi nelle cose della politica, altrimenti compierebbero un atto «deplorable»⁴⁷.

Ma se Bobbio continua con «scrupolo filologico» e «spirito critico» la lezione scientifica di Croce, sarebbe poco corretto credere che la politicizzazione della scienza rinvenibile nei libri e nei pensieri di Labriola costituisca il modello di riferimento per i futuri comunisti della metà del secolo, i quali, lascia intendere con malizia Bobbio, attendono notizie dal comunismo sovietico e dal centralismo stalinista prima di pronunciarsi nel merito delle questioni politiche e culturali, umiliando la funzione critica del libero intellettuale.

Prima di affrontare, nell'essenziale, il dialogo fra Bobbio e i vari Della Volpe⁴⁸ o Bianchi Bandinelli⁴⁹, andrebbe ricordato che Croce, già nel '28, condanna la «sentenza» coniata dal socialismo marxista, secondo cui la «libertà» si converte in un «concetto borghese» e, anticipando Bobbio, dimostra di non avere nessuna stima verso quei «rovinosi "intellettuali"», i quali improvvisamente si accorgono del marxismo e si impegnano a «celebrarlo» «dopo che la fortuna sembra a loro che lo abbia incoronato e mitriato in Russia»⁵⁰. Croce nutre sincera ammirazione nei confronti di Gramsci e diffida di coloro che, in modo superficiale, si limitano a sbandierare il loro essere marxisti, quando invece, secondo Croce, dovrebbero imparare la severità di giudizio e l'onestà intellettuale dell'autore dei *Quaderni del carcere*.

Per quel che riguarda il dialogo degli anni '50, va riferito anzitutto che Della Volpe scrive a Bobbio che le libertà civili, rivendicate dalla scuola liberale, pretendono di essere delle libertà universali, mentre non sono altro che «valori di classe»⁵¹; insomma, si tratterebbe di una libertà «illusoria»⁵². A parere di Bobbio, risulta inadeguato il rapporto di completa identificazione tra la dottrina dello Stato liberale e l'ideologia borghese⁵³, in quanto quest'ultima, pur avendo realizzato per prima il progetto del liberalismo moderno, introdurrebbe una libertà da interpretare come frutto maturo della civiltà. La libertà liberale è quell'atto produttivo che resiste ai suoi fondatori; un'opera che non invecchia col trascorrere del tempo.

Questa tesi viene rinforzata nel confronto con Bianchi Bandinelli, il quale gli rammenta la permanente condizione di privilegio della nuova borghesia proprietaria. Bobbio risponde che i liberali di oggi avrebbero smesso di essere tali, sono dei conservatori e andrebbero sostituiti, ma ancora una volta non potrebbe essere ferito o

⁴⁶ B. CROCE, *Gli «intellettuali» e la politica*, in *Nuove pagine sparse*, vol. I, cit., p. 297.

⁴⁷ B. CROCE, *Gli intellettuali e il manifesto del 1925*, Ivi, p. 429

⁴⁸ G. DELLA VOLPE, *Comunismo e democrazia moderna*, in "Nuovi Argomenti", 7 (marzo-aprile 1954); vedi anche C. VIOLI (a cura di), *Studi dedicati a Galvano della Volpe*, Herder, Roma 1989.

⁴⁹ R. BIANCHI BANDINELLI, *Dal Diario di un borghese*, a cura di M. Barbanera, Editori Riuniti, Roma 1996; vedi anche M. BARBANERA, *Ranuccio Bianchi Bandinelli. Biografia di un epistolario di un grande archeologo*, Skira, Milano 2003.

⁵⁰ B. CROCE, *L'immaginario passaggio del comunismo marxistico dall'utopia alla scienza*, in «Quaderni», vol. IX, p. 17.

⁵¹ N. BOBBIO, *Politica e cultura*, cit., pp. 138-139.

⁵² G. DELLA VOLPE, *La libertà comunista*, cit., p. 113.

⁵³ B. CROCE, *Di un equivoco concetto storico: la «borghesia»*, in *Etica e politica*, a cura di G. Galasso, Adelphi, Milano 1994, p. 373.

annullato il valore della libertà dei moderni. In breve, se il *bourgeois* contemporaneo indossa l'abito di un *ancien régime* adattato ai tempi, non si può attribuire la colpa al liberalismo, né tanto meno ai padri fondatori.

Il liberalismo, per Bobbio, è progressivo e si accende ogni qualvolta si pone l'accento sul rispetto da versare alla dignità umana. Egli è un democratico e in parte socialista proprio perché attribuisce, per dir così, una portata elastica al nucleo normativo del liberalismo. Il conservatore, al contrario, è colui che, mediante il suo ruolo da privilegiato nella società, sottovaluta il potenziale della libertà annunciata dalla filosofia dei moderni e quindi non può essere qualificato come un liberale.

Sembrerebbe, da queste battute, che il liberal-progressista Bobbio e i comunisti ortodossi Della Volpe e Bianchi Bandinelli combattano in egual misura le politiche e gli indirizzi non liberali che caratterizzano il ceto conservatore, solo che il primo rientra nella cornice classica del liberalismo, mentre i secondi sposano, per dirla con Croce, un'altra religione in nome della «libertà materiale». In ogni modo, è chiaro il suo atteggiamento di apertura nei confronti della dottrina comunista. Per Bobbio, del resto, la giustizia sociale non è un miraggio e, dal suo punto di vista, si può essere liberali senza essere necessariamente «anti-marxisti». *Né con Marx né contro Marx* è il titolo di una sua celebre raccolta.

Il limite è segnato dalla svolta – che più tardi John Rawls chiamerà *lessicale* – fra le «differenti concezioni della libertà»⁵⁴, la quale farebbe primeggiare la libertà liberale, la libertà *da* – quella che Isaiah Berlin, nel '58, definirà «negativa»: «il non subire interferenze»⁵⁵ –, senza perdere di vista le altre e importanti formulazioni, come ad esempio la libertà democratica, cara al Rousseau di Della Volpe⁵⁶, e la libertà socialista – apprezzata da Roderigo di Castiglia, *alias* Palmiro Togliatti –, vale a dire la libertà *di*, volta all'aumento delle opportunità anziché alla riduzione dei vincoli. Orbene, sia la libertà democratica (autonomia) sia quella socialista (potere), Bobbio non le respinge. Le custodisce in uno scenario idealmente costituzionale idoneo a collocare al centro l'imprescrittibilità dei diritti negativi (il «pezzo liberale»⁵⁷).

Il liberalismo di Bobbio presenterebbe, per dirla in modo provocatorio, un progetto meta-politico, lontano dal liberalismo «ironico»⁵⁸ di Richard Rorty, mediante il quale il progetto razionalista e universalista del liberalismo verrebbe circoscritto in una contingente tradizione culturale, e da non confondere con la libertà autenticamente «metapolitica» come quella auspicata con vigore idealistico dal Croce maturo.

⁵⁴ S. VECA, *Sui rapporti fra Filosofia, Politica e Cultura. Norberto Bobbio e Giulio Preti*, in *Impegno per la ragione. Il caso del neoilluminismo*, cit., p. 132.

⁵⁵ I. BERLIN, *Quattro saggi sulla libertà*, Feltrinelli, Milano 1989, p. 190.

⁵⁶ Si veda inoltre di Della Volpe, *Rousseau e Marx*, Ed. Riuniti, Roma 1997.

⁵⁷ Riprendiamo l'espressione di Salvatore Veca, che si trova nel suo *Dell'incertezza. Tre meditazioni filosofiche*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 164.

⁵⁸ R. RORTY, *La filosofia dopo la filosofia. Contingenza, ironia e solidarietà*, Laterza, Roma-Bari 1989.

La versione teorica di Bobbio, senza dubbio distinta dalla *Third Way* di Tony Blair ed Anthony Giddens⁵⁹, andrebbe forse interpretata in modo illuministico nei principi primi e non negoziabili (libertà come non-impedimento, politica della cultura ecc.), ma in modo parzialmente storicista, inclusivo e permissivista sul piano dei valori da lui ritenuti inferiori sul piano *lessicale* (libertà democratica come non-costrizione e libertà positiva come potere).

Il suo ordine «lessicografico» dei principi verrà ribaltato negli anni successivi in un modo, tuttavia, poco convincente. Quasi in concomitanza con la pubblicazione del suo celebre *Quale socialismo?*, Bobbio azzarda una breve risposta sul significato ideologico del socialismo, sostenendo che il «socialismo, in tutte le sue diverse e anche contrastanti incarnazioni, significa prima di tutto una cosa: *più eguaglianza*»⁶⁰ e si spinge a tal punto da ritenere superiore l'ideale socialista rispetto a quello liberale, non mancando di suscitare molteplici polemiche⁶¹. In ogni caso, non viene archiviata la sua vocazione personalistica, che il filosofo torinese interpreta come quel bisogno di muoversi tra il «metodo» e il «fine», tra il *Sein* e il *Sollen*, tra il senso storico e i volti del sovrasensibile.

Conclusioni

Da questa analisi emerge una fervida tensione nella vasta opera di Bobbio. L'intelligente critica allo storicismo assoluto manifestata in chiave assiologica, la dura reazione alle narrazioni della crisi – oramai celebrate nelle province sempre più diffuse della «morte di dio» –, l'impulso deontologico di mostrarsi «un po' utopisti» senza rinchiudersi nelle concezioni profetiche della storia (cioè con un occhio concentrati sulle dinamiche dell'immanenza, ma con l'altro fermi nell'ascolto dell'incontrovertibile) e dunque capaci di esibire una proficua «incertezza» entro ogni ambito del sapere e dell'agire, tutto questo lo rende uno studioso al confine tra l'Assoluto e il Nulla, fra il Tutto e il vuoto di senso. Così è possibile scorgere la dimensione personalistica del suo pensiero politico, giuridico e filosofico che, come si è visto, ha accompagnato con rigore metodologico la sua funzione intellettuale.

⁵⁹ S. AUDIER, *Il socialismo liberale*, trad. e a cura di Francesco Postorino, postfazione di Salvatore Cingari, Mimesis, Milano 2017, pp. 122-131; F. SBARBERI, *Il labirinto delle terze vie*, in: «Teoria politica», n.s., I, 2011; M. BOVERO, *Bobbio e il modello liberalsocialista*, p. 126, in «Quale eguaglianza per quale libertà? Da Thomas Hobbes ad Amartya Sen» (Quaderni laici) a cura dell'Ass. «Libertà e giustizia», Claudiana, Torino 2012.

⁶⁰ N. BOBBIO, *Più eguaglianza*, in «La Stampa», 8 dicembre 1976, contenuto in *Le ideologie e il potere in crisi. Pluralismo, democrazia, socialismo, comunismo, terza via e terza forza*, Le Monnier, Firenze 1981, p. 28.

⁶¹ Per esempio l'articolo di L. FIRPO, *Società di eguali può essere libera?*, in «La Stampa» 12 dicembre 1976; l'articolo di G. CALOGERO, *Quale socialismo fra i tanti?*, in «Il Corriere della Sera», 28 dicembre 1976.

Das wohltemperierte Dasein *The well-tempered being*

Peter Prøhl-Hansen

Abstract

Irgendwann hat sich das Menschwesen aufgerichtet, hat Bewusstsein, Sprache und Verstand entwickelt; ist zum denkenden Wesen geworden. Durch diese Entwicklung befindet er sich in einer aufgerichteten aber auch abgründigen Lage der Existenz und der Welt eine Bedeutung geben zu müssen. In dieser Lage befinden wir uns heute noch. Verändert haben sich die Lebensbedingungen, die Technik und die, durch die sich wandelnden Gesellschaftsstrukturen, dem Menschenwesen auferlegten Bedingungen seiner Lebenswelt. Das Wesen des Menschen verortet sich in dem Verhältnis zwischen dem Denken, dem Wollen und dem Handeln; dieses wiederum findet unter anderem seine Bestimmungsgründe im natürlichen Trieb und der Notwendigkeit der Selbsterhaltung, in den Mechanismen des Zivilisationsprozesses, in der kulturellen Erfahrung und in der Frage nach der Freiheit.

Schlüsselwörter: Das Wollen, die Mäßigung, die Freiheit, der Sinn, das Dasein.

At some point in time the human creature has straightened himself up, has developed awareness, language and mind; man has become a thinking being. This development enabled an upright, but as well abysmal position; man had to assign meaning to existence and to the world. We still find ourselves in this position today. What have changed, are the general conditions of life, the technology and the conditions imposed on human beings by the altered social structures of our lifeworld. The essence of man is located in the relationship between thinking, willing and acting. This relationship, in turn, finds its determinants in the natural urge and necessity of self-preservation, in the mechanisms of the process of civilization, in cultural experience, and in the question of freedom.

Keywords: The willing, the moderation, freedom, the meaning, the being.

Peter Prøhl-Hansen (Dr. Phil) is born in 1965 in Denmark and has been living in Germany between 1973-2009. He completed his doctorate in 2016 at *Technische Universität Darmstadt*. His research focus is Existential Philosophy and its importance for everyday life. He is, among other things, the author of the volume: *Philosophie des Alltäglichen. Philosophie im Übertrag - Aspekte der Philosophie und die Wirksamkeit des Menschen im alltäglichen Lebensvollzug und in Grenzsituationen*, Reihe: Existenz und Autonomie 4, Lit Verlag GmbH & Co. KG Wien, Zweigniederlassung Zürich 2017.

E-mail: peterplansolo@gmail.com

„Die ursprüngliche menschliche Verfasstheit ist ein *Aus-den-Fugen-sein*, Abgrund und Herausstand, und jede Betätigung in der täglichen Lebenswelt beruht auf einem Akt entschlossenen Hinnehmens dieser Verfasstheit. Alltagswelt und Exzess stehen sich nicht einfach gegenüber: Die Alltagswelt ist selbst mittels einer »exzessiven« Geste grundloser Entscheidungen »gewählt [...]. Die »spezifisch menschliche« Dimension ist demzufolge weder die eines beteiligten Agenten, der im geschlossenen Lebensweltkontext gefangen ist, noch diejenige einer von der Lebenswelt abgelösten allgemeinen Vernunft, sondern gerade die Dissonanz [...“ (Žižek, Die Tücke des Subjekts, 1999)

Eingang

Der in Anlehnung an J.S. Bachs „Das Wohltemperierte Klavier“ gedachte Titel ist einerseits eine Kunstform und andererseits aber auch deshalb gewählt, da durch das *tempera*, die Problematisierung der *Stimmung* und des *richtigen Mischungsverhältnisses* des Daseins und die damit einhergehende Lebenspraxis zum Ausdruck gebracht werden soll.

Ausgehend von dem Gedanken und der als Titel geltenden Formulierung *Das wohltemperierte Dasein*, werde ich versuchen einige grundlegende Punkte in ihrem Ansatz zu verfolgen. Leitfaden dieser Punkte bildet eine Reihe von Voraussetzungen, Fragen und Behauptungen deren Dreh- und Angelpunkt der tätige Mensch ist, und wie er in dem Verhältnis zwischen dem Denken, dem Wollen und dem Handeln seinen Grund sucht. So geht es auch, wenn dies auch nicht explizit zum Ausdruck kommt, um den seiner selbst bewussten und handelnden Menschen und wie wir uns zwischen Gehäusebildung und Auflösung befinden; oder, wie die nihilistischen und erbaulichen Kräfte die Erfahrungen, einerseits von Sinn und Wert, und von Abgrund und Haltlosigkeit andererseits, durchdringen aber auch auseinanderhalten.

Die Voraussetzungen betreffen gewissermaßen die anthropologischen Bedingungen und Ausgangspunkte des Menschenwesens; dass wir denkende, wollende und handelnde Wesen sind, die, im Morgengrauen ihrer Geschichte, zunächst Behandler, dann Beobachter und später Beschreiber wurden. Der Mensch als jenes Wesen, das eine Erinnerung an Vergangenes hat und vorausschauend tätig ist. Ein besonders listiges Tier, aber auch eines, das Kultur entfaltet.

Diesbezüglich drängen sich Fragen auf, die zu erkunden suchen was uns eigentlich am Leben hält, wie uns die kulturelle Erfahrung, deren Sinn und Wert, die nihilistischen Kräfte vom Leibe halten oder wie das, was ich als *kontrollierten Exzess* benennen möchte, als ein Hinaustreten aus dem Gewöhnlichen, als Auslebung ursprünglicher Triebkraft, ein Moment erfahrbarer Freiheit bedeuten kann. Wiederum stellt sich in Zusammenhang mit unserer kulturellen Erfahrung die Frage, welchen Wert wir der uns entgegenstehenden Wirklichkeit beimessen, und ob wir vielleicht meinen in einer Art Hyperrealität zu leben. Daraus hat sich insbesondere ein Gedanke, eine Behauptung, entfaltet; nämlich wie wir uns immer irgendwie zwischen Kritik und Krise bewegen, wie darin der *potentielle Raum* des Daseins als eine hermeneutische Bewegung zwischen den Mechanismen und dem Druck des Zivilisationsprozesses und sinn- und werterfüllter kultureller Erfahrung seinen Nährboden hat, oder, wie sich ein Lebenszusammenhang herausstellt durch die Zusam-

mengehörigkeit von Zivilisationsprozess, kultureller Erfahrung, Freiheit und schöpferischer Kraft.

So sehr man auch versucht die Existenz, das Leben einzufangen und in den Griff zu bekommen durch Haltepunkte, die der reinen Kontemplation vorbehalten sind, so sehr muss man auch das Verhältnis zwischen Gehäusebildung und der Praxis des alltäglichen Lebensvollzugs im Auge behalten, denn hier stehen auf der Bodenlinie unseres Daseins die Anforderungen und die Wünsche einander schroff gegenüber und bilden jene Problematik, die zwischen Determination und Freiheit ihre Nahrung findet, an der wir immer wieder zu nagen haben, die wir immer wieder mit einander versöhnen müssen. Denn tendenziell besteht immer das Bedürfnis die uns entgegenstehende Wirklichkeit, und wie wir sie erfahren, zu ein für uns als Ganzheit Erfahrbares zu ordnen. Dieses Ordnen heißt auch der Welt eine Bedeutung zu verleihen und in dieser Bedeutung sehen wir eine für uns geltende Wahrheit. Durch die Erfahrung von Wahrheit sehen wir in der entgegenstehenden Wirklichkeit einen Sinn und können ihr einen Wert abgewinnen. Diese Wahrheit und der damit verbundene Sinn und Wert muss sich im praktischen Bezug zum Alltagsleben, durch den tätigen Menschen und sein Handeln, immer wieder gewähren.

Drei wesentliche dem Menschen zugehörige Vermögen, die wohl seit je her in der Philosophie eine große Rolle gespielt haben, sind diesbezüglich zu nennen; das Denken, das Wollen und das Handeln.

Eine unumgängliche Situation

Man sollte, so meine ich, immer die unumgängliche Grundsituation und Bedingung des Menschen im Auge behalten. Sprechen wir über die Bedingungen für das Dasein, die Existenz oder einfach für das alltägliche Leben, wird man zunächst den unmittelbaren kulturell-gesellschaftlichen Kontext in den Vordergrund stellen. Zum einen bilden hier der kulturelle Horizont, das wirkungsgeschichtliche Bewusstsein sowie die Traditionen, und zum anderen die gesellschaftlichen Rahmenbedingung wie das Politische, das Ökonomische und die Sozialität, die Bestimmungsgründe des Menschen. Diese im Vordergrund stehenden Parameter lassen sich leicht ordnen und kalkulieren. Schwieriger steht es mit dem, was sich im Hintergrund befindet, nämlich der Herkunft des Menschenwesens und wohin es unterwegs ist, denn zum einen ist die Herkunft des Menschen und sein Entwicklungsverlauf nicht niet- und nagelfest zu belegen und andererseits, wohin das Wesen des Menschen seinen Weg einschlagen wird ist auch nicht ganz klar. So scheint aber dieses *Woher* und *Wohin* vielleicht auch gar nicht von vorrangigem Interesse für den alltäglichen Lebensvollzug, denn welche Bedeutung mag es zum einen wohl haben für uns, was sich zum Beispiel mal einst ca. 9000 v. Chr. zugetragen hat in der Mesolithischen Kultur, oder zum anderen, welche Bedeutung hat irgendeine paradiesische oder apokalyptische Zukunftsprognose, die weit über dem eigenen Lebensabschnitt liegt?

So sind wir im alltäglichen Lebensvollzug doch recht engstirnig und treten im Vergleich zu diesem weitblickenden Horizont geschichtlich gesehen doch vielmehr auf der

Stelle; wir werden in einen relativ konstanten kulturellen Kontext hineingeboren und stehen in der Regel bis zum Lebensende in diesem Kontext.

Nun – was wir über das Menschenwesen sagen können und wovon wir ausgehen, ist, dass der Mensch sich irgendwann von allen Vieren langsam aufgerichtet und die Arme und Hände für neue Aufgaben freigegeben hat, dass er sich im Laufe der Geschichte immer weiter von der Natur entfernt und sich von ihr abgehoben hat, dass er ein Bewusstsein entwickelt hat, vermöge dessen er in der Lage ist sich selbst zu erkennen, zu denken, zu beurteilen und zu entscheiden. Ganz entschieden zu diesem Prozess hat sicherlich die Entwicklung der Sprache und der Schrift wie wir sie heute kennen beigetragen, denn durch die Sprache lassen sich die Dinge benennen, Situationen lassen sich genau beschreiben und durch die Schrift lassen sich Informationen festhalten und gewissermaßen unverändert überliefern. Die Sprache schiebt sozusagen einen Begriff zwischen dem Menschen und seiner Lebenswelt, um die Erfahrung eben dieser Welt eine Bedeutung zu verleihen und um sie ordnen zu können. Aber schon lange bevor der Mensch die Fähigkeit der Sprache erlangte, diese enorme Abstraktionsleistung durch das Denken zu *begreifen*, anstatt mit den Händen bloß nach den Dingen zu greifen, hat er sich aus dem natürlichen Verbund mit seiner Lebenswelt gelöst. Vilém Flusser bezeichnet diese „langsame und mühselige kulturelle Entwicklung der Menschheit [...] als ein schrittweises Zurückweichen von der Lebenswelt, als schrittweise zunehmende Entfremdung“ (Vilém Flusser, 1994, S. 21). Flusser benennt diesbezüglich vier interessante Punkte, die ein allmähliches Zurücktreten und die damit verbundene Praxis beschreiben.

Zum einen werden wir zu *Behandlern* deren Praxis das Herstellen von Werkzeugen ist. Das Herstellen von Werkzeugen aller Art hat zwei wesentliche Aspekte, einerseits werden Instrumente zur Hilfe der Bearbeitung von etwas entwickelt, andererseits hat das Herstellen von Werkzeugen selbst den Charakter von der Natur entfernt zu sein, da das für die Herstellung verwendete Material, Stein und Holz zum Beispiel, durch die Information *Beil*, in eine für es unwahrscheinliche Form gebracht wird. Zum anderen ist der Mensch zum *Beobachter* geworden und die damit verbundene Praxis ist das Herstellen von Bildern, das Imaginieren, und nachfolgend wiederum zu *Beschreibern* und die damit einhergehende Praxis ist das Herstellen von Texten. Im vierten Schritt zurück werden wir zu *Kalkulierern* und die damit verbundene Praxis ist die moderne Technik. Durch dieses allmähliche Zurückschreiten von der Lebenswelt, so Flusser, „öffnet sich ein Abgrund, auf dessen einer Seite die Welt als unser Gegenstand steht [...] und auf dessen anderer Seite wir selbst den Gegenständen die Stirn bieten [...] und unsere gesamte Praxis zielt darauf ab, ihn zu überbrücken“ (Flusser, 1994, S. 22).

Diese menschliche Geste und die symbolische Form, die dabei zum Ausdruck kommt, hat eine lange Tradition hinter sich, wenn man an die, doch sehr weit zurück datierten, Funde von aus Stein angefertigten Handbeile denkt, wenn man an die Anordnungen von Knochen oder anderen Geständen denkt, die irgendetwas bedeutet haben für jene Urmenschen die sie angeordnet haben, und an die, dann sehr viel später datierten, Höhlenmalerei, wo Tiere, Menschen oder Szenen nachgebildet, imaginiert, werden. Oder, wenn man an die uns vorhergehenden Schriften denkt, wie die Piktogramme, die Hieroglyphenschrift,

die Keilschrift und die Phönizische Alphabetschrift, woraus sich die Schrift ableitet und entwickelt hat, wie wir sie heute kennen. Dass wir uns von der natürlichen Eingebundenheit in unsere Umwelt abheben und ihr mittels der Sprache eine Bedeutung verleihen hat sicherlich eine besonders enorme Umwälzung bedeutet, denn diese Entwicklung heißt, so Gadamer,“ dass im Gegensatz zu allem anderen Lebendigen das Weltverhältnis des Menschen durch Umweltfreiheit charakterisiert ist. Solche Umweltfreiheit schließt die sprachliche Verfasstheit der Welt ein. Beides gehört zueinander. Sich über den Andrang des von der Welt her Begegnenden erheben, heißt: Sprache haben und Welt haben.“ (Gadamer, 1960, S. 447- 448)

Ein anderer wesentlicher Punkt, der zu nennen ist, besteht darin, dass durch die zunehmende Sesshaftigkeit, die Domestizierung von Tieren und durch den Ackerbau die soziale Kontrolle im Zuge der wachsenden Städte und Gemeinschaften eine immer größere Bedeutung erlangte, da durch die Sesshaftigkeit die kleinen Gruppen zu größeren Gemeinschaften wuchsen, die ersten Städte sich bildeten, wo eine strengere Ordnung der Gesellschaftsstruktur und wo Regulierung sowie Selbstkontrolle eine zunehmende Rolle spielten, und, da es eines Oberhauptes und eines Lenkers bedurfte, sich diesbezüglich die ersten hierarchischen Gesellschaftsstrukturen bildeten.

Worauf ich also hier das Augenmerk richten möchte, ist, obwohl wir auch mehr oder weniger in den jeweiligen Kontext unserer Lebenswelt, dem Ort, an dem wir leben, eingebettet sind, werden wir uns dieser Herkunft immer wieder gewahr durch die Überlieferungen von Kunst, Religion und Philosophie, durch Gesellschaftsstrukturen, der Politik, durch ökonomische Strukturen, aber auch durch Weltanschauungen und ganz grundlegend durch die sprachliche Verfasstheit unseres Daseins. Obwohl sich also unser Dasein immer durch den jeweiligen aktuellen kulturell-gesellschaftlichen Kontext erschließt, hat dieser Kontext sehr weit zurückreichende Wurzeln und gerade diese Bezüge aber verweisen darauf, dass der kulturelle, zivilisatorische, gesellschaftliche Kontext und somit auch das Menschenwesen zu gewissen Graden, wenn auch sehr langsam über viele Generationen hinweg, sich immer im Wandel befindet, denn wir leben, obgleich dieser Bezüge, selbstverständlich heute anders als zum Beispiel zur Zeit der ersten großen Städte wie Uruk in Mesopotamien, zur Zeit Athens im antiken Griechenland oder zur Zeit eines Paris im Mittelalter.

So hat sich das Menschenwesen zwar größtenteils durch die evolutionären und zivilisatorischen Entwicklungen von der Natur abgehoben, aber dennoch werden wir uns jedes Mal, wenn ein Kind geboren wird, dieser Herkunft gewahr, denn hier zeigt sich besonders anschaulich das Menschenwesen in seiner nackten Gestalt und welche Kräfte in ihm walten, die durch den Druck der Gemeinschaft gebändigt werden müssen, aber auch welches kreative Potential, das gefördert werden kann. Es soll dabei natürlich nicht zum Ausdruck kommen, dass sich der ganze Evolutionsprozess sowie auch die einzelnen Schritte des Zivilisationsprozesses wiederholen. Interessant aber ist, dass das Kind sich anfänglich noch in einer Einheit mit der Mutter befindet, aus der es sich zuerst lösen muss, um von den Erwachsenen sozusagen zur-*Welt*-gebracht zu werden. Und obwohl eine jede Mutter sich schon lange aus dem Verbund mit der Natur gelöst hat, da sie sich je schon in einem

kulturellen und zivilisatorischen Kontext befindet, wiederholt sich gewissermaßen dieser Loslösungsprozess bei Geburt, wenn das Kind sich von der Einheit mit der Mutter löst und die ersten Erfahrungen des Ich-bin macht und die erste Furche in seine Existenz schlägt, die das Ich und das Nicht-Ich voneinander trennt. Dies ist der Schritt in das *Da-sein*, denn so erwacht doch bei jedem Kind zunehmend das Bewusstsein davon, dass es *ist* und von einem *Ich-bin-da*. Überhaupt möchte ich diesbezüglich darauf hinweisen, wie interessant und von anschaulicher Bedeutung die Entwicklung von Kindern ist, denn kein Kind kommt als *zivilisiertes* Wesen auf die Welt, sondern muss erst diesen mühsamen Weg antreten, zum einen um, angefangen bei dem ersten Hantieren mit einfachen Gegenständen und dem Kommunizieren mit bloßen Lauten, eine Sprache zu erlernen und damit einhergehend das Urteilen und Entscheiden zu entwickeln, um das *Wollen* zum Ausdruck zu bringen, um mittels des Zeichnens und Malens Welterfahrung zu imaginieren und der Welt mittels dieser ersten symbolischen Formen eine Bedeutung zu verleihen und Ereignisse zu wiederholen, sowie um das Erlernen der nahezu wahnsinnigen Abstraktion des Lesens und Schreibens von dem Codesystem, das wir Alphabet nennen. Zum anderen tritt das Kind den mühsamen Weg an sich an seine Lebenswelt anzupassen, eine Sozialität zu erlernen und sozusagen einer kulturell-gesellschaftlichen Vorschrift zu folgen, wo hierbei die ersten Erfahrungen von der Spannung zwischen Freiheit und Determination gemacht werden. Diesbezüglich muss man anerkennen, wie Elias betont, dass „der individuelle Zivilisationsprozess, dem es zwangsläufig unterliegt, eine Funktion des gesellschaftlichen Zivilisationsprozesses ist“ (Elias, 1939, S.78 – Anmerkung des Autors).

Über das Menschenwesen möchte ich diesbezüglich festhalten, dass sein Wesen, da es sich aus seinem natürlichen Verbund mit der Lebenswelt gelöst hat, in seinem Da-Sein *ist*, und durch dieses denkende „Gewahrwerden der ungeheuren Ausgesetztheit [...] in das Da“ (Gadamer, 1999, S. 152), sind wir sozusagen als dieses Da-Seiende ein Seiendes, dem es „in seinem Sein *um* dieses Sein selbst geht“ (Heidegger, 1927, S. 12).

Und wenn Heidegger sagt, dass das „*»Wesen« des Daseins [...] in seiner Existenz*“ (Heidegger, 1927, S. 42) liegt, dann grenzt er das Dasein, das sich „so oder so verhalten kann, und immer irgendwie verhält“ (Heidegger, 1927, S.12), vom bloß Vorhandenem, dem was sich vor unseren Händen befindet, ab. Als dieses seiner selbst bewusste und handelnde Wesen, sind wir, zwar verwickelt und versunken in dem alltäglichen Kontext des Tuns, Machens und Besorgens, zum einen durch ein Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein im historischen Kontext fest verankert, zum anderen wiederum als zukunftsorientierte Wesen, ein gegen den Tod engagiertes, sind Behandler, Beobachter, Beschreiber und Kalkulierer.

Was man über das *zukünftige* Menschenwesen sagen kann, ist, dass wenn gravierende Änderungen geschehen werden, dann sind diese vom Menschen selbst vorgenommen, denn die moderne Technik macht es möglich DNA zu ändern; Änderungen die an zukünftige Generationen weitergegeben werden. Der natürliche Prozess der Evolution, der bei Zeugung neuen Menschenlebens immer geringfügige Mutationen mit sich bringt, wird in Zukunft möglicherweise immer mehr dadurch beeinflusst werden, da die Technik so weit gekommen ist, dass sie den Menschen selbst in seiner zukünftigen Physis informieren

kann; dass sie den Mensch im Grunde, gegenüber dem natürlichen Prozess des Mutierens, in eine ihm, wie Flusser sicherlich sagen würde, *unwahrscheinliche Form* zu bringen vermag.

Wenn es also bisweilen so erscheint als träten wir im jeweiligen gesellschaftlich-kulturellen Kontext geschichtlich auf der Stelle, so muss man anerkennen, dass es sich doch vielmehr um ein Interdependentes Verhältnis handelt zwischen dem Menschenwesen, seinen Bedingungen und deren Wandel. Ich denke im Zeitalter der Technik, angefangen mit der Erfindung der Dampfmaschine, bis zur heutigen telematischen Kommunikationsgesellschaft, wird dieses Wandeln zunehmend deutlicher.

Die moderne Höhle

Im Folgenden will ich versuchen eine Skizze davon zu zeichnen, wie die anthropologischen Voraussetzungen unsere heutigen Gesellschaften und Kulturen fest in ihrem Griff haben, wenn auch viele der modernen Gesellschaften ganz andere Formen angenommen haben.

Die meisten von uns leben heute in sehr modernen Höhlen und es lauert unmittelbar keine Gefahr, wie ein Bär oder ein anderes Raubtier. Die Gefahren heute, so zumindest in den modernen Gesellschaften, beziehen sich, abgesehen von immer noch unkontrollierbaren und unvorhersehbaren Krankheiten, meistens auf jene Gefahren, die der Mensch sich selbst stellt, wie Krieg, Terror, Kriminalität oder die von den Menschen selbst verursachten Unfälle, wobei auch diese Gesellschaften, je nach ihrer geographischen Lage durch naturbedingte Einflüsse, wie Überschwemmung, Vulkanausbrüche, anhaltende Kälte oder Waldbrände bedroht sein können. Wendet man den Blick weg von den modernen Gesellschaften, wo die meisten Menschen sich sehr sicher wissen können, muss man wiederum erkennen, dass das nicht überall so ist, sondern dass vielerorts Menschen leben, die durch wiederkehrende Naturkatastrophen, durch klimatisch aber auch politisch-gesellschaftlich bedingte Hungersnot, sowie politisch bedingte Situationen, sich gewissermaßen, der Notwendigkeit des Überlebens Willens, verständlicherweise dazu gezwungen fühlen, aus ihrer Heimat abzuwandern und flüchten, in der Hoffnung anderenorts ein besseres Leben führen zu können. Vielleicht muss man auch diesbezüglich anerkennen, dass die *Gefahr* heute ebenso, bloß in veränderten Formen, waltet.

Nun, in unseren modernen und behüteten Wohnstätten sind wir meist unabhängig vom Klima, und auch Nahrungsmittel müssen erst nicht mühsam gesucht, gejagt oder gesammelt werden. Wir haben alles parat, zuhanden, gelagert und im Voraus geplant; ja sogar das ganze Leben ist für die meisten von uns schon vor der Geburt bis zum Tode durchorganisiert und in seinen groben Zügen geplant. Dadurch, dass wir immer unabhängiger geworden sind von den natürlichen Einflüssen hat sich das Menschenwesen eine gewisse Freiheit eingeräumt. Er hat es geschafft einen Raum frei zu machen für anderes als das bloße Überleben; frei vom Klimaeinfluss, frei von den meisten natürlichen Gefahren und in den wohlhabenden Gesellschaften frei von Hungersnot. Es ist als wären der

Drang zur Reproduktion und die Sorge ums Überleben in den Hintergrund getreten und den vorrangigen Sinn und Wert des Daseins sehen wir vielmehr in einer Art *kulturellen Erfüllung*.

Und doch; - wir sind dennoch bloß Menschenwesen, und treten wir zurück und betrachten uns ein Menschenleben, dann wird deutlich, wie heute noch eine ursprüngliche Kraft waltet zum Überleben und um den Fortbestand zu gewähren, denn unsere ganze Gesellschaftsstruktur und die Anforderungen an jeden Einzelnen sind doch darauf ausgerichtet ihren bestmöglich funktionierenden Fortbestand zu sichern. Das grundlegende Bedürfnis, das nach wie vor tief im Menschen verankert ist, wenn dies auch nicht immer so den Eindruck macht, hat sich auf ein sehr ausgeklügeltes Niveau erhoben, und besteht nach wie vor in dem Drang des Überleben-Wollens, um die Notwendigkeit der Reproduktion zu gewährleisten. Der Zivilisationsprozess und die damit verbundenen psycho- und soziogenetischen Veränderungen der Menschen ist eben jener Mechanismus, der in den immer dichter und komplexer werdenden Gesellschaften diese ursprüngliche Kraft in ihrem Griff hält und kontrolliert.

So möchten wir dem Leben aber doch mehr Sinn und Wert abgewinnen, als bloß zu erkennen, dass wir in die Welt geworfen wurden, *um zu sein*, und dass es sich diesbezüglich um mehr und etwas anderes handelt, als die reine Notwendigkeit und Selbsterhaltung, wenn auch diese eine vornehme Gestalt angenommen haben.

Wiederum tendieren wir dazu die Mechanismen, dessen was wir Zivilisationsprozess, und die Inhalte dessen, was wir Kultur nennen in gewisser Weise voneinander abzugrenzen. Unter Kultur verstehen wir aber gewöhnlich die Bräuche, die Sitten, Tugenden, Traditionen, Sprache und überhaupt alle Gestalten, Spuren und Projektionen menschlicher Wirksamkeit. Insofern lassen sich jene Mechanismen, die die Gesellschaft im Zaum halten, nicht von der Vielfalt kultureller Schöpfung und Entfaltung trennen, denn, und das zeigt die Entwicklung eines jeden Kindes, das in die Gemeinschaft integriert werden soll, die vermeintliche Unabhängigkeit des Individuums ist in ihrer beständigen Interdependenz mit der Abhängigkeit von der Gemeinschaft, nur eine *relative*, das heißt, dass der Druck und der Mantel des Zivilisationsprozesses mit der schöpferischen Kraft und Freiheit der Menschen einer Kultur eng verflochten ist. Adorno deutet auf diese Interdependenz, denn der Befehl, wie er sagt, „zur Treue, den die Gesellschaft erteilt, ist Mittel zur Unfreiheit, aber nur durch Treue vollbringt Freiheit Insubordination gegen den Befehl der Gesellschaft“ (Adorno, 1951, S. 196).

Was aber könnte das Wesen dieser kulturellen Erfüllung sein?

Die Frage nach kultureller Erfüllung knüpft sich vielleicht unweigerlich an die Frage nach dem Sinn des Seins, aber diese Frage kann doch eigentlich keiner beantworten, wenn man von zwei wesentlichen Punkten absieht, nämlich einerseits die Anforderungen der Selbsterhaltung und andererseits die Vorstellung und ihre Personifizierung einer höheren Instanz, mit der man zu Rate gehen kann und die für Klärung sorgt, wie es zum Beispiel ein Medizinmann, das Delphische Orakel oder die großen Religionen tun. Dieses Absehen von der höheren Instanz und die damit einhergehende Ratlosigkeit ist sicherlich

eines der Momente das Nietzsche meinte, wenn er sagt, dass Gott tot sei und die Werte sich alle umwerten.

So beziehen sich unsere Antworten auf die Frage nach dem Sinn des Daseins doch meistens auf die naheliegenden Dinge, nämlich womit wir im alltäglichen Lebensvollzug beschäftigt und verwickelt sind, wie zum Beispiel das Nachgehen einer Arbeit, das Pflegen einer Familie, was wir in unserer Freizeit tun oder welche Hobbys wir vielleicht betreiben. Letztlich geht es aber hierbei um Familie und Arbeit, denn die Begrifflichkeiten »Freizeit« und »Hobby« binden sich letztlich an die Arbeit, zum einem als jene Zeit, die neben der Arbeit noch bleibt anderes zu tun und zum anderen als jene Tätigkeit, die neben der Arbeit von großem Interesse und von großer Bedeutung ist. Die Arbeit sei eine Profession, das Hobby bloß eine, aus Leidenschaft, Amateur-Tätigkeit, wobei doch eben diese Tätigkeit aus Leidenschaft für viele Menschen das ist, worin sie einen für sie wahren Sinn und Wert für ihre Existenz sehen und die Arbeit bisweilen bloß zur Notwendigkeit wird. Welche Inhalte blieben also für die *kulturelle Erfüllung* und dem Sinn des Daseins, wenn man von Familie und Arbeit absieht, die im Grunde der Selbsterhaltung dienen, oder liegt der Sinn des Lebens bloß darin, dass wir, dadurch dass wir, wie Heidegger meint, *zu sein haben*, bis ans Ende aushalten müssen?

Neben allen möglichen Formen und Gestalten menschlicher Wirksamkeit möchte ich hier grundlegend eines in den Vordergrund stellen, nämlich, wie es bei Aristoteles heißt hinsichtlich der Begierde der Menschen nach Lust, „dass auch alle zu leben begehren“ (Aristoteles, NE, 1175a 8-28); ein Begehren, so meine ich, das der ursprünglichen Kraft innewohnt, sich in die Welt auszubreiten und irgendwie tätig zu sein. Diese ursprüngliche Kraft gilt auch dem Geiste, so wie es bei Schelling heißt, „ist der Geist eigentlich nichts anderes als die Sucht zum Sein. In der Begierde zeigt sich zuerst etwas ganz aus *sich* Seiendes, die Begierde ist etwas Unauslöschliches; [...]. Sie ist ein Hunger nach dem Sein“ (F.W.J Schelling, 1810, S. 50).

Der Mensch hat sich zwar immer weiter von Natur entfernt und steht notgedrungen vor der Aufgabe den Abgrund zwischen sich und seiner Lebenswelt überbrücken zu müssen, indem er der Welt eine Bedeutung zuweist, aber andererseits hat er sich durch diese Unabhängigkeit auch immer mehr an Freiheit eingeräumt, einen *potentiellen Raum*, der die Notwendigkeit des bloßen Überlebens übersteigt.

Der hier von W. D. Winnicott entlehnte Begriff des *potentiellen Raumes* meint einen Bereich sprechen zwischen der reinen Kontemplation und dem Handeln, in dem sich das kulturelle Erleben vollzieht und die kulturelle Erfahrung ihre Grundlage hat; so könnte man doch zwischen der Kontemplation als das Denken, und dem Handeln als die Lebenspraxis, die *Lust*, die *Begierde* und das *Wollen* als schöpferische Kraft ansiedeln, die nach Verwirklichung drängt. Wir können den *potentiellen Raum* als eine Art Grenzbereich zwischen dem, was wir als das innere Leben benennen und dem Äußeren, der Umwelt verstehen, eine Grenze, die das eine und das andere voneinander trennt und zugleich zusammenhält und in eine Zusammengehörigkeit bringt. Insofern ist der *potentielle Raum* auch jener Abgrund zwischen dem Einzelnen und seinem Gegenüber, den es notwendi-

gerweise zu überbrücken gilt, eine Leerstelle aber auch als die Möglichkeit kreativer Entfaltung.

Winnicott zum Beispiel führt das kulturelle Erleben auf das Spielen des Kindes zurück, denn kulturelles „Erleben beginnt mit dem kreativen Leben, das sich zuerst als Spiel manifestiert“ (Winnicott, 1971, S. 116). Dieser Gedanke beruht darauf, dass sich in der frühkindlichen Entwicklung eine Trennung vollzieht zwischen der Objektwelt, anfänglich die Mutter, und dem Selbst. Diese Trennung kann sich jedoch „nur vollziehen, weil es zwischen beiden keinen leeren Raum“ (Winnicott, 1971, S. 125), keinen unüberbrückbaren Abgrund, gibt. Winnicott benennt es, neben dem inneren Leben des Geistes, der Seele und der praktischen Bezugnahme zum Äußeren, als einen dritten Bereich, eben jenen *potentiellen Raum*, in dem das kulturelle Erleben seinen Ort hat. Die kulturelle Erfahrung, so möchte ich festhalten, ist jener lebendige Erfahrungsbereich, der zwischen jeden Einzelnen und seiner Lebenswelt seinen Ort hat. Dieser Ort ist ein Raum, einerseits als Notwendigkeit der Welt eine Bedeutung zu geben, aber andererseits auch jener Raum, in dem schöpferische Tätigkeiten zur Entfaltung kommen. Die schöpferische Tätigkeit findet ihren Ausdruck in eben jenen Formen, Gestalten und Gehäusen mittels derer wir der Welt, dem Dasein eine Bedeutung verleihen und mittels dieser Bedeutung wir dem Leben einen Sinn und Wert abgewinnen können. Die schöpferische Tätigkeit, diese Eigentümlichkeit des Menschenwesens ist „das, was ihn wirklich auszeichnet, [...] nicht seine metaphysischen oder physische Natur, sondern sein Wirken. Dieses Wirken, das System menschlicher Tätigkeiten, definiert und bestimmt die Sphäre des »Menschseins«“, (Cassirer, 1944, S. 110).

Wir sind als diese schöpferisch tätige Menschen, wie Flusser sagt, Behandler, Beobachter und Beschreiber.

Bleibt dieser Erfahrungsbereich aber leer an Bedeutung, leer an schöpferischer Tätigkeit, an Sinn und Wert, so fehlt es dem Menschen an Lebensgrund. Wird das Leben ohne Grund, haben wir keinen Boden unter den Füßen, sind ab vom Grund. Die schöpferische Tätigkeit wiederum bildet jene Sphäre, in der Freiheit erfahren wird, denn Freiheit ist nicht etwas, dass wir haben und besitzen, sondern ist etwas, dass wir als der sich seiner selbst bewusste und handelnde Mensch durch unser alltägliches Tun und Machen erleben. Oder, was hieße es, im besten Falle, frei zu sein? Hieße es überhaupt nichts machen zu müssen, da die Notwendigkeit, sei sie natürlich oder gesellschaftlich bedingt, völlig ausgeschaltet wäre? Und würde gerade dies nicht vielmehr das Nichts und eine Art Richtungslosigkeit bedeuten?

Vielleicht bedeutet ja Freiheit auch in einer gewissen Weise In-der-Schwebe-sein; eine Schwebe, so meine ich, die aber durch schöpferische Tätigkeit dem Menschen Halt gewährt. Insofern wären das Erleben von Freiheit und schöpferischer Tätigkeit eng aneinander gebunden.

So kann man sich sicherlich auch frei fühlen im Nichts-tun, dennoch ist dieses Freiheitsgefühl oft eine kontemplative Angelegenheit, eine an das Denken, im Gedanken bin ich frei, und die reine Schau gebundene Sache, die danach drängt nach außen getragen, umgesetzt und verwirklicht zu werden, denn ist es nicht so, wie Aristoteles sagt, „dass

beim menschlichen Handeln das Ziel nicht darin besteht, die einzelnen Dinge zu betrachten und zu erkennen, sondern vielmehr sie handelnd zu verwirklichen?“ (Aristoteles, NE, 1179a 26 – b 14).

Der Gedanke der Freiheit sucht seinen Weg über das *Wollen* in das *Tätig-Sein*, sonst verbliebe der Gedanke von Freiheit bloß Gedanke ohne sein Versprechen einzulösen.

Jeder Mensch ist, so erläutert Horst Fuhrmann in Zusammenhang mit der Schellingschen Seinslehre, „Träger von Möglichkeiten, Anlagen und schöpferischen Kräften, ist erfüllt von Plänen und Ideen. Sie alle erzeugen in der Person den lebendigen Drang, diese innere Fülle aus-zusprechen und Aus-druck bzw. Gestalt werden zu lassen, was heißt: alles echte Schaffen drängt auf *Ver-wirklichung* [...]. Die Ruhelosigkeit des schöpferischen Menschen lebt aus diesem Ringen um die Verwirklichung. Sie ist seine Not und seine seligkeit“ (Fuhrmann, 1954, S. 298).

Insbesondere möchte ich bezüglich der schöpferischen Tätigkeit einen Bereich ansprechen, der gerade zwischen ursprünglicher Kraft, dem Druck der Zivilisation und dem, was wir Kultur nennen, seinen Ort hat. Es geht dabei um die Verausgabung ursprünglicher Triebkraft, die sich bis zu einem gewissen Grade freimacht von den zivilisatorischen Zügeln und sich seit alters her in verschiedenen Gestalten der Kunst, der Musik, des Schauspiels, der Erotik oder durch andere Formen menschlicher Wirksamkeit und Zusammenlebens verwirklicht hat; so ist, wie Schelling sagt, „die Selbstkraft [...] eigentlich das Werkzeug in der Kunst“ (Schelling, 1810, S. 55). Diese Wirksamkeit des Menschen, ihre Formen und Gestalten möchte ich als *kontrollierten Exzess* benennen; eine Wirksamkeit, die immer irgendwie in die Gesellschaftsstruktur mit eingebunden ist und sich aber auch immer irgendwie, falls sie gewisse Grenzen überschreitet, am Rande bewegt, und in welchen Formen und Gestalten das Ungewöhnliche, das Verrückte, der Irrsinn und das Wahnsinnige zum Ausdruck kommen. Ich denke, dass die Auslebung solcher exzessiver Zustände, in welcher Gestalt und zu welchem Grade sie auch immer erscheinen mögen, für das Menschenwesen letztlich von existenzieller Bedeutung sind, denn sie ist die zeitweilige Freisetzung des Sinnes, ein Ausdruck von Freiheit und vielleicht sogar eine Form des Widerstandes gegen die Bedingungen und Fesseln der Gesellschaft; der Exzess, *excedere*, versteht sich hier also als ein Überschreiten dessen, was wir als das Normale ansehen; es wird hier das Verstandesmäßige überschritten, denn, vielleicht wie Schelling sagt, was „wir Verstand nennen, [...] ist eigentlich nichts als geregelter Wahnsinn“ (Schelling, 1810, S.).

Diese, den Verstand übersteigenden Erfahrungen, sind Ausschreitungen, zu denen wir, so meine ich, alle irgendwie neigen, welche Formen diese auch annehmen mögen. So zeigt sich doch dieser Drang nach Freisetzung besonders während politisch angespannten Zeiten oder als eine Form der Erlösung nach Kriegen, wenn man zum Beispiel an die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg denkt, und welche Formen von Kunst und welches kulturelles Leben in Berlin oder Paris in den sogenannten *wilden* Zwanziger Jahren hervortraten.

Getunte Wirklichkeit

Die kulturelle Erfahrung, so sagte ich, ist jener lebendige Erfahrungsbereich, der zwischen jedem Einzelnen und seiner Lebenswelt seinen Ort hat. Und unsere Lebenswelt wiederum ist die uns entgegenstehende Wirklichkeit. Im Folgenden geht es einerseits darum, dass zunehmend Realitäten, Wirklichkeiten projiziert und simuliert werden, andererseits geht es aber auch darum, dass sich die meisten Gesellschaften immer irgendwie im Wandel befinden. Es ist diesbezüglich auch der Versuch einer Kritik, die sich an den Glauben an ein perfektes Dasein richtet und die sich insofern auch an die fortwährende Kompensation seiner vermeintlichen Mangelerscheinungen und das Streben nach einer makellosen Wirklichkeit richtet; eine Wirklichkeit, die sich bisweilen selbst zu übersteigen trachtet, um eine neue, modifizierte zu bilden, eine sozusagen *getunte* Wirklichkeit. Oder haben wir eine solche Wirklichkeit, ein „Übermaß an Realität“ (Baudrillard, 1995, S. 103) schon erreicht, denn wir haben bisher, so wie Baudrillard es problematisiert, „eine unvollendete Realität gedacht, [...], wir haben das gedacht, was der Realität fehlte. Heute geht es darum eine Realität zu denken, der nichts fehlt“ (Baudrillard, 1995, S. 104-105). Eine solche Realität wäre lückenlos und bedürfte keine Kompensation ihrer Mangelerscheinungen und diese „vom Anti-Realen gereinigte Reale wird hyperreal, realer als das Reale, und verflüchtigt sich in die Simulation“ (Baudrillard, 1999, S. 21). Ein ähnliches Phänomen sieht man im Bereich der Ernährung, wo, vor dem Hintergrund einer Vorstellung, einem Ideal, die von Anti-Nahrung gereinigte Nahrung, zur Hypernahrung wird; kein Zucker, kein Fett, keine Laktose, kein Gluten – lieber Süßstoff, E-Nummern oder sonstige Ersatzstoffe, und übrig bleiben Produkte, die von ihrer Herkunft völlig entfremdet sind. Die Welt ist, wie Baudrillard provozierend sagt, eigentlich eine Illusion und man muss der Welt „jeden geheimnisvollen, beliebigen, zufälligen Charakter nehmen“ (Baudrillard, 1995, S. 33), und wir müssen die uns entgegenstehende Wirklichkeit in eine Ordnung bringen, sie kalkulieren, alle Lücken schließen und eben dieses „gigantische Desillusionierungsunternehmen – wörtlich: die Tötung der Illusion der Welt zugunsten einer absolut realen Welt – genau das ist die Simulation“ (Baudrillard, 1995, S. 33). In Zusammenhang mit der hier thematisch nur angeschnittenen Simulationstheorie Baudrillards stellt sich zum Beispiel die Frage welche Rolle das Menschenwesen hierbei spielt und wohin es verschwindet in diesen Simulationen; wo ist der Ort seiner Existenz, oder wird der Mensch selbst zur Simulation, zum Simulacrum seiner selbst? Leben wir insofern in einer verfälschten Realität, einer Hyperrealität, einem Simulacrum, das zwar ein *glaubwürdiges* aber *trügerisches* Bild der Realität liefert?

Wie wir aber die uns entgegenstehende Wirklichkeit nun benennen, als »simuliert«, »projiziert« oder »hyperreal«, so muss man doch daran festhalten, dass, wie auch immer, sie, ob *trügerisch*, *verfälscht* oder auch *wahrhaftig*, dennoch etwas ist, das unserer Wirklichkeitserfahrung zuteilwird, und wozu wir uns in irgend einer Weise Verhalten. So gibt es einerseits ökonomische und politische Interessen des Simulierens und Projizierens und andererseits gibt es den Bürger, den Verbraucher, der diesen Interessen sozusagen ausgesetzt ist. So werden zum Beispiel falsche Bedürfnisse inszeniert, die den Kreislauf von

Produktion und Konsumption aufrechterhalten. Andererseits wiederum werden aber diese falschen Bedürfnisse auch *gewollt*.

Für Guy Debord ist das das „Prinzip des Warenfetischismus [...], d.h. die Beherrschung der Gesellschaft durch »sinnlich übersinnliche Dinge«, das sich absolut im Spektakel vollendet, wo die sinnliche Welt durch eine über ihr schwebende Auswahl von Bildern ersetzt wird, welche sich zugleich als das Sinnliche schlechthin hat anerkennen lassen“ (Guy Debord, 1967, S.31-32). Es werden also durch die Medien und durch die öffentlichen Werbe- und Kommunikationsflächen, die immer größer werden, zunehmend Wirklichkeiten, Realitäten projiziert, die wir als Bürger mehr oder weniger annehmen und praktizieren, wodurch jene Wirklichkeiten sozusagen verwirklicht, realisiert werden und sich in die Kultur einschreiben. Insofern kann man erstens durchaus davon sprechen, dass Realität und Wirklichkeit zwar nunmehr simuliert und projiziert werden und zweitens aber muss man anerkennen, dass wenn falsche Bedürfnisse *gewollt* werden, sie nicht mehr als falsch anzusehen sind, sondern dass durch das *Wollen* und durch die *Praxis* sich der jeweilige Mensch die Bedürfnisse zu eigen macht. So kann man hinsichtlich der Inszenierung falscher Bedürfnisse, die wir uns bisweilen aneignen, auch von der Simulierung künstlicher Gewissheiten sprechen, die uns als Richtlinien gelten, da sie Vorschriften projizieren, wie wir am besten unseren Alltag bewältigen, was wir essen, wie wir unsere sogenannte freie Zeit gestalten, wie wir ökonomisch in der Gemeinschaft verhaftet sind oder wie wir arbeiten; es scheint einerseits die Möglichkeit eines perfekten Daseins zu sein, ein streben nach Vollendung, denn bei Vollendung sind wir an das Ende gelangt, ist alles wie es zu sein hat. Andererseits ist es eine Art hinterlistige Ethik, die auf der Grundlage ontologischer Unsicherheit und der Erfahrung des inszenierten Mangels, der vermeintlichen Lücken und Fehler in der Gewissheit des Daseins, das Menschenwesen zu *regulieren* weiß.

Gibt es mehrere Wirklichkeiten?

Jeder fasst die uns entgegenstehende Wirklichkeit unterschiedlich auf, aber dennoch, und das liegt ja in unserer Sprache, dadurch, dass wir die Dinge, Sachlagen, Situationen und eben alles Seiende bei einem Namen benennen, haben wir zumeist einen gemeinsamen Konsensus von den Dingen, wenn auch, dadurch, dass sich jeder ein Bild von dem Benannten macht, das Bild in Nuancen und Variationen erfahren werden kann; in etwa so verstanden wie Husserl von einer notwendigen allgemeinen Form spricht, „ein invariables Was [...], nach dem hin sich alle Varianten decken: ein allgemeines Wesen“ (Edmund Husserl, 1900, S.257)

Insofern haben wir eine mehr oder weniger gemeinsame Auffassung, Erfahrung und Kommunikation der Wirklichkeit. Was über diese Wirklichkeit oder Realität wirklich hinaussteigt und etwas Anderes, eine andere *Möglichkeit* bietet, ist die virtuelle Realität. Hier hat man es mit der Erfahrung einer anderen Art von Wirklichkeit zu tun, eine virtuelle Realität, die gewissermaßen parallel zur herkömmlichen Lebenswelt ihr Wesen treibt, aber durchaus auch unser Leben und die damit verbundenen Praktiken beeinflusst. Glaubwürdig und echt wird die simulierte Wirklichkeit dann, wenn man sich als Teilhaber erfährt. Die virtuellen Realitäten der Computerspiele haben gerade deshalb so große

Anziehungskraft, weil man als Spieler Akteur dieser Welt wird und nicht bloß Beobachter ist; obwohl die Erlebnisse der Kinobesucher am Anbeginn der Kinematographie sicherlich eine ebenso große Wirkung hatte, wie zum Beispiel der kurze Film der Gebrüder Lumière von 1895, wo eine Lokomotive in den Bahnhof einfährt.

In einem Diskurs über Virtualität schreibt Flusser 1991, dass wir mittels der Technik die Welt simulieren können, aber, gegenüber der Leistung des Nervensystems, simulieren wir sie „noch [...] miserabel – trotz Handschuhen und Helmen erhalten wir nie die gesamte Konkretizität, die wir durch das Zentralnervensystem erreichen. Vielleicht werden wir später Methoden finden, die die Reize genauso gut komputieren wie unser Nervensystem“ (Flusser, 1991, S.170). Heute sind wir, wie Flusser sicherlich vermutet hat, auf diesem Gebiet der Technik um einiges weiter fortgeschritten, wenn man zum Beispiel an Steven Spielbergs *Ready Player One* denkt und wie dort zwei Wirklichkeiten gewissermaßen parallel verlaufen. So treffen sich ja schon seit längerem die Spieler online in irgendeiner gemeinsamen virtuellen Realität.

So sehr wir uns aber in virtuellen Realitäten aufhalten, bleiben wir doch der herkömmlichen Wirklichkeit verhaftet, denn virtuell bedeutet vielmehr etwas, wie Flusser sagt, das „aus dem Möglichen auftaucht und beinahe ins Wirkliche Umschlägt“ (Flusser, 1998, S.169).

Das Menschenwesen ist zwar der reinen Kontemplation, der Vorstellung oder Einbildung fähig, doch nach wie vor an das Physische des Körpers gebunden, wenn es auch futuristischen Vorstellungen von einem bloßen Gehirn gibt, das an irgendwelche Apparate angeschlossen ist und als solches existiert.

Nun, es hat schon immer irgendwie zeitgemäße Kritik an die bestehende oder sich im Wandel befindende Gesellschaft gegeben, wiederum aber muss man wohl ebenso anerkennen, dass die meisten Gesellschaften, abgesehen von den noch wenigen, kaum berührten und isolierten Naturvölker, wenn auch nahezu unbemerkt langsam, über die Generationen hinweg, trotz Kritik und mittels ihrer Krisen, sich in einem stetigen Wandel befinden.

Wichtig scheint mir diesbezüglich festzuhalten, dass so sehr sich auch das, was wir Wirklichkeit oder Realität nennen, verändern mag und somit auch die Subjektivierungsbedingungen jedes Einzelnen modifiziert, so sollte man gegenüber dem Glauben an eine passive Hingabe an diese Bedingungen, dem Menschen ein gewisses Maß an Vertrauen entgegenbringen. Man muss zum einen die Frage nach der Freiheit stellen und wie diese erfahren wird, und zum anderen dem Einzelnen die Fähigkeit einräumen sich in dieser Wirklichkeit aufhalten und einrichten zu können, sowie eigenwilliger Agent seiner Wirklichkeit zu sein, und dass wir uns aufgrund von Regulierungen und den alltäglichen Medieneinfluss nicht bloß als ferngesteuerte und determinierte Wesen ansehen; und vielmehr muss man doch auch danach fragen, was wir als Maßstab annehmen, der als Richtlinie dafür gilt, was wir als Wirklich erfahren und auffassen, denn tendenziell besteht immer das Bedürfnis die uns entgegenstehende Wirklichkeit, und wie wir sie erfahren, zu ein für uns als Ganzheit Erfahrbares zu ordnen. Dieses Ordnen heißt auch der Welt eine Bedeutung geben zu *wollen* und dieses wiederum heißt eine verlässliche Ordnung herstellen, die

uns zur Orientierung dient für die Möglichkeit, sowie Bedingung, von *Gemeinschaft* und gegenseitiger *Kommunikation*; letztlich vielleicht die zwei grundlegenden Haltepunkte menschlicher Tätigkeit.

Ich möchte diesbezüglich also die Aufmerksamkeit darauf richten, dass wenn wir von Realität oder Wirklichkeit sprechen, wir unweigerlich von Wirklichkeitserfahrung und Wirklichkeitsauffassung sprechen sollten, denn der Mensch steht im alltäglichen Umgang mit den Dingen nicht außerhalb der Wirklichkeit, wie außerhalb eines Hauses, das sich als solches betrachten lässt. Sondern vielmehr sind wir, wenn auch immer in einer bestimmten Weise des Seins, Agenten und Teilhaber unserer Lebenswelt und sind je schon verwickelt in diese Wirklichkeit, die sich, trotz der alltäglichen Routinen, irgendwie jeden Tag, nach dem Erwachen, uns erneut offenbart und entgegensteht; Wirklichkeit hierbei verstanden als lebendiges Beziehungsgeflecht interdependenter Menschenwesen, deren Gesellschaftsstrukturen, deren Tätigkeit und deren Lebenswelt. So muss man diesbezüglich sicherlich auch bedenken und unterscheiden, ob sich die gesellschaftlich-sozialen Bedingungen für das menschliche Dasein verschlechtern und an Wert verlieren, oder ob diese Bedingungen sich bloß verändern und das Leben sich im Zuge dieser Rahmenbedingungen im Wandel befindet; denn nicht alles ist früher immer besser gewesen, wenn man auch, generationsbedingt, aus Notwendigkeit oder einem Wirkungsgeschichtlichen Bewusstsein, sich an gewissen Dingen festzuhalten gedrungen sieht. So bilden die nachfolgenden Generationen immer neue Gehäuse mit anderen Idealen, Werten und Inhalten, die sich von bestehenden Gehäusen und Traditionen immer irgendwie abgrenzen und diese modifizieren. Insofern kann man durchaus von einem sich fortwährend wandelndem Dasein sprechen, denn das Dasein ist keine starre Gestalt; so wandeln sich die Gesellschaftsformen, die Lebensbedingungen, die Lebenspraktiken und auch das Menschenwesen selbst verändert sich. In Zusammenhang mit der Entwicklung der Computertechnologie denke ich zum Beispiel an die Kunstfertigkeit des Schreibens auf Papier, dieser mühsame Lernprozess der Umsetzung des Denkens in eine feinmotorische Bewegung der Hand, mit dem Ziel die abstrakten Symbole, die Buchstaben auf das Papier zu zeichnen. So sind wir zum Beispiel, zwar im spärlichen Ansatz, aber im Zuge der Kommunikation durch technische Geräte dabei uns vom Schreiben mit der Hand auf Papier zu entfernen. Schon in den Schulen tritt diese Kunstfertigkeit durch die Anwendung von Computern in den Hintergrund. Es ist letztlich vielleicht nur eine Frage weniger Generationen, bevor diese *téchne* kaum noch angewendet wird.

Die Problematik dessen, dass wir in oder mit *simulierten Realitäten* leben, sehe ich nun vielmehr darin, dass Wirklichkeiten projiziert werden, die die eigene Wirklichkeit übersteigen und überbieten, in den Schatten stellen und vielleicht bisweilen abwerten; Projektionen die das eigene kulturelle Erleben, und wie es erfahren wird, und die eigene schöpferische Tätigkeit als gleichgültig und belanglos erscheinen lassen. Es entsteht eine Kluft zwischen projizierter Wirklichkeit und der, durch die Lebensbedingungen determinierten, eigenen Wirklichkeit, die nur durch weitere Veränderungen, Kompensationen oder gar Entfremdungsprozesse überbrückt werden kann. Die Frage ist, inwieweit wir uns in diesen projizierten Wirklichkeiten wiedererkennen können, und Prüfstein für diese

weitere Entfremdung ist die Frage inwieweit wir uns in diesen Wirklichkeiten wiedererkennen und anerkennen *wollen*. Vor diesem Horizont geht es meines Erachtens auch darum eben jenen Zwischenraum, Übergang oder interface zwischen unserer physischen Lebenswelt, in der wir uns dennoch aufhalten und ernähren, und dem Handeln und Erleben im *virtuellen Raum* ins Auge zu fassen, welche Praktiken wir eventuell daraus entwickeln und welchen Nutzen dieses Plateau des Daseins für unsere Existenz haben kann. Auch hier kann man durchaus von einem potentiellen Raum schöpferischer Kraft sprechen. Wichtig scheint mir hier wieder auf das Verhältnis zwischen dem Denken, dem Wollen und dem Handeln aufmerksam zu sein, aus dem wir unsere Richtlinien, unser Maß und Vorschriften ziehen, die wir zur Leitung nehmen. So kann man sich zum Beispiel fragen welche Wahlen wir im Laufe unseres Lebens getroffen haben, wo sie uns hinführten, und wo führten sie uns *nicht* hin, wie Baudrillard so schön sagt, dass auf „beiden Seiten einer imaginären Linie des Willens schafft jede Entscheidung gleichsam zwei Abhänge, die das Leben in entgegengesetzter Richtung entlangläuft – wobei sich beide Fraktionen unumkehrbar voneinander entfernen“ (Baudrillard, 1999, S. 112). Man muss sich also offenbar sein in seinen Gehäusen, sich klar sein über Entscheidungen und Urteile und sich vor Augen halten was man tut und wie wir handeln.

Das Temperieren

Im Verhältnis zwischen dem Denken, dem Wollen und dem Handeln sehe ich grundlegend die wesentlichen Ankerpunkte des Menschen; sein Gehäuse, sein Standpunkt, seine Haltung, das Ethos, die Handlungsgrundlage überhaupt. Diese Ankerpunkte hat jeder mit seiner Lebenswelt zu vermitteln. Hieraus entsteht ein Verhältnis und in diesem Verhältnis liegt eine Determination vor, dass wir uns, durch das Vermitteln, gemäß unserer Lebenswelt verhalten. Zentraler Ausgangspunkt in diesem Verhältnis bildet unser Wille. Der Wille, so Schelling, „hat aber [...] zwei Seiten, eine reale, die sich auf die Individualität des Menschen bezieht, den Eigenwillen, und eine allgemeine oder ideale Seite, den Verstand“ (Schelling, 1810, S. 51).

Der Eigenwille ist der Drang des Lebendigen und die „Grundlage alles Lebendigen ist seine *Vitalität* als *Lebenswille* und Lebenskraft, als Kraft, sich zu behaupten, durchzusetzen, sich zu entfalten“ (Horst Fuhrmann, 1954, S. 231), andererseits ist der Eigenwille blind [...] ohne den *Verstand*“ [...]. Aus Verstand und Eigenwille zusammen bezeugt sich [...] der eigentliche Wille“ (Schelling, 1810, S. 51). So zeigt auch Nietzsche zum einen die auf Zielsetzung des Willens, die darin besteht „eher [...] *das Nichts* wollen als *nicht* wollen“ (Nietzsche, 1887, S. 90), und zum anderen beschreibt er das Wollen vielmehr als „etwas Kompliziertes, Etwas, das nur als Wort eine Einheit ist“ (Nietzsche, 1886, S. 708, JGB 19).

Das *Wollen* also, zum einen als Drang sich in der Welt auszubreiten und zum anderen als der Verstand, das Rationale, das den blinden, drängenden Willen bändigt, beherrscht, mäßigt oder eben *wohl temperiert* in dem Verhältnis zur Lebenswelt. In der

Schellingschen Seinslehre ist das Sein als Ganzes, so Fuhrmann „eine Stufenordnung, darin das Irrationale immer gebändigter, das Rationale aber immer mächtiger wird“ (Horst Fuhrmann, 1954, S. 234)

Das Wort »Temperieren« ist vom lateinischen *tempera* abgeleitet, dieses wiederum vom griechischen Wort *krasis*, und bedeutet *mischen*, sowie in das *richtige Verhältnis* bringen. Von daher ist auch die von der Humoralpathologie hergeleitete Begrifflichkeit der Temperamentenlehre zu verstehen, in der es ja darum geht ein ausgeglichenes Verhältnis zu erreichen zwischen den vier Körpersäften Blut, Schleim sowie schwarze und gelbe Gallenflüssigkeit, welche Säfte, die *humores*, für die vier grundlegenden Stimmungen Sanguinisch, Phlegmatisch, Melancholisch und Cholerisch stehen. So bedeutet zum Beispiel Idiosynkrasie so viel wie *persönliche Eigentümlichkeit*, wobei von seiner ursprünglichen Herkunft nach das griechische *idiosynkrasia* so etwas wie eigentümliche Mischung der Körpersäfte meint. Diesbezüglich ist auch der Begriff der *akrasia* nicht uninteressant, da das *krasia* mit dem Präfix *a* scheinbar irgendwie eine ursprüngliche sprachliche Verwandtschaft andeutet, aber vielmehr abgeleitet ist von *kratos*, Stärke, oder *kratein*, beherrschen. Insofern bedeutet *akrasia* vielmehr Unbeherrschtheit, Handeln wider besseres Wissen oder Willensschwäche. Hier verortet sich auch der Begriff der *enkrateia*, der Selbstbeherrschung meint.

Wenn nun temperieren *mischen* und in das *richtige Verhältnis* bringen meint, dann bedeutet *temperieren* auch *mäßigen*, denn *mischen* und in das *richtige Verhältnis* bringen, heißt das rechte Maß der Mischung zu erreichen, so dass das Verhältnis als das *Richtige* zur Geltung kommt. Um als das *Richtige* zu gelten, muss es uns die Richtung weisen. Wohin und um was zu tun? Um zu entscheiden oder wählen wohin wir den Blick richten, um zu entscheiden wohin sich unser Urteil wendet und wie wir handeln. Temperieren als Mäßigung zu verstehen reicht den Gedanken insofern weiter dorthin, wo sich die Frage stellt, welche Richtlinien für das rechte Maß gelten, oder anders, nämlich zur Frage wonach sich das rechte Maß richtet. Im Akt der Mäßigung liegt insofern auch das Sichrichten-nach, oder liegt jene Determination vor, wie wir uns als der sich seiner selbst bewusste und handelnde Mensch im Dasein einrichten, was wir für dieses Einrichten zur Leitung nehmen und wonach sich unser Handeln richtet. Was wir aber zur Leitung nehmen, entnehmen wir unserer Wirklichkeitserfahrung, unserem Bezug zur Lebenswelt. So ist, wie Laing sagt, unser „Verhalten [...] eine Funktion unserer Erfahrung. Unser Handeln entspricht unserer Sicht der Dinge“ (Laing, 1967, S. 22), und so „wie wir die Welt erfahren, so handeln wir. Dieses Prinzip hält sich, selbst wenn Handeln unsere Erfahrung eher verbirgt als enthüllt“ (Laing, 1967, S. 24).

In jenem Bezug zur Lebenswelt stehen wir immer vor der Aufgabe das Verhältnis zwischen dem Denken, dem Wollen und dem Handeln irgendwie in Einklang mit einander zu bringen. Wir müssen uns sozusagen mit der Lebenswelt *abstimmen*. Insofern sind wir mehr oder weniger darauf angewiesen das Verhältnis zu *mäßigen*, so dass die Erfahrung gewährleistet ist sich als ganze Person zu erleben, und dass ein sinnvoller Lebenszusammenhang im Bezug zur Lebenswelt bestehen kann. Das richtige Verhältnis aber, indem es uns die Richtung weist, trennt die Wege von einander, scheidet die Möglichkeiten

und fordert ein Ent-scheiden, ein Wählen. Die Wahl aber ist dem Willen sein Geschäft und wir gehen davon aus, dass das, was der Wille wählt, das Richtige sei! Wie aber entscheidet, urteilt der Wille was das Richtige sei? Der Wille richtet sich danach, was wir zur Leitung nehmen; dies das dianoetische. Die Verwirklichung des Willens liegt wiederum in der Handlung, im Tätig-sein, in der Umsetzung und Verwirklichung des dianoetischen; dies die ethische Handlung. So haben wir immer einen Standpunkt, von wo aus unser Blick seine Richtung einschlägt, einen Standpunkt, der die Grundlage unserer Urteilsfindung bildet und die eigentliche Mäßigung besteht doch gerade darin, dass sich Eigenwille und Verstand sozusagen *einig* werden.

Können wir also sagen, dass wir grundsätzlich das, was wir als das Richtige ansehen, zur Leitung nehmen, oder nehmen wir bisweilen auch Vorschriften zur Leitung, die wir nicht als das Richtige ansehen. Man könnte dies einerseits als Selbstverleugnung betrachten, da wir, gezwungenermaßen, wider unserem Willen handeln. Was aber zwingt uns wider unserem Willen zu handeln, oder wie wird aus dem Wollen ein Sollen, beziehungsweise, wie wird das Wollen das Sollen los? Oder ist das Sollen auch eine Form freiwilliger Handlung; ein Sollen, das wie bei Kant als moralisches Gefühl ausgelegt wird? Adorno deutet diesbezüglich auf eine gewisse Ausweglosigkeit, denn das „Subjekt braucht nur die ihm unausweichliche Alternative von Freiheit oder Unfreiheit des Willens zu stellen und ist schon verloren. Jede drastische These ist falsch. Im Innersten koinzidieren die vom Determinismus und die von der Freiheit. Beide proklamieren Identität. [...]. Vielleicht wären freie Menschen auch vom Willen befreit“ (Adorno, 1970, S. 261).

Gegenüber der Selbstverleugnung könnte es allerdings auch eine Form von *akrasia* sein, wenn wir Vorschriften zur Leitung nehmen, von denen wir *wissen*, dass sie nicht *die richtigen* sind. Im ersten Falle handelt man gegen sich selbst und im zweiten Falle gegen jemand anderen, so kann jede Person, wie Laing es in Zusammenhang mit der Problematik interpersonalen Handelns beschreibt, „zwei fundamental unterschiedliche Handlungsweisen übernehmen. Jeder kann entweder gegen seine eigene Erfahrung oder gegen die der anderen Person handeln; eine andere Art personalen Handelns ist innerhalb dieses Systems nicht möglich. Sofern also personales Handeln vom Selbst zum Selbst oder vom Selbst zum anderen in Betracht kommt, kann man nur gegen die eigene Erfahrung oder gegen die des anderen handeln.“ (Laing, 1967, S. 27-28).

Was sind aber *die richtigen*? Grundsätzlich könnte man sagen, dass die *richtigen* jene sind, die wir zur Leitung nehmen, da sie uns die Richtung weisen, was aber nicht bedeutet, dass wir immer das zur Leitung nehmen, was durch die Gemeinschaft als Determination vorliegt und als das *richtige* gelten *soll*. *Akrasia* als Unbeherrschtheit, als Handlung wider besseren Wissens, heißt insofern anders handeln als die geistige Haltung, die dianoetische Tugend, es vorschreibt. So würde man anders handeln, als man *sollte*. Andererseits können wir sagen, dass die richtigen jene sind, die sich durch die Vermittlung mit der Gemeinschaft einstellen und die wir als Vorschriften im Prozess der Vermittlung anerkennen, und welche Vorschriften sich in die Struktur der Gehäusebildung als inneres Gesetz einschreiben. Hierin liegt wie Arendt so schön sagt, die „Erkenntnis, dass Denken und Wollen nicht einfach zwei verschiedene Vermögen des rätselhaften Wesens namens

»Mensch«, sondern Gegensätze seien“ (Arendt, 1971, S. 406), und die scheinbar unvermeidliche Spannung, dass „wenn das Zwei-in-einem des Bewußtseins, aktualisiert in dem stummen Zwiegespräch des Menschen mit sich selbst, aus seiner ursprünglichen Harmonie und Freundschaft in einen fortwährenden Konflikt zwischen Wille und Gegenwille, zwischen Befehl und Widerstand hineingerät“ (Arendt, 1971, S. 406).

Handeln wider besseren Wissens bezeugt diesen inneren Konflikt, dass der Eigenwille, der Lebenswille, etwas anderes will als der Verstand es vorschreibt, „wenn er also handelt, ohne das Wissen wirksam werden zu lassen“ (Aristoteles, NE, 1146b 22 – 1147a 7). Das Denken und das Handeln werden in diesem Falle durch das Wollen auseinandergehalten; eigentlich entsteht hierbei immer ein Konflikt zwischen jenem Wollen das der Vorschrift des Willens gehorcht und jenem Wollen, das sich dem Willen widersetzt. Die schwierige Frage, die immer wieder den Konflikt aufzeigt, besteht doch darin, inwieweit und ob wir erleben, dass unsere Entscheidungen *freiwillig getroffen* werden und ob wir *freiwillig handeln*. Hier muss man also unterscheiden zwischen dem *freiwilligen* Urteilen und der *freiwilligen* Handlung, da wir im Grunde frei wählen können, was wir tun, denn, wie Aristoteles sagt, „das Prinzip, das die dienenden Glieder des Leibes bei solchem Handeln bewegt, ist im Menschen, und immer da, wo das bewegende Prinzip im Menschen liegt, steht es auch in der Macht des Menschen zu handeln oder nicht zu handeln“ (Aristoteles, NE, 1110a 14 – b4). Man muss diesbezüglich auch unterscheiden zwischen äußeren und inneren Zwängen, denn genau dies ist doch der grundlegende Mechanismus des Zivilisationsprozesses, nämlich die Verlagerung äußerer in innere Zwänge. Diesen inneren Zwang formuliert Nietzsche sehr einfach und treffend, wenn er sagt, dass ein „Mensch, der will-, befiehlt einem Etwas in sich, das gehorcht, oder von dem er glaubt, daß es gehorcht“ (Nietzsche, 1886, S. 709) und das „was »Freiheit des Willens« genannt wird, ist wesentlich der Überlegenheits-Affekt in Hinsicht auf Den, der gehorchen muß“ (Nietzsche, 1886, S. 709). So wird es in dem Verhältnis zwischen dem Denken, dem Wollen und dem Handeln wohl immer irgendwie zu einem Konflikt unterschiedlicher Meinungen kommen, einem Zusammenstoß, *confligere*; das Wollen und das Sollen stehen sich im »stummen Zwiegespräch« schroff gegenüber und in der *freiwilligen* Handlung müsste sich genau genommen das Wollen vom Sollen befreien, denn, wie Nietzsche deutlich sagt, gibt es „in jedem Willensakte [...] einen kommandierenden Gedanken;- und man soll ja nicht glauben, diesen Gedanken von dem »Wollen« abschneiden zu können, wie als ob dann noch Wille übrig bliebe!“ (Nietzsche, 1886, S. 709).

Der Zusammenstoß unterschiedlicher Meinungen im inneren Konflikt verweist wiederum auf Un-entschiedenes. In diesem Zusammenstoß haben das, was wir für Gewöhnlich *Kritik* wie auch das, was wir *Krise* nennen, ihren Ort; sie haben in der Unentschiedenheit ihren Ausgangspunkt. Für Gewöhnlich sind diese Begriffe auch von einer gewissen Schwerlastigkeit begleitet. So wird Kritik ja oft mit Mangel oder Fehler verbunden, wie auch die Krise eine schwierige Situation andeutet oder gar Krankheit meint. Neben den beanstandenden Momenten, verbinden wir wohl zumeist mit Kritik das *Meinen* und *Beurteilen*. Krisen wiederum sind Situationen, die zumeist zu Veränderungen drängen und Wendepunkte anzeigen.

Nun haben die Begriffe *Kritik* wie auch *Krise* ursprünglich dieselbe Wurzel und weisen auf das griechische *krinein*, das so viel bedeutet wie *trennen* und *die Dinge voneinander scheiden*. Der Gedanke des Trennens und Scheidens stellt Kritik und Krise zueinander. Insofern möchte ich diesbezüglich vielmehr darauf zeigen, dass den Begriffen *Kritik* und *Krise* eine Kraft innewohnt, und dass sie zusammengedacht einen Prozess bilden.

Kritik richtet sich immer ausgehend von einem Standpunkt, um diesen Standpunkt entweder verteidigen zu wollen, oder die kritische Haltung zielt darauf ab den Standpunkt verändern zu wollen. Kritik ist ein Akt der Trennung, des Scheidens, des Entscheidens und somit des Wählens. Dieses Entscheiden und Wählen hat letztlich irgendwie, und zu einem gewissen Grade, immer den Charakter einer Krisensituation.

So liegt in der Krise jenes Potential und Triebkraft vor, die die durch die Kritik hervorgebrachte und problematisierte Unentschiedenheit zu einem Wendepunkt zu bringen. Im Prozess der Kritik und der Krise waltet eine Kraft und eine Potentialität des Lebens des Geistes, die den Weg beschreibt vom Abwägen, der Urteilsfindung und der, durch die Handlung realisierte, Gehalt der Gehäusebildung.

Das Wollen wiederum scheint mir in diesem Prozess schließlich die Nahtstelle auszumachen, die das Denken und das Handeln als Einheit zu vermitteln sucht, denn, so zitiert Arendt Heidegger, im „Wollen [...] bringen wir uns ans Licht und entsprechend auch im Nichtwollen, und zwar an ein Licht, das durch das Wollen selbst angesteckt wird. Wollen ist immer ein Sich-zu-sich-selbst-Bringen. [...] Im Wollen kommen wir uns selbst entgegen als die wir eigentlich sind“ (Arendt, 1971, S. 406).

Ausgang

Die hier vielleicht zerstreut erscheinenden Gedanken werden vor jenem Horizont zusammengebunden, den die Menschen als denkende, wollende und handelnde Wesen bewirken.

Das Vermögen des Denkens ist, aufgrund der Urteilskraft und dem Entscheiden, gleichursprünglich mit dem Wollen verhaftet. Ein Wollen aber, das immer irgendwie in der Klemme ist zwischen Freiheit und Determination und dadurch herausgefordert ist, welche Richtung das Handeln einschlagen soll. Das Handeln, das Tätig-Sein des Menschenwesens hat sich wiederum von einer bloßen Reaktion auf die entgegennende Wirklichkeit zu einer Antwort auf den Zuspruch des Daseins entwickelt. Das Wollen macht insofern das Zentrum menschlicher Wirksamkeit aus; ein Wollen, das zum einen dem Denken verhaftet ist, aber zugleich auch jene Kraft ausmacht, die zur Verwirklichung drängt. Die grundlegenden Muster der Selbsterhaltung bestehen heute noch, bloß in anderen Gestalten. Gegenpol zu dieser *Sorge* um das Sein bildet die kulturelle Erfahrung, der potentielle Raum schöpferischer Kraft; die gute *Stimmung*. So sehr wir aber das Dasein als *wohltemperiert* vernehmen, wie eine gute Flasche Wein, und auch stets darauf bedacht sind dieses anzustreben, so sehr sollte man auch stets darauf bedacht sein, dass mit der

guten Stimmung immer die Mechanismen der *Mäßigung* einhergehen. Die kulturelle Erfahrung wiederum verortet sich gleichursprünglich mit der abgründigen Situation des Menschenwesens dem Dasein Bedeutung und Sinn verleihen zu *müssen* und zu *wollen*; denn das Wesen kultureller Erfahrung liegt doch wohl gerade in dieser Sinngebung und Wertesetzung des Lebens.

Literatur / References

- Theodor W. Adorno, *Negative Dialektik – Jargon der Eigentlichkeit* (1970), Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2015
- _____, *Minima Moralia – Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2016
- Hannah Arendt, *Vom Leben des Geistes* (1977), Piper Verlag, München, 2016
- Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, Reclam, Stuttgart, 2010
- Jean Baudrillard, *Das perfekte Verbrechen* (1995, orig. *Le crime parfait*), Matthes und Seitz, München, 1996
- _____, *Der unmögliche Tausch* (1999, orig. *L'Echange impossible*), Merve Verlag, Berlin, 2000
- Ernst Cassirer, *Versuche über den Menschen* (1944, orig. *An Essay on Man*), Meiner Verlag, Hamburg, 1996
- Guy Debord, *Das Spektakel der Gesellschaft* (1967, orig. *La Société du Spectacle*), Verlag Klaus Bittermann, Berlin, 1996
- Norbert Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation*, Band 1 (1939), Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1997
- Vilem Flusser, *Vom Subjekt zum Projekt* (1994), Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1998
- _____, *Die Revolution der Bilder* (1991), Bollmann Verlag, Mannheim, 1996
- Horst Fuhrmans, *Schellings Philosophie der Weltalter* (1954), L. Schwann Verlag, Düsseldorf, 1954
- Hans Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode* (1960), Mohr Siebeck, Tübingen, 2010
- _____, *Der Anfang des Wissens* (1999), Reclam, Stuttgart, 2000
- Heidegger, *Sein und Zeit* (1927), Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1993
- Edmund Husserl, *Die Phänomenologische Methode* (1900) – Ausgewählte Texte, Reclam, Stuttgart, 1998
- Ronald D. Laing, *Phänomenologie der Erfahrung* (1967, orig. *The Politics of Experience*), Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1969
- Friedrich Nietzsche, *Jenseits von Gut und Böse* (1886), Nikol Verlag, Hamburg, 2010
- Friedrich Nietzsche, *Zur Genealogie der Moral* (1887), Insel Verlag, Frankfurt am Main, 1991
- Schelling, *Stuttgarter Privatvorlesungen* (1810), Felix Meiner Verlag, Hamburg, 2016
- D. W. Winnicott, *Vom Spiel zur Kreativität* (1971 – aus dem Nachlass, orig. *Playing and Reality*), Klett-Cotta, Stuttgart, 2002
- Slavoj Žižek, *Die Tücke des Subjekts* (1999, orig. *The Ticklish Subject*), Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2001

Wie wir zu Erkenntnis gelangen und Zukunft gestalten *How to gain knowledge and shape the future*

Peter Blomen

Abstract

Zunächst rekurriere ich auf Platons Höhlengleichnis als Weg zur Bildung und Erkenntnis der Wahrheit, des Guten und Schönen, um zu zeigen, dass jeder Weg, den wir beschreiten, um uns sehend zu machen, die Komplementarität von Nicht-Wissen und nicht endendem Erkenntnisstreben impliziert. In weiteren Überlegungen gehe ich auf frühmenschliche Symbolisierungsbedürfnisse ein, die ich anhand des prähistorischen Phänomens des Schamanismus im Allgemeinen und der daraus hervorgehenden Transformationskünste, der Höhlenfelsmalereien und der Dichtkünste im Besonderen, der Proto-Poetik, zu erhellen versuche.

Die Beispiele demonstrieren, dass „homo sapiens“ ein mythenbildendes, hochkomplexes Lebewesen ist, das seine kreativen Transformationspotentiale vernünftigerweise in eine gelingende Zukunft des Zusammenlebens auf dieser Erde verwenden sollte, als das vorhandene Wissen und technische Können im Hinblick auf Machterweiterung und damit einhergehender Zerstörung des Lebens und seiner Grundlagen auf pervertierte Weise zu aktualisieren.

Schlüsselwörter: Höhlengleichnis, Schamanismus und Transformationskünste, Proto-Poetik, Entfesselung des Geistes und Seelenflug.

First of all, I refer to Plato's Cave Allegory as a path to the formation and realization of truth, good and beauty, in order to show that every path we take to enable us to see, implies the complementarity of non-knowledge and the never ending quest for knowledge.

In further considerations, I address early human symbolization needs, which I try to elucidate through the prehistoric phenomenon of shamanism in general and the resulting transformational arts, cave rock-paintings, poetry and, in particular, proto-poetics.

The examples demonstrate that "homo sapiens" is a myth-forming, highly complex creature, which should use its creative potential for transformation into a successful future of living together on this earth, rather than to update the existing knowledge and technical skills in terms of power expansion and concomitant destruction of life and its foundations in a perverted manner.

Keywords: Cave Allegory, Shamanism and Transformation Arts, Proto-Poetics, Unleashing of the Spirit and Soul Flight.

1. Platons Höhlengleichnis als Weg zur Bildung und Erkenntnis des Guten

Alles Begreifen der Bedeutungsgehalte dessen, was Erkenntnis, Fortschritt in den Wissenschaften und Zukunftsgestaltung der Gattung: „homo sapiens“ beinhaltet, beginnt mit dem größten der nach Erkenntnis, nach mit Weisheit gepaartem Wissen Suchenden – mit Platon und dessen Höhlengleichnis, das wir im 7. Buch seiner Schrift: „Politeia“, bewundern können. Überschieden ist das Höhlengleichnis, das der Kunst Erkenntnisgewinnung gewidmet ist, mit dem programmatischen Titel: „Der Bildungsweg zur Erkenntnis des Guten“.¹

Platon vergleicht zu Beginn „unsere Natur in Bezug auf Bildung und Unbildung“ mit einem bestimmten „Zustand“, indem er ein Gleichnis erzählt, um das Gemeinte zu verdeutlichen:

„Sieh nämlich Menschen wie in einer unterirdischen höhlenartigen Wohnung, die einen gegen das Licht geöffneten Zugang längs der ganzen Höhle hat. In dieser seien sie von Kindheit an gefesselt an Hals und Schenkeln, so dass sie auf demselben Fleck bleiben und auch nur nach vorne hin sehen, den Kopf aber herumzudrehen der Fesseln wegen nicht vermögend sind.“²

Dieser bewegungsarme Zustand wird jedoch als solcher (d.h. als Einschränkung der Bewegungsmöglichkeiten) von den in der Höhle Gefesselten nicht wahrgenommen, das sollte bereits an dieser Stelle konstatiert werden. Wir erfahren weiter, dass die Höhlenbewohner Licht „von einem Feuer“ haben, „welches von oben und von Ferne her hinter ihnen brennt.“ Die weitere Beschreibung dieser merkwürdigen Stätte beschreibt das Gleichnis wie folgt:

„Zwischen dem Feuer und den Gefangenen geht oben her ein Weg, längs diesem sieh eine Mauer aufgeführt, wie die Schranken welche die Gaukler vor den Zuschauern sich erbauen, über welche herüber sie ihre Kunststücke zeigen.“³

Was es mit diesen Gauklerkunststücken auf sich habe, mag sich der Hörer, Leser dieses Gleichnisses fragen und harrt neugierig der Weitererzählung:

„Siehe nun längs dieser Mauer Menschen allerlei Gefäße tragen, die über die Mauer herüber ragen, und Bildsäulen und andere steinerne und hölzerne Bilder und von allerlei Arbeit; Einige, wie natürlich, reden dabei, andere schweigen.“⁴

Der Gesprächspartner des Sokrates (respektive Platons) spricht daher auch von einem „wunderlichen Bild“, das Sokrates darstellt und von „wunderlichen Gefangenen“; woraufhin Sokrates/Platon erwidert, dass sie „uns ganz ähnlich“ seien. Der Erzähler des Gleichnisses kommentiert die Situation der Gefesselten, indem er folgert, dass „dergleichen Menschen von sich selbst und voneinander“ nichts anderes zu sehen

¹ Platon, *Politeia, Sämtliche Werke*, Band V, Griechisch und Deutsch - 1. Aufl. 1991 Frankfurt am Main und Leipzig. – Vgl.: S. 509.

² Ders. Ebd. Vgl.: 514 a–b, S. 509.

³ Ders. Ebd. Vgl.: 514 b, S. 509.

⁴ Ders. Ebd. Vgl.: 515 a, S. 509.

bekämen als „die Schatten, welche das Feuer auf die ihnen gegenüberstehende Wand der Höhle wirft“⁵

Wenn die Gefesselten miteinander reden könnten, so fährt der auktoriale Erzähler fort, so könnten sie nicht anders, als das, was sie sähen, „dieses Vorhandene“ also, zu benennen. Und um die Täuschung perfekt zu machen, fügt der Erzähler einen weiteren möglichen Täuschungsaspekt in den Erzählstrang des Gleichnisses ein:

„Und wie, wenn ihr Kerker auch einen Widerhall hätte von drüben her, meinst du, wenn einer von den Vorübergehenden spräche, sie würden denken etwas anderes rede als der eben vorübergehende Schatten?“⁶ Und wiederum erkennt der Gesprächspartner die Richtigkeit dieser Aussage an und der Erzähler resümiert erneut:

„Auf keine Weise also können diese irgendetwas anderes für das Wahre halten als die Schatten jener Kunstwerke?“⁷ Auch diese Aussage bestätigt der Dialogpartner, woraufhin das geschieht, um wessentwillen dieses Gleichnis erzählt wurde: Platon verspricht seinem Dialogpartner und uns, seinen Lesern, die „Lösung und Heilung“ der Gefesselten „aus ihren Banden und ihrem Unverstande.“⁸

Jeder ahnt, worauf es im folgenden Verlauf des Gespräches ankommen wird. Platon muss seinen Gesprächspartner davon überzeugen, dass dieses von ihm gezeichnete Bild des Zustandes der Menschen –zumindest zeitweilig– seinen Schrecken verlieren können. Er fordert seinen Gesprächspartner auf, einen der Gefesselten vorzustellen, der „entfesselt“ wäre und „gezwungen würde, sogleich aufzustehen, den Hals herum zu drehen, zu gehen und gegen das Licht zu sehen, und indem er das täte, immer Schmerzen hätte, und wegen des flimmernden Glanzes nicht recht vermöchte, jene Dinge zu erkennen, wovon er vorher die Schatten sah.“⁹

Der Entfesselte befindet sich anfangs in einem Zustande der Verwirrtheit, geblendet, unsicher darüber, ob das, was er jetzt zu sehen vermag, als Wirklichkeit bezeichnet werden könne, zumal sie doch dem bisher für wirklich Erachteten diametral entgegensteht. Vorher, so enträtselt der Ich-Erzähler das Gleichnis, habe er, der Entfesselte, „lauter Nichtiges“ gesehen, seine anfänglichen Schmerzen rührten vom „flimmernden Glanze“ her, weswegen er die Dinge, die er in einem neuen Licht zu sehen bekomme, noch nicht recht zu erkennen vermöchte – gleichwohl sei der Entfesselte in seinem neuen Zustande „dem Seienden näher und zu dem mehr Seienden gewendet, sähe er richtiger (...)“¹⁰

Der Entfesselte wird daraufhin genötigt, „in das Licht selbst zu sehen“, schmerzhaftes Sehen, das ihn zur Flucht veranlasst, mit der Absicht, in die von ihm soeben verlassene Wirklichkeitsdimension zurückzukehren. Doch dem Fliehenden wird weiterhin Gewalt angetan, insofern „ihn einer mit Gewalt von dort durch den unwegsamen und steilen

⁵ Platon, *Politeia*, 7. Buch, 515 b, S. 509.

⁶ Ders. Ebd. Vgl.: 515 b – c, S. 511.

⁷ Ders. Ebd. Vgl.: 515 c, S. 511.

⁸ Ders. Ebd. Vgl.: 515 c – d, S. 511.

⁹ Ders. Ebd. Vgl.: 515 c – d, S. 511.

¹⁰ Ders. Ebd. Vgl.: 515 d – e, S. 511.

Aufgang schleppte, und nicht losließe, bis er ihn an das Licht der Sonne gebracht hätte (...).“¹¹ Der dem Entfesselten Gewalt Zufügende lässt den Entfesselten – trotz dessen Schmerzen – solange nicht los, bis er „an das Licht kommt und die Augen voll Strahlen hat“, so dass er „nichts wird sehen können, von dem, was ihm nun für das Wahre gegeben wird.“¹²

Es bedarf folglich der Gewöhnung, so der Erzähler des Gleichnisses, „um das Obere zu sehen.“ Zuerst, so fährt er fort, würde er „Schatten am leichtesten erkennen, hernach die Bilder der Menschen und der anderen Dinge im Wasser, und dann erst sie selbst. Und ebenso was am Himmel ist und den Himmel selbst würde er am liebsten in der Nacht betrachten und in das Mond- und Sternenlicht sehen als bei Tage in die Sonne und in ihr Licht.“¹³

Die vorerst letzte Stufe, die der Entfesselte erreichen wird, beschreibt der Erzähler auf diese den Zuhörer mit der schmerzhaften Entfesselung respektive Befreiung aus dem Höhlendasein versöhnende Weise:

„Zuletzt aber, denke ich, wird er auch die Sonne selbst, nicht Bilder von ihr im Wasser oder anderwärts, sondern sie selbst an ihrer eigenen Stelle anzusehen und zu betrachten im Stande sein.“¹⁴

Der Entfesselte entdeckt und erkennt innerhalb dieses Gleichnisses die Macht und die Leben spendende Kraft unseres Zentralgestirns, der Sonne, erstaunlicherweise kann er sie in ihrem So-Sein oder An-sich-Sein wahrnehmen, um heraus zu finden, dass sie es ist, die „alle Zeiten und Jahre schafft und alles ordnet in dem sichtbaren Raume, und auch von dem, was sie dort sahen, gewissermaßen die Ursache ist.“¹⁵

Gedächte der Entfesselte seiner vorherigen Wohnstatt, der „dortigen Weisheit“ und der „damaligen Mitgefangenen“, hielte er sich für einen glücklichen Menschen, auf Grund der Tatsache, dass ihm diese Veränderung seiner Verhältnisse widerfahren wäre – und zugleich würde er jene beklagen, die sich, dort zurück gelassen, in jenem bejammernswerten Zustand befänden. Er aber, der Befreite, so mutmaßt der Erzähler über die Entscheidung des Befreiten, würde nicht dorthin, zu den Anderen, denen Macht, Ehre und Ruhm wichtig bleiben, zurückkehren wollen, da er diesen nichts neidete, was ihnen, in der Höhlen-Existenz wichtig ist.

Das Ende des Gleichnisses hingegen ist ebenso beängstigend wie fast vorhersehbar: Wenn der Entfesselte erneut in die Höhle hinab stiege und sich auf seinen Schemel setzte, würde es ihm dunkel vor Augen werden, „da er so plötzlich von der Sonne herkommt“.¹⁶ Da er dort unten nicht mehr richtig sehen kann, um „die Schatten zu begutachten“, werden ihn die Höhlenbewohner wissen lassen, dass er „mit verdorbenen Augen von Oben zurück gekommen“ sei und dass es sich folglich nicht lohne, hinaufzukommen –

¹¹ Platon, *Politeia*, Vgl.: 515 e – 516 a, S. 511.

¹² Ders. Ebd. Vgl.: 516 a. S. 511.

¹³ Ders. Ebd. Vgl.: 516 a – b. S. 513.

¹⁴ Ders. Ebd. Vgl.: 516 b – c. S. 513.

¹⁵ Ders. Ebd. Vgl.: 516 b – c. S. 513.

¹⁶ Ders. Ebd. Vgl.: 516 d – 516 e. S. 515.

dass man jeden, der sie „lösen und hinauf bringen wollte, wenn man seiner nur habhaft werden und ihn umbringen könnte, auch wirklich umbringen“ müsste.¹⁷

Dieses Gleichnis der Gefesselt-Entfesselten ist notwendig mit dem daraufhin von Platon erzählten Sonnengleichnis in Verbindung zu setzen. Platon deutet das „ganze Bild“, also die im Gleichnis enthaltenen Elemente wie die Höhlenexistenz und den Schein vor dem Feuer darin, als einen möglichen Weg, den die Seele wählen sollte, wenn sie zur Erkenntnis gelangen wolle, oder buddhistisch gesprochen, wenn sie Erleuchtung erstrebt, einschlagen sollte:

„Und wenn Du nun das Hinaufsteigen und die Beschauung der oberen Dinge setztest als den Aufschwung der Seele in die Gegend der Erkenntnis, so wird Dir nicht entgehen, was mein Glaube ist, da Du doch dieses zu wissen begehrest.“¹⁸

Platon fährt in seiner Deutung des Gleichnisses fort, dass nur Gott wisse, ob diese von ihm gegebene Interpretation der geschilderten Höhlenexistenz als intrikate Imagination, richtig sei, also, ob und welcher Wahrheitswert dieser Erzählung, diesem Mytho-Poem zuerkannt werden dürfe. Für den Mann, der dieses Gleichnis erzählt, ist jedoch klar („was ich wenigstens sehe“), „dass zuletzt unter allem erkennbaren und nur mit Mühe die Idee des Guten erblickt wird, wenn man sie aber erblickt hat, sie auch gleich dafür anerkannt wird, dass sie für Alle die Ursache alles Richtigen und Schönen ist, im Sichtbaren das Licht und die Sonne, von der dieses abhängt, erzeugend, im Erkennbaren aber sie allein als Herrscherin Wahrheit und Vernunft hervorbringend, und dass also diese sehen muss, wer vernünftig handeln will, es sei nun im Eigenen oder in öffentlichen Angelegenheiten.“¹⁹

Aus all dem bisher Gesagten geht, im Anschluss an Platons Interpretation hervor, dass die tugendhaften Seelen immer „nach dem Aufenthalt Oben trachten“, denn so ist es, aus seiner Sicht natürlich, „wenn sich dies nach dem vorher aufgestellten Bilde verhält.“²⁰

Platon diskutiert jedoch mit seinem Dialogpartner, Glaukon, über die dem Gleichnis zugrunde liegende, existenzielle Dimension dieses Gleichnisses, das, dank dieser Interpretation durchaus, wenn auch mit allen Vorbehalten, im Bereich der metaphysischen Weisheit, der Weisheit der Seele als einer zwischen den Welten, den sichtbaren und unsichtbaren, wandernden Energie, zu verorten wäre.

Es geht, meines Erachtens, tatsächlich darum, dass durch die Dichotomisierung in „sichtbare Welt“ einerseits und die dahinter, darüber hinaus sich situierende Welt der Ideen andererseits, von der Platon - als „Seele“ wiedererinnernd - träumt, zwei verschiedene und dennoch miteinander verbundene, einander bedingende Dimensionen unserer menschlichen Existenz vorgestellt werden, zwei einander komplementär ergänzende Welten der Erfahrung, des Sehens, Erinnerns und schließlich die Kunst des Wiedererinnerns an diese andere Welt, die jenseits des sichtbaren Kosmos imaginiert wird, durch das Philosophieren selbst, als Kunst des Erwachens und des möglichen

¹⁷ Ders. Ebd. Vgl.: 516 e – 517 a. S. 515.

¹⁸ Platon, *Politeia*, 517 b- c, Vgl.: S. 515.

¹⁹ Ders. Ebd. 517 c – d. – Vgl.: S. 515.

²⁰ Ders. Ebd. 517 d – e, Vgl.: S. 517.

Aufstiegs der Seele, der Rückkehr in die lichtvollen Äonen, jenseits des sichtbaren Kosmos, aus denen diese Seele hervorgeht, in die sie, wie in eine Heimat, zurückkehren möchte, evoziert und eingeübt werden soll.

Im Anschluss an das erzählte Gleichnis, geht Platon/Sokrates mit seinem Gesprächspartner Glaukon, auf ein bedeutungstragendes Phänomen ein, indem er überlegt, welche Folgen die Stufen der Erkenntnis bei dem auf diese Weise Erleuchteten hinterlassen könnten. Das Nach-Oben-Trachten der Seele ist eine Seite dieses zum höheren Bewusstsein gelangten Menschen, eine andere Seite schildert Platon, indem er fragt, wie der „von göttlichen Anschauungen“ Überwältigte sich wohl verhalten werde, wenn er erneut „unter das menschliche Elend versetzt“, will sagen: mit der Normalität der Realität konfrontiert werden würde. Platon spricht über den in die menschliche Wirklichkeit Zurückgekehrten als von Einem, dessen „Gesicht“, also seine Wahrnehmungsweise der Wirklichkeit, „durch zweierlei und auf zweifache Weise gestört sein kann“.²¹

Zum einen könne die Wahrnehmungsweise gestört sein, wenn man „aus dem Licht in die Dunkelheit versetzt“ werde, zum anderen, wenn man „aus der Dunkelheit in das Licht“ versetzt werde. Und ebenso ergehe es der Seele, fährt Platon in seiner Deutung des Höhlengleichnisses fort, und der Erkennende würde fortan jeden, der auf ähnliche Weise wie er selbst dieser „göttlichen Anschauung“ teilhaftig geworden wäre, auf eine Art und Weise wahrnehmen, die seinem erweiterten Blick auf die Zustände der Seele angemessen wäre. Das heißt, er würde sich fragen („erst zusehen“), „ob sie wohl (die Seele) von einem lichtvolleren Leben herkommend aus Ungewohnheit verfinstert ist, oder ob sie aus größerem Unverstande ins Hellere gekommen, durch die Fülle des Glanzes geblendet wird.“²²

Der Erkennende/Erleuchtete würde daraufhin, so Platons letzte diesbezügliche Überlegungen, die eine Seele „wegen ihres Zustandes und ihrer Lebensweise glücklich preisen, die andere aber bedauern; oder aber, wenn er über diese lachen wollte, wäre sein Lachen nicht so lächerlich, als über die, welche von oben her aus dem Licht kommt.“²³

Was hier scheinbar als lächerlich dargestellt wird, ist die eigentliche Tragik menschlicher Existenz: Denn die Seele, die aus den oberen Regionen hinunter steigt in die Dimensionen menschlicher Realität, also die, die der Erleuchtung teilhaftig wurde, und, aus welchen Gründen auch immer, absteigt, ist alles andere als eine Seele, über die wir lachen dürften, schon gar nicht gezielte solches Verhalten einem Erleuchteten, der sich selbst in dieser Welt, im Realitätsprinzip menschlichen Daseins und aller damit einhergehenden Unbilden und Unwägbarkeiten befindet.

Dass hingegen der aus der Dunkelheit ins Licht Befreite weniger zu belächeln oder zu bedauern wäre, offenbart das Geheimnis dieser dunklen Aussage Platonischer Philosophie: wer aus der Dunkelheit befreit wurde, ist zunächst erblindet aufgrund des Glanzes, des Lichtes, das seine Seele sehen, wahrnehmen durfte. Wenn dieser Mensch

²¹ Platon, *Politeia*, 517 d – 518 a, Vgl.: S. 517.

²² Ders. Ebd. Vgl.: 518 a – b, S. 517.

²³ Ders. Ebd. Vgl.: 518 b, S. 517.

jedoch in der Dimension menschlichen Seins verweilen wollen würde, haftete seiner Seele erneut der menschliche Makel, die Unvollkommenheit unserer Existenz, an.

Würde diese Seele es jedoch vorziehen, im Zustande der Erleuchtung zu verbleiben, dann stünde ihr nur ein Weg offen: sie müsste das menschliche Dasein, das heißt den menschlichen Körper verlassen und dahin zurückkehren, woher sie gekommen ist: aus einer anderen Dimension, der diese Seele zugleich die Erleuchtung, die Befreiung, das andere Sehen, das Anders-Sehen, verdankt. Diese Dimension wäre dann die wahre Heimat der Seele und hätte mit der menschlichen Existenzweise nichts mehr gemein. – Davon später mehr.

2. *Wie wir uns sehend machen – Die Komplementarität von Nicht-Wissen und nicht endendem Erkenntnisstreben*

Carlos Castaneda verbringt eine dreißigjährige Lehrzeit bei einem Yaqui-Schamanen. Seine Bücher über die Lehren, die ihm Don Juan Matus vermittelte, sind ein einzigartiges Dokument der Begegnung zweier Kulturen. Castaneda war Anthropologe, Ethnologe, am "Ende" seiner Lehrzeit war er Schamane.

Hatte er sich selbst sehend gemacht oder war diese neue Art des Sehens den Initiationsriten geschuldet, die ihm sein Lehrmeister, Don Juan Matus, oft unter schmerzhaft zu vollziehenden Ritualen, angedeihen ließ, damit sein Schüler das Wesentliche, das heißt: die Geheimnisse des Universums, erkennen konnte?²⁴

Die Antwort ist im Lichte des Phänomens der Komplementarität zu suchen. Je intensiver wir uns mit der ältesten Weltweisheit, dem Schamanismus, auseinandersetzen, umso deutlicher zeigt sich, dass der kreative Geist des Menschen jedwedes denkbare Universum zu kreieren vermag.

Diese Kunst ist es, die uns als Gattungswesen nobilitiert. Und wir alle stehen auf den Schultern der Vico'schen Riesen, die, wie die Söhne Gottes, in den Heiligen Schriften des Judentums, der Thora, dem Tanach, über die Erde wandeln, um von der Größe und der Erhabenheit Jahwe Elohim Zeugnis abzulegen.

Diese Giganten erdreisteten sich, Jahwe Elohim höchst selbst heraus zu fordern, indem sie IHN fragten, ob es ihnen gestattet sei, die Glaubenstreue seines Knechtes Hiob auf den Prüfstand zu stellen. Jahwe Elohim gestattete es den Gottessöhnen.²⁵

Diese Gottessöhne müssen Gestalten von ungeheurer Größe und Macht gewesen sein, die Menschen dagegen scheinen wie Zwerge, bis heute.

²⁴ Carlos Castaneda, *Die Lehren des Don Juan. Ein Yaqui-Weg des Wissens*, Frankfurt am Main, April 2018.

²⁵ Die Bibel. Gute Nachricht. Altes und Neues Testament. Mit den Spätschriften des Alten Testaments (Deuterokanonische Schriften / Apokryphen). – Das Buch Hiob, hier: Hiob 1, 1 – 2, 10, Vgl.: S. 315.

Sie jedoch, die über die Erde wandelnden Giganten, waren ebenso unheimlich wie unberechenbar, verführt durch die Macht, die Jahwe Elohim ihnen übertragen, in die Hände gelegt hatte. Diese missbrauchten diese Macht und gingen zu weit.

Fast wäre Hiob gestorben, den Glauben an den Höchsten, an Jahwe Elohim, hat er, Hiob, vielleicht nie verloren, sein Mut jedoch, die Unverständlichkeit des Handelns Gottes, ihm, dem Leidenden und Geprüften gegenüber anzuklagen, ist unfassbar groß und nobilitiert den Geist und die Seele des Edomiter Hiob:

„(...) Es muss heraus, was mich verzweifeln lässt! Du kannst mich doch nicht einfach schuldig sprechen! Gott, sag mir jetzt, was wirfst du mir denn vor? Was bringt es dir, dass du so grausam bist? Verachtetest du, was du geschaffen hast, und lässt gelingen, was Verbrecher planen? Siehst du denn auch nicht mehr, als Menschen sehen, und urteilst so beschränkt, wie wir es tun? Dein Leben ist doch nicht wie unser Leben, du zählst es nicht wie wir nach kurzen Jahren. Was suchst du dann so eilig meine Schuld und spürst voll Eifer meinen Sünden nach, obwohl du weißt, dass ich nicht schuldig bin und niemand mich aus deiner Hand errettet?“²⁶

Welchen Gottes Herz hätte eine solche Aussage nicht zu berühren vermocht? Gott muss gelitten haben, er muss Reue empfunden haben, denn ER, der Höchste, hatte seinen treuen, ihm stets ergebenen Knecht, Hiob, den Edomiter, an die Gottessöhne und deren fürchterlich anmutenden Prüfungen, ausgeliefert: Experimentum Crucis! – Und Hiob hatte eine geistig-moralische Größe gezeigt, die vielleicht sogar die moralische Größe Gottes zu übertreffen imstande gewesen wäre – aber wer sind wir, darüber zu urteilen?

Denn Gottes Wege und seine Ratschlüsse sind unergründlich und - wie in der "causa" Hiob - für menschliche Seinsweisen nicht nachvollziehbar! – Ich stelle mir, in den gelungenen Momenten meiner Existenz, vor, dass Gott der Herr alle Unbilden, die uns – durch welche Mächte und Kräfte auch immer – auferlegt werden, ein wenig dadurch abzumildern versucht, dass er uns ermöglicht, mit *Ihm* zu sprechen, in Dialog zu treten - ja, nicht zuletzt, gegen *Ihn* anzutreten, *Ihn* anzuklagen, so, wie Hiob es tat, als er die Grenze zwischen Leben und Tod, zwischen geistiger Gesundheit und Wahnsinn, bereits überschritten hatte, um *Ihm*, dem Allerbarmenden, all das zu sagen, was er, der leidende Mensch, der leidende Gerechte, an Schrecklichem, an Klage und Anklage gegen den Allmächtigen hervor zu bringen hat.

So, vielleicht genau so, das heißt: in einem extrem veränderten Bewusstseinszustand, müssen sich die Schamaninnen und Schamanen befunden haben, als sie ihre geheimnisvollen, weil für uns heutige Menschen kaum zu decodierbaren Artefakte, in den unterirdischen Kavernen an die Höhlenfelswände applizierten.

In welchem Bewusstseinszustand sie sich tatsächlich befanden, diese Künstler des Paläolithikums, als sie so agierten, wie sie vor circa 30.000 Jahren vor unserer Zeit agierten, werden wir vielleicht niemals mit wissenschaftlichen Methoden nachweisen können, vielleicht gelingt uns eher eine intuitiv-approximative Annäherung an das, was

²⁶ Die Bibel. Gute Nachricht. Altes und Neues Testament. Mit den Spätschriften des Alten Testaments (Deuterokanonische Schriften / Apokryphen). – Das Buch Hiob, hier: Hiob 10, 1 – 7. – Vgl.: S.319.

wir als die Mentalitätsgeschichte dieser prä-historisch kreativen Elite bezeichnen könnten?

Wir könnten sie dann, also circa 32.000 Jahre danach, vor unserem geistigen Auge sehen, könnten – qua Hineindenkens in ihre intrapsychischen Territorien – visionieren, wie sie sich gefühlt haben mussten, als sie von diesen schöpferischen Energien durchpulst wurden – hochkreative Wesen, Cro-Magnon, Menschen und Neandertaler, beide gleichermaßen inspiriert, erfüllt und belebt vom Gedanken an die Schönheit, die Erhabenheit des Kosmos, der ihnen Unermessliches geschenkt hatte, das ihrer Bewusstwerdung und Erleuchtung diene, eine kosmische Gnade, die es ihnen ermöglichte, ihnen dazu verhalf, sich selbst als Geistwesen zu verstehen, oszillierend zwischen Himmel und Erde, Zwischenwesen – zwischen Welten und Sternen Wandernde, Grenzgänger*innen, Grenzüberschreiter*innen, zu allem bereit, sogar dazu bereit, den Flug durch die Zeiten, die Welten davor und danach, zu wagen.

Alle Künste der "homines sapientes" sind seither aus dieser Kunst der Künste, der Malerei, der Bildhauerei, der Skulptierungskunst, hervorgegangen.

Michelangelo, Leonardo und Rafael sind deren Vollender. Welche Gespräche, welche Dialoge, müssen sie mit dem Allmächtigen, dem Schöpfer aller Schönheit in allen denkbaren und darüber hinaus bestehenden und werdenden Welten, geführt haben, bis Er es wagen konnte, ihnen die Hand zu führen, ihre Seelen zu berühren! Es muss in etwa so gewesen sein, wie es war, als Gott der Herr, Jahwe Elohim, die Hand des größten der Propheten, Moses, am Berg Sinai, geführt haben muss.²⁷

Jahwe Elohim wird später die gigantischen Tafeln, Marmorblöcken aus Carrara vergleichbar, seinem Auserwählten, Moses, überreichen. Vorher jedoch wird Jahwe Elohim Gelegenheit nehmen, nicht nur den Moses, sondern das Volk Israel als Ganzes, als von ihm selbst erwähltes Volk, anzusprechen, in der Gegenwart des Moses, zu dem er solche wie die folgenden Worte spricht und den er Jetzt und Hier, an exponierter Stelle, in die Geheimnisse seiner Absichten, die er gegenüber dem Volk Israel hegt, einweihen wird:

“Am dritten Neumondstag nach dem Auszug der Israeliten aus Ägypten, kamen sie in die Wüste Sinai. Sie waren von ihrem Lagerplatz bei Refidim dorthin aufgebrochen und schlugen nun ihr Lager vor dem Berg Sinai auf. Moses stieg zu Gott auf den Berg.

Der Herr rief ihm vom Berg aus zu: «Sag dem Volk Israel, den Nachkommen Jakobs: ‘Ihr habt gesehen, wie ich an den Ägyptern meine Macht erwiesen habe. Und ihr habt erlebt, dass ich euch getragen habe wie ein Adler seine Jungen; ich habe euch wohlbehalten hierher zu mir gebracht. Wenn ihr mir nun treu bleibt und auf mich hört, sollt ihr mein ganz persönliches Eigentum sein unter allen Völkern. Die ganze Erde gehört mir; aber ihr sollt ein Volk von Priestern sein, das mir ganz zur Verfügung steht und mir ungeteilt dient. Das sollst du den Leuten von Israel sagen»²⁸.

²⁷ Die Bibel. Gute Nachricht. Altes und Neues Testament. Mit den Spätschriften des Alten Testaments (Deuterokanonische Schriften / Apokryphen). – Hier: Der Bundesschluss am Berg Sinai.– 2 Mose / Exodus. Hier: 19, 1-20, 17. – Vgl.: S. 47-48.

²⁸ Die Bibel. – Vgl.: 2 Mose / Exodus 19, 1-7.

Und Gott der Herr ließ seinen mächtigen Geist in das Herz und die Seele des von ihm Erwählten, des Mannes Moses, fließen – Moses spürte in seiner Seele eine Kraft, wie er sie nie zuvor gespürt hatte, wie er sie danach nie mehr spüren würde. Sein Antlitz leuchtete, sein Körper erbebte, er wurde in diesem Moment zerrissen und seine fragmentierten Teile wurden im gleichen Moment neu zusammengefügt. Er wirkte jetzt wie einer der urzeitlichen Riesen, die über die Erde wandelten, den Menschen ein Vorbild, schrecklich anzuschauen, ausgestattet mit den Energien und Möglichkeiten eines Titanen. Nach dieser Begegnung mit Jahwe Elohim, am heiligen Berg Sinai, am Mount Moses, wusste er, Moses, der Erleuchtete, alles.

Er wusste, dass er, Moses, mit Jahwe Elohims Hilfe, mit IHM, dem Höchsten an seiner Seite, das auserwählte Volk durch die Wüste führen würde. Er, der auserwählte Prophet Gottes, wusste, dass das Volk Israel das Gelobte Land, das zu betreten Gott der Herr ihnen versprochen hatte, betreten, erobern und besiedeln würde. Und er, der Mann Mose, wusste, dass er das Gelobte Land zwar sehen würde, weil Gott der Herr ihm diese letzte „Visio Beatifica“ vor seinem Verlassen dieser Erde ermöglichen, dass er jedoch nie das Gelobte Land selbst betreten würde.

Ich verneige mich vor diesem Mann, Moses, der, nach seiner Begegnung mit der Erhabenheit Gottes, die Verkörperung der Thora ist. Er wird es bleiben – bis zum Ende aller kreativen Zeiten der Gattung „homo sapiens“.

3. *Wozu Dichtung und Literatur im digitalen Zeitalter? Tragen sie noch etwas zum Selbstverständnis der Gattung bei?*

3.1 *Frühmenschliche Symbolisierungsbedürfnisse*

Die oben formulierte Frage war, in modifizierter Formulierung, die Ausgangsfrage eines von der Zeitschrift *Lettre-International* ausgelobten Essay-Wettbewerbes (2015/2016) der Klaus und Renate Heinrich-Stiftung.

Ich nehme die oben genannte Frage zum Anlass, ein Resümee hinsichtlich der bisherigen Überlegungen zu ziehen. Mir scheint, dass wir nicht trennscharf zwischen Dichtung und Literatur unterscheiden müssen, sofern wir davon ausgehen wollen, dass die Dichtung, obzwar vielleicht Anfang aller Literatur/en, zu einem besonderen Teil der Literaturen und ihrer Ausdrucksmöglichkeiten innerhalb der Welt der Menschen evolviert ist.

Ein Gedicht des amerikanischen Dichters, Walt Whitman, zum Beispiel aus dem Zyklus „Meertrift“, würde zeigen, dass alle Literaturen dieser Welt, all deren Themen und Aspekte, sich innerhalb dieses Artefakts entbergen ließen. Gleiches gilt für die monumentalen Epen Homers und eines der herausragenden Epen der frühen Neuzeit, den Roman „Moby Dick“, des amerikanischen Schriftstellers Herman Melville: Sein

Monumentalepos einer rastlos-nimmermüden Wal-Jagd belegt, dass aus jedem seiner spezifischen Themen ein Gedicht hätte hervorgehen können.

Im Zentrum des gigantischen Werkes, das eine fieberhafte Suche und Jagd auf einen mysteriösen weißen Wal beschreibt, steht jedoch, als eigentliche Zentralmetapher, die Ausgesetztheit des Menschen, seine Verletzlichkeit gegenüber den unbeherrschbaren Kräften der Natur – und schließlich geht der Roman über diese Unberechenbarkeit natürlicher Faktoren hinaus, indem er auf erhellende Weise vor Augen führt, dass all unsere Kämpfe, die wir bis zu unserem Ende zu führen gezwungen sind, ein Versuch sind, den Tod aufzuschieben, indem wir dem Göttlichen, hier: dem Unberechenbaren (sei's Schicksal, Notwendigkeit, Zufall), den Kampf ansagen, dadurch unseren brennenden Willen manifestierend, nicht aufzugeben, auch wenn wir gebrochen oder versehrt diesen Kampf auf uns nehmen werde – so, wie es von Ahab berichtet wird, der eine heroisch-gebrochene Gestalt ist, die, als versehrtes Leben, den Schicksalsgöttern die eigene Unbesiegbarkeit und Unbezwingbarkeit entgegenhält.

Und seien wir noch so sehr durch das uns unendlich überragende Göttliche, das Numinose (in der theologischen Semantik begriffen als „Mysterium tremendum et fascinatum“) geschlagen, beschädigt, beeinträchtigt (als herausragendes Beispiel firmiert Melvilles Protagonist Käpt'n Ahab, da er eine Reminiszenz an Prometheus/Luciferos darstellt und in seiner Funktion des metaphysisch Rebellierenden in der Tradition gegen die Götter revoltierender Menschen zu verorten ist), zeichnet sich unsere Größe als Menschen gerade dadurch aus, dass wir trotz aller Versehrtheit, niemals davon absehen können, dem unvorhersehbaren Schicksalsschlag, den uns das Göttliche, die Transzendenz, zumutet, zu trotzen.

Dieser Trotz, diese metaphysische Rebellion, diese Ablehnung des Heils, wie es Albert Camus formuliert hat, ist diejenige Geistes- und Bewusstseinshaltung, die uns als Menschen nobilitiert und uns einen Platz als Athleten einer stets neu zu erringenden Würde und unseres Seins innerhalb des kosmischen Ganzen zuweist: als Kosmische Argonauten, so könnten wir alle Heroen seit den Irrfahrten des Odysseus und im Zusammenhang der Suche des Jason nach dem Goldenen Fließ, das zu finden er mit seinen Argonauten trachtete, bezeichnen.

Die Dichtung und die Literatur, die sich miteinander verschränken und über die Jahrtausende hinweg einander komplementär ergänzen, leisten genau das: Sie geben der geschundenen und gequälten Kreatur ein Abbild ihres Martyriums, sie erstatten nicht endende Berichte über Leidenswege und Hadesfahrten, Abstiege in die Hölle – und sie zeigen ebenso großartig, dass es manchen dieser Leidenden, Gequälten, in die Irre Fahrenden, gelungen ist – und weiterhin gelingen wird – diesen Abgründen des Nichts, den Schlünden der Hölle, zu entkommen, den Maelstrom zu überleben, das Schwarze Loch und die in ihm enthaltenen dunklen Energien zu überwinden, zurück zu gelangen ins Licht, in ein anderes Licht, eine andere Verheißung: Eine Verheißung im Hinblick auf ein neues, anderes Leben, eine Illusion gleichwohl, die nur die Kunst der Literaten und Dichter auf vollendete Weise zu generieren vermag.

Meines Erachtens stehen daher in unserer heutigen Epoche zwei interessante Bereiche des Wissens einander diametral gegenüber: Die Epochen der Dichtungen, der Literaturen (seit der Verfassung des Gilgamesh-Epos) und die Epoche des sogenannten digitalen Zeitalters, das wesentlich gekennzeichnet ist durch das „World Wide Web“ als die globale Vernetzung der Kommunikationsmöglichkeiten aller mit dieser Technologie und ihren Weiterentwicklungen operierenden Individuen hinsichtlich der Erlangung von Informationen, die zur Erweiterung unser aller Wissens beitragen sollen.

Folglich bedarf es daher zunächst einer Analyse der den frühesten (anfänglichen) menschlichen Symbolisierungstechniken immanenten Bedeutungs- und Aussagegehalte.

Die Gattung „homo sapiens“ ist offensichtlich über die Jahrtausende hinweg zu dem geworden, als was sie sich jetzt darstellt, durch den Rückgriff auf Techniken, die die Bedeutungen und Inhalte der gemeinten Aussagen auf größtmögliche Weise zu verdichten und an andere, die sogenannten Adressaten, zu transportieren vermögen.

Alle Expressionen der auf uns gekommenen oralen Traditionen sowie skriptural-literarisch verfertigter Artefakte sind verschiedenartige Ausdrucksweisen der Kommunikation, der Information und der Weitergabe von kollektivem Wissen, sich darin manifestierenden Wahrheiten und wenn nötig, darin enthaltenen Handlungsanweisungen in prekären oder konfliktiven Situationen, in denen der Mensch der Hilfe, Unterstützung und Begleitung durch seinen Mitmenschen bedarf.

Die Entstehung solcher Kunstwerke, die wir Gedichte nennen, geht vielleicht auf solche großen Poeme wie das Gilgamesch-Epos, die griechischen Tragiker (Sophokles, Euripides, Aischylos) – mit Sicherheit auf die Monumentalwerke eines der Urväter der epischen Künste, Homer, auf dessen Ilias und Odyssee, zurück. Die redaktionell erstellten Schriften des AT (hebräisch: Thora, griechisch: Pentateuch) und NT (die Evangelien), sind ihrerseits als Gedichte lesbar, wenn man sie als Ausdruck des in jedem Menschen, zu jeder Epoche wirkenden Willens zur Schönheit und Wahrheit, die unser Leben fundamental bedingen, verstehen möchte. Sie enthalten jedoch vor allem Visionen über das gelingende Abenteuer des Zusammenlebens von Menschen, nicht nur innerhalb einer Epoche, sondern über Jahrtausende hinweg.

Ethische Visionen, wie sie uns gleichermaßen in den Lehren des Sokrates/Platons, Aristoteles', der jüdischen Propheten, insbesondere des Jesus von Nazareth, Buddha Gautamas, Mahatma Gandhis, Martin Luther Kings, Nelson Mandelas und – nicht zuletzt – in den achtundachtzig auswendig gelernten Gedichten Stéphane Hessels, die dieser eng mit seiner Überlebens- und Leidensgeschichte verknüpft hat, begegnen.²⁹

²⁹ Stéphane Hessel, *Ô ma mémoire. Gedichte, die mir unentbehrlich sind*, Düsseldorf, 1. Auflage 2010.

3.2 Wahrnehmungsvielfalt: Transformations-Künste und Künste der Transformation

Wer will festlegen, wann „Dichtung“ – als kondensierte Art der Wahrnehmung, der apperzipierenden und weitervermittelten Codes der Erkenntnis also – anfang?

Vielleicht nahm sie ihren Anfang mit den Höhlenfelsmalereien, wie sie in den franko-kantabrischen Höhlen, weltweit entborgene wurden. Entborgene wurden Weltanschauungen, Arten und Weisen des Cro-Magnon, (des in Höhlen lebenden Frühmenschen) die ihn umgebende Welt darzustellen. Nicht nur wiederzugeben, was durch die Sinne wahrgenommen wurde, sondern das Wahrgenommene in dem Sinne zu verdichten, dass daraus Kunst entstand.

Vielleicht haben – parallel zu den Höhlenfelsmalern und Bildnern kleiner Skulpturen – Individuen mit wohlklingenden Stimmen und der Gabe spannende Geschichten zu erzählen, bereits im Paläolithikum begonnen, die erlebten Jagdszenen mit Worten und Gesten, ja, sogar den die Geschichten begleitenden Gesängen, zu erzählen, da der Mensch sich nicht ausschließlich in Bildern, skulptural, sondern auch verbal, mimisch, gestisch auszudrücken verstand. So wurden Erzählungen über Jagdabenteuer ausgeschmückt, variiert, modifiziert und dadurch war der verbal-lingualen Kreativität des Frühmenschen Tür und Tor geöffnet.

Wenn wir davon ausgehen, dass es einen Urknall der menschlichen Kreativität gegeben hat, dann muss – davon ableitbar – eine Form der Aufgabenteilung früher Menschen stattgefunden haben. Die damals umherstreifenden Horden begnügten sich offensichtlich nicht mit dem Erjagen des für sie lebensnotwendigen Tierfleisches, sondern es muss ihnen ein Bedürfnis gewesen sein, ihre Erlebnisse, Entdeckungen, ihre Niederlagen und all das Schreckliche, dass ihnen bei ihren Beutezügen begegnete, zu schildern.

Auf dass sich bestätige, was Friedrich Nietzsche, ein Dichter und Weisheitsschreiber *par excellence*, Jahrzehntausende später sagen würde, allerdings mit einem die Sprache, unsere Sprechen, unsere Kommunikationsmöglichkeiten betreffenden erkenntnistheoretischen Vorbehalte:

„Wir schätzen uns nicht genug mehr, wenn wir uns mitteilen. Unsere eigentlichen Erlebnisse sind ganz und gar nicht geschwätzig. Sie könnten sich selbst nicht mitteilen, wenn sie wollten. Das macht, es fehlt ihnen das Wort. Wofür wir Worte haben, darüber sind wir auch schon hinaus. In allem Reden liegt ein Gran Verachtung. Die Sprache, scheint es, ist nur für Durchschnittliches, Mittleres, Mittheilsames, erfunden. Mit der Sprache vulgarisiert sich bereits der Sprechende. – Aus einer Moral für Taubstumme und andere Philosophen.“³⁰

Indem sie auf die anfänglichen Darstellungsformen zurückgriffen, erinnerten sie sich des jeweiligen gemeinsamen Jagdunternehmens und der damit einhergehenden Gefahren, Siege oder Niederlagen. Folglich war das Zeichnen, das Erzählen und die damit

³⁰ Friedrich Nietzsche, *Götzendämmerung. Streifzüge eines Unzeitgemäßen*, 24–29. – In: *Kritische Studienausgabe*, KSA 6, herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München 1988. – Vgl.: S. 128.

einhergehenden Gesänge den uns bekannten Mnemotechniken vergleichbar, mittels deren wir das in der Erinnerung Bewahrte nicht nur für uns, sondern, darüber hinaus für unsere Zeitgenossen und für zukünftige Generationen, vor dem Vergessen-Werden bewahren wollen.

Daher sind alle darstellenden Künste, einschließlich der poetisch-lyrischen, Künste, die das jeweilige Werk, das von Künstlern Geschaffene, ins Leben Gerufene, bewahren und tradieren sollen – Versuche der Bewahrung des Werkes durch adäquate Archivierung. Die Archivierung und Dokumentation des Dargestellten in Höhlen, an Höhlenfelsen – sowohl im Inneren der Höhle als auch an den äußeren Wänden –, in Stein oder anderen Materialien manifestiert, diente somit dem Vorgang, das Erinnernte davor zu bewahren, in völlige Vergessenheit zu geraten.

Das solchermaßen bewahrt-archivierte Dokument ist Zeugnis der jeweiligen Existenz einer Ethnie, ihrer Epoche, ihrer anthropologischen Perspektiven sowie der individuellen, wie auch kollektiven Hinsichtnahmen auf die wahrgenommene Welt des Wunderbaren und Schrecklichen zugleich. Von der Zeugung über die Geburt – bis hin zu den uns anrührenden Erfahrungen der Liebe, Vergänglichkeit und des Todes –, dokumentiert der menschliche Künstler alles, was er sieht und wahrnimmt, um es mittels seiner Kunstfertigkeiten und technischen Möglichkeiten zu einem Artefakt, das in der ihm typischen Dichte alles das enthält, aus dem sich die anfängliche Vision speiste, zu transformieren.

3.3 Schamanismus und Proto-Poetik

Obwohl wir verhältnismäßig wenig über die Phänomene und damit einhergehenden Praktiken und Rituale frühmenschlicher Spiritualität wissen, vermitteln die Paläo-Anthropologen und Speläologen mittels ihrer trennscharfen und detaillierten Analysen der Höhlenfelskünste das Bild einer frühen Menschheit (vom Paläolithikum, übers Mesolithikum bis hin zum Neolithikum), die als frühe Repräsentanten einer kreativ-artistischen Poiesis durchaus bedacht waren, die ihnen zur Verfügung stehenden Materialien – vom Stein, über Knochen bis hin zu den aus Pflanzenfasern gewonnenen Farben, die sie durch versierte Techniken an die Wände applizierten – die Vielfalt und Unergründlichkeit der Totalität des Wahrgenommenen zu selektieren, zu ordnen und zu emblematischen Gestalten zu konfigurieren, die ihrem unmittelbar-konkreten Lebens- und Handlungskontext entstammten.

Über veränderte Bewusstseinszustände, über verschiedene Phasen der Trance, über Flug- und Unterweltsfahrten der Schamanen, darüber, wie man Schamane wird – und schließlich über den schamanistischen Kosmos, berichten Jean Clottes und David Lewis-Williams auf anschaulich-faszinierende Weise.³¹

³¹ Jean-Clottes. David Lewis Williams, *Schamanen. Trance und Magie in der Höhlenkunst der Steinzeit*, Siegmaringen 1997.

In diesem Zusammenhang ist entscheidend, was sie hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Schamanismus und den ikonischen Arrangements der Höhlenkunst konstatieren: „Wir haben diesen Weg eingeschlagen, weil wir während der ersten Arbeiten zu der Überzeugung gelangten, dass der Schamanismus – diese spezifische Auffassung vom Universum und die davon abgeleiteten Praktiken, die in so vielen Gebieten weltweit anzutreffen sind – bestimmte Besonderheiten der Kunst in den tiefen Höhlen besser als jede andere Theorie zu erklären vermag.“³²

Die Autoren vergleichen in diesem Erklärungszusammenhang die Erfahrungen der schamanistischen Künstler mit denen der „mittelalterlichen Mystiker“, da beide Gruppen „keine Unterscheidung zwischen Theologie und Kosmologie“ trafen, insofern „die Erforschung des Kosmos“ gleichbedeutend mit „der Erkundung der Geisterwelt“ sei. Der solchermaßen differenzierte Kosmos ist das Wirkungsfeld der Schamanen, die wir in ihrer zentralen Funktion als „Vermittler, die durch ihre Himmelsflüge und Unterweltsfahrten zu allen Bereichen Zugang haben“, besser verstehen lernen.³³

Der Schamane erfüllte viele verschiedene Funktionen im Leben der Jäger, Sammler und Nomaden: „Er war geistiger Führer des Clans, Opferpriester, Seelenführer, Magier, aber auch Heiler, Dichter, Sänger.“ Diese letzte Aussage bestätigt die Hypothese, dass die Kunst der Dichtung aus der Vielfalt menschlicher Künste mit hervorgegangen sein muss – praktiziert und inszeniert wurde sie in den unterirdischen Bereichen der Höhlen und war – laut Einschätzung der beiden Autoren – „das Resultat halluzinatorischer Erlebnisse“ und die von ihnen formulierte Grundannahme geht zudem davon aus, „dass sich die schamanistische Kosmologie und die entsprechenden Glaubensinhalte über einen Zeitraum von 25 000 Jahren entwickelt haben.“³⁴

Wenn die verdichtende Kunst der auf Höhlenfelsen dokumentierten Ikonographie tatsächlich auf einen solchermaßen langen Zeitraum seit ihren Anfängen bis heute zurückblicken kann, leistet sie, im Verbund mit den anderen darstellenden Künsten, einen entscheidenden Beitrag zum Selbstverständnis der menschlichen Gattung. Es mag weithergeholt klingen, wenn die Kunst des Schamanen, als Teil der Gemeinschaften der prähistorischen Jäger und Sammler, in ihrer Vielfalt der Ausdruckskünste- und Stile mit den Künsten und Artefakten der heutigen Moderne verglichen wird – dennoch erachte ich diesen Vergleich als zulässig.

Denn, obgleich wir gerne die Tatsache verdrängen wollen, dass solche Darstellungsmöglichkeiten sowie handwerklich vollendete Produktions-Techniken bereits vor Jahrzehntausenden von unseren Vorfahren praktiziert wurden, gibt es vielleicht genetisch bedingte Grundlagen, die die heutigen Künstler der Schrift-, Bild- und Skulptierungskunst als in einer gemeinsamen genealogischen Linie mit den damaligen Künstlern, in ihrer Funktion als Schamanen, verbinden. Clottes und Williams heben nämlich hervor, dass das Entscheidende an diesem bis-lang ältesten, uns bekannten Phänomen menschlicher Spiritualität (oder Religiosität), die Tatsache sei, dass es

³² Dies. Ebd. Vgl.: S. 9

³³ Dies. Ebd. Vgl.: S. 29.

³⁴ Dies. Ebd. Vgl.: S. 29.

bemerkenswerte Übereinstimmungen gebe, „die zwischen den Schamanen in unterschiedlichen Weltgegenden und zu verschiedenen Zeiten zu beobachten“ seien.“³⁵

Die Autoren verweisen zudem auf die Tatsache, dass „die Novizen, die späteren Schamanen, als allererstes lernen müssen, wie man die veränderten Bewusstseinszustände hervorruft und beherrscht.“ Dieses Faktum ist für Clottes/Lewis-Williams „der Dreh- und Angelpunkt des Schamanentums, nicht etwa der esoterische Wissenserwerb über die Welt der Geister, so wichtig dies auch sein mag.“³⁶ Das Ziel ist erreicht, wenn der Schamane in der Lage ist, „die veränderten Bewusstseinszustände zu kontrollieren und den jeweiligen Grad der Trance selbst zu bestimmen.“

3.4 Dichterische Initiation und deren Grundlage – Die Suche nach Visionen

Wenn Clottes/Lewis-Williams davon ausgehen, dass es sich bei der „bekanntesten Form schamanistischer Initiation“ um die sogenannte „Suche nach Visionen“³⁷ handle, schlage ich vor, diesen Initiationsritus auch auf die Suche des Dichters nach Visionen, die er in Worte und schließlich zu Texturen transformiert, erweiternd zu übertragen.

Exemplarisch möchte ich, zur Verifizierung dieser Hypothese auf einige wenige Gestalten der Dichtung zurückgreifen, die sich durch die Kraft und Intensität ihrer Visionen in unser kollektives und individuelles Unbewusstes einzuschreiben verstanden.

In seiner Studie: „Die Musen. Fragmente einer Sprache der Dichtung“, geht Raoul Schrott auf die etymologische Bedeutung des griechischen Wortes „*poiein*“ ein; es heiße: „verfertigen“ und „hervorbringen“.³⁸ Der Begriff „Lyrik“ gehe auf „*Lyrikos*“ zurück, das bedeute beziehungsweise meine „das „zum Spiel der Lyra gehörige, die zur Musik gesetzten Worte.“

„Musik“ wiederum sei das griechische *musike*, „Gesang, Tanz und musikalische Begleitung in ihrer Einheit, dem Ereignis der Musen.“ Nach Schrotts Dafürhalten waren Homer und Hesiod jedoch noch keine Dichter.

Sie waren „*oidoi*“, Sänger, welche eine orale Tradition der Dichtung überlieferten, die sich erst mit der Schrift von der Sprache und der Musik trennte. Die Poesie entwickelt sich so auf dem umgekehrten Weg zu ihrer Etymologie.“³⁹ Zu Recht weist Schrott auf die Tatsache hin, dass „das Paradigma der griechischen Poesie nur schwer von dem Mythos zu trennen“ sei.

Er führt aus, dass man im irischen Sprachraum den Dichter „*fili*“ nannte, „was gleichbedeutend mit Seher und Gelehrter“ war. Die sogenannten „*filidh*“ bildeten „eine Kaste, die das ganze Spektrum des medizinischen, legalen, historischen und religiösen Wissens vermittelte.“ Schrott gelangt zu einem ähnlichen Resümee, wie es ähnlich im

³⁵ Clottes, Williams, vgl.: S. 19.

³⁶ Dies. Ebd. Vgl.: S. 19.

³⁷ Dies. Ebd. Vgl.: S. 20.

³⁸ Raoul Schrott, *Die Musen. Fragmente einer Sprache der Dichtung*, München 1997, S. 11.

³⁹ Ders. Ebd. – Vgl.: S. 11 – 12.

ersten Punkt meiner Ausführung formuliert worden ist: „Jeder Dichter war bis zu einem gewissen Grad also auch eine Art Schamane und Magier.“

Die ihm abverlangte Aufgabe bestand darin, den Glauben daran zu stärken, „dass das Wort ein Träger der Magie war, dass es Gedanken vergegenständlichen, Eigenschaften verdinglichen und Götter in Erscheinung rufen kann.“ Durch seinen Lobgesang rufe der Dichter „den Gott erst ins Leben: „es ist der Dichter, der die Dinge erst in Existenz bringt.“⁴⁰

„Als „ersten Musengesang“ beschreibt Raoul Schrott den „Kampf der Giganten gegen Zeus“; dieser finde sich bei Homer, im „orphischen Schöpfungsmythos“ und „vor allem in der Theogonie“ des Hesiod. Vor unseren Augen entfaltet sich die ans Ziel gelangte „vision quest“ des Hesiod, insofern wir als heutige Leser der Theogonie an der „allmählichen Entstehung der Götterwelt“ und der „darauf begründeten neuen Weltordnung“ teilhaben können.

Es sei „der schöne Gesang“ („kale aoidē“), den die Musen Hesiod lehrten – so heißt es im Proömium der Theogonie. Der „schöne Gesang“ sei die Wahrheit, „die sich durch die Musen offenbaren kann, eine Belehrung, die sich dem *aoidos*, dem Sänger und Seher, im Zustand der Inspiration, des Enthusiasmus im etymologischen Sinn, vermittelt.“ In ihm, dem „schönen Gesang“ enthülle sich „die Welt als kosmos, als Harmonie von Mächten, die deshalb schön genannt werden, weil sie geordnet sind, ein auf alle Bereiche übergreifendes Wechselspiel von Kräften, die durch ihre Benennung fassbar werden, eine bis ins Kleinste vorgenommene Rollenverteilung der Götter, durch die sich die Welt erschließt.“⁴¹

3.5 *Odysseas Elytis – Konfessionen gegen die Unbarmherzigkeit der Welt*

Günter Dietz, der Übersetzer des Werkes des griechischen Dichters und Nobelpreisträgers für Literatur, Odysseas Elytis, schreibt in seinem Nachwort zu dem Hymnus: „To Axion Esti/Gepriesen sei“, dass, nachdem Elytis am 18. März 1996 in Athen verstorben war, sich „die griechische Öffentlichkeit erneut bewusst wurde, wie wenig man den Dichter wirklich gekannt und verstanden hatte.“⁴²

Sein „Werk als Gesamtwerk“ werde als Ausdruck einer einzigen „großen Konfession“ begriffen, der Symbolkosmos, den der Lyriker geschaffen und hinterlassen habe, werde als „Ausdruck eines eigenständigen kämpferischen Humanismus“ gegen „die ganze Unbarmherzigkeit der Welt“ verstanden. Zur Affirmation dieser Aussage greift Dietz auf ein Diktum des griechischen Dichters zurück: „Sei einen Sprung schneller als jeder Verfall.“⁴³

⁴⁰ Raoul Schrott, *Die Musen. Fragmente einer Sprache der Dichtung* - Vgl.: S. 11.

⁴¹ Ders. Ebd. Vgl.: S. 27.

⁴² Odysseas Elytis, *To Axion Esti. Gepriesen sei. Zweisprachige Ausgabe*. Aus dem Griechischen übersetzt und mit Nachworten versehen. Berlin, 4. Auflage 2012, Vgl.: S. 176.

⁴³ O. Elytis, *To Axion Esti / Gepriesen Sei*. – Vgl.: S. 176.

Kann der Mensch je schneller sein als jeder Verfall? Diese Frage müssen wir als Leser jeglicher Lyrik, denn jede Lyrik impliziert in ihrem Kern eben dieses Ansinnen, folglich an das dichterische Werk des großen Griechen richten.

Konfessionen sind uns aus vielerlei Jahrhunderten bekannt: Marc Aurel, Aurelius Augustinus⁴⁴ und J. W. von Goethe haben Bekenntnisse ihres Denkens und Handelns verfasst und auf diese Weise sich als denkend-dichtende Individuen in den Kämpfen ihrer jeweiligen Epoche verortet; immer ist in diesem Zusammenhang der Rekurs auf Vorgänger nachweisbar, denn jede Form der bekennenden Aussage, sei sie lyrisch getönt oder philosophisch-analytisch fundiert, nimmt Bezug auf zeitliche Ereignisse, in die der Dichter, Philosoph oder Schriftsteller auf die jeweilige Weise involviert ist.

Es handelt sich folglich um Ereignisse, die historisch nachweisbar sind (außer sie wären vom Dichter fingiert und spielten in einer imaginierten Anders-Welt) und die ihren Ausdruck in der Auseinandersetzung des „Schreiber-Ich“ („Ego Scriptor“) mit den Zeitläuften finden.

So gesehen ist bereits der dichterisch-philosophisch-literarische Versuch der Aufarbeitung der Ereignisse eine Form des Sprunges, der schneller sein soll als jeder Verfall – allerdings erst im Nachhinein, in der Art und Weise reflektierter und das Geschehen ordnend-strukturierenden Interpretierens. Schneller als jeder Verfall zu sein, impliziert aber noch eine ganz andere Wahrheit: Es ist – im Grunde – der Ausdruck des Wissens des dichtenden Menschen, dass wir nur durch seine Künste gerettet sein werden. In diesen Worten des dichtenden Individuums (insbesondere dem Meisterwerk „To Axion Esti“) ist so viel Schönheit, Wahrheit und zukünftige Menschlichkeit enthalten, wie den erlittenen Schmerzen und dem am eigenen Leib erlebten Niedergang in Zeiten des Krieges, an dem Elytis als Kämpfer teilgenommen hatte, abgewonnen werden konnte.

Die Unbarmherzigkeit der Welt ist und bleibt – solange es Menschen auf diesem Planeten geben wird. Das Bedeutende am Werk der Dichter (und das Werk Elytis‘ steht exemplarisch dafür) ist und bleibt der Versuch, dem Niedergang, der Zerstörung, etwas abzugewinnen, was neben dieser, gegen diese bleibt: aus Schmerz, Trauer und Asche wird etwas geboren, dessen Geburt oder Aufstieg nie mehr möglich schien. Beschrieben wird die Auferstehung der Hoffnung durch die den Worten des Dichters innewohnende Kraft der Neuschöpfung, des neuen Anfangs – ein Neu-Anfang, den Elytis in eigener Weise, das heißt in Form eines Lobgesangs („to doxastikon“), gepriesen und gedichtet hat:

*„Gepriesen sei dass du bist der einsame
bittere, längst schon verlorene DICHTER
der ständig führt mit der unvergänglichen
dritten Hand die scharfe Klinge:*

Denn Er ist der Tod und er ist das Leben

⁴⁴ Augustinus, *Bekenntnisse*. Lateinisch und deutsch. Eingeleitet, übersetzt und erläutert von Joseph Bernhart. – Erste Auflage 1987, Frankfurt am Main.

Er das Nichtentschleierte, Maß und Gesetz

Er die Linie der Pflanze, die den Leib durchschneidet

Er der Brennpunkt der Linse, die den Geist entzündet

Er ist der Durst jenseits der Brunnen und Flüsse

Er ist der Kampfjenseits der Friedensschlüsse

Er ist Ion der Wogenbetrachter

*Er aller Feuer und Wunder Pygmalion (...)*⁴⁵

Wie und auf welche Weise sich der griechische Lyriker sehend gemacht hat, wie er es in Jahrzehnte währendem Studium erlernte, wie es bereits die Schamanen praktizierten, das heißt die veränderten Bewusstseinszustände hervorzurufen und zu beherrschen, können wir nicht mehr eruieren. Wir können ihn selbst nicht mehr befragen, wie es ihm gelungen ist, sich selbst zu „Ion, dem Wogenbetrachter“ oder zu „Pygmalion“, dem Herrn über „Feuer und Wunder“, zu transformieren. Gleichwohl wissen wir, dass Elytis ein von der Schönheit seiner heimatlichen Gegenden: Bergen, Tälern, vor allem dem Meer (*thalassa*), begeisterter Mensch gewesen sein muss.

Odysseas Elytis hatte erkannt, vielleicht innerhalb einer ihm zuteil gewordenen Vision, dass er mittels eines erwachenden Bewusstseins, vergleichbar dem eines staunenden Kindes, die leuchtende Welt erschaute:

„Doch bevor ich hinaufschritt zur lichten Höhe

Winde, Musik vernahm ich noch nicht

(roter Sand, unübersehbar

mit der Ferse löschte ich die Geschichte)

war ich noch ruhloses Kind. Was ich suchte, war etwas

schuldlos und zitternd wie Rebenblätter

tief und furchenlos wie das zweite Antlitz des Himmels

*Etwas Seele im Lehm der Erde (...)*⁴⁶

3.6 Die Leiden eines Sehenden – Pier Paolo Pasolinis Klage über verlorene Paradiese

Ein Mensch, der sich, wie Arthur Rimbaud sehend gemacht hatte durch ein „dérèglement de tout le sens“, wie es der junge Rimbaud in seinen „Lettres du Voyant“, an Paul Demeny (15. Mai 1871) formuliert hatte,⁴⁷ wird das Leiden einbeziehen müssen.

⁴⁵ Odysseas Elytis, *To Axion Esti/Gepriesen sei*. – Vgl.: S. 145.

⁴⁶ Ders. Ebd. Vgl.: S. 15: „Die Genesis“

⁴⁷ Arthur Rimbaud, *Seher-Briefe / Lettres du Voyant*, excerpta classica, Band VII, Mainz 1990. – Im Original lautet die Stelle: „Je dis qu’il faut être voyant, se faire voyant. Le Poète se fait voyant par un long,

Entgrenzung („Ausschweifung“) aller Sinne, entspricht dem Vorgang, den Clottes/Lewis-Williams hinsichtlich der schamanistischen Initiation beschrieben hatten, dass der zum Schamanen gewordene „Novize“ nach vollendeter Initiation in der Lage war, Bewusstseinszustände zu kontrollieren, den Grad der Trance selbst zu bestimmen.

Rimbauds Diktum, man müsse „Seher“ sein, müsse „sich sehend“ machen, um zum Dichter zu werden, ist folglich dem Initiationsritual vergleichbar, das dem Initianden alles abverlangt, um der Auszeichnung teilhaftig zu werden, mittels der im veränderten Bewusstseinszustand erworbenen Vision, in den Kreis der Künstler der Transformation respektive der Transformationselite, aufgenommen zu werden. Auch Elytis ist dieser Gnade teilhaftig geworden, denn an entscheidender Stelle seines großen Werkes, des ‚To Axion Esti‘, erreicht er den Punkt, aufgrund dessen sich die Erleuchtung seiner Seele in Worten wie diesen manifestiert:

*„In mir schläft der Dichter der Wolken und Wogen!
An der Brust des Sturms seine dunklen Lippen
Immer die Seele mit dem Pulsschlag des Meers
Am Fuß der Berge (...).“⁴⁸*

Der italienische Künstler Pier Paolo Pasolini kann solche hymnischen Lyriken nicht mehr verfassen. Alles ist in seinem Leben anders als in den Zeitläuften, mit denen sich Elytis schicksalhaft konfrontiert sieht. Pasolini hatte sich bereits als siebenjähriger Knabe *sehend* gemacht, denn seit diesem Zeitpunkt verfasste er Gedichte, die seine späteren Werke präfigurierten.

Seine Verse im friulanischen Dialekt sind vom Zauber und der Klage über eine untergegangene Welt geprägt. Er dichtet, um zu bewahren: die archaische Lebensweise, die Sakralität der einfachen Menschen, die der jesuanischen Lebensweise am verwandtesten ist; durch das Bereisen magischer Orte wie Indien und Afrika erwachsen ihm neue Kräfte, es sind Versuche, untergegangene Welten den Klauen der alles vernichtenden konsumistisch-kapitalistischen Existenzweisen der Menschen der Moderne, zu entreißen und vor dem Vergessen zu bewahren.

immense et raisonné dérèglement de tout le sens. Toutes le formes d'amour, de souffrance, de folie; il cherche lui-même, il épuise en lui tous le poisons, pour n'en garder que les quintessences. Ineffable torture où il a besoin de toute la foi, de toute la force sur-humaine, où il devient entre tous le grand malade, le grand criminel, le grand maudit – et le suprême Sauvante! Car il arrive à l'inconnu! Puisqu'il a cultivé son âme, déjà riche, plus qu'aucun!“ – In der Übersetzung ins Deutsche, von Werner von Koppenfels, lautet die Stelle: „Ich sage, man muss Seher sein, muss sich sehend machen. Sehend macht sich der Dichter durch eine lange, unermessliche und planmäßige Ausschweifung der Sinne. Alle Formen der Liebe, der Qual, des Wahnsinns; er sucht eigens, er erschöpft an sich alle Gifte, um nur ihre Quintessenz zu bewahren. Unsägliche Tortur, für die er allen Glauben braucht, alle übermenschliche Kraft, bei der er unter allen der große Kranke wird, der große Verbrecher, der große Verdammte, - und der höchste Wissende! - Denn er kommt an im Unbekannten! Denn er hat seine Seele, die ohnehin reiche, mehr ausgebildet als jeder andere!“ Ebd. Vgl.: S. 24 – 25.

⁴⁸ Odysseas Elytis, *To Axion Esti I. Gepriesen sei.* – Vgl.: S. 63: Zweite Lesung.

Bei Pasolini erstrahlt der Christus des Matthäus-Evangeliums⁴⁹ in nie zuvor gesehener Reinheit und Schönheit, er verkörpert das, was Longinus mit der Kategorie des „Erhabenen“ nobilitierte: Schönheit jenseits der Schönheit, eine Reinheit, die exemplarisch ist für einen Gott, dem es notwendig erschien, Mensch werden zu sollen, da er die Rohheit und Unmenschlichkeit seiner Schöpfung nicht länger ertrüge, ohne zu intervenieren – weswegen sonst sollte es einen Gott verlangen, Mensch zu werden?

Pasolini ist der wiedergekehrte Christus, da all seine Versuche, Mitmenschlichkeit zu lehren und zu verkörpern, gnadenlos scheitern: sie scheitern an der Unbarmherzigkeit und Gnadenlosigkeit der Menschen in dieser Welt, in die er hinein geworfen wurde, ohne sie je verstehen zu können. Die Versuche der Humanisierung scheitern nicht nur, weil die Menschen hartherzig, verstockt und taub sind (wie der Evangelist Matthäus seinen Meister, Jeshua Ben Josef, zitiert), sie scheitern, weil sie notwendig scheitern müssen. Das Scheitern der Jesuanischen Prophetie, aller anderen Prophetien und Visionen der Visionäre hinsichtlich einer besseren, gerechteren, weiseren Welt, ist der unermesslichen Größe des Bösen, der Irrationalität, der Uneinsichtigkeit des *homo sapiens* geschuldet.

Pasolini beklagt den Untergang der archaischen Welten (die aus seiner Sicht einen paradiesischen Urzustand repräsentieren) sowie den damit einhergehenden Untergang der Sakralität unserer Existenz:

„Ich bin eine Macht aus vergangenen Zeiten. Nur in der Tradition liegt meine Liebe. Ich komme von den Ruinen, von den Flügelaltären, den Kirchen, den verlassenen Dörfern des Appenin und den Vorgebirgen der Alpen, wo die Brüder einst lebten. Wie ein Narr irre ich über die Tuscolana, die Via Appia, wie ein Hund ohne Herr.“⁵⁰

Das verlorene Paradies kann nur noch im klagenden Gesang des Dichters heraufbeschworen werden. „Was aber bleibt“, sagt Friedrich Hölderlin zu Recht, „stiften die Dichter“. Dichtung ist Stiftung sakraler Kunst, die den Versuch wagt, das für immer verloren Geglaubte zu revitalisieren. Gäbe es diese Sehnsucht im Herzen des Menschen nicht, fehlte uns Wesentliches: Dichtung als Kunst der Neuschöpfung (oder der vorherigen Rückgewinnung des verlorenen Paradieses) durch das rekreierende Wort, die revitalisierenden Worte schreibender, malender, denkender Menschen.

Folglich verkörpert der Dichter diejenigen Kräfte des Vergangenen, die die einst gewesene und in Zukunft mögliche Schönheit des Lebens auf Erden heraufbeschwört und besingt: von den hebräischen Schöpfungserzählungen in Genesis 1 und 2, über den Sonnengesang des Francesco d’Assisi bis hin zu den Hölderlinschen Hymnen, deren Erhabenheit ebenbürtig ist mit der Größe der Pindarischen Oden-Dichtung, den Ovidischen Metamorphosen, Dante Alighieris *Divina Comedia*.

⁴⁹ *Die Bibel. Gute Nachricht. Altes und Neues Testament. Mit den Spätschriften des Alten Testaments (Deuterokanonische Schriften / Apokryphen)*. – Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart 2000. – Hier: *Das Neue Testament. Die Gute Nachricht nach Matthäus (Matthäus-Evangelium)*. – Vgl.: S. 709 – 734.

⁵⁰ Pier Paolo Pasolini, *Die lange Straße aus Sand*. – Hamburg, 1. Auflage 2009.

3.7 *Mystische Partizipation: Wie alles mit allem verbunden bleibt*

Meine Hinsichtnahmen auf die Prozesse, die durch die Digitalisierung initiiert werden und die damit einhergehenden positiven Veränderungen bezüglich einer Steigerung der Lebensqualität, unter utilitaristischen Aspekten für Milliarden Nutzer dieser Technologien als glückverheißende Errungenschaften zu beschreiben, mögen tatsächlich zu kurz gekommen sein. Das aber war beabsichtigt. Ich bekenne, dass ich einer jener rückständigen Geister bin, die der Digitalisierung der Welt, mit prägnanten Auswirkungen auf unser Denken, Träumen und den daraus hervorgehenden Handlungsweisen, kritisch gegenüber stehe, obwohl ich davon überzeugt bin, dass viele positive Veränderungen menschlicher Erkenntnis- und Informationsgewinns damit einhergehen werden, bereits jetzt konstatierbar sind. Mein Zögern und meine kritische Haltung mag auch damit zusammenhängen, dass ich mich einer Generation von Menschen zuzurechnen bereit bin, die mit verschiedensten Formen und Nuancen der Erzählungen und Schriften der Weltliteratur groß geworden sind, die mich ihrerseits geprägt und beeindruckt haben – und mich bis heute zu begeistern vermögen.

Hingegen sage ich andererseits, dass mich die Kälte jedweder digitalisierten, computerisiert-informationellen Sprache respektive Ausdrucksweisen erschreckt, weil ich in diesen Technologien und Ausdrucksweisen nichts wahrzunehmen vermag, was mein Verlangen nach Schönheit oder gar Erhabenheit zu befriedigen imstande wäre. Vor allem frage ich mich, was mir die Digitalisierung unserer Welt mittels künstlicher oder Superintelligenz, über den Menschen, die Substantialität unserer Existenz, erzählen und mitzuteilen vermögen, das zu einer Erweiterung meines Bewusstseins oder zu einem Wachstum meines kosmischen Selbst beitrüge.

Sogar der „Cyber-Space“, der virtuelle Raum, erinnert an die schamanistisch genutzten Höhlen. Er findet seinen dystopischen Niederschlag in cineastischen Produkten wie der „Matrix-Trilogie“ der Regisseure Larry und Andy Wachowski – und rekurriert auf Platons „Das Höhlengleichnis“ (*Politeia*, 7. Buch), um auf die Gefährdungen hinzuweisen, die sich ergeben, wenn der Dichter-Schamane nicht mehr in der Lage wäre, seine eigene Vision zu entbergen, ihr dazu zu verhelfen, das Licht einer *überhimmlischen Welt*, einer *über* dem materiellen, sichtbaren Kosmos zu verortenden Dimension (Platons Vision des sogenannten: „*tópos hyperouránios*“), zu erblicken.⁵¹

⁵¹ Platon, *Phaidros*, 247 c–d, vgl.: S. 63: „Den überhimmlischen Ort aber hat noch nie einer von den Dichtern hier besungen, noch wird ihn je einer nach Würden besingen. Er ist aber so beschaffen, denn ich muss es wagen, ihn nach der Wahrheit zu beschreiben, besonders auch, da ich von der Wahrheit zu reden habe (...)“ – Die Ausführungen Platons über die Unsterblichkeit der Seele, lese ich als esoterische Schrift in dem Sinne, dass sie als Initiationsritus für diejenigen Jünger Platons bestimmt war, denen es vorbehalten war, dieses geheimen Wissens, das nur dem inneren Kreis zugänglich war, teilhaftig zu werden: den Novizen, die Zugang zu der Geheimlehre des Meisters erhielten, nachdem sie gelernt hatten, dessen Worte im Gesamt seiner Lehre zu deuten: als Einführung in die Theologie, in die Lehre vom Göttlichen, will sagen: in die Unterscheidung der sichtbaren und unsichtbaren Dimensionen unserer Lebenswelten. Der „überhimmlische Ort“ wäre folglich vergleichbar einem imaginierten/imaginären Ort, jenseits des sichtbar-materiellen Kosmos, der nur mittels des Seelenfluges erreicht werden kann. Die Nähe zu schamanistischen und anderen archaischen Initiationsritualen ist evident. Der Novize oder Neophyt der platonischen

Denn, wer die Höhle verlässt, muss zuvor seinen eigenen Händeabdruck, sein ureigenes, individuell geprägtes Artefakt, ein Bildnis seiner selbst, ein Selbstbildnis, hinterlassen haben.

3.8 *Wie wir – mit Platon und seinen Verwandten – den Geist in uns entfesseln, die Seele befreien*

Das gewählte Motto kann uns allen als Maxime nützlich sein, wenn wir es als Aufforderung verstehen wollen. Es kann als eine Handlungsanleitung verstanden werden, die wir selbst an uns selbst oder andere an uns adressieren. Dieser Imperativ betrifft daher nicht nur unsere Existenz, als Schüler*innen und ebenso unsere Daseinsweise als Lehrer*innen, sondern, darüber hinaus kann der Wunsch, unseren Geist, unsere Seele, zu entfesseln, uns zu uns selbst, zu unserem höheren Selbst zu befreien, alle Bereiche unseres Daseins, innerhalb deren wir als handelnde Menschen einen Beitrag zum Zusammen Leben erbringen wollen (und sollen) miteinbeziehen.

Das Bild, das der größte der Philosophen, Platon, mittels seines Höhlen-Gleichnisses evoziert und das bis zum Ende der Weisheit und Erkenntnissehnsüchtigen Menschheit, von Bedeutung sein wird, ist so vielschichtig und intrikat, dass wir als Imaginierende dieser ineinander verschachtelten Sequenzen, die viele verschiedenen Menschenleben implizieren, die das karmische Gesetz und vielleicht die von Nietzsche postulierte Ewige Wiederkehr des Gleichen dokumentieren, macht uns in der Weise sehend, dass jeder Leser mühelos und dennoch auf schmerzhaft Weise die eigenen Prozesse, einschließlich der Regresse dessen, was wir Erkenntnis nennen wollen, darin wieder erkennen könnte.

Das von Platon imaginierte Bild verweist auf das menschliche Haupt und das darin befindliche Zentralorgan des Menschen, aus dessen sich öffnender Schädel-Kalotte, eine traumhafte Gestalt sich erhebt, sich aufrichtend, einem höheren Ziel entgegen strebend.

Dieser „Höhle“, die das gesamte menschliche neuronale Substrat, unser Gehirn und seine milliardenfachen Verästelungen enthält, entsteigt diese Figur, deren in vielen Farben changierend-oszillierend Hautfarbe wie mit pulsierenden Sternen gesprenkelt vorgestellt werden könnte.

Geheimlehre respektive seiner „Esoterik“, gewinnt bei seiner Seelenreise Einblick in die Dimensionen des Göttlichen, das für nicht geöffnete Augen unsichtbar bleiben wird, das heißt, dass sich Platons Schüler, Jünger sehend machten, indem sie die Schriften des Meisters lesend kontemplierten. Was sie in dieser Denkbewegung, diese imaginären oder intrapsychischen Territorien aufsuchend und dort verweilend, errungen haben, wird so beschrieben: *„In diesem Umlauf nun erblicken sie die Gerechtigkeit selbst, die Besonnenheit und die Wissenschaft, nicht die, welche eine Entstehung hat, noch welche wieder eine andere ist, für jedes andere von den Dingen, die wir wirkliche nennen, sondern die in dem, was wahrhaft ist befindliche wahrhafte Wissenschaft, und so auch von dem andern das wahrhaft Seiende erblickt die Seele, und wenn sie sich daran erquickt hat, taucht sie wieder in das Innere des Himmels, und kehrt nach Hause zurück.“* – Platon, *Phaidros*, 247 e, S. 65. – In: *Sämtliche Werke VI*, Griechisch und Deutsch, Frankfurt am Main und Leipzig 1991.

Stellen wir uns weiter vor, dass diese der Höhle/der Schädelkalotte entsteigende Gestalt, noch mit einem Arm die äußere Form der Schädelkalotte berührt, die andere stellen wir uns vor, als sei sie bereits erhoben, so, als erwartete sie eine Berührung oder Segnung aus einer anderen Dimension, um mit einer anderen, als der uns bekannten Wirklichkeit Kontakt aufzunehmen. So, als wollte dieser die Höhle verlassende Mensch das Unbekannte entdecken, Schutz suchend im eigenen Weltinnenraum und zugleich den Versuch wagend, die unbekanntes Territorien durch das eigene Denken, durch Gefühl, Intuition, Inspiration – für sich selbst – zu entdecken.

Das von Platon gezeichnete Bild, sein kryptisches Gleichnis, können wir auch als Ausdruck dessen sehen, dass es sich bei diesem Prozess um etwas Werdendes, etwas im Entstehen Begriffenes, ein Kunstwerk also, handelt.

Der amerikanische Rock-Poet, James Douglas (kurz: Jim) Morrison, hat in einem seiner Gedichte dafür eine ebenso treffende Metapher gefunden. Er stellte sich vor, dass das Sich-Öffnen des Geistes hin zu einer anderen Welt als der bisher bekannten, dem Öffnen einer Truhe, vielleicht einer Schatztruhe, vergleichbar sei.

Jim Morrison schrieb von einem besonderen Augenblick, der mit diesem Öffnen, dieser Öffnung des menschlichen Geistes und seines Erkenntnisvermögens, einhergehen müsse. Für Morrison handelt es sich um einen „Augenblick innerer Freiheit“, die dem Geist etwas Wunderbares zu offenbaren in der Lage sei. Mit der Geistesöffnung geht nämlich ein Geschenk einher, von dem Morrison sagt, dass sich uns die „Unendlichkeit des Universums“ offenbare.

Jim Morrison, der Frontsänger der Gruppe „The Doors“ schrieb auch von der Seele, insofern er davon ausging, dass die menschliche Seele, ebenso wie der menschliche Geist, in diesem wunderbaren Augenblick, der uns geschenkt wird, sich frei gesetzt, entfesselt, fühlen müsse:

Das Öffnen der Truhe

„ – Augenblick innerer Freiheit
wenn der Geist sich öffnet & das
unendliche Universum sich offenbart
und die Seele frei ist
benommen und verwirrt zu wandern
und hier & da Lehrer & Freunde zu suchen.“⁵²

Für Morrison war klar, dass dieser „Seelenflug“, von dem bereits Aristoteles und die Stoiker geträumt hatten – bis hin zu Joseph von Eichendorffs Gedicht „Mondnacht“, in der die Seele, durch die stillen Lande fliegend, den ihr innewohnenden Kräften gewiss,

⁵² *Die verlorenen Schriften : Wildnis* / von Jim Morrison. Deutsch – amerikanische Ausgabe. Copyright der deutschen Ausgabe 1989, München: Schirmer/Mosel. – Vgl.: S. 31. – „The opening oft he trunk / - Moment of inner freedom / when the mind is opened & the / infinite universe revealed / and the soul is left to wander / dazed & confus'd searching / here & there for teachers & friends.“

ihren Weg „nach Hause“ findet, einer Initiation bedürfe, um vollendet durchgeführt werden zu können:

„Es war, als hätt‘ der Himmel
Die Erde still geküsst,
Dass sie im Blüten-Schimmer
Von ihm nun träumen müsst‘.

Der Wind ging durch die Felder,
Die Ähren wogten sacht,
Es rauschten leis die Wälder,
So sternklar war die Nacht.

Und meine Seele spannte
Weit ihre Flügel aus,
Flog durch die stillen Lande,
Als flöge sie nach Haus.“⁵³

Mit den Augen Platons, Jim Morrisons und – nicht zuletzt – J. von Eichendorffs, handelt es sich also um eine der ältesten und bedeutendsten Fähigkeiten der menschlichen Spezies, nämlich mit Hilfe der Imagination und der Inspiration, sich etwas vorzustellen, etwas zu imaginieren, was den Menschen zu einem Wesen macht, das nicht nur in dieser irdischen Welt beheimatet zu sein scheint.

Damit / Dass der menschliche Geist, die menschliche Seele (oder wie immer man diese in uns flottierenden Energien zu bezeichnen, zu umschreiben gewillt ist) diesen Flug, diese Reise antreten, also „hinüber zu gehen und wieder zu kehren vermag“, wie Hölderlin in seiner Hymne „Patmos“ hellseherisch visioniert, bedarf es guter, das heißt uns wohlwollender Begleiter*innen auf diesem Weg ins Kosmische Blau, in die Unendlichkeit bläuender Horizonte:

„ (...) Nah ist
Und schwer zu fassen der Gott.
Wo aber Gefahr ist, wächst
Das Rettende auch.
Im Finstern wohnen
Die Adler und furchtlos gehn
Die Söhne der Alpen über den Abgrund weg
Auf leichtgebaueten Brücken.
Drum, da gehäuft sind rings
Die Gipfel der Zeit, und die Liebsten

⁵³ Joseph von Eichendorff, *Mondnacht*. – In: *Die Blaue Blume. Gedichte der Romantik*. Ausgewählt von Dietrich Bode. - 2013 Stuttgart. – Vgl.: S. 58.

Nah wohnen, ermattend auf
Getrenntesten Bergen,
So gib unschuldig Wasser,
O Fittige gib uns, treuesten Sinns
Hinüberzugehn und wiederzukehren (...).⁵⁴

Deswegen schreibt Jim Morrison, als Geistesverwandter Platons und Hölderlins, dass die Seele auf ihrem Flug ins Unbekannte der „Lehrer und Freunde“, die sie begleiten, bedürfe, die, als „Engel“, so könnte man beinahe zu sagen wagen, darauf achten, dass der Geist/die Seele, nicht ins Taumeln geraten, abstürzen oder sich gar tödliche Verletzungen zuziehen.

Entfesselung und Befreiung des Geistes, unserer geistig-seelischen Kräfte, haben vor allem etwas damit zu tun, dass dieser Prozess nicht unbegleitet verlaufen sollte, damit der entfesselte Mensch sich auch in Zukunft auf weitere Widerfahrnisse dieser außergewöhnlichen Art einzulassen bereit ist. Entfesselungen und Befreiungen bergen also immer auch Risiken in sich, da kein Mensch weiß, wie er nach diesen Ausflügen und den Erkundungen bis dahin unbekannter, unbetretener Territorien, zurückkehren wird.

Verändert wird der Mensch nach solchen Widerfahrnissen mit Sicherheit zurückkehren. Sie/er wird nicht mehr die/der sein, die/der sie/er zuvor war. Denn nichts bleibt wie es ist, alles ändert seine Gestalt, folglich verändern auch der Geist und die Seele des Menschen ihre bisherige Gestalt. Manche sagen, dass auf solchen mitternächtlichen Flügen die Seele ihre Schwingen/ihre Flügel ausbreite, um, wie eine Eule bei Nacht, sich mittels bestimmter Raumordnungssysteme in der Dunkelheit zurecht zu finden, ihr Ziel zu erreichen.

Aristoteles spricht demzufolge von der Seele des Menschen als von einem Flugwesen, wobei sich jede Seele selbst vorstellen oder imaginieren mag, mittels welcher Form, die sie sich selbst gibt, sie diesen mitternächtlichen Flug antreten und bestehen wolle.

Alle temporären Held*innen des cineastisch kreierte Marvel- und des DC-Universes legen hiervon beredt Zeugnis ab und die entsprechenden Verfilmungen der sogenannten Comics und/oder Graphic-Novels,⁵⁵ zeugen von der ungeheuren Kapazität moderner Cineasten, Regisseure, Filmemacher und Produzenten, die Mythen, die sich um die Hölderlin'schen „Himmlischen“ oder „Oberen“ ranken, die wiederum auf das spirituelle Wissen respektive die immanente Weisheit jahrtausendealter Mythen rekurren, in die Bilder-Sprachen unserer Zeit zu transportieren und die Menschen mit der entscheidenden Frage zu konfrontieren, warum wir heutzutage Superhelden brauchen – vor allem: wie deren Seele beschaffen sein könnte, ob und wie aus ihr die transformationelle Kraft

⁵⁴ Friedrich Hölderlin, *Hesperische Gesänge*. Herausgegeben von D. E. Sattler. Sonderdruck der neuen Bremer Presse. Stroemfeld Verlag Frankfurt am Main 2001. – Vgl.: S. 33.

⁵⁵ Julian Voloj & Thomas Campi, *Joe Shuster - Vater der Superhelden*, Carlsen Graphic Novel, Hamburg 2018.

hervorgeht, die aus Menschen „Übermenschen“ im Nietzscheanischen Sinne und Verständnis generiert.⁵⁶

Kehren wir noch einmal zu der Aussage Morrisons zurück, dass der sich öffnende Geist, die flugbereite Seele des Menschen, der Helfer, Freunde und Begleiter bedürfen werde.

In den Jahrtausende jungen Traditionen orientalischer und okzidentaler Kulturen lassen sich viele solcher Seelenreisender finden, Hermann Hesse z.B. bezeichnet diese Reisenden als „Morgenlandfahrer“⁵⁷, also als solche, die eine geheime Sehnsucht, ein Aufbruchsgeist, verbindet, vielleicht auch vergleichbar allen Zur See fahrenden Menschen, die neue Horizonte entdecken und nach diesen Reisen den Anderen, den daheim Gebliebenen, darüber berichten, davon erzählen wollen. Hiervon künden die großen Epen der Menschheit, angefangen mit dem Gilgamesh-Epos, über die Irrfahrten des Odysseus und seiner Gefährten, bis hin zu Jason und den Argonauten, die auf der Suche nach dem sagenhaften Goldenen Vliess sind.

Und so, wie Gilgamesh, König von Uruk⁵⁸ und Odysseus, König von Ithaka,⁵⁹ aufbrechen, um ihre Wehmuts- und Sehnsuchtsziele zu erreichen (und sei's auch nur in approximativer Annäherung an das Mysterium und die damit einhergehenden Bedeutungs- und Wahrheitsgehalte dieser Orte), so suchen Menschen auch heute nach Orten und Gegenden, die ihre Seele aufsuchen kann, um neue Kräfte zu schöpfen aus dem dort, an bisher unbekanntem Ort Gesehenen. Und all jene „Luft-Schifffahrer des Geistes“, wie F. Nietzsche sie im Fünften Buch der „Morgenröthe“ visionierte, wagen diese Reisen ins Unbekannte, weil sie die imaginären Begleiter*innen, von denen bereits mehrfach die Rede war, an ihrer Seite wissen:

„Wir Luft-Schifffahrer der Geistes! – Alle diese kühnen Vögel, die in's Weite, Weitesten hinausfliegen, - gewiss! Irgendwo werden sie nicht mehr weiter können und sich auf einen Mast oder eine kargliche Klippe niederhocken – und noch dazu so dankbar für diese erbärmliche Unterkunft! Aber wer dürfte daraus schließen, dass es vor ihnen keine ungeheuerere freie Bahn mehr gebe, dass sie so weit geflogen sind, als man fliegen könne! Alle unsere großen Lehrmeister und Vorläufer sind endlich stehen geblieben, und es ist nicht die edelste und anmuthigste Gebärde, mit der die Müdigkeit stehen bleibt: auch mir und dir wird es so ergehen! Was geht das aber mich und dich an? Andere Vögel werden weiter fliegen! Diese unsere Einsicht und Gläubigkeit fliegt mit ihnen um die Wette hinaus und hinauf, sie steigt geradewegs über unserem Haupte und über seiner Ohnmacht in die Höhe und sieht von dort aus in die Ferne, sieht die Schaaren viel mächtigerer

⁵⁶ Dietmar Dath, *Superhelden*, 100 Seiten, 2016, Philip Reclam jun., Stuttgart. – Ferner: Friedrich Nietzsche, *Also sprach Zarathustra* I – IV, KSA 4, Zarathustras Vorrede 3 – 4, vgl.: S. 16 – 18.

⁵⁷ Hermann Hesse, *Die Morgenlandfahrt*, 17. Auflage 2013, Berlin. – Ferner: H. Hesse, *Siddhartha. Eine indische Dichtung* – Erste Auflage dieser Ausgabe 1999, Frankfurt am Main. – Sowie: H. Hesse, *Das Glasperlenspiel*, Erste Auflage dieser Ausgabe 1996, Frankfurt am Main.

⁵⁸ Das Gilgamesh-Epos. Neu übersetzt und kommentiert von Stefan M. Maul. – München, 6. Auflage 2014.

⁵⁹ Homer, *Odyssee* – Aus dem Griechischen übersetzt und kommentiert von Kurt Steinmann. 1. Auflage 2016, Zürich, München.

Vögel, als wir sind, die dahin streben werden, wohin wir strebten, und wo alles noch Meer, Meer, Meer ist“ – Wohin reisst uns dieses mächtige Gelüste, das uns mehr gilt als irgendeine Lust? Warum doch gerade in dieser Richtung, dorthin, wo bisher alle Sonnen der Menschheit untergegangen sind? Wird man vielleicht uns einstmals nachsagen, dass auch wir, nach Westen steuernd, ein Indien zu erreichen hofften, dass aber unser Loos war, an der Unendlichkeit zu scheitern? Oder, mein Brüder? Oder? – ⁶⁰

All diese in der Nietzscheanischen Diktion und Denktradition fliegenden Luftleichtmatrosen greifen insgeheim (und sich dessen vielleicht nicht einmal selbst bewusst) auf die Hilfestellungen der Helfer innen während der von ihnen durchgeführten Reisen zurück. Denn die zukünftig Befreiten bedürfen des qua liebenden Rekurses gewonnenen Wissens der ihnen bereits vorausgeflogenen, vielleicht bereits befreiten Befreier, will sagen: der bereits geistig „Entfesselten“ - und sie alle, als geheime Gemeinschaft aus Schwestern und Brüdern wagen stets aufs Neue diesen Seelen-Flug, weil es diese innere Sehnsucht und Wehmut nach anderen Kontinenten und fernen Horizonten gibt, die sie umtreibt – auch auf die Gefahr hin, „an der Unendlichkeit zu scheitern.“

Also rekurre ich erneut auf das bereits weiter oben dieser Ausführungen Begonnene, insofern Platon der anfängliche Gewährsmann bleiben soll, insofern er davon Bericht erstattet, welchen Gefahren eine sich befreiende Seele ausgesetzt ist. Wie wir sahen, erzählt der griechische Philosoph Platon, im 7. Buch seines Werkes „Politeia“, ein Gleichnis, das uns aufgrund seiner Schönheit und Tiefe sowie des Schreckens respektive des Schrecklichen, das diesem Gleichnis, dieser Parabel immanent ist, einleuchtet und uns dahin gehend aufklärt, welche Gefahren und Risiken mit der „Entfesselung“ des bis dahin noch gefesselten Geistes einhergehen können.

Wie wir weiter oben bereits sahen, werden in Platons „Höhlengleichnis“ Menschen beschrieben, deren Sicht- und Wahrnehmungsweisen der Wirklichkeit eingeschränkt erscheinen, weswegen sie als „Gefesselte“ oder in der Höhle „Gefangene“ dargestellt werden.

Einer der Gefesselten, so das Gedankenexperiment Platons, wird von einem Unbekannten aus seiner (ihm selbst nicht als solche wahrgenommenen) misslichen Situation befreit, er wird entfesselt – und lernt sehr mühsam, Schritt für Schritt, mit welchen Schwierigkeiten und neu zu adaptierenden Fähigkeiten und Vermögen eine/r ausgerüstet sein muss, um andere Dimensionen der Wirklichkeit wahrzunehmen, um neue Formen des Seins zu entdecken, um die Vision einer neuen Welt, ganz anderer als bisher bekannter Welten, zu kreieren!

Platons Entfesselungskünstler in sagt uns: „Schau her, schau genau hin. Das bist Du, wie bisher gesehen. So hast Du Dich bisher gesehen und Dich selbst wahrgenommen. Nun hast Du die Möglichkeit, Dich anders als bisher wahr zu nehmen, die Dinge, die Sachverhalte, die Objekte – kurz: die sichtbare und die bis dahin für Dich unsichtbare Welt als zusammen gehörend, als interagierend, als sich miteinander austauschend, wahr

⁶⁰ Friedrich Nietzsche, KSA 3, *Morgenröte, Idyllen aus Messina, Die fröhliche Wissenschaft*. – *Morgenröthe*, Fünftes Buch, 568 – 575. – Vgl.: S. 331.

zu nehmen, Dich als das bis dahin Unbekannte nicht erkennen könnend, nun endlich erkennen zu können!“

Diese Prozesse, die in der abendländischen Philosophie ganz unauffällig als Prolegomena ihr Dasein fristeten und zu vielen möglichen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Fundamenten für Grundlagenforscher unserer Wirklichkeit avancierten, auf der Suche nach dem Grund allen Seins, nach der Kraft, „die die Welt im Innersten zusammen hält“, hatten jedoch übersehen, übersehen bis heute, dass Platons Lehre, in Gestalt des Gleichnisses/der Parabel den Weg des Entfesselten, des Befreiten, des Erkennenden beschreibt, der diese sichtbare Welt hinter sich lassen möchte, um neue, andere Welten zu betreten.

Mit anderen Worten: Platon, der die Literatur aus der Philosophie, der Metaphysik, der Onto-Theologie verbannen wollte, weil sie nicht das epistemische Wissen verbürgte, das Platon sich von seinen Tauchgängen ins Unbewusste/Unterbewusstsein erhoffte, dieser Platon also hatte eine komplex konzipierte esoterische Seelenlehre, eine Psychonautik, entworfen, die jedem Mytho-Poeten zu höchster Ehre gereicht hätte und auf deren Spuren jeder Literat, jeder Poet, jeder Träumende bis heute wandelt, von denen jeder Denkende, Schreibende, die Wege der Seele Aufzeichnende, bis heute zehrt.

Auf diese Weise bestätigt Platon – nolens, volens – den Satz seines weltweisen Lehrers, Sokrates, dass wir niemals wissen werden, ob das, was wir zu wissen glauben, den Tatsachen, den Dingen, wie sie „an sich“ sind, entspricht, folglich der Letztbegründungsanspruch jeder als absolut daher kommenden Wahrheit zerfetzt werden wird, so, wie unsere Schönwettersegel zerfetzt werden, wenn wir davon ausgehen, dass unsere Seelenreisen uns immer und stets mit angenehmen Widerfahrnissen konfrontieren werden.

Denn es gibt auch diese, die Nachtmeerfahrten der Seele, von denen die Sensiblen unter uns ein Liedchen singen könnten. Nichtsdestotrotz ist Platon ein höchst brauchbarer Mystagoge in geistfernen Zeiten. Obwohl der Geist west und weht, wo und wie (und in wem) er will, wir also das Geist-Werden oder die mit der Entfesselung einhergehende Freiwerdung unserer geistig-seelischen Potenziale nicht erzwingen können oder sollen, sind wir, wenn wir denn einmal die anderen Horizonte haben aufleuchten, die unbekannt bläuernden Gestade haben leuchten sehen, unserer vorangegangenen Limitiertheit, der uns begrenzenden Fesseln, bewusst geworden.

Das Bedeutende dieser Bewusstwerdung, dieses Entdeckens anderer Horizonte, des Betretens und Erkundens neuer Dimensionen, unbekannter Territorien, ist die bleibende, in uns allen anwesende Sehnsucht nach Freiheit, denn jede Seele empfindet, auch nach stattgehabter Bewusstwerdung, die (oftmals bleibenden) Mauern des Kerkers, die unheilvoll engen Quadern des Gefängnisses, als Unfreiheit, jede Seele sehnt sich bis ans Ende, das ein Anfang sein könnte, nach Licht – und, wie Goethe in seiner Todesstunde gesagt haben soll, nach „mehr Licht“.

Um also solche der ersten und letzten Reisen Goethes – und folglich unserer nach Freiheit und Weite sich verzehrenden Seele – nachvollziehen und verstehen zu können, bedarf es einer geschärften, trainierten Seele, unterstützt und begleitet durch den

entfesselten Geist, den Meister-Denker, der, mit der Seele, auf den tausendfach erprobten Reisen zu der Gewissheit gelangen mag, dass Du, ich – wir alle –, wenn wir denn endlich dazu bereit sind, sofern die Seele voll und mächtig geworden ist, uns in der Lage sähen, Lichtmeere zu durchqueren.

Also ist alles, was wir zwischen Geburt, Leben und Tod sowie etwaiger Wiederverkörperung erleben, nichts anderes als Zwischenbericht! Wieder und wieder, aber niemals langweilig, sollten diese Berichte über unsere Widerfahrnisse als Menschen sein, die mit seelischen und geistigen Kräften begabt, sich immer wieder hinauswagen auf die stürmische See, mit dem Ziel, anders sehen und wahrnehmen zu können, vielleicht, um es mit dem Heiligen Paulus zu formulieren, erleben wollen, wie es sich lebt, denkt, anfühlt, wenn wir gelernt hätten, mit den „erleuchteten Augen des Herzens“ zu sehen.

Vielleicht gelingt es uns dann, mit Platon gesprochen, in dieser Zwischenwelt ein gutes, unserer Seele gefälliges Leben zu führen, denn die Seele weiß ja schon alles, sie weiß, welcher Nahrung unser Geist bedarf, damit wir richtige Menschen werden können: Wir bedürfen der liebevollen Begleitung uns nahe stehender Menschen, die uns aufheben, wenn wir zu straucheln drohen, die uns Halt geben, wenn sich das Licht immer mehr zu entfernen und die Finsternis zu wachsen scheint.

Das ist die Nacht, die Finsternis der Seele, vor der wir uns alle fürchten, weil wir Zwischenwesen, weil wir Menschen, weil wir „work in progress“ sind. Aber eben weil die Seele alles weiß, wissen auch wir, vermittelt über unseren Geist, dass wir Lichtmeere bereits durchquert haben, dass wir mit den Augen der Seele der Fülle des Lichts, aller Leuchtfener, der wir bedürfen, als anders Sehende, anders Wahrnehmende, bereits teilhaftig geworden sind.

In unseren besten, schönsten und gelungensten Träumen, werden wir uns dieses unbewussten Wissens bewusst, in unseren Literaturen, unseren Sehnsüchten, Idealen und Visionen, die sich in unseren menschlichen Artefakten widerspiegeln, verstehen wir es, diesem Seelenwissen Form und Raum zu geben, innerhalb der Räume und Zeiten, die zu bewohnen, die zu erleben, uns als kosmisches Geschenk gewährt werden.

Walt Whitman, ein anderer amerikanischer Dichter, auch er ein Wissender, ein Sehender, ein das Leben und dessen Vielfalt Liebender, hat für den notwendigen Prozess der Entfesselung, der Loslösung, der Neugeburt, der Auferstehung, wunderbare, uns erleuchtend-begleitende Worte gefunden. Er sagt:

„Dies ist deine Stunde, O Seele, dein freier Flug ins Wortlose,
 Fort von Büchern, fort von der Kunst, ausgelöscht der Tag,
 erledigt die Aufgabe,
 Du tauchst ganz empor, still, schauend, und durchgrübelst die
 Themen, die du am meisten liebst,
 Nacht, Schlaf, Tod und die Sterne.“⁶¹

(W. Whitman, *Clear Midnight / Klare Mitternacht*)

⁶¹ Walt Whitman, *Grasblätter*. Nach der Ausgabe von 1891–92, erstmals vollständig übertragen und herausgegeben von Jürgen Bröcan. 2009, Carl Hanser Verlag München. – Vgl.: S.594, Klare Mitternacht.

4. Ausblick: Die zukünftigen Erkenntnismöglichkeiten der „Homines Sapientes“

Herman Melville (1819–1891)⁶² ist für die Weltliteratur diejenige Größe, für die der Gott-Vater der Philosophie, Platon, hinsichtlich der Liebe zur Weisheit und wie wir uns sehend machen können durch Weisheit, firmiert. Beide haben Bibliotheken in sich aufgesogen, beide haben Lichtmeere und andere Ozeane durchquert. Sagen wir, sie seien zusammen mit dem XIV. Dalai Lama, Tenzin Gyatso, Ozeane der Weisheit, Repräsentanten des erleuchtet-erleuchtenden Wissens.⁶³

Menschen, die sich auf solche Art verschenken und verströmen, kann nicht genug gedankt werden. Die erlangten Grade und Formen der Erleuchtung, die diese und viele andere Frauen und Männer erlangt haben, nicht zuletzt Jeshua Ben Joseph⁶⁴, sind in ihren Schriften nachlesbar, nachvollziehbar gewordene Artefakte eines Weges, der aus der von Platon beschriebenen Höhle, unseren menschlich-allzumenschlichen Limitationen, hinausführt ins Licht, in die tausend kosmischen Sonnen, die uns auf unseren Lebenswegen zu erleuchten bereit sind – wir müssen sie nur als solche erkennen, müssen mit anderen Wahrnehmungsorganen als bisher das Wunder der Strahlkraft dieser Sonnen entdecken, um diese zu inneren Sonnen, zu Leuchtfeuern unseres Herzinnenraumes, als eines erhellenden Weltinnenraumes, der sich kommunizierend, interagierend, nach Außen wendet, werden zu lassen.

Wenn Jede/r der fast 8 Milliarden Homines Sapientes diese mächtig lodernden Feuer in der eigenen Seele zu entdecken und mit allen anderen Weggefährt*innen zu teilen bereit wäre, würden uns Dinge, Ereignisse, Wunderbares widerfahren, von dem wir bis heute nicht zu träumen wagten. Oder, um es mit den Worten Friedrich Nietzsches zu sagen:

„Wolle ein Selbst. – Die thätigen erfolgreichen Naturen handeln nicht nach dem Spruche „kenne dich selbst“, sondern wie als ob ihnen der Befehl vorschwebte: Wolle ein Selbst, so wirst du ein Selbst. – Das Schicksal scheint ihnen immer noch die Wahl gelassen zu haben; während die Unthätigen und Beschaulichen darüber nachsinnen, wie sie jenes Eine Mal, beim Eintritt in's Leben gewählt haben.“⁶⁵

⁶² Herman Melville, *Moby-Dick; oder: Der Wal*. – Neu übersetzt von Friedhelm Rathjen, Frankfurt am Main, 3. Auflage Juni 2011.

⁶³ Dalai Lama, *Die Vier Edlen Wahrheiten. Die Grundlagen des Buddhismus*, Frankfurt am Main 1999.

⁶⁴ *Die Bibel, Gute Nachricht, Altes und Neues Testament. Mit den Spätschriften des Alten Testaments (Deuterokanonische Schriften / Apokryphen)*. 2000 Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart.

⁶⁵ Friedrich Nietzsche, KSA 2, *Menschliches, Allzumenschliches* I und II, 364-373. –Vgl.: S. 524.

Literaturverzeichnis / References:

Augustinus, *Bekenntnisse*. Lateinisch und deutsch. Eingeleitet, übersetzt und erläutert von Joseph Bernhart. – Erste Auflage 1987, Frankfurt am Main.

Die Bibel. Gute Nachricht. Altes und Neues Testament. Mit den Spätschriften des Alten Testaments (Deuterokanonische Schriften / Apokryphen).

Carlos Castaneda, *Die Lehren des Don Juan. Ein Yaqui-Weg des Wissens*. – Frankfurt am Main, April 2018.

Jean-Clottes, David Lewis Williams, *Schamanen. Trance und Magie in der Höhlenkunst der Steinzeit*, Siegmaringen 1997.

Dalai Lama, *Die Vier Edlen Wahrheiten. Die Grundlagen des Buddhismus*, Frankfurt am Main 1999.

Dietmar Dath, *Superhelden*, Philip Reclam jun., Stuttgart, 2016.

Odysseas Elytis, *To Axion Esti. Gepriesen sei*. Zweisprachige Ausgabe. Aus dem Griechischen übersetzt und mit Nachworten versehen. Berlin, 4. Auflage 2012.

Das Gilgamesh-Epos. Neu übersetzt und kommentiert von Stefan M. Maul. – München, 6. Auflage 2014.

Hermann Hesse, *Die Morgenlandfahrt*, 17. Auflage 2013, Berlin. –

Ders., *Siddhartha. Eine indische Dichtung* – Erste Auflage dieser Ausgabe 1999, Frankfurt am Main.

Ders., *Das Glasperlenspiel*, Erste Auflage dieser Ausgabe 1996, Frankfurt am Main.

Stéphane Hessel, *Ô ma mémoire. Gedichte, die mir unentbehrlich sind*. Düsseldorf, 1. Auflage 2010.

Homer, *Odyssee* – Aus dem Griechischen übersetzt und kommentiert von Kurt Steinmann. 1. Auflage 2016, Zürich, München.

Friedrich Hölderlin, *Hesperische Gesänge*. Herausgegeben von D. E. Sattler. Sonderdruck der neuen Bremer Presse. Stroemfeld Verlag Frankfurt am Main 2001.

Herman Melville, *Moby-Dick oder Der Wal*. – Neu übersetzt von Friedhelm Rathjen, Frankfurt am Main, 3. Auflage Juni 2011.

Jim Morrison, *Die verlorenen Schriften : Wildnis / Deutsch – amerikanische Ausgabe*. Copyright der deutschen Ausgabe 1989, München : Schirmer/Mosel.

Friedrich Nietzsche, *Kritische Studienausgabe* in 15 Bänden, herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München 1988.

Pier Paolo Pasolini, *Die lange Straße aus Sand*. – Hamburg, 1. Auflage 2009.

Platon, *Politeia*, Sämtliche Werke in zehn Bänden. Griechisch und Deutsch - 1. Aufl. 1991 Frankfurt am Main und Leipzig.

Arthur Rimbaud, *Seher-Briefe / Lettres du Voyant*. Excerpta classica, Band VII. Mainz 1990.

Raoul Schrott. *Die Musen. Fragmente einer Sprache der Dichtung*, München 1997.

Joseph von Eichendorff, *Mondnacht*. – *Die Blaue Blume. Gedichte der Romantik*. – 2013 Stuttgart.

Julian Voloj & Thomas Campi, *Joe Shuster - Vater der Superhelden*, Carlsen Graphic Novel, Hamburg 2018

Walt Whitman, *Grasblätter*. Nach der Ausgabe von 1891–92, erstmals vollständig übertragen und herausgegeben von Jürgen Brôcan. Carl Hanser Verlag München 2009.

**La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni
ambivalenti e parziale utilizzo della delega.
Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane
*The everyday life of the italian Principal between some ambivalent
interactions and a partial use of the mandate.
Four shadowing inquiries in four italian regions***

Massimo Cerulo

Abstract

Questo saggio racconta parti di una ricerca etnografica esplorativa sulla vita quotidiana del Dirigente Scolastico italiano. Attraverso la tecnica dello *shadowing*, sono stati seguiti quattro Dirigenti Scolastici italiani di quattro scuole secondarie di secondo grado (in Piemonte, Veneto, Puglia, Calabria). Dai resoconti delle osservazioni emergono quattro soggetti alle prese con molteplici interazioni quotidiane, in particolare nei confronti dei rispettivi Direttori dei servizi generali e amministrativi (Dsga) e dei docenti che abitano il campo scolastico. Verso questi ultimi, in particolare, si registra un rapporto ambivalente. Inoltre, per quanto la legge chiarisca il doppio ruolo del Dirigente Scolastico italiano inteso come leader educativo e manager, dalle osservazioni svolte emergono quattro soggetti costretti a una intensa attività di controllo in ambito burocratico-amministrativo e, quindi, poco propensi o disponibili a utilizzare in senso ampio lo strumento della delega.

Parole chiave: *shadowing*, vita quotidiana, etnografia, campo, dirigente scolastico.

This essay deals with a comparative ethnographic research about the daily life of the School Director. Four Italian Principals of secondary schools of second degree (in the regions of Piedmont, Veneto, Puglia, Calabria) have been followed and observed through the *shadowing* technique, from Monday to Friday, for an average of six hours per day. The analysis of these observations shows four subjects who face multiple daily interactions, in particular regarding the Directors of the general and administrative services (Dsga) as well as the teachers. With the latter, in particular, there is an ambivalent relationship. Moreover, even if the Italian law clarifies the dual role of the School Principal as educational leader and also manager, this research demonstrates how these four subjects are forced to intense bureaucratic and administrative controls, and then unwilling to use the existing tool of the mandate.

Keywords: *shadowing*, everyday life, ethnography, field, principal.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

1. *Presentazione*

L'obiettivo di questo saggio è mostrare alcuni risultati emersi da una recente ricerca etnografica esplorativa svolta in quattro regioni italiane utilizzando la tecnica dello *shadowing* (Cerulo 2015). Si tratta di uno studio di sociologia della vita quotidiana (cfr. Jedlowski, Leccardi 2003), la quale focalizza l'attenzione sui comportamenti abitudinari e routinizzati di un soggetto osservato all'interno del suo contesto di riferimento (professionale, in questo caso).

Vi sono numerose indagini scientifiche sociologiche e antropologiche che raccontano la vita quotidiana di soggetti o gruppi utilizzando la tecnica dello *shadowing* (Bonazzi 2014, 1998; Gilliat-Ray 2011; Iaccarino, Cerulo 2011; Cerulo 2009; Quarta 2006; Sclavi 2005; Bruni 2005a, 2005b; Balbo 2002; Bruni et al. 2000; Gobo 1997; Humpreys 1970; Henry 1965; Lewis 1959; Barker, Wright 1951). Nel caso proposto in questa sede, prendendo spunto e ispirazione da una storica ricerca dell'antropologo dell'educazione Wolcott che negli anni Settanta fece 'da ombra' al *principal* di una scuola elementare degli Stati Uniti (1973), è stata concentrata sotto la lente dell'etnografo la figura del Dirigente Scolastico¹ di quattro scuole secondarie di secondo grado italiane, due uomini e due donne, di un'età compresa tra cinquantacinque e sessantacinque anni². Le scuole sono state selezionate in base alla tipologia³: due licei scientifici – uno in Piemonte, nella città di Torino, l'altro in Calabria, nell'area urbana di Cosenza – e due istituti di istruzione superiore (IIS) comprendenti indirizzi tecnici-professionali – uno in Veneto, nella provincia di Treviso, l'altro in Puglia, nella città-periferia di Bari. In queste scuole mi sono trasferito per una settimana, seguendo i rispettivi DS (due uomini e due donne) dal lunedì al venerdì per circa sei ore al giorno: dalle 8 alle 14⁴. Oltre allo *shadowing*, nella seconda parte della settimana sono state somministrate interviste discorsive (cfr. Cardano 2011) sia ai quattro DS sia a eventuali testimoni privilegiati (direttore dei servizi generali e amministrativi o Vicepreside), al fine di approfondire e chiarire punti chiave annotati nel corso dell'osservazione.

¹ Da questo momento DS nel testo.

² Nell'anno scolastico 2014-15 i DS della scuola statale italiana erano 7.503, a fronte di oltre 8.500 istituzioni scolastiche (la differenza spiega il ricorso alle reggenze). L'età media dei DS era di poco inferiore ai 56 anni, in lieve diminuzione rispetto agli anni precedenti per effetto delle consistenti immissioni in ruolo del 2012 e del 2013. La quota di dirigenti giovani (fino ai 45 anni) rimaneva comunque modesta (8%), mentre la quota di dirigenti maturi (60 anni e più) superava il 36%. La presenza femminile tra i DS era largamente maggioritaria (64%) e in rapida crescita: nell'anno scolastico 2006-07, tra i DS le donne erano ancora meno del 40%. Ringrazio Stefano Molina della Fondazione Giovanni Agnelli per avermi suggerito i dati. La ricerca da cui questo articolo è tratto è stata finanziata dalla Fondazione Giovanni Agnelli (Cerulo 2015).

³ Nella selezione delle scuole oggetto di analisi è stato utilizzato un campionamento a scelta ragionata (Corbetta 1999). La scelta è ricaduta su scuole secondarie di secondo grado per ragioni di comparabilità.

⁴ Nell'autunno del 2014 (ottobre e novembre) ho svolto le osservazioni in Piemonte e Veneto, nell'inverno del 2015 (febbraio e marzo) quelle in Calabria e Puglia.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

Come noto, *fare shadowing* nei confronti di un soggetto significa seguirlo in tutti i suoi spostamenti, ascoltare le sue conversazioni, prendere nota dei suoi comportamenti (Quinlan 2008; Czarniawska 2007; McDonald 2005, Paskiewicz 2002; Fletcher 1999; cfr. Cerulo 2016; Cardano 2011; Marzano 2006). Lo *shadowing* consente, tra l'altro, la cosiddetta 'trasferibilità' delle interpretazioni ottenute: ossia la possibilità di individuare una serie di asserti peculiari e approfonditi su singole unità che possono poi fornire indicazioni sui comportamenti, i valori, le credenze caratteristici di quell'intero gruppo sociale (Cardano 2011)⁵. Inoltre, l'utilizzo di una tale tecnica permette di produrre una rappresentazione anche empatica della vita quotidiana dei DS analizzati: i loro dubbi, le loro difficoltà, le loro pratiche quotidiane possono emergere ed essere raccontate in modo approfondito e rappresentare lo spunto e il materiale su cui lavorare in termini generali (anche per spingersi a proporre indicazioni di policy). Per quanto sia arduo produrre generalizzazione attraverso l'utilizzo dello *shadowing*, credo che particolare e generale vivano in simbiosi e si nutrano a vicenda: tra le due prospettive non può mancare un dialogo e un reciproco adattamento. D'altronde, come metteva in guardia Antonio Gramsci: «Perché si provveda adeguatamente ai bisogni degli uomini di una città, di una regione, di una nazione, è necessario *sentire* quei bisogni; è necessario potersi rappresentare concretamente nella fantasia questi uomini in quanto vivono, in quanto operano quotidianamente; [...] Se non si possiede questa forza di drammatizzazione della vita, non si possono intuire i provvedimenti generali

e particolari che armonizzino le necessità della vita con le disponibilità dello Stato» (Gramsci 1917)⁶.

Il DS italiano – sulla cui figura professionale sono stati prodotti forse meno studi scientifici rispetto a quelli che analizzano docenti e studenti (Cerini 2015, 2010; Paletta 2015; Merola 2014; Di Liberto et al. 2013; Cavalli, Fischer 2012; Serpieri 2012, 2002; Barzanò 2008; Toni 2005; Artini 2004; Fischer et al. 2002; Monasta 2000; Susi 2000)⁷ – ha il compito di gestire la struttura a lui assegnata (in termini di raggiungimento di obiettivi legati a performance educative: miglioramento dei tassi di apprendimento, riduzione dell'abbandono scolastico, ecc.), ma solitamente si occupa anche di coordinare e interagire con le diverse figure che lavorano nella scuola o che si relazionano a

⁵ Tra gli altri vantaggi dello *shadowing*: immersione nella quotidianità del DS senza il vincolo ministeriale del 'ragionare per obiettivi'; lente d'ingrandimento sulle azioni quotidiane che il DS mette in atto per 'far funzionare' le interazioni tra gli agenti che interagiscono nel campo scolastico (Bourdieu 1999); possibilità di osservare comportamenti non verbali, manifestazioni emotive, interazioni corporali non visibili attraverso la somministrazione di questionari o interviste; il resoconto dell'osservazione viene restituito al DS che può svolgere attività riflessiva sui propri comportamenti: l'osservazione sociologica come autoanalisi per il soggetto osservato; l'osservazione è svolta da un ricercatore esterno al campo scolastico e quindi non immerso nel 'senso comune' dell'ambiente: non si dà per scontato ciò che si vede o si ascolta ma si cerca di descrivere attraverso un'analisi critica ciò che è evidente o ordinario soltanto per gli appartenenti al campo (ciò che è familiare non per questo è conosciuto).

⁶ Gramsci rivolgeva queste parole ai politici italiani, incapaci a suo dire di sentire e immaginare le vite professionali dei singoli italiani e di conseguenza incapaci di legiferare adeguatamente.

⁷ Per una panoramica sulla situazione internazionale si rimanda a Unità Italiana Eurydice (2009).

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

quest'ultima: dalla nomina dei suoi più vicini collaboratori alla gestione dei rapporti con il personale docente e ATA fino all'ascolto di richieste provenienti da studenti e genitori; dal monitoraggio-controllo del campo amministrativo-burocratico al rapporto con gli uffici scolastici provinciali, regionali e col Ministero⁸.

Considerando la peculiarità di una ricerca del genere e riconoscendone il carattere esplorativo e parziale, in questa sede saranno si rifletterà intorno ad alcuni interrogativi di ricerca che emergono dall'indagine etnografica. Saranno inoltre descritte interazioni di vita quotidiana professionale dei quattro DS seguiti, approfondendo in particolare due punti: 1) utilizzando la teoria sociale di Bourdieu, direi che il DS si trova ad agire all'interno di un *campo scolastico* caratterizzato da interazioni tra gli agenti che lo abitano e da 'lotte' per le risorse da ottenere-impiegare e il raggiungimento di obiettivi-poste in gioco (Bourdieu 1996). In tal senso, il rapporto con i docenti che dovrebbero coadiuvarlo nell'ambito didattico ma anche organizzativo si manifesta ambivalente; 2) per quanto nei quattro *shadowing* svolti il rapporto dei DS con i rispettivi Dsga⁹ risulti sereno e costruttivo, si registra da parte del primo un utilizzo parziale dello strumento della delega.

Nel prosieguo dell'articolo si approfondiranno i due punti sopracitati, utilizzando stralci di note etnografiche a supporto dell'argomentazione.

2. *Il campo scolastico: collaborazioni, conflitti, risorse, poste in gioco*

Le osservazioni raccolte in una lunga ricerca di *shadowing* permettono di raccontare e analizzare 'dal di dentro' le dinamiche di vita quotidiana dei quattro DS osservati. In tal senso, utilizzando la teoria dei campi di Bourdieu (1996), considererei ciascun singolo istituto frequentato come un *campo*, ovvero uno spazio all'interno del quale agiscono diversi agenti, ossia soggetti che si trovano costretti a interagire tra loro per garantire il funzionamento dell'istituto in cui lavorano. Come Bourdieu stesso fa notare, l'immagine è quella del campo magnetico, in cui le particelle sono in costante movimento e non possono smettere di muoversi.

Tali agenti si differenziano in base al grado detenuto, ai ruoli recitati all'interno del campo scolastico (ma anche all'esterno) e all'*habitus* che li caratterizza, ossia alle disposizioni biografiche che rendono ciascun soggetto unico. In termini bourdieusiani, direi che la differenza tra i soggetti si può misurare in base sia al diverso tipo e quantità di capitale detenuto – sociale, culturale, economico (Bourdieu 1986) –, sia alla struttura di relazioni che i soggetti costruiscono utilizzando capitale e *habitus*, sia agli obiettivi che si prefiggono di raggiungere.

⁸ Con l'entrata in vigore della riforma definita 'La Buona Scuola' (L. 107/2015) nell'anno scolastico 2016-2017, alcune di questi compiti hanno subito parziali modifiche.

⁹ Direttore dei servizi generali e amministrativi.

**La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti
e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane**

Massimo Cerulo

In tale spazio teorico che sto immaginando, gli agenti hanno poste in gioco da conquistare (ricoprimiento di ruoli, assegnazione di fondi, forme di riconoscimento, ecc.) e, di conseguenza, sono ‘in lotta’ tra loro, apparentemente o in maniera latente: sono quindi costretti a ‘scontrarsi’, interagire, confrontarsi, venire a patti al fine di raggiungere i propri obiettivi quotidiani. DS, Dsga, corpo docente, personale ATA, studenti, sono tutti indissolubilmente legati gli uni agli altri nello svolgimento delle attività di tutti i giorni, nell’immagine di un organismo che può esistere esclusivamente grazie all’interrelazione delle sue parti (cfr. Blandino, Granieri 2002). Descriverei quindi lo spazio scolastico in cui si muovono i quattro DS come un «campo di forze che si impone con le sue necessità agli agenti che vi operano, e insieme campo di lotte al cui interno gli agenti si affrontano, con mezzi e fini differenziati a seconda della loro posizione nella struttura del campo di forze, contribuendo così a conservarne o a trasformarne la struttura» (Bourdieu 1996, 20).

2.1 Rapporto tra DS e Dsga

Vengono così a crearsi giochi di ruolo tra gli agenti che abitano il campo scolastico, tenendo però presente che nello spazio in questione esistono due figure che detengono un surplus di potere istituzionale nei confronti degli altri soggetti: il DS, sulla carta *primus inter pares*, ma dotato di capitale reputazionale e simbolico per influire sull’organizzazione del campo scolastico e sulle interazioni tra i soggetti in esso presente – regolamenti, orari, comportamenti, incentivi, ecc. –, e il Dsga il quale, sebbene in teoria svolga il ruolo di collaboratore amministrativo del DS, attraverso l’indagine etnografica ho potuto verificare come detenga un potere più ampio: gestisce e organizza il lavoro nella segreteria amministrativa e coadiuva il Dirigente nella cura delle pratiche amministrative, a volte arrivando a sostituirsi a esso. Nell’osservazione veneta, ad esempio, la Dsga fa da filtro nel rapporto con docenti e personale quando si tratta di valutare la sostenibilità economica di progetti, ad esempio quelli rientranti nel MOF¹⁰ (compito che spetterebbe al DS). Soltanto quando è possibile pensare a un’approvazione, la richiesta arrivava sulla scrivania del Dirigente.

Molto lavoro in entrata viene quindi svolto dalla Dsga che si poneva come elemento funzionale alla Dirigente: una sua appendice nell’ambito amministrativo. Tale tandem funzionale-organizzativo è confermato anche a Torino:

¹⁰ Miglioramento dell’offerta formativa.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

Torino, martedì 14 ottobre 2014, ore 8:05.

[...] Entriamo in Presidenza, chiude la porta e riprende il discorso sulla presunta mancanza di competenza burocratica-amministrativa dei docenti: «Il problema dei docenti che si presentano con progetti di attività o iniziative da far partire senza che ci sia una delibera riguarda il fatto che molti di loro pensano al proprio giardino. Mancano di organizzazione, come dicevo ieri. In particolare, non tengono presente uno strumento che hanno a loro disposizione, che è la delibera collegiale. Ora, il mio compito è di valutazione e controllo, nel senso che devo comprendere e valutare quanto servano le singole iniziative proposte e poi, in seguito, capire quanto spazio ci sia per metterle in atto. Spazio e soldi. E qui interviene il mio ministro del tesoro» [Con occhi sorridenti e complici indica la porta interna alla Presidenza comunicante con l'ufficio della Dsga]¹¹.

Torino, mercoledì 15 ottobre 2014, ore 12:30.

Incontro in Presidenza con gli assistenti tecnici. Entrano in otto, la Dsga è presente. La DS consegna i nuovi incarichi, un foglio a testa, e chiede di leggerli con attenzione per discuterli insieme. La Dsga comunica alcune informazioni tecniche inerenti al server. Gli otto sono in piedi, piazzati intorno alla scrivania. Anche la DS è in piedi e sottolinea, con chiarezza e schematicità, i problemi concernenti gli ingressi personali sui computer: «DS e Dsga hanno le responsabilità principali per quanto riguarda il trattamento dei dati. Qualora ci fosse una vostra assenza di diversi giorni, noi entriamo nel terminale e creiamo un nuovo profilo. Quando ritornate in servizio potete accedervi nuovamente con i vostri dati. I pc non sono di nostra proprietà quindi non bisogna installare niente di personale. I profili sono stati creati quindi ciascuno utilizzerà internet ma solo sui siti ritenuti utili per il lavoro, onde evitare di ricevere dalla rete spam e comunicazioni che distraggono. Saranno quindi create delle liste di siti utili su cui lavorare». [DS e Dsga parlano 'a braccetto', c'è un feeling evidente in termini comunicativi: trasmettono senso di squadra, competenza, serietà e rassicurazioni sul complesso sistema organizzativo della scuola].

La DS chiede se vi siano domande, una collaboratrice risponde negativamente, almeno per il momento. Poi parte una discussione su software e problematiche emerse lo scorso anno, orchestrata dalla Dsga. Qualche accusa tra collaboratori su presenze-assenze, ma la DS riporta l'ordine: «Tutti voi vi darete una mano l'un con l'altro. Ma ciò non significa che le procedure si facciano in due, perché sapete quanto lavoro abbiamo. Le domande vengono fuori dopo? Vi rispondo come ho risposto ai genitori: 'le migliori domande verranno fuori dopo'. Non preoccupatevi: vi daremo risposte e potremo convocare riunioni per discutere».

Continua il confronto con informazioni inerenti a procedure tecniche. Ancora la DS: «Ah, mi raccomando: non lasciate gli uffici vuoti in orario di lavoro-ricevimento. Mai. Se dovete assentarvi per pausa o telefonate, che vi chiedo di fare il meno possibile, organizzatevi tra di voi al fine di non lasciare mai l'ufficio scoperto». E così li congeda, tra sorrisi e clima tutto sommato tranquillo e collaborativo.

¹¹ Tra parentesi quadre compaiono le descrizioni dei comportamenti osservati dall'etnografo, i non detti e le interpretazioni a caldo. Nella stesura dei resoconti dell'osservazione non vengono celati impressioni, dubbi, commenti propri dell'etnografo, che guida quindi il lettore in presa diretta sul campo di studio. È questa una tecnica specifica dell'indagine sociologica, che va sotto il nome di 'sociologia emozionale' (*emotional sociology*, Ellis 1991), che ha tra gli altri obiettivi quello di stabilire empatia e condivisione da parte del lettore nei confronti degli eventi raccontati e analizzati dallo studio.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

13:35. La Dsga è iraconda con i proprietari dell'azienda informatica fornitrice delle LIM. I tecnici di quest'ultima hanno diagnosticato una serie di problemi alle lavagne, ma additano la colpa al produttore delle stesse, scaricando così la competenza nell'accomodamento dello strumento. La Dsga subodora lo scarica barile e chiede il permesso alla DS di poter scrivere una email dai toni 'forti' all'azienda per intimarli ad accomodare quanto prima il guasto anche perché la lavagna è ancora in garanzia. La DS acconsente soddisfatta.

Il DS si configura quindi come la particella più voluminosa del campo, ossia l'agente che detiene sia il maggior potere in termini di capitale simbolico da utilizzare nel raggiungimento degli obiettivi-poste in gioco, sia le responsabilità principali inerenti all'esistenza e al buon funzionamento del campo stesso e degli altri agenti in esso presenti. Inoltre, al DS spetta il compito e l'autorità per interagire e rispondere del suo operato con gli agenti esterni al campo: *in primis* quelli che si occupano della gestione del sistema scolastico (uffici scolastici provinciali e regionali, enti locali, Ministero), *in secundis* quelli che si preoccupano per gli studenti (genitori-famiglie) e 'invadono' il campo scolastico chiedendo (molto) spesso udienza ai DS. Tale necessaria apertura del campo nonché la sua permeabilità a decisioni provenienti dall'esterno rendono il lavoro del DS sottoposto all'influenza di elementi di contingenza e imprevedibilità:

Cosenza, Venerdì 27 febbraio 2015, ore 8:15.

La giornata inizia con una specie di 'dramma'. La Dsga comunica con viva preoccupazione di avere scoperto una variazione di una norma che li riguarda direttamente: il contratto per i lavori di ristrutturazione deve essere firmato esclusivamente con firma digitale: «la nuova norma è valida dal 1 gennaio 2015, l'ho scoperto ieri notte, studiando, la legge parla chiaro». Il DS ripete quanto di sua conoscenza: «credevo si potesse firmare tramite firma dell'«ufficiale erogante» o come scrittura privata-atto notarile. Mi era stato confermato dall'ufficio delle entrate e dal FORMEZ».

Alla fine, dopo riunione a due durata circa mezz'ora, si decide di seguire la nuova legge 'scoperta' dalla Dsga (previa telefonata di conferma all'ufficio scolastico regionale o al MIUR) e non il cosiddetto sentito dire dagli uffici citati. Parte quindi nuova organizzazione per apporre le firme digitali esclusivamente sulle versioni on line.

La Dsga è alquanto provata, stanca e mi confessa, in corridoio: «È sempre così: una confusione totale tra uffici che sembrano non parlarsi tra loro. Vi è una legge che modifica le cose dal 1 gennaio 2015 e gli uffici sembrano non esserne informati. E se ieri sera avessi guardato la tv o pensato alle mie cose invece di mettermi a studiare? Cosa succedeva? Il Preside ha parlato con l'agenzia delle entrate, con il FORMEZ, ed era tutto a posto. Gli uffici non si parlano tra loro. Dicono che siamo nella scuola 2.0 e poi non riescono neanche a comunicare tra pari».

Se il rapporto tra DS e Dsga è caratterizzato da serenità, collaborazione e reciproca competenza, come capitato nei quattro *shadowing*, allora i due agenti lavorano di concerto per il raggiungimento di quelle poste in gioco che riguardano il buon funzionamento dell'istituto. Tuttavia, guardando ai rapporti interni al campo, un ruolo principale lo giocano anche i docenti i quali, occupandosi in gran parte di didattica (cfr.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

Musset 2010), dovrebbero confrontarsi col DS in quanto leader educativo e, nello stesso tempo, fornirgli supporto organizzativo, considerando che alcuni di loro coadiuvano il DS svolgendo il ruolo di coordinatori di classe, collaboratori, funzioni strumentali, ecc. Sul punto, quello che emerge dall'indagine svolta è un rapporto ambivalente.

2.2 Tra disponibilità gratuita e assenza di volontà: rapporto tra DS e docenti

Da una parte, i quattro DS osservati esaltano il ruolo e l'impegno di un piccolo gruppo di docenti che svolgono il mestiere con passione e impegno. Sono coloro che potrei definire docenti animatori (Hirschhorn 1993), in quanto partecipano attivamente al funzionamento dell'istituto e si dimostrano costruttivi e inventivi nel far fronte ai diversi problemi che emergono nella quotidianità professionale:

Conegliano Veneto, lunedì 27 ottobre 2014, ore 12:00.

La DS ci tiene a sottolinearmi come i soldi siano sempre di meno e i tagli effettuati dal MIUR drastici: «Ho chiarito ai docenti la gravità della situazione economica. Ho detto loro che oggi più che mai bisogna lavorare per passione. Vi è un problema di mancanza di incentivi economici per i docenti e il personale scolastico in generale. I docenti, in particolare, svolgono attività extra orario per buona volontà, pur non essendo tenuti a farlo, almeno secondo contratto. Ma se venisse meno questa 'buona volontà'? Cosa succederebbe a tutte quelle attività che permettono di creare e approfondire la formazione per gli studenti» [la questione è ancora più valida per gli istituti a indirizzo tecnico e professionale, in cui gli studenti, per forza di cose, lavorano molto anche fuori dall'aula].

[...] Durante il rinfresco dialogo con una docente che, nel pomeriggio, avrebbe portato gli studenti a svolgere una visita con analisi sensoriale in una cantina sociale esterna alla scuola, la cui disponibilità è esclusivamente pomeridiana. Questo è un esempio di 'volontariato': attività non retribuita né incentivata (perché i fondi di istituto da cui bisognerebbe attingere sembrano ridotti all'osso), ma svolta esclusivamente per buona volontà da parte del docente in questione. La DS, sul punto, mi chiarisce più volte che la barca la si porta avanti grazie alla 'disponibilità gratuita' di gran parte del personale¹²: «una difficoltà che abbiamo come scuola, rispetto alle altre, è che gli incentivi che vengono dati per i docenti sono erogati in modo lineare, nello stesso modo, per tutte le tipologie di scuola: lo stesso al liceo e lo stesso a un istituto come il nostro che ha una complessità enorme. Non è mica normale... Perché qui c'è tanta gente disponibile che lavora in modo gratuito e questo è uno dei punti di forza per noi: quest'anno abbiamo chiesto ai responsabili dei laboratori e ai responsabili delle attività la loro disponibilità gratuita, se poi ci saranno delle risorse gliele daremo, ma al momento è gratuita, e hanno detto tutti di sì. Parlo dei docenti addetti ai laboratori perché sono questi a essere responsabili della struttura. E sono anche

¹² In realtà, tutte le attività aggiuntive dovrebbero essere retribuite ma chiaramente il numero e l'intensità di queste ultime dipendono dalla consistenza dei fondi disponibili. Nell'esempio citato, la docente ha organizzato la visita in cantina di sua iniziativa al fine di permettere una formazione maggiormente approfondita ai ragazzi.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

loro che si preoccupano, insieme all'assistente tecnico di fare acquisti, ecc. Ogni laboratorio ha un responsabile».

Questi docenti coadiuvano il DS perché si occupano spesso di progetti Erasmus, creano e curano le reti sociali con altri colleghi – sia dello stesso istituto che di altri – danno una mano nello svolgimento di pratiche burocratiche amministrative, si offrono per il ruolo di funzioni strumentali, mettono a disposizione della comunità scolastica le competenze maturate anche in ambito non professionale (un docente di italiano che, nella scuola veneta, dà una mano per la cura della cantina sociale; uno di inglese che, a Cosenza, si occupa di monitorare l'aggiornamento software dei computer; ecc.). Rappresentano risorse umane e capitale sociale per il DS, che può contare su di loro anche come 'mediatori' o 'rappresentanti' nei confronti del corpo docente.

D'altra parte, però, dalle osservazioni svolte emerge una presenza nelle quattro scuole di molti docenti che non sembrerebbero aiutare il DS nella gestione dell'istituto, anche a causa di un rapporto complicato intrattenuto da questi ultimi con le pratiche amministrative, anche le più basilari. Si va dalle difficoltà compilative di un'autodichiarazione a Bari, la quale deve essere vergata più volte prima che venga accettata dal Dsga, allo stesso problema unito a un pagamento-rimborso di spese sostenute a Cosenza:

Cosenza, martedì 24 febbraio 2015, ore 10:45.

[...] Entra in presidenza un docente alla ricerca della Dsga. In tuta sportiva – presumo sia docente di educazione fisica – si presenta al cospetto della donna con dei contanti in mano per «pagare i biglietti che ci ha fornito ieri l'agenzia per il viaggio». La Dsga, tra l'incredulo e il rassegnato: «Ti pare che posso prendermi dei contanti da te? Una pratica del genere si effettua attraverso bonifico, con tanto di ricevuta da scannerizzare o inviare via email alla sottoscritta» [il docente va via senza fiatare. La Dsga mi guarda con occhi parlanti].

[...] Ecco apparire uno studente che chiede udienza alla Dsga, dice di essere stato inviato dal Professor [fa il nome del docente, sventolando un foglio che tiene in mano]: «qui sopra c'è scritto l'IBAN del professore per effettuargli il bonifico per le spese sostenute nella missione dell'altra settimana».

La Dsga prende con due dita il foglietto e lo mostra al DS: «Vedete Dirigente? Si può lavorare così? Lo dite voi al professore che serve una richiesta firmata e datata, un'autodichiarazione delle spese sostenute e una copia della delibera del Preside ad accompagnare il tutto?» [Il DS alza gli occhi al cielo e indica allo studente la via del ritorno].

Quando si tratta di pagamenti-rimborsi, poi, emerge dalla quattro osservazioni un rapporto spesso nervoso intrattenuto dai docenti con la coppia DS-Dsga:

Torino, lunedì 13 ottobre 2014, ore 12:07.

Nell'ufficio della DS continuano a entrare docenti senza soluzione di continuità. Ne conto già due che le chiedono una firma per un progetto o un'iniziativa le quali però, come sottolineato immediatamente dalla DS, non sono stati deliberati dal Consiglio di Istituto. Mi sorprende di

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

questa apparente mancanza di organizzazione dei docenti. Quando restiamo soli, le chiedo: «se il progetto in questione non è stato ancora deliberato perché tu, docente, vai dalla DS a chiedere la firma?». Pongo la mia domanda ad alta voce, in un momento in cui si trova anche la Dsga presente. Mi rispondono all'unisono. Anzi, prima ridono nervosamente all'unisono. Poi esclamano: «I docenti mancano spesso di 'organizzazione', diciamo così. Detengono competenza disciplinare, ossia sulle singole discipline, ma sulle questioni organizzative sorgono i problemi». Continua la Dsga [con malcelato fastidio, voce nervosa, come se non ne potesse più di comportamenti del genere]: «Il punto è che ogni docente va per la sua strada, credendo di essere autonomo nel seguire progetti, corsi, conferenze e quant'altro. Invece, tutto deve essere deliberato e, soprattutto, deve rientrare nel bilancio. Deve passare da me, per capirci. Se non ci sono i fondi, non si può finanziare. Non capiscono, non capiscono...».

DS: «Va da sé che non tutti i progetti o le iniziative possono essere deliberati e finanziati» [sorriso forzato e mano sinistra aperta che accompagna le parole verso di me].

Dsga: «Se risolvessimo questo problema di 'incomprensione' con i docenti, sa quanto tempo risparmieremmo?» [Sguardo diretto e teso nei confronti dell'etnografo, come a voler essere certa che la risposta sia stata chiara].

In tal senso, i docenti sembrano mancare spesso di organizzazione (Asso et al. 2014) e con il loro comportamento creano problemi al lavoro della coppia DS-Dsga: in ambito amministrativo sembrano andare per la loro strada per quello che riguarda progetti, corsi, conferenze e quant'altro, senza rendersi conto che tutto deve essere deliberato e, soprattutto, deve rientrare nel bilancio (si tenga presente che nel rapporto didattica-amministrazione, la prima non può esistere senza la seconda, mentre non è vero il contrario). In parole povere: tutto deve passare dalle mani del Dsga affinché approvi la spesa (da sottolineare che, in questo caso, i quattro DS osservato *seguivano* le indicazioni del Dsga, è come se facessero completo affidamento su di lui/lei).

Anche per quanto riguarda la disponibilità a svolgere ore in più di didattica o collaborazione scolastica, nonostante siano pagate, molti docenti rifiuterebbero creando un clima di conflitto nel rapporto col DS.

Come sottolineato dalla Dirigente e dal suo vicario veneti:

Conegliano Veneto, giovedì 30 ottobre 2014, ore 8:13.

Vicario: «anche nel lavoro dei docenti, non c'è nessun lavoratore al mondo che lavora diciotto ore a settimana, con tre-quattro mesi di ferie, cioè... non può esistere. Lo so di andare contro i miei colleghi. Sì, ci sono insegnanti qualificati, che ci tengono, che si impegnano anche a casa e oltre...».

Interviene la Dirigente [a bilanciare un po' le parole appena risuonate nella stanza]: «E sono tanti. E comunque, a quelli andrebbe fatto un contratto a tempo pieno, trenta-trentasei ore complessive tra lezioni e permanenza in scuola per svolgere anche altre attività. Così non ci sarebbero più problemi: né per quanto riguarda le riunioni, né per quanto riguarda le attività extra, perché resterebbero tutte dentro le ore previste da contratto» [sul punto, da ricordare le numerose attività formative offerte dall'istituto in questione: accoglienza; orientamento in entrata, in itinere, in uscita; rapporti scuola-famiglia; recupero, sostegno, approfondimento; prevenzione al disagio e

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

alla dispersione scolastica; valorizzazione dell'identità giovanile, della promozione e del supporto allo sviluppo giovanile; educazione stradale; educazione ambientale; primo soccorso; visite e viaggi di istruzione; stage scuola-lavoro e ricerca-sperimentazione in collaborazione con altri enti; programmazione differenziata per alunni diversamente abili; corsi di formazione tecnico-professionale; unione ex allievi che segue i neo diplomati nella loro professione].

V.: «Sì, perché oggi, invece, io docente appena ho raggiunto il tot di ore, posso dire di non partecipare più alle riunioni, ecc. Non do la mia disponibilità al mio DS e creo un clima di conflitto. [...] Io non sono dell'avviso che bisogna affamare le persone, anzi, sarei dell'avviso di dare qualcosa in più ai docenti, però un docente deve dedicarsi maggiormente alla scuola. Purtroppo in Italia quest'ultima è sempre stata vista come distribuzione di reddito per moltissime persone...».

DS: «Come un paracadute sociale, questo è vero!».

Vice: «Ecco, questa è la logica. Senza considerare il merito. Allora a questo punto è meglio che chi lavora lavori e agli altri che non hanno voglia dai un assegno sociale per restare a casa e non muore di fame nessuno. Ma non possiamo dare a tutti lo stesso stipendio e stare lì sul posto di lavoro, come in Cina... I docenti difendono, come è normale, umano, i loro privilegi. I loro diritti acquisiti. Ma cosa vuol dire diritto acquisito? L'unico è la dignità, non altri. [...] E invece i docenti rifiutano di prendersi ore eccedenti. E sono anche pagate, ma rifiutano. Esempio: ti do trenta euro per ora eccedente, che poi magari ti va anche a riempire un buco, perché mi dici di no? Perché abbiamo la pancia piena! Ora le prendo l'orario: sa quanti docenti hanno dato la disponibilità a tenere ore eccedenti: due! Due! Perché siamo talmente privilegiati e ci permettiamo di rifiutare ore eccedenti pagate» [mi mostra il foglio gigante con la progettazione dell'orario e i soli due nomi che hanno fornito la disponibilità alle ore eccedenti].

DS [riflessiva]: «Be', sì. Lo siamo in fondo dei privilegiati...».

Vice: «Se non cambia il sistema, in Italia, non cambia neanche la scuola. Il personale è la base di ogni cosa. Finché non si interviene su quello la scuola italiana non migliorerà mai. Senza selezione del personale non si va da nessuna parte. Inutile fare tante belle chiacchiere. Con chi non sa aprire un computer non puoi fare la segreteria. E chi non sa né leggere né scrivere non puoi fare insegnamento. Ci sono tanti bravi insegnanti, ripeto, che lavorano, e tanti che non fanno niente. E il DS ha le mani legate. Il sindacato gli dice 'no, ma lei intervenga', ma alla prima lettera che scrivi si presentano in tre qua [indica la stanza]: sindacato, avvocato e... ma chi me lo fa fare una roba del genere».

Come la loro omologa veneta, anche gli altri DS seguiti mostravano un malcelato fastidio nei confronti di un folto gruppo di insegnanti poco propensi a fornire disponibilità aggiuntiva alle ore previste dal contratto. Questi ultimi, un po' come chiarito dal primo collaboratore veneto, si atterrebbero strettamente allo svolgimento dell'attività didattica senza dichiararsi disponibili a ricoprire altri ruoli organizzativi o di supporto all'attività del DS. Tale comportamento potrebbe comportare sia dei vantaggi (ad esempio in termini di tempo disponibile da spendere al di fuori della scuola) sia degli svantaggi (basso capitale sociale nei confronti del DS e degli altri colleghi che lo coadiuvano); in ogni caso, pur non violando le regole contrattuali, tale atteggiamento genera un clima di lamentele e di leggero nervosismo percepito nei Dirigenti delle quattro scuole frequentate.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

Per quanto il DS sia la particella più voluminosa del campo scolastico per la quantità di capitale simbolico e di potere decisionale detenuti, egli sembra non detenere la forza-autorità per costringere qualsivoglia docente a coadiuvarlo nelle pratiche didattiche e/o organizzative (cfr. Serpieri 2012). Si verifica così una sorta di frattura tra l'ambito didattico – occupato e gestito dai docenti – e quello gestionale-organizzativo – lasciato sulle spalle di DS e Dsga. Forse anche per questo motivo, ho osservato quattro DS molto più concentrati nella gestione e controllo dell'ambito amministrativo – direttamente legato alle diverse forme di responsabilità che ogni Dirigente Scolastico italiano porta sulle spalle: civile, penale, amministrativa, dirigenziale (Capaldo, Paolucci 2012) –, che su un effettivo svolgimento del loro ruolo di leader educativi.

3. L'ossessione del controllo nelle pratiche quotidiane

Quello di leader educativo è il ruolo che i quattro DS osservati sembrano ricoprire di meno e se ne lamentano apertamente. Come chiarito dal DS cosentino: «Vede, ieri sera, a casa, ho lavorato sui corsi di recupero. Perché non ho mai tempo di occuparmi della didattica qui. Ci sono tantissime altre cose da fare e un carico di responsabilità enorme». La mancanza di tempo come spiegazione principale alla mancata possibilità di occuparsi di didattica, programmi, obiettivi formativi. Dal campo, la forma di leadership che emerge con chiarezza è quella che definirei 'di comando', ossia la capacità dei DS di far valere il loro potere e la loro autorità principalmente nella gestione e nel controllo delle pratiche amministrative della scuola, con rare incursioni nel campo educativo, le quali si manifestano principalmente negli incontri con gli studenti, a volte con i genitori e quasi mai nei dialoghi con i professori.

Non sembra soltanto un problema di mancanza di tempo, ma anche di riconoscimento del compito da svolgere così come emerge dalle osservazioni sul campo. Il ruolo di leader manageriale, infatti, è riconosciuto dai docenti, mentre lo è molto di meno quello di leader educativo, tautologicamente anche a causa del fatto che il DS non lo interpreti nella realtà quotidiana. Nel corso dei quattro *shadowing*, non ho mai assistito a dialoghi tra DS e docenti su scelte didattiche o modalità di insegnamento, così come ben poche volte ho appuntato la presenza del DS nella gestione delle pratiche di organizzazione didattica (creazione quadro orario, organizzazione dei dipartimenti, ecc., che di solito vengono delegate al Primo Collaboratore). In ogni caso, soprattutto quando si parla delle scuole superiori, bisogna forse intendersi sul significato di leader educativo (cfr. Barzanò 2008; Artini 2004; Susi 2000)¹³. Un ruolo di guida nell'organizzazione della didattica,

¹³ La leadership educativa del Dirigente viene considerata in base ai seguenti elementi: il tempo dedicato agli aspetti educativi rispetto a quello dedicato ai compiti amministrativi; il ruolo di meta-controllore dei processi a livello di classe; il ruolo di controllore della qualità delle prestazioni degli insegnanti; il ruolo di facilitatore dei gruppi di lavoro; il ruolo di promotore e facilitatore della professionalizzazione del personale (Scheerens 2000: 8; cfr. Goleman et al. 2002).

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

nella strutturazione del profilo educativo della scuola (POF), nella definizione e nel controllo dei risultati di apprendimento, nelle scelte generali d'innovazione didattica? Oppure un ruolo nella definizione delle scelte didattiche disciplinari? Se si intendesse in quest'ultima direzione, si potrebbe ipotizzare che la resistenza dei docenti sarebbe molto forte, come d'altronde emerge nell'osservazione cosentina quando il DS 'richiama' sulle scelte didattiche tre docenti per una presunta discriminazione nei confronti di una studentessa:

Cosenza, mercoledì 24 febbraio 2015, ore 11:50.

Ecco presentarsi le tre docenti citate ieri dalla mamma della studentessa durante il suo sfogo-confessione indirizzato al DS. Il Dirigente le attende in piedi e prende subito la parola: «ieri ho avuto un colloquio con la mamma di X, lamenta che alla figlia vengano rivolte interrogazioni differenti da quelle degli altri studenti [sguardo alto, sorriso appena accennato, mentre le docenti mostrano viso contrito, restano in piedi e stringono con le mani le borse]. Vi chiedo semplicemente di limitarvi a interrogare la ragazza e, nel caso in cui faccia fatica a rispondere con un discorso articolato e attraverso collegamenti anche con i programmi degli anni precedenti, limitatevi allora a domande secche e mirate, anche scritte, per valutare al meglio la preparazione».

Le tre intervengono una dietro l'altra, ma è come se parlassero all'unisono. D1 [come se borbottasse, a voce bassa]: «io non ho mai fatto nulla di male... ho rispettato le regole... queste sono questioni didattiche» [sguardo basso che oscilla tra pavimento e armadio, con le mani cerca di avvicinarsi alle altre colleghe, come se le invitasse a parlare].

D2 [con fare da leader, occupa la posizione centrale]: «Dirigente, sia chiaro, la didattica è di nostra gestione. Che venga pure a parlare con me la signora, ho il mio orario di ricevimento...» [sguardo quasi di sfida verso il DS, ma forse col pensiero rivolto al genitore in questione].

D3 [come a chiudere la discussione]: «adesso è inutile fare questioni... conosciamo la situazione e, in ogni caso, è una questione didattica di nostra competenza. Scusi Dirigente eh, però... sa com'è...».

In questo stralcio dell'osservazione emergono le lotte bourdieusiane che caratterizzano il campo scolastico, in questo caso per il mantenimento di posizioni di prestigio e di capitale reputazionale. Inoltre, trova conferma quanto evidenziato da Scheerens nel conflitto che verrebbe a crearsi tra DS e docenti in ambito di controllo didattico: «l'insegnante assume, metaforicamente, il ruolo di re o regina della 'sua' classe, perciò avverte il controllo delle 'sue' prestazioni come una minaccia per la propria autonomia professionale» (2000: 7).

Nel corso delle quattro osservazioni i DS appaiono come leader educativo *anche* nelle pratiche didattiche esclusivamente quando viene loro richiesto di farlo: quando, invitati caldamente dai docenti, si recano nelle aule a 'riprendere' oralmente studenti maleducati. Una sorta di lezione di educazione civica cui mi è capitato di assistere in tutti gli *shadowing*. Per il resto, si tende a delegare ai collaboratori.

Il punto è che per occuparsi maggiormente dell'ambito didattico-educativo – sia delle pratiche che dell'organizzazione delle stesse (cfr. Serpieri 2012; Barzanò 2008) – il DS

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

dovrebbe avere comunque più tempo, il che significherebbe sottrarlo dai suoi compiti amministrativi attraverso un utilizzo più ampio dello strumento della delega in tale ambito. Di quest'ultima invece viene fatto un uso continuo e abitudinario principalmente in ambito organizzativo-didattico: i quattro DS solitamente non entrano nelle scelte didattiche, lasciando piena autonomia ai docenti, mentre si affidano ai propri collaboratori e alle funzioni strumentali per quanto riguarda l'organizzazione delle pratiche didattiche (cfr. Avvisati et al. 2013). Dalle osservazioni e dalle voci raccolte sul campo ciò emerge come consuetudine: i DS non si occupano di scelte didattiche, non assistono periodicamente alle lezioni, non sono soliti discutere con i docenti sui progressi di un singolo alunno o di una classe, ecc. Sembrirebbero quindi le regole e i rapporti di forza presenti nel campo a suggerire che l'equilibrio di ruoli con il corpo insegnante sia sigillato da tale consuetudine¹⁴.

La delega viene invece utilizzata poco nell'ambito amministrativo o dei rapporti istituzionali. I DS devono farsi in quattro per svolgere molteplici mansioni durante la loro attività quotidiana: controllare documenti, firmare, dialogare con enti pubblici e privati, locali e ministeriali, incontrare i collaboratori per fornire loro direttive e consigli sulle azioni da mettere in atto, recarsi personalmente in alcuni uffici (solitamente quelli degli uffici provinciali per questioni inerenti a edilizia scolastica), incontrare genitori o studenti per firmare permessi, e molto altro ancora. Molto lavoro burocratico-amministrativo, con annesso carico di responsabilità, che porta i DS a utilizzare la delega principalmente per le questioni inerenti all'ambito educativo, pur avendo, in teoria, la possibilità di bilanciarla e quindi essere maggiormente presente anche su un piano didattico.

Andando a scavare nei resoconti delle osservazioni, però, mi sembra di individuare una necessità che caratterizza i quattro DS osservati soprattutto in ambito amministrativo-gestionale: controllare di persona tutto ciò che avviene nella scuola sembra essere più forte di qualsiasi principio teorico basato sulla divisione dei compiti. In tal senso, mi sembra che i DS studiati siano vittime di quella che definirei sindrome di Argo Panoptes, siano cioè ossessionati dal demone del controllo¹⁵. Proprio come il gigante Argo, anche i quattro DS osservati tendono a controllare tutto quello che accade nell'istituto e anche per questo motivo non trovano il tempo per occuparsi del loro doppio ruolo di leader educativo e manager. Per quanto in apparenza i soggetti studiati dichiarino e si mostrino interessati a una delega effettiva e a un decentramento decisionale in entrambi gli ambiti, lamentano poi di non poter fare completo affidamento sui collaboratori (in senso lato: docenti, assistenti amministrativi, bidelli) poiché questi ultimi non si assumerebbero pienamente la responsabilità di diverse azioni.

¹⁴ Citando Karl Weick (1976) potrei dire che il Dirigente intrattiene legami deboli con il corpo docente i quali favorirebbero una scarsa coesione tra i vari livelli di funzionamento della scuola, per esempio tra decisioni programmate e loro effettiva attuazione (Scheerens 2000: 7).

¹⁵ Argo Panoptes tradotto letteralmente vuol dire Argo 'colui che tutto vede' ed è un personaggio della mitologia greca simbolo del controllo ossessivo: Argo in effetti era un gigante dotato di cento occhi e perfino quando dormiva continuava a controllare quello che gli accadeva intorno, tanto che ne chiudeva soltanto cinquanta per volta.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

Bari, giovedì 20 marzo 2015, ore 11:00.

[...] Durante il tragitto in auto, il DS riceve una telefonata dall'istituto stesso: è un'assistente di segreteria che si trova alle prese con una mamma alquanto nervosa che pretende il nulla osta per l'iscrizione del figlio in un'altra scuola. Il DS non mostra alcun dubbio: «Lo dia pure, certo! Abbiamo analizzato la questione tante volte, è un diritto della signora averlo». Conclusa la conversazione, mi chiarisce di cosa si parla: si tratta di uno studente portatore di handicap molto grave a cui dagli esperti ASL era stato già consigliato l'inserimento in istituti specifici d'avvio ad attività professionali, anche perché aveva superato l'età dell'obbligo scolastico. [...] Mi sembra che il DS tiri un sospiro di sollievo di fronte alla decisione assunta dal genitore, quasi come a voler dire 'lo avevo detto io'. Tale sensazione di sollievo l'avverto anche nella docente che ci accoglie al nostro arrivo in istituto e che aveva curato la questione. Quelle che risultano invece strane, non meno che paradossali, sono le dichiarazioni prodotte dalla docente stessa e dall'assistente di segreteria che si è occupata della pratica alle domande poste dal DS sul ritardo con cui hanno fornito il nulla osta.

DS: «Scusate, ma se il genitore è venuto questa mattina alle ore 8, perché le è stato concesso soltanto poco fa?».

Entrambe le donne dicono di avere provato a cercare il DS telefonicamente. E lui: «Ma io ero all'altro istituto dalle ore 8:30 di questa mattina, il professore qui mi è testimone, perché non mi avete cercato lì?» [Pánico e smarrimento tra le donne, che guardano per terra muovendo le mani in aria]. Docente: «Ma io ho provato, Preside, ma non prendeva...e poi so che il ragazzo è seguito da una equipe medica, non volevo assumermi tali responsabilità».

Assistente: «A scuola non rispondeva nessuno, ho provato più volte... ho anche utilizzato il mio telefonino per chiamare la collega in segreteria lì ma niente da fare». Il Dirigente è incredulo ma sorvola sull'accaduto, congedando le due. Poi, rivolto a me: «vede? Qui non si produce una giustificazione plausibile al ritardo di ore nel trasmettermi l'informazione. E lo sa perché? Perché anche in questo caso né la docente né l'assistente di segreteria hanno avuto la forza, la volontà o il coraggio di agire, sostituire il DS o comunque muoversi secondo indicazioni telefoniche. Hanno atteso che questi ritornasse pur di non assumersi una responsabilità del genere. E quando hanno visto che l'ora si era fatta tarda e il DS non si vedeva, solo allora lo hanno contattato. Come si fa a delegare?».

Ossessione del controllo oppure mancanza di aiuto concreto al fine di utilizzare pienamente la delega? Credo che siano fondate entrambe le spiegazioni. Da una parte, infatti, i quattro DS seguiti mi appaiono come novelli Argo Panoptes che, benché si lamentino del fatto che i collaboratori non si assumano abbastanza responsabilità, utilizzano poco la delega in ambito amministrativo-istituzionale e, anche quando lo fanno, sono sempre lì pronti a controllare, con i loro cento occhi, che tutto vada secondo la loro volontà: – rapporti con Dsga, relazioni con uffici regionali e ministeriali, dialoghi con stakeholder, monitoraggio delle questioni burocratiche che riguardano la scuola, controllo-redazione di documenti, monitoraggio delle attività amministrative svolte dal personale amministrativo, ecc. Credo che una delle spiegazioni più convincenti a tale atteggiamento riguardi il carico di responsabilità che grava sulle loro spalle: i quattro DS

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

osservati hanno manifestato forte preoccupazione per tali responsabilità che non sono, chiaramente, delegabili. E forse è questo il motivo che li spinge a sorvegliare e controllare nello specifico l'ambito amministrativo.

Mi sembra comunque che il DS potrebbe delegare in maniera più ampia, magari formando ulteriormente, in itinere, i propri collaboratori e/o prevedendo incentivi per coloro che si dimostrano restii nell'assunzione di responsabilità. D'altronde, in termini bourdieusiani, all'interno del campo scolastico l'autonomia rappresenta lo spazio dei possibili nel quale il DS può e deve agire per modellare le dinamiche scolastiche nel modo più funzionale al raggiungimento degli obiettivi (cfr. De Feo, Pitzalis 2014; Bourdieu 1987).

Dall'altra parte, però, è anche vero che, dai resoconti delle quattro osservazioni svolte, emergono diversi docenti, membri del personale ATA e collaboratori che non manifestano grande volontà di iniziativa e assunzione di responsabilità nel fare effettivamente le veci del DS. Sembrerebbe così che quest'ultimo, sulla carta, tramite l'utilizzo della delega, possa contare su un insieme di persone che lo sostituiscono e supportano nel mandare avanti l'insieme delle attività scolastiche. Nel campo, invece, le cose non funzionano in maniera così irenica.

4. A guisa di conclusione

Ritornando all'ipotesi generale e operativa che ha guidato l'indagine sul campo è possibile affermare che, in generale, nessuno dei quattro DS osservati riesce a dedicarsi a tempo pieno a entrambi i compiti – leadership educativa e management. Tutti si mostrano impegnati soprattutto nello svolgimento di pratiche caratteristiche della figura del manager amministrativo, mentre la parte didattica sembra trovare poco spazio nella quotidianità dei quattro soggetti analizzati, nonostante essi abbiano obblighi e impegni su entrambi i settori (dal migliorare i tassi di apprendimento degli alunni al ridurre gli abbandoni scolastici; dal raggiungere obiettivi formativi definiti a livello regionale a controllare i fondi in arrivo dallo Stato; da stilare e controllare periodicamente il resoconto del bilancio della scuola al Consiglio d'Istituto a firmare ogni circolare o documento emesso dalla scuola; fino ad assumersi la responsabilità penale, civile e amministrativa di quello che accade all'interno dell'istituto).

Per concludere quello che può considerarsi uno studio esplorativo, mi sembra possibile affermare che il campo lasci emergere uno squilibrio in termini di spazio e di tempo tra i due ruoli previsti dal legislatore: quello di leader educativo-didattico risulta spesso offuscato dal carico di impegni amministrativi del DS manager e dagli effetti causati da interazioni ambivalenti nei confronti dei docenti. La ricerca etnografica svolta racconta di quattro soggetti oberati dagli impegni amministrativi e quindi incapaci-impossibilitati a dedicare spazio all'ambito prettamente didattico, che viene molto spesso delegato ai collaboratori, nonché di interazioni a tratti conflittuali con un nutrito gruppo di

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

docenti i quali non si porrebbero in un'ottica di aiuto e piena collaborazione nei confronti del DS.

Se ciò avviene per cortocircuiti sistemici o mancanza di volontà dei singoli soggetti non è semplice dirlo: di certo i quattro DS indagati appaiono soggetti accentratori di poteri, mal propensi a un ampio utilizzo della delega e quindi, di conseguenza, non troppo utilizzatori delle potenzialità a loro offerte dallo strumento dell'autonomia. In tal senso, il campo scolastico, con i suoi rapporti di forza e con le interazioni tra agenti portatori di diverse forme di capitale, impone al DS equilibristici quotidiani per raggiungere la principale delle poste in gioco previste: il buon funzionamento dell'istituto da lui diretto.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro shadowing in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

Bibliografia / References:

Artini, A. (2004), *I leader educativi. La dirigenza scolastica nelle scuole dell'autonomia*, Milano, Angeli.

Asso, P.F., Azzolina, L., Pavolini, E. (2014), *L'istruzione difficile*, Rapporto di ricerca della Fondazione RES, Roma, Donzelli.

Avvisati, F., Hennessy, S., Kozma, R.B., Vincent-Lancrin, S. (2013), *Review of the Italian Strategy for Digital Schools*, OECD Education Working Paper, Paris, OECD Publishing, Paris.

Barker, R., Wright, H.F. (1951), *One Boy's Day*, New York, Harper & Row.

Blandino, G., Granieri, G. (2002), *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Milano, Raffaello Cortina.

Balbo, L. (2002), *Riflessioni in-attuali di una ex ministro. Pensare la politica anche sociologicamente*, Soveria Mannelli, Rubbettino.

Barzanò, G. (2008), *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Roma, Armando Roma.

Bonazzi, G. (2014), *Qualità e quantità mediante shadowing. Una ricerca su quattro unità ospedaliere*, in «Etnografia e ricerca qualitativa», 1, pp. 135-154.

_____ (1998), *Between shock absorption and continuous improvement: Supervisors and technicians in a Fiat 'integrated factory'*, in "Work Employment and Society", 12, 2, pp. 219-243.

Bourdieu, P. (1996), *Champ politique, champ des sciences sociales, champ journalistique*, Lyon, Les Cahiers de Recherche du GRS, Numéro 15; trad. it. *Sul concetto di campo in sociologia*, Armando, Roma 2010.

_____ (1987), *Chose dites*, Paris, Minuit; trad. it. *Cose dette. Verso una sociologia riflessiva*, tr. it. Napoli-Salerno, Orthotes, 2013.

_____ (1986), *The Forms of Capital*, in J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York-Westport-London, Greenwood Press, pp. 241-258.

Bruni, A. (2005a), *An Ironic Shadow on Organizational Ethnography*, in U. Johansson & J. Woodilla (Eds.), *Irony and Organizations. Epistemological Claims and Supporting Field Stories*, Copenhagen, Liber – Copenhagen Business School Press, pp. 54-80.

_____ (2005b), *Shadowing Software and Clinical Records: On the Ethnography of NonHumans and Heterogeneous Contexts*, in "Organization", 12, 3, pp. 357-378.

Bruni, A., Gherardi, S., Poggio, B. (2000), *All'ombra della maschilità. Storie di imprese e di genere*, Milano, Guerini e Associati, Milano.

Capaldo, L., Paolucci, L. (2012), *Il diritto per il dirigente scolastico*, Parma, Spaggiari.

Cardano, M. (2011), *La ricerca qualitativa*, Bologna, Il Mulino.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro shadowing in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

- Cavalli, A., Fisher, L. (a cura di) (2011), *Dirigere le scuole oggi*, Bologna, Il Mulino, Bologna.
- Cerini, G. (a cura di) (2015), *Dirigenti scolastici di nuova generazione*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.
- _____ (2010), *Il nuovo Dirigente Scolastico. Tra leadership e management*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.
- Cerulo, M. (2016), *Osservare, descrivere, analizzare. Lo shadowing come strumento di indagine sociologica*, in «The Lab's Quarterly», 2, pp. 33-52.
- _____ (2015), *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- _____ (2009), *Un mondo (quasi) a parte. La vita quotidiana del politico di professione: uno studio etnografico*, Milano, Guerini e Associati.
- Corbetta, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Czarniawska, B. (2007), *Shadowing: And Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies*, Copenhagen, Copenhagen Business School Press.
- De Feo, A., Pitzalis, M. (2014), *Arrivano le LIM! Rappresentazioni e pratiche degli insegnanti all'avvio della scuola digitale*, in «Scuola Democratica», 1, pp. 97-115.
- Di Liberto, A., Schivardi, F., Sideri, M., Sulis, G. (2013), *Le competenze manageriali dei Dirigenti Scolastici italiani*, Torino, FGA Working Paper, n. 48.
- Ellis, C. (2001), *Sociological Introspection and Emotional Experience*, in «Symbolic Interaction», 14, 1, pp. 23-50.
- Fischer, L., Fischer, M.G., Masuelli, M. (2001), *I dirigenti nella scuola dell'autonomia*, Bologna, Il Mulino.
- Fletcher, J.K. (1999), *Disappearing acts: Gender, power and relational practice at work*. Cambridge, Cambridge, MIT Press.
- Gilliat-Ray S. (2011), 'Being There': *Shadowing a British Muslim Hospital Chaplain*, in "Qualitative Research", 11, 5, pp. 469-486.
- Gobo, G. (1997), *La costruzione organizzativa della cecità. Uno studio etnografico in una scuola elementare*, in M. La Rosa (a cura di), *Governo delle tecnologie, efficienza e creatività. Il contributo dell'ergonomia*, Bologna, Monduzzi.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002), *Primal Leadership*, Boston, Harvard Business Review Press.
- Gramsci, A. (1917), *Una verità che sembra un paradosso*, in Id., *Scritti giovanili 1914-1918*, Torino, Einaudi, 1972.
- Granello, S. (2010), *Il bilancio delle scuole, questo sconosciuto*, Torino, FGA Working Paper, n. 21.
- Henry, J. (1965), *Culture Against Man*, New York, Random House, New York.
- Hirschhorn, M. (1993), *L'ère des enseignants*, Paris, PUF.
- Humphreys, L. (1970), *Tearoom trade. Impersonal sex in public places*, London, Duckworth.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

- Iaccarino, L., Cerulo, M. (2011), *Emozioni primarie*, Napoli, Guida.
- Jedlowski, P., Leccardi, C. (2003), *Sociologia della vita quotidiana*, Bologna, il Mulino.
- Lewis, O. (1959), *Five families: Mexican case studies in the culture of poverty*, New York, Basic Books.
- Marzano, M. (2006), *Etnografia e ricerca sociale*, Roma-Bari, Laterza.
- McDonald, S. (2005), *Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research*, in "Qualitative Research", 5, 4, pp. 455-473.
- Merola, C. (2014), *L'autovalutazione di istituto e la responsabilità del Dirigente Scolastico*, in «Topologik», 16, pp. 108-127.
- Monasta, A. (2000), *Le competenze del Dirigente Scolastico*, Roma, Carocci.
- Musset, P. (2010), *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*, OECD Education Working Papers, n. 48, Paris, OECD Publishing.
- Paletta, A. (2015), *L'osservazione sul campo del lavoro dei dirigenti scolastici: tra amministrazione, management e leadership*, in «RICERCAZIONE», 7, pp. 183–212.
- Paskiewicz, L.S. (2002), *The shadowing experience: Valuing the link between faculty practice and student learning*, in "Journal of Professional Nursing", 18, 4, pp. 238-242.
- Quarta, S. (2006), *Diventare grandi a scuola. Uno studio etnografico del processo di socializzazione in una scuola media*, in Aa.Vv., AIS Giovani Sociologi, Napoli, ScriptaWeb.
- Quinlan, E. (2008), *Conspicuous Invisibility: Shadowing as a Data Collection Strategy*, in "Qualitative Inquiry", 14, 8, pp. 1480-1499.
- Scheerens, J. (2000), *Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati*, in G. Barzanò, *L'autovalutazione nella scuola: teorie, strumenti, esempi*, Milano, Bruno Mondadori.
- Sclavi, M. (2005), *A una spanna da terra. Una giornata di scuola in Italia e negli Stati Uniti e i fondamenti di una metodologia umoristica*, Milano, Bruno Mondadori.
- Serpieri, R. (2012), *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, Milano, Franco Angeli.
- _____ (2002), *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico*, Napoli, Liguori.
- Susi, F. (a cura di) (2000), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Roma, Armando.
- Toni, R. (2005), *Il Dirigente Scolastico*, Milano, Bruno Mondadori.
- Unità Italiana Eurydice (2009), *Il Dirigente Scolastico in Europa*, in "Bollettino di Informazione Internazionale", novembre.
- Weick, K. E. (1976), *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- Wolcott, H.F. (1973), *The Man in the Principal's Office: An Ethnography*, Austin, Holt, Rinehart and Winston, Austin.

**Umano e post-umano nel Web:
scenari di nuove convivenze digitali**
*Human and post-human online:
sketches of new digital coexistences*

Angela Arsena

Abstract

La dinamica che intreccia la dimensione umana e post-umana, che qui si cerca di indagare come problema linguistico, ontologico e metafisico, diventa occasione per disegnare uno scenario che veda queste due condizioni della realtà intrecciarsi e risolversi lungo le autostrade interattive del Web inteso come nuovo luogo naturale degli eventi comunicativi e relazionali dell'umanità, in un'ermeneutica della post-umanità che aspira alla dimensione di gesto pedagogico ed educativo.

Parole chiave: Scenario, Origine, Polis, Contemporaneità, Individuo.

The dynamics which weaves the human and post-human conditions, which we examine here as a linguistic, ontological and metaphysical problem, is the occasion to draw a sketch representing how these two statuses of reality weave and break down along the interactive online highways, intended as the new natural place of communication events which bring humans in relation, building a hermeneutics of post-humanity aspiring to the status of pedagogic and educative act.

Keywords: Sketch, Origin, Polis, Contemporaneity, Individual.

1. Il paradosso ontologico dell'origine

“Per trascendere il mondo – scriveva Elémire Zolla nella sua opera *I mistici dell'Occidente* – bisogna che il mondo ci sia, per attingere il soprannaturale, è necessario che ci si rappresenti il naturale¹”, ed allora ogni orizzonte teoretico che disegna la curvatura di una dimensione *meta* (meta-testuale, meta-fisica, meta-storica) o *post* (post-moderna, post-analitica, post-storica) in realtà pone e fissa, come su una mappa astronomica, punti cardinali che stabiliscono e definiscono le condizioni della possibilità di ogni differenziazione, ma a partire dal grembo ontologico dell'origine².

Questa origine, come il prima assoluto, l'origine assoluta, il *bevor*, rimane presente, iscritta in ogni possibile, eventuale, financo ben riuscito, tentativo di superamento, persino di rimozione: così, ad esempio, è sempre lo strutturalismo, con il suo carico di teorie e metodi, a permettere che accada, che ci sia l'evento post-strutturalismo, e mai viceversa, in una dimensione che pur collocandosi in un tempo successivo permette una sorta di infinito presente che comprende tutto, alla maniera di Agostino quando intuiva un presente del presente, un presente del passato e un presente del futuro³. L'origine che sempre ritorna nel presente abitato dall'uomo, da quest'uomo nell'*hic et nunc*, va allora forse inteso nell'accezione dell'accadere e dell'*esser-ci* heideggeriani, là dove la curva degli accadimenti, anche futuri, si compone dello stesso inchiostro metafisico dell'essere che “accade” e “accade” in ogni sua declinazione temporale:

l'essere accade [*ereignet*], e al tempo stesso fa accadere, istituisce, l'essere è *evento*. L'essere, nel consegnare all'orizzonte della temporalità l'uomo come progetto-gettato, ‘accade’ esso stesso, nella misura in cui tale progetto istituisce un'apertura che è la libertà del rapporto tra l'uomo e il suo mondo⁴.

In questa apertura di possibilità si estende e si realizza ogni condizione che vuole superare se stessa, dove l'essere costituisce la “cosa originaria”, *Ur-sache*, e l'accadere il suo orizzonte degli eventi, e in questo orizzonte (definito e giustificato dall'essere stesso) trova posto e luogo ogni ulteriorità, ogni alterità, persino ogni negazione e ogni declinazione fisica, storica, teoretica, estetica ed anche poetica della posteriorità, dell'essere postumi o posteriori al medesimo essere, in un procedimento dialettico diametralmente opposto a quello parmenideo: sarà Heidegger, proprio nella sua lettura dei dialoghi ontologici di Platone⁵, a rendere nota al Novecento filosofico la dinamica relazionale tra essere e non essere posta a fondamento del *logos* e dunque precedente, anteriore al pensiero e al discorso⁶.

1 E. Zolla, *I mistici dell'Occidente*, Adelphi, Milano, 1997, p.26.

2 Per un'ampia disamina dell'argomento si rimanda qui a M. Borrelli, “L'ontologia fenomenologico-ermeneneutica”, in *Qualeducazione*, fasc.50, n.7-12, Pellegrini, Cosenza, 1997, pp. 13-28.

3 L. Alici (a cura di), *Sant'Agostino. Confessioni*, SEI, Torino, 1992, XI, 17-22, pp. 90-91.

4 P. Colonnello (a cura di), *Martin Heidegger e Hannah Arendt. Lettera mai scritta*, Guida, Napoli, 2009, p.50.

5 M. Heidegger, *Parmenide*, tr.it., Adelphi, Milano, 1999.

6 Per una disamina dell'argomento si rimanda qui a W. Beierwaltes, *Identität und Differenz*, Vittorio Klostermann, Frankfurt 1980, tr. it. *Identità e differenza*, Vita e Pensiero, Milano, 1989.

Se è vero questo, allora anche l'umano è iscritto, saldamente ancorato al postumano⁷, come unica condizione interna di epifania e di esplicazione per ogni possibile ed ulteriore alterità e posteriorità, come luogo teoretico e storico della novità radicale e anche, talvolta, dell'imprevedibilità: è l'umano dunque che ritorna, nietzschianamente, nel postumano, ponendo una questione ermeneutica non di poco conto circa i modi e le forme del dire il postumano essendo e rimanendo irrimediabilmente e totalmente umani.

Esiste, infatti, un'impossibilità umana a parlare del postumano, come l'impossibilità di uscire (e vivere) fuori dall'atmosfera: la dimensione umana presuppone un antropocentrismo di fondo che riconosce senz'altro i propri limiti, riesce anche a metterli a fuoco ma impedisce di superarli. Essi sono limiti metafisici strutturali, diremmo: la ragione umana, scrive Kant nella sua prefazione del 1781 alla *Critica della Ragion Pura*

ha il particolare destino di essere tormentata da problemi che non può scansare, perché le sono imposti dalla sua stessa natura, ma ai quali tuttavia non è in grado di dar soluzione, perché oltrepassano ogni suo potere⁸.

Al di là, esiste solo ciò di cui nulla si può sapere e dunque esiste solo ciò di cui, spiega Wittgenstein, si può solo tacere⁹.

2. Il post-umano come periodo ipotetico della realtà e dell'irrealtà. Uno scenario

Oppure, diremmo noi, esiste solo ciò di cui si può ancora predicare ma entro limiti ipotetici, propri di uno "scenario" nel significato voluto da Umberto Eco quando descriveva lo scenario come "un'approssimazione interpretativa plausibile" e tuttavia amplissima (e non vincolante) all'interno della quale possano prendere posto più congetture, più disegni, più bozze del futuro pensate e volute dagli uomini¹⁰. A proposito di quella che chiamiamo società della comunicazione e dell'informazione, ad esempio, e che è stata oggetto di studio tra i più frequentati dal grande semiologo, lo scenario diventa un luogo ipotetico, fluido e non lineare che, a differenza di un palcoscenico dalla scenografia a due dimensioni e ben definita (o a differenza persino della scenografia perfetta aristotelica che vanta unità di tempo, luogo e azione e forse anche unità ipotetica testuale¹¹), permette l'interlocuzione di tante categorie interpretative. In uno scenario prendono posto la grande complessità e le genuine incertezze (la semplicità, direbbe Alain Berthoz¹²), congetture ragionevoli e intraprendenti declinazioni di una *vision* che diventa elemento imprescindibile di un apprendimento collettivo e che fa della pensabilità del futuro un'ipotesi comune ma in una linea dello spazio-tempo estremamente

7 Si veda A. Lucci, *Umano Post Umano*, Inschibboleth, Roma, 2016, p.13.

8 I. Kant, *Critica della ragion pura*, tr. it. a cura di P. Chiodi, UTET, Torino 1986, p. 29.

9 L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, tr. it., Einaudi, Torino, 1964, p.73.

10 U. Eco (a cura di), *Estetica e Teoria dell'Informazione*, Bompiani, Milano, 1972, pp.20-24.

11 G. Paduano (a cura di), *Aristotele. Poetica*, Laterza, Bari, 1998, pp.80-89.

12 A. Berthoz, *La simplicité*, Odile Jacob Ed., Paris, 2009.

fluttuante¹³. Nel tratteggiare la contemporanea società dell'informazione, allora, la visione lungimirante di Dante Alighieri, secondo il quale “informare significa modellare secondo una forma¹⁴” o la posizione di Michel Foucault, che spiegava quanto informare significhi innanzi tutto (e non senza rischi) “indirizzare, orientare secondo certe direttive¹⁵”, appaiono plausibili quanto le ipotesi interpretative più attuali riconducibili, ad esempio, alla scuola di pensiero di Luciano Floridi e della sua *Infosfera* come spazio semantico riconducibile alla globalità interconnessa¹⁶.

Nella stessa ermeneutica di una società contemporanea piegata, orientata alla comunicazione nell'umano e nel postumano, allora, possono avere pari valore ipotetico sia le ipotesi interpretative suggerite da Nicholas Negroponte¹⁷, che immagina un futuro connubio tra uomo e intelligenza artificiale, una dimensione dunque quasi simbiotica, e sia detrattori come Jean Baudrillard che vede nella società iperconnessa un pericolo per l'umanità¹⁸, una sorta di trama narrativa del delitto perfetto, dove assassino e vittima coincidono, al pari forse di un romanzo di Gesualdo Bufalino¹⁹.

Negli scenari, dunque, possono prendere agevolmente posto apocalittici e integrati, in una situazione di sostanziale *par conditio*, purché entrambi animati dalla volontà e dall'onesta intellettuale di indicare gli strumenti logici per comprendere l'umanità, senza false credenze, senza false ideologie che allontanano dal senso autentico. In altri termini gli scenari, nella loro vocazione alla pluralità, alla corallità e anche però alla stretta, logica plausibilità, appaiono come mappe astronomiche disegnate dallo sguardo dell'uomo che per millenni ha scrutato la volta celeste: si assiste al lento formarsi di un disegno inaspettato, un carro, una freccia, un cane, formato da stelle apparentemente distanti e silenziose. Una mappa astronomica, infatti, può essere letta come una grande interpretazione ermeneutica che intuisce e ipotizza uno scenario sempiterno e plausibilissimo proprio mentre pone e pronuncia verità indimostrate, perché se è vero che il disegno del carro può essere, ed è effettivamente, arbitrario, è pur vero che un altro disegno, con quelle stelle, in quello stesso emisfero, sembra non possa esserci.

Ed infine, nelle *more* di un cammino ermeneutico che disegna uno scenario, una pagina di letteratura potrebbe apparire più credibile (e più vera) di un teorema ineccepibile prima annunciato e poi risolto: in altri termini, nell'ipotizzare uno scenario, un giullare, ad esempio, o un cantastorie, alla stregua di Omero, benché cieco, anzi forse soprattutto perché cieco, potrebbe disporre di argomenti logici e umani più coerenti, più stringenti, di quelli di un afferratissimo scienziato sociale o politologo, così che, nell'intento di disegnare coordinate attuali per uno scenario prossimo venturo, Omero

13 Per una disamina dell'argomento si rimanda qui a A. Teti, *Il futuro dell'Information & Communication Technology: Tecnologie, timori e scenari futuri della "global network revolution"*, Springer-Verlag Italia, Milano, 2009.

14 N. Sapegno (a cura di), *Dante. Paradiso*, XII, vv.68-94, La Nuova Italia, Firenze, 1985, p. 178.

15 M. Foucault, *Discourse and Truth: the Problematization of Parrhesia: 6 lectures given by Michel Foucault at the University of California at Berkeley*, tr.it. *Discorso e verità nella Grecia antica*, Donzelli, Roma, 1996, p. 111.

16 L. Floridi, *Infosfera. Etica e filosofia nell'età dell'informazione*, Giappichelli, Torino, 2009

17 N. Negroponte, *Soft architecture machines*, MIT Press, Boston, 1975.

18 J. Baudrillard, *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, Cortina Editore, Milano, 1996.

19 Facciamo qui riferimento a G. Bufalino, *Qui pro quo*, Bompiani, Milano, 1991.

potrebbe meglio di chiunque, prima di chiunque, indicare il sentiero giusto per una sana convivenza nella *polis*, anche nella *polis* contemporanea, anche nella *polis* digitale.

Pluralità e plausibilità nel comporre uno scenario futuro appaiono termini di un procedimento analitico non propriamente ortodosso e nello stesso modo la dialettica insita nel postumano sfugge ai tentativi, di matrice hegeliana, di essere anticipata e risolta come termine di uno sviluppo previsto e pianificato dalla storia. Ogni posterità o posteriorità, infatti, ha luogo in una condizione altra e che è luogo del trascendentalismo e della teleologia, e dunque sfugge ad ogni tentativo di *reductio* o di totalizzazione. Il postumano, infatti, non è contenitore di un uomo aumentato a quattro o più dimensioni o luogo di un uomo in misura ridotta, e non è neppure ambiente teoretico dell'uomo con un esponente algebrico diverso. Il postumano non è regno dell'uomo senza qualità e neppure dimora delle mille qualità senza l'uomo: non è luogo di sottrazione e di assenza dell'umano né di cieco trionfo della tecnica, e né tantomeno di un nuovo androgino (come vuole buona parte dell'avanguardia politicamente corretta), di volta in volta piegato totalmente o sul trionfo maschile o sul trionfo del femminile o sulla negazione o sull'indifferenziazione dell'uno e dell'altro.

Del resto già nel 1899 Lou Salomé pubblica un agile *pamphlet*, *Der Mensch als Weib*, letteralmente *L'Umano come donna*, dove senz'altro auspica l'avvento dell'eterno femminile ma dopo il passaggio propedeutico della consapevolezza da parte delle donne di “capirsi con il maggior impegno e con la maggior serietà possibile nella lor diversità dall'uomo²⁰”.

Il postumano, allora, semmai, appare come opera aperta che vuole raccontare il futuro, come luogo di consumazione dell'umano²¹ e dell'antropocentrismo, luogo di consumo dell'umano diremmo, se fossimo mistici, dove alberga il dativo della fenomenologia dell'alterità lontano dal radicalismo positivista ed empirista e lontano dai nuovi realismi minimalisti, in una dinamica propriamente relazionale, dialogica e che lega a doppio filo “l'umano dell'umano” “all'umano del postumano”.

Ed è l'idea e il concetto autentico e irriducibile di umanità, dunque, questo *quid* comune, questa particella non ulteriormente divisibile, questo minimo comun denominatore incastrato tra le due dimensioni, apparentemente antitetico, a costituire il tessuto connettivo tra le due forme e i due modi dell'essere umani, e a rivelarsi nondimeno estremamente fragile nel momento in cui attraversiamo, portatori naturali di questa idea di umanità, il confine tra umano e postumano.

Del resto, come tramanda Nietzsche l'uomo è esso stesso una corda

annodata tra l'animale e l'Oltreuomo, una corda tesa sopra l'abisso. Un pericoloso andare al di là, un pericoloso essere in cammino, un pericoloso guardarsi indietro, un pericoloso rabbrivire e fermarsi. Quel che è grande

20 L.A. Salomé, *Der Mensch als Weib*, Rutten & Loening, Frankfurt, 1910, tr.it. *L'umano come donna*, La Tartaruga, Milano, 1985, p.22.

21 Si rimanda qui a J. Baudrillard, *La société de consommation: ses mythes, ses structures*, Denoël, Paris, 2003.

nell'uomo è che egli è un ponte e non un fine: quel che si può amare dell'uomo è che egli è un passaggio e un trapasso²².

Nel 1956 Günther Anders in *Die Antiquiertheit des Menschen* scriveva che l'uomo, come un pioniere, sposta sempre più in là i propri confini, allontanandosi da se stesso, trascendendosi e, sebbene non s'invola in una regione sovranaturale, tuttavia "poiché varca i limiti congeniti della sua natura, passa in una sfera che non è più naturale, nel regno dell'ibrido e dell'artificiale²³".

Eppure, l'uomo che si congeda da questa umanità antiquata stenta poi a ritrovare un equilibrio psichico e morale dinanzi ai propri artefatti meccanici che, sempre più veloci ed efficienti, lo oltrepassano, lo annichiliscono, lo ammutoliscono, lasciando alla macchina l'ultima parola.

Allora, una riflessione filosofica sul postumano dovrebbe forse partire proprio dalla discrepanza, dalla crepa linguistica ed esistenziale nella quale si annida la "vergogna prometeica²⁴" oppure il senso ineluttabile di mancata sincronicità tra l'uomo e la macchina la quale, nella sua perfezione standardizzata e sempre identica a se stessa, sembra incarnare la condizione di unicità dell'essere parmenideo dinanzi ad un uomo che, ambivalente, frammentato, disarticolato e contraddittorio nei suoi moti di pensiero, sembra invece incarnare l'imperfezione e il fallimento del non essere.

Nello iato diacronico, disallineato tra umano e postumano, l'uomo vive un nuovo martirio di natura epica e mitica, al pari di Prometeo, al pari di Tantalo, al pari di Ungaretti quando poetando affermava "il mio supplizio è quando non mi credo in armonia²⁵"; eppure forse proprio in questo spazio angusto e disarmonico (stonato, oseremmo dire, nel significato etimologico di uscire, ἐξ, dal τόπος, dall'unità di misura) in cui l'umano sconfinava in postumano, occorre cercare le ragioni dell'uno e dell'altro, come in una zona aurorale in cui lontananza e vicinanza e prossimità convergono senza urtarsi o annullarsi a vicenda, bensì coesistendo e muovendosi insieme in un agire senza sosta che affretta e consuma il tempo e lo annulla e lo ferma: in questo istante immobile ed eterno in cui umano e postumano si guardano potrebbe forse rivelarsi possibile stanare entrambi, muovendosi così sulla falsariga del pensiero filosofico che, nel momento in cui indaga la realtà mondana, qualunque essa sia, si articola sempre in concetti che assumono la forma verbale e sostanziale del passato, della ricerca dell'origine, del concetto di fondamento, di causa, di *arché*, di *apriori*, ovvero l'atteggiamento teoretico del guardare prima, del guardare indietro per guardare oltre, come l'atleta che indietreggia prima di spiccare il salto.

Nella dinamica umano-postumano il *fundamentum inconcussum* sta forse proprio nel dislivello, nello slittamento logico ed emotivo che viene a crearsi quando l'uomo, destinato alla finitudine e alla mortalità, incontra, in un capovolgimento di mezzi con i fini, quella parvenza d'eternità che gli artefatti tecnici possiedono e che all'uomo sembra

22 F. Nietzsche, *Also sprach Zarathustra*, Nikol Verlag, Hamburg, 2011; tr.it., *Così parlò Zarathustra*, Longanesi, Milano, 1979, p. 40.

23 G. Anders, *Die Antiquiertheit des Menschen*, C.H.Beck, München 1956, tr.it. *L'uomo è antiquato*, Bollati Boringhieri, Torino, 2007, p. 70.

24 *Ibidem*.

25 G. Ungaretti, *I Fiumi*, in *Vita d'un uomo. Tutte le poesie*, Mondadori, Milano, 1969, pp. 43-45.

essere negata: da questa impari lotta deriva un nuovo sentimento del tragico nell'uomo²⁶ che, immerso in quella che appare una vera e propria autopoiesi della macchine, si muove tra solitudine, angoscia e soggezione, rischiando di inciampare nelle maglie delle tecniche di persuasione o di soccombere dinanzi al trionfo delle "immaginifantasm²⁷".

Secondo Günther Anders esse sono artificiali per antonomasia (ovvero sono il risultato di un artificio) e dunque sostanzialmente irreali, come le immagini della caverna di Platone, subite, patite quasi dall'uomo impossibilitato, di fronte alla *factio*, di pensare in maniera autonoma.

Scriva Baudrillard rafforzando questa tesi:

Con la modernità, in cui non smettiamo di accumulare, di aggiungere, di rilanciare, abbiamo disimparato che è la sottrazione a dare la forza, che dall'assenza nasce la potenza. E per il fatto di non essere più capaci di affrontare la padronanza simbolica dell'assenza, oggi siamo immersi nell'illusione inversa, quella, disincantata, della proliferazione degli schermi e delle immagini²⁸.

3. La storia del post-umano come equazione non-lineare

Il rischio sta nella possibilità che l'uomo stesso diventi un automa eppure, anche nel rischio, si spalanca un bivio, un'eventualità non remota, una congettura sul futuro, appunto: un'ipotesi dell'umano dopo l'umano, ovvero si squaderna lo scenario di un uomo-automa ma non nell'accezione della tradizione filosofica che lo riduce a mero meccanismo a-cefalo²⁹, bensì nell'accezione del filosofo Carlo Sini che capovolgendo il problema del rapporto uomo-automa, non interpreta quest'ultimo come il doppio dell'uomo ma fa dell'uomo un "automa in cammino nella storia", governato dal sogno di ritornare all'origine e a ciò che si muove da sé³⁰.

In ogni caso potremmo qui porre, ma questa è solo una nostra ipotesi, il postumano non come la negazione dell'umano, ma come la volontà strenua di condurre l'umanità con altri mezzi e verso altri fini, ovvero come la volontà strenua di non considerare l'umanità in ostaggio di un essere ibrido (umano e non umano) anche perché, come affermava Lewis Mumford ne *La condizione dell'uomo*, "nessun atto è interamente automatico finché l'uomo non si arrende deliberatamente all'automatismo³¹".

Non vi sarà mai negazione dell'umano o tramonto dell'umano, anche nel postumano, finché dunque non si opti deliberatamente, scientemente, per una resa dell'uomo ai suoi

26 Per una disamina del sentimento del tragico qui inteso, si rimanda all'opera di Miguel de Unamuno, *Il sentimento tragico della vita negli uomini e nei popoli*, in *Filosofia e Religione*, Bompiani, Milano, 2013, pp.657-1175.

27 G. Anders, op.cit., p.89.

28 J. Baudrillard, *Il delitto perfetto*, op.cit., p.51.

29 Si veda G. Micheli, "Il concetto di automa nella cultura greca dalle origini al sec. IV a.C.", in *Rivista di Storia della Filosofia*, vol.53, No.3 (1998), pp. 421-462.

30 Carlo Sini, *L'uomo, la macchina, l'automa*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009, p.22-40.

31 L. Mumford, *The condition of man*, Harcourt, Barce & Co., New York, 1944, tr.it. *La condizione dell'uomo*, Edizioni di Comunità, Milano, 1964, p.497.

artefatti tecnici, come in uno scenario del mito di Prometeo dagli esiti ancora più tragici e imprevedibili e che vede quel fuoco donato dal buon titano agli uomini, perché essi possano disporre di un'utile risorsa, trasformarsi in un fatale rogo capace di distruggere l'umanità invece di salvarla e sottrarla al freddo e al buio, anche e soprattutto al buio dell'ignoranza.

In questa crepa, collettiva e solipsistica, tra le due dimensioni esistenziali, dove l'umanità si confronta con l'umanità che titanicamente oltrepassa se stessa con tutti i mezzi, e dove si annidano le ragioni autentiche del sé di ciascun individuo, si può nondimeno insinuare, infiltrare una nuova responsabilità pedagogica e filosofica che sappia condurre, educare (*ex-ducere*) l'umanità da una condizione di sudditanza ad una nuova consapevolezza "dell'umano nel postumano", perché, scriveva Sir. Isaiah Berlin nel 1978, "il fine della filosofia è sempre il medesimo: consiste nell'aiutare gli uomini a capire sé stessi e quindi ad operare alla luce del giorno e non, paurosamente nell'ombra"³².

Per comprendere la relazione umano-postumano occorre dunque compiere il movimento filosofico per eccellenza che porta lo sguardo in prossimità dell'inizio, del cominciamento³³ perché, proiettandosi indietro come se fosse avanti, la filosofia porta a sé presente ogni tempo nel solco dell'insegnamento più antico e, in questo caso, riporta a sé proprio l'insegnamento di Parmenide per il quale "uguale è per me da dove *iniziare*; infatti lì da dove ho iniziato di nuovo devo fare ritorno"³⁴.

E tuttavia, anche in questo movimento, si annida il pericolo indicato da Wittgenstein, quando avverte quanto sia difficile trovare l'inizio,

o meglio: è difficile cominciare dall'inizio. E non tentare di andare di andare ancor più indietro³⁵.

Ed allora, quando sorge il vero *dies a quo* del cominciamento postumano e quando il *dies ad quem* della fine dell'umano? In quale punto della successione del tempo l'uno cede il passo all'altro?

Ma ancora e meglio: è possibile parlare di una scansione netta?

4. Primitivismo e modernismo nel post-umanesimo

La storia è un mattatoio, scrive Hegel³⁶, un banco da macellaio che risolve in maniera cruenta e spesso drammatica grovigli labirintici e pluralità e pluralismi. L'idea di un *telos* iscritto nella storia, di un divenire, di una traiettoria ben definita e ben definibile con

32 I. Berlin, *Concepts and Categories. Philosophical Essays*, Hogarth Press, London, 1978, tr.it. *Il fine della filosofia*, Edizioni di Comunità, Torino, 2002, p.49.

33 Per una disamina sull'argomento si rimanda qui a M. Cacciari, *Dell'inizio*, Adelphi, Milano, 2001.

34 G. Reale (a cura di), *Parmenide. Poema della natura*, Rusconi, Milano, 1991, p.44.

35 L. Wittgenstein, *On Certainty. Über Gewißheit*, Blackwell, Oxford, 1969, tr.it. *Della certezza*, Einaudi, Torino, 1999, p. 76.

36 G. Bonacina, L. Sichirillo (a cura di), *Hegel. Lezioni sulla filosofia della storia*, tr.it., Laterza, Bari-Roma, 2003, pp.67-68.

un'equazione (sia pur complessa) ha strutturato e fondato il pensiero occidentale, sino a creare una sorta di inevitabilità della storia stessa³⁷.

Ma, come afferma il filosofo e regista statunitense Manuel De Landa nel suo *A Thousand Years of Nonlinear History*³⁸ la storia dell'uomo, determinata da stratificazioni, sovrapposizioni e mescolamenti, segue un cammino non lineare:

in altre parole la storia non ha seguito una linea retta, come se tutto avesse concorso al fine ultimo del raggiungimento della civiltà. A ogni biforcazione si è presentata la possibilità di stati stabili alternativi che, una volta realizzati, sono coesistiti interagendo.

Se è vero questo, allora occorre raggiungere la consapevolezza dell'impossibilità di parlare del postumanesimo solo in termini di "magnifiche sorti e progressive" e solo come luogo teoretico da declinarsi al futuro, perché si possono rivenire tracce di primitivismo dentro il postumanesimo così come si può interpretare l'umanesimo come portatore sano di un progresso che poi è stato esposto a rotture, imperfezioni e persino regressioni.

Non a caso molte teorie del postumanesimo applicano le categorie del primitivismo per descrivere la realtà postumana:

il postumanesimo non può essere considerato né ridotto ad una congettura o proiezione verso una possibile umanità futura, ma costituisce un modo per decostruire il concetto di umano fin dalle sue più antiche radici e origini³⁹.

Decostruire il concetto umano significa collocarsi, come spettatori di un quadro⁴⁰, di fronte ad uno degli elementi più importanti dell'episteme contemporanea e postumana, ovvero quello che Michel Foucault chiama "l'io infranto"⁴¹.

Per l'uomo, infatti, la questione dell'identità non è un fatto meramente biologico: non basta sapere a quale specie si appartiene e non basta elencare le caratteristiche, le categorie principali entro cui ascrivere questa specie (l'uomo non è categorizzabile, scrive la filosofa statunitense Judith Butler⁴²). All'uomo occorre una consapevolezza in più: occorre sapere se i rapporti che ogni altro essere umano intreccia con la propria specie

37 A. Appadurai, *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, tr.it., Raffaello Cortina, Milano, 2014, p. 306.

38 Manuel De Landa, *A Thousand Years of Nonlinear History*, MIT Press, Cambridge, 2000, tr.it., *Mille anni di storia non lineare*, Instar Libri, Torino, 2003, p.23.

39 M. Farci, *Lo sguardo tecnologico. Il postumano e la cultura dei consumi*, Franco Angeli, Milano, 2012, p.122.

40 Si fa qui riferimento alla riflessione *foucaultiana* della storia delle idee e che parte da un'analisi del quadro *Las Meninas* di Diego Velázquez in cui il pittore si rappresenta in una posizione particolare, gettando lo sguardo su un ipotetico spettatore che sosta dinanzi al quadro, creando così un legame tra pittore, soggetto del quadro e soggetto reale che viene attraversato, oltrepassato, dal lungo sguardo dell'autore della tela. Foucault dirà che da questa osservazione l'io dello spettatore viene eliso, disperso e poi frantumato dagli occhi del soggetto del quadro, a cui finirà solo per assomigliare in maniera pallida. M. Foucault, *Les mots et les choses (une archéologie des sciences humaines)*, Gallimard, Paris, 1966.

41 Ibidem.

42 Judith Butler, *La vita psichica al potere. Teorie del soggetto*, tr.it., Mimesis, Milano, 2013.

siano simili a quelli che ogni altro essere vivente intreccia nei confronti della specie a cui appartiene⁴³. La scoperta che l'uomo sia diverso rispetto agli altri esemplari viventi, lo costruisce fortemente e incomparabilmente come individuo e prima ancora, dice Platone, come anima:

Poiché non è l'uomo né il corpo, né l'insieme di un corpo e anima, resta, credo, o che l'uomo non sia nulla, o che, se è qualcosa, risulti che non sia altro che anima⁴⁴.

Quest'anima platonica così intesa scomoda l'identità personale ovvero la differenza tra essere qualcosa, essere una cosa, ed essere qualcuno⁴⁵: l'individuo, la sua originalità, la sua specificità⁴⁶, persino la sua inviolabilità⁴⁷ sono stati e rimarranno il luogo privilegiato della ragione filosofica, dove quest'ultima ha saputo esporre e presentare e preservare i suoi migliori risultati, come una sorta di caverna dell'interiorità⁴⁸, luogo di pensiero, di idee, di essenze, di enti e di persone.

L'individuo come soggetto nasce dalla cultura greca, la prima, secondo Pohlenz⁴⁹, ad estendere il termine πρόσωπον, "faccia", "maschera", all'uomo, e probabilmente l'autore di questa felice sineddoche (la parte per il tutto) filosofica fu Platone, iniziatore dell'individuo come soggetto. Platone, secondo Havelock⁵⁰, pur contrastando strenuamente la tecnica e la tecnologia della scrittura, ha contribuito alla demolizione del tribalismo greco, del teatro mentale uniforme e indifferenziato dove esistevano e coesistevano *mythos*, *logos*, *mimesis*: con Platone gli uomini imparano a sottrarsi alla seduzione (anche poetica) di identificarsi con quel che dicono ma se ne distaccano e diventano "soggetto dell'oggetto", riconsiderandolo, ripensandolo, analizzandolo o rianalizzandolo, valutandolo e sottraendosi così per sempre al fascino dell'imitazione incondizionata dell'oggetto.

Il soggetto con la sua coscienza, le sue opinioni, il suo "stare al mondo"⁵¹, segna la profonda lacerazione tra un io che imita (un io attore) e un io osservatore e preponderante.

Platone fonda quella che potremmo chiamare una "polis individualizzata" ovvero una comunità di individui pensanti e capaci di argomentare⁵² mentre l'osmosi tra questa

43 Si rimanda qui al dialogo platonico e alla traduzione di G.Reale (a cura di), *Alcibiade Primo. Sulla natura dell'uomo*, Bompiani, Milano, 2015, pp. 3-28.

44 Ivi, p.78.

45 Si veda R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra qualcosa e qualcuno*, tr.it., Laterza, Bari-Roma, 2005.

46 K. Löwith, *L'individuo nel ruolo del co-uomo*, tr.it, Guida, Napoli, 2007.

47 S. Rodotà, *Dal soggetto alla persona*, Editoriale Scientifica, Napoli, 2007, p. 20.

48 A. Borsari, *L'esperienza delle cose*, Marietti, Bologna, 1992, p.131.

49 M. Pohlenz, *L'uomo greco*, tr.it., Bompiani, Milano, 2006, p. 301.

50 E.A. Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, tr.it., Laterza, Bari, 1995, p. 45.

51 S. Natoli, *Stare al mondo*, Feltrinelli, Milano, 2010.

52 Si può veder qui M. Vegetti, *L'etica degli antichi*, Laterza, Bari, 1990, p. 90 oppure, sempre dello stesso autore, M.Vegetti, *Un paradigma in cielo. Platone politico da Aristotele al Novecento*, Carocci, Roma, 2016.

nuova realtà culturale e l'utilizzo della scrittura permetteva intanto ad Atene la nascita di un primo individualismo di natura razionale, democratica, liberale e competitiva⁵³.

E quanto questa nascita (forse ancora *in fieri*) sia stata traumatica viene mostrato da Karl Popper quando, in un'analisi stringente, e ancora attualissima, della nostra contemporaneità afferma che

la nostra civiltà non si è ancora totalmente ripresa dallo shock della sua nascita; il passaggio cioè dalla società tribale o società chiusa, con la sua sottomissione alle forze magiche, alla società aperta che libera le capacità critiche dell'uomo⁵⁴.

E continua

lo shock di questo passaggio è uno dei fattori che hanno reso possibile l'emergere di quei movimenti reazionari, tesi a rovesciare la civiltà per tornare al tribalismo⁵⁵.

Potremmo spiegare i nuovi ritorni al tribalismo in tutte le sue dimensioni, ovvero il ritorno di un tribalismo su scala globale nel *cyber-spazio*, come teoria psicanalitica che scomoda una nostalgia, mai superata, per una dimensione tribale, uterina e ancestrale, dove tutta la vita sociale veniva scandita dalla devozione incondizionata e tranquillizzante a *totem* e a false credenze (vere e proprie *fake news* ante litteram), oppure potremmo ipotizzare nel primitivismo contemporaneo e postumano quel ritorno all'origine e al prima assoluto, ovvero all'inizio, tanto anelato da Parmenide, oppure, e infine, potremmo rivolgerci alle teorie socio-linguistiche e cogliere un tribalismo implicito già nello stesso nome che la contemporaneità globale e connessa dava a se stessa: nel 1964 Marshall McLuhan chiama il nuovo mondo elettrico del Novecento, caratterizzato da un'accelerazione della comunicazione e della trasmissione nonché della fruizione delle informazioni, "villaggio globale"⁵⁶.

Scriva McLuhan:

L'accelerazione dell'era elettronica è per l'uomo occidentale [...] un'implosione improvvisa e una fusione tra spazio e funzioni. La nostra civiltà [...] vede improvvisamente e spontaneamente tutti i suoi frammenti meccanizzati riorganizzarsi in un tutto organico. È questo il nuovo mondo del villaggio globale⁵⁷.

Quanto emerge dall'analisi di McLuhan è che l'*habitat* dell'*homo sapiens* è stato messo in crisi da un'accelerazione improvvisa che ha prodotto la scomparsa immediata

53 Si veda I. Berlin, *Libertà*, tr.it., Feltrinelli, Milano, 2005, in particolare il saggio *La nascita dell'individualismo greco. Una svolta nella storia del pensiero politico*, pp. 294-326.

54 K.R. Popper, *La società aperta e i suoi nemici*, tr.it., Armando, Roma, 1994, p. 19.

55 *Ibidem*.

56 M. McLuhan, *Understanding Media: The Extensions of Man*, New American Library, New York, 1964, tr.it. *Gli strumenti del comunicare*, il Saggiatore, Milano, 2015, pag. 24.

57 Ivi, p.102.

della lentezza come categoria dello spirito pratico, etico e teoretico dell'uomo. E allora diremmo che se il tempo dei latini, infatti, era scandito dall'alternanza tra *negotium* e *otium*, con quest'ultimo nobilitato come tempo fecondo per la ricerca del sé e *refugium* dalle invasioni sovraniste di uno stato autoritario⁵⁸ o come tempo lento ma pieno di idee e donato direttamente dagli dei all'uomo (*O Meliboe* – scrive Virgilio – *deus nobis haec otia fecit*⁵⁹); se il tempo dell'uomo medievale era tempo scandito dal rintocco delle campane e il tempo dell'uomo nel periodo umanistico viene scandito dalle esigenze del mercato (con un “tempo del mercante” che si sostituisce ad un “tempo della chiesa”⁶⁰), il tempo del postumano è ricondotto alla contrazione in un unico punto indifferenziato dove coesistono inizio e fine. Il tempo del postumano è tempo “sterminato”, nel senso di tempo a cui è stato sottratto il termine e dunque tempo caratterizzato solo da una grande, infinita, indefinita accelerazione iniziale.

Possiamo affermare, pur con cautela e prudenza, che entro i confini del villaggio globale si edificheranno le fondamenta sociali, esperienziali e culturali di quella che è chiamata la condizione postumana e proprio dentro queste mura è possibile rintracciare quel ritorno (a tratti vichiano a tratti nietzschiano) del primitivismo contemporaneo: se la condizione postumana infatti corrisponde innanzitutto ad un potenziamento somato-cognitivo che può sfociare in una condizione escatologica ma anche in una condizione fisica ibrida (*cyborg*) che agevola e permette maggior flusso di informazioni tra gli uomini e se, in maniera analoga, il villaggio globale è quell'ampliamento indefinito e indefinibile di spazi, di confini e di possibilità date dall'iperconnessione, allora il luogo naturale, alla maniera aristotelica, del post-uomo sembra essere proprio il villaggio globale nelle sue diramazioni e nelle sue articolazioni di spazio di coabitazione politica e sociale tra uomini, tra uomini e macchine e artefatti tecnici e, perciò, orizzonte filosofico di una nuova ecologia tecno-sociale oramai imminente anche se, a nostro parere, ancora in via di definizione e formalizzazione. Potremmo anzi azzardare dicendo che una responsabilità ecologica nuova dove umano e post-umano convivano come in un equilibrato eco-sistema globale, sembra essere destinata ancora a muoversi come la nottola di Minerva, con il volo della quale Hegel indicava il destino della filosofia⁶¹: essa arriva sempre troppo tardi, sul far della sera, quando la giornata irrimediabilmente volge al termine e dunque può solo prendere atto della realtà, qualunque essa sia, senza poterla mutare.

Se la riflessione contemporanea, riferibile soprattutto agli ambiti della sociologia, della psicologia e delle teorie della comunicazione, si è soffermata a lungo sull'espressione *villaggio globale*, analizzato di volta in volta nelle sue modalità di instaurare e contenere e trasmettere azioni comunicative ed educative, nelle sue infinite variazioni ed applicazioni, essa nondimeno si è entusiasmata soprattutto per l'attributo *globale* trascurando talvolta il sostantivo *villaggio*. All'interno del sostantivo, invece, ovvero all'interno del nome come luogo teoretico, si esplica infatti una vera e propria

58 I. Dionigi (a cura di), *Seneca. De Otio*, tr.it., Paideia, Brescia, 1983, pp. 143-157.

59 L. Canali (a cura di), *Virgilio. Le Bucoliche*, tr.it., BUR, Milano, 1993, p.120.

60 J. Le Goff, *Tempo della Chiesa e tempo del mercante. E altri saggi sul lavoro e la cultura nel medioevo*, tr.it., Einaudi, Torino, 1997.

61 G. Marini (a cura di), *Hegel. Lineamenti di filosofia del diritto*, tr. it., Laterza, Bari-Roma, 1999, p.43.

etica semantica che, privilegiando il significare in luogo del provare e dello sperimentare⁶², manifesta la dinamica contemporaneo/primitivo⁶³ ed il suo inevitabile, hegeliano, superamento, il suo oltrepassamento⁶⁴.

Che significa, infatti, villaggio? Quali le caratteristiche antropologiche fondamentali?

Secondo Levi-Strauss⁶⁵ il villaggio si presenta come una realtà sociale primitiva, chiusa, sostanzialmente autoritaria, dominata da comportamenti irrazionali, molteplici credenze e superstizioni che allontanano dall' *ἀλήθεια*, dalla verità, o meglio dal superamento, dall'oltrepassamento della verità, forse anche al suo sovvertimento, qui intesa nell'accezione di Heidegger che nel saggio *Tempo ed Essere* (quasi un capovolgimento del protocollo ermeneutico e teoretico occidentale) scrive:

L'Alētheia, la non-ascosità [...] dove si dispiega la presenza non è ancora la verità. È dunque l'Alētheia qualcosa di meno della verità? O è qualcosa di più, poiché soltanto essa concede la verità come *adaequatio* e *certitudo*⁶⁶.

5. Umano e post-umano nel villaggio globale. Verso un'ipotesi educativa

Il villaggio globale, luogo della non-aleteia, del suo strozzamento, della sua non-esplicazione in *adaequatio* e *certitudo*, non appartiene dunque solo ad un passato remoto dell'uomo, ma innerva e attraversa la nuova condizione esistenziale dell'umano, ovvero quella vita artificiale che, nel tentativo di ottimizzare le prestazioni umane (di natura economica, sociale, linguistica ed educativa) nondimeno è divenuta sintomo storico di un malessere collettivo che manifesta una forte ma latente dis-armonia popolata da un nuovo, potente, oscuro demone che non è il *daimon* socratico bensì il nuovo dio astratto della vita artificiale, una sorta di Argo dai cento occhi.

Rimanendo nella fortunata metafora del villaggio (ancorché globale) possiamo osservare come l'esistenza dell'individuo in una comunità chiusa e primitiva (quale quella paleolitica, ad esempio) fosse riconducibile all'interno di una continua dinamica corale, animata dal *consensus sociale* che assisteva ed interveniva prepotentemente in ogni aspetto e in ogni momento del percorso soggettivo: in maniera analoga il tribalismo e il primitivismo del villaggio (che si manifestava in atteggiamenti ascrivibili ad archetipi fondamentali dell'umano, primo tra tutti la ricerca e la persecuzione del capro espiatorio) sembra riproporsi di nuovo e prepotentemente nell'odierno villaggio globale e virtuale che si anima in Rete e che, in perfetto accordo con le dinamiche antropologiche tipiche della realtà primitiva (oggi chiamata *community*) riconosce e accoglie l'individuo solo se conforme alle aspettative del gruppo.

62 J. Searle, *Atti linguistici. Saggi di filosofia del linguaggio*, tr.it., Bollati Boringhieri, Torino, 1976.

63 Si rimanda qui al saggio di G. O. Longo, *Il simbiote. Prove di umanità futura*, Meltemi, Roma, 2003.

64 Si veda L. Caffo, *Fragile umanità. Il postumano contemporaneo*, Einaudi, Torino, 1997.

65 C. Lévi-Strauss, *Antropologia strutturale*, tr.it., il Saggiatore, Milano, 2015.

66 M. Heidegger, *Tempo ed Essere*, tr.it., Guida, Napoli, 1998, p.184.

Altrimenti mette al bando, al margine, ridicolizza, lapida, *banna* l'estraneo, l'uomo desituato, per usare un'espressione di Max Scheler⁶⁷, per esporlo alla gogna delle varie forme di bullismo virtuale.

Nell'era delle relazioni *on-line* la Rete, nuovo corridoio relazionale e comunicativo, veicola le appartenenze culturali contemporanee che costruiscono le identità di ciascuno e che si ergono come rilevanti nella formazione, scrive Amartya Sen, “della nostra conoscenza e del nostro modo di leggere la realtà⁶⁸”, e tuttavia proprio queste identità non sono più riconducibili al soggetto, alla persona che è “qualcuno e non qualcosa”, bensì sono oggi diventate una gabbia chiusa e ostile al confronto con culture alternative. Oppure si sono trasformate in una sorta di cassa di risonanza della incontrovertibile, indubitabile identità collettiva che mette sotto scacco la ricerca autonoma, responsabile e razionale della verità (non a caso oggi ostaggio delle *fake-news on-line*).

E come in un antico villaggio tribale, ancorché digitale, la donna è ancora il capro espiatorio per antonomasia, con il suo corpo scrutato, inseguito, denigrato senza difesa, perseguitato come il corpo delle streghe medioevali, vittime di un immaginario collettivo che le riduceva a meri oggetti, per di più pericolosi.

Per tornare ad abitare la “polis individualizzata” ed uscire dalle ipnosi postmoderne della polis comunitaria e virtuale o “conviviale”, come diceva Ivan Illich, dove la persona è integrata con la comunità ma mai succube⁶⁹, occorre forse percorrere e ripercorrere una sorta di ascesi epistemologica postumana che coniuga pragmatismo e ascetismo in un connubio ben espresso dal filosofo neo-tomista⁷⁰ quando osserva quanto la società contemporanea sia disincarnata (virtuale, oseremmo dire) e tuttavia fondata su certezze insensate che, essendo da tutti accettate, si mostrano come veritiere, come in un villaggio primitivo: ascesi epistemologica, al pari di un'ascesa mistica, dunque, significa uscire dai totem assiomatici e digitali sui quali riposa la visione contemporanea del mondo postumano (“uscite dal mondo” diceva Elémire Zolla⁷¹ con un'interlocuzione soggettiva e oggettiva insieme: e “uscite dal mondo della non-aleteia virtuale”, potremmo parafrasare oggi) per intraprendere un percorso di costruzione del tras-umano, dell'uomo *in fieri*.

Un'autentica dimensione postumana, allora, dovrebbe possedere forse una postura esistenziale capovolta (alla maniera del capovolgimento di essere e tempo in Heidegger) dove all'individuo, imbevuto di sano scetticismo epistemologico, sia dato di ascendere verso una nuova identità dalle antiche radici socratiche-platoniche di soggetto-oggetto che, ancorché virtuale, tuttavia sappia sottrarsi al possesso altrui, in un movimento traducibile in gesto educativo che dalla sana dialettica⁷² approdi ad una sintesi riconducibile alla *mimesis* dell'origine, ovvero a quel movimento verso l'origine, alla traduzione dell'origine nel significato precipuo di “tradurre l'origine con abilità di interprete”, di *hermeticus*.

67 M. Scheler, *La posizione dell'uomo nel cosmo*, tr.it., Franco Angeli, Milano, 2013, p.89.

68 A. Sen, *Resources, Values, and Development*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1984, p.46.

69 I. Illich, *Tools for Conviviality*, Marion Boyars, New York, 1973.

70 Ivi.

71 E. Zolla, *Uscite dal mondo*, Adelphi, Milano, 1992.

72 Per una disamina si rimanda qui a M. Borrelli, *Pedagogia come ontologia dialettica della società*, Pellegrini, Cosenza, 2002³.

L'origine, infatti, come la persona, scriveva Maria Zambrano⁷³, non appartiene a nessuno e solo in questo suo intrinseco sottrarsi alla dittatura, ad ogni dittatura diremmo, può maturare la consapevolezza critica necessaria (da acquisire in classe, magari, come esercizio di apprendimento nelle aule della nuova scuola digitale) ha la possibilità di sfuggire alle nuove fatali superstizioni virtuali, ai nuovi totem tribali imbevuti di *fake-news* e di false immagini e falsi idoli che, *mutatis mutandis*, da costruzioni di pietra o di marmo o di oro sono oggi costruzioni in pixel.

73 M. Zambrano, *L'esilio come patria*, tr.it., Morcelliana, Brescia, 2016.

**I principi dell'*Universal Design for Learning* nella scuola dell'inclusione.
Un'indagine esplorativa.
*The principles of Universal Design for Learning in the school of inclusion.
An exploratory survey***

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

Abstract

Dalla sua nascita nell'ambito dell'architettura, l'*Universal Design* si è esteso in altri ambiti, anche in quello educativo con il nome di *Universal Design for Learning*. Questo approccio, sviluppato durante gli anni '90 dal *Center for Applied Special Technology* (CAST) si basa su un insieme di principi per la progettazione e lo sviluppo di percorsi che propongono a tutti gli individui pari opportunità di apprendimento attraverso la costruzione di un curriculum flessibile e accessibile, che possa essere efficace per tutti gli studenti, indipendentemente dalla presenza o meno di difficoltà. L'obiettivo che questa ricerca si propone è quello di indagare, attraverso la somministrazione di un questionario appositamente creato, le conoscenze degli insegnanti rispetto ai principi della didattica inclusiva e l'eventuale condivisione dei principi dell'*Universal Design for Learning*. Tale approccio, tuttavia, non viene presentato in maniera esplicita agli insegnanti, al fine di indagare se esso sia già presente nella Scuola italiana e applicato magari inconsapevolmente, anche se non conosciuto.

Parole chiave: inclusione, Universal Design for Learning, didattica plurale.

Since its birth in the field of architecture, Universal Design has expanded into other areas, including the educational with the name of Universal Design for Learning. This approach, developed during the 1990s by the Center for Applied Special Technology (CAST) is based on a set of principles for the design and development of paths that offer all individuals equal learning opportunities through the construction of a flexible curriculum and accessible, which can be effective for all students, regardless of the presence or otherwise of difficulties. The aim of this research is to investigate, through the administration of a specially created questionnaire, the teachers' knowledge of the principles of inclusive education and the possible sharing of the principles of Universal Design for Learning. This approach, however, is not explicitly presented to teachers, in order to investigate whether it is already present in the Italian school and perhaps even unconsciously applied, even if not known.

Keywords: inclusion, Universal Design for learning, plural didactics.

Lorena Montesano (Dipartimento di Studi Umanistici, Università della Calabria, lorena.montesano@unical.it)

Romina Carchidi (Università della Calabria, romina.carchidi@gmail.com)

Antonella Valenti (Dipartimento di Studi Umanistici, Università della Calabria, antonella.valenti@unical.it).

Il lavoro è frutto della collaborazione tra i diversi autori. In particolare, Lorena Montesano ha redatto il paragrafo 1, 2, 5, Romina Carchidi il paragrafo 2, 3,4, e Antonella Valenti il paragrafo 1, 6.

I principi dell'*Universal Design for Learning* nella scuola dell'inclusione.
Un'indagine esplorativa

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

1. Introduzione

L'Italia ha compiuto un lungo percorso, durato circa 40 anni, che ha portato dall'iniziale esclusione degli alunni con disabilità dal sistema scolastico alla loro attuale inclusione.

Ripercorrendo la storia della Scuola italiana, attraverso le leggi emanate, possiamo individuare diversi momenti che hanno caratterizzato la presenza degli alunni con disabilità nelle scuole. Si è passati, infatti, dall'esclusione, all'inserimento, all'integrazione e oggi si parla di inclusione.

A livello normativo l'avvio è stato fornito dalla Legge 118/1971, art. 28, comma 2, che sanciva per la prima volta il principio secondo il quale per gli alunni con disabilità «l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali» (L. 118/1971, art 28, comma 2). In particolare, prima del 1971 l'educazione e l'istruzione degli alunni con disabilità avveniva in scuole speciali o in classi differenziali. Questo modo di concepire la vita delle persone con disabilità andò in crisi alla fine degli anni '60 quando si iniziò a comprendere come prima del deficit fisico, sensoriale, intellettuale, doveva essere posta la persona in quanto tale. Così il movimento studentesco, la contestazione antiautoritaria e una forte mobilitazione politico-ideologica e sindacale crearono un clima favorevole che chiedeva a gran voce la tutela dei diritti di tutti i cittadini, come peraltro sancito dalla Costituzione italiana (Canevaro, D'Alonzo & Ianes 2009).

La nostra Costituzione, infatti, ha da sempre promosso una visione inclusiva della società e della scuola: basti pensare all'*articolo 2* che riconosce e garantisce i diritti inviolabile dell'uomo, all'*articolo 3* che afferma che tutti cittadini hanno pari dignità sociale senza distinzione di sesso, razza, lingua, religione, opinione politica, condizioni personali e sociali ed è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che limitano la libertà e l'uguaglianza dei cittadini e all'*articolo 34* che sancisce che la scuola è aperta a tutti (Savia, 2016). Questo clima portò all'approvazione, della *Legge n. 118/1971*, la quale rappresentò un primo e grande cambiamento nel passaggio dall'*esclusione* delle persone con disabilità al loro *inserimento* nelle classi comuni (Canevaro & de Anna, 2010). Tuttavia, questa legge non fornì nessuna indicazione di carattere didattico, ma si limitò solo a prevedere la frequenza di alcuni alunni con disabilità nelle classi comuni delle scuole pubbliche dell'obbligo, lasciando la scuola nell'incertezza e a farsi carico dei gravissimi problemi organizzativi e culturali.

Sul finire del 1974, il Ministro della Pubblica Istruzione decise di affrontare il problema affidando l'incarico di studiare e individuare adeguate risoluzioni per definire l'impianto formativo ad una commissione di esperti presieduta dall'onorevole Falcucci, allora sottosegretario al Ministro della Pubblica Istruzione (Valenti, 2007). Tale commissione presentò, nel 1975, i suoi risultati in un documento noto come "Documento Falcucci", che può considerarsi il primo studio sistematico sul fenomeno dell'inserimento scolastico (Nocera, 2001). In particolare, nel documento si legge che «il superamento di

**I principi dell'*Universal Design for Learning* nella scuola dell'inclusione.
Un'indagine esplorativa**

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

qualsiasi forma di emarginazione passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale [...]» (Ministro della Pubblica Istruzione, 1975), inoltre, viene precisato, come sia necessario considerare anche i bambini con disabilità protagonisti della propria crescita e, nell'*allegato 1*, si sottolinea che gradualmente deve avvenire il superamento delle strutture specializzate. La Commissione, partendo dal presupposto che l'integrazione scolastica dei soggetti con disabilità debba realizzarsi nella scuola comune, ritiene fondamentale che gli insegnanti e quanti sono coinvolti nell'attuazione di questo processo, riconoscano la centralità dei soggetti che presentano difficoltà di sviluppo, apprendimento e adattamento. Un nuovo modo di essere della scuola, dunque, che deve attuare una didattica organizzata e programmata per favorire l'alunno con disabilità (Valenti, 2007). Vi è, quindi, una prima messa in discussione delle scuole speciali che porterà poi alla loro chiusura. Infatti, nel 1977 venne approvata la *legge n. 517* che riconosceva il diritto di tutti gli alunni con disabilità ad assolvere l'obbligo scolastico nelle scuole e nelle classi comuni, e nell'articolo 7 si specifica che le classi di aggiornamento e le classi differenziali sono abolite. Si tratta del più significativo atto legislativo che regola l'attuazione dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, da realizzarsi mediante interventi individualizzati e con il pieno coinvolgimento di tutti i docenti (Valenti, 2007).

Inizia così quello che potrebbe essere considerato il terzo periodo ovvero dall'inserimento si passa all'*integrazione scolastica* (Nocera, 2001). Il documento alla base di questo terzo periodo è il documento Falcucci, ma si poté parlare veramente di integrazione a partire dalla legge n. 517 del 1977, processo che venne rafforzato successivamente dalla legge n.104 del 1992, "*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*", in cui si riconosce il diritto all'istruzione della persona con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado, e si spiega che scopo dell'integrazione scolastica è quello di portare a sviluppo le potenzialità della persona con disabilità non solo nell'apprendimento, ma anche nella comunicazione e nella socializzazione (art. 12).

Intorno agli anni 2000, inoltre, la cultura dell'integrazione italiana si diffuse anche all'estero assumendo la denominazione di *inclusione* (de Anna, 2014). Secondo l'ottica dell'inclusione la scuola deve essere in grado di riconoscere ed assumere le differenze e mettere in atto un'azione didattica che risponda alle caratteristiche e ai bisogni di tutti, passando quindi dall'uniformità alla pluralità. Il punto di partenza è quello di riconoscere l'unicità di ogni singolo alunno e soprattutto la diversità come ricchezza per tutti e per ciascuno. Una scuola inclusiva deve essere in grado di accogliere tutte le differenze e valorizzarle, organizzando una didattica il più possibile efficace e vicina alle reali esigenze di tutti (Pinnelli, 2015).

Il movimento inclusivo ha avuto la sua consacrazione politico-giuridica con la *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. Nella Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006 vengono affermati i diritti fondamentali che ogni Stato deve riconoscere alle persone con disabilità. Lo scopo della Convenzione ONU, ratificata in Italia con la *legge n.18 del 2009*, è quello di promuovere, proteggere e

**I principi dell'*Universal Design for Learning* nella scuola dell'inclusione.
Un'indagine esplorativa**

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

assicurare il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti e di tutte le libertà da parte delle persone con disabilità, come affermato nell'articolo 1 della stessa convenzione. In particolare, l'articolo 24 afferma che «Gli Stati Parti riconoscono il diritto delle persone con disabilità all'istruzione. Allo scopo di realizzare questo diritto senza discriminazioni e su una base di eguaglianza di opportunità, gli Stati Parti faranno in modo che il sistema educativo preveda la loro integrazione scolastica a tutti i livelli [...]».

Frutto concreto di questi nuovi principi alla base della prospettiva inclusiva sono:

- La *Legge n. 170 del 2010, Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico*: che riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia quali Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Inoltre, in questa legge si afferma che per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento deve essere garantita una didattica personalizzata e individualizzata e l'uso di *strumenti compensativi* e di *misure dispensative*.

- La *Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali ed organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*: con questa direttiva ministeriale e con la successiva Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013 si introduce in Italia l'espressione *Bisogni Educativi Speciali*. In particolare, in questa direttiva si specifica che la dicotomia tra alunni con disabilità e alunni senza disabilità non rispecchia quella che è la reale e complessa situazione delle scuole. In particolare in questa direttiva si spiega che con Bisogni Educativi Speciali si intende una macro-categoria all'interno della quale possiamo individuare tre sottocategorie: 1) la *Disabilità*; 2) i *Disturbi Evolutivi Specifici*; 3) lo *Svantaggio Socio-Economico Linguistico e Culturale*.

- La *Nota Ministeriale n. 1551 del 27 giugno 2013, Piano Annuale per l'Inclusività- Direttiva 27 dicembre 2012 e Circolare ministeriale n.8 del 2013*: questa nota ha come oggetto il *Piano Annuale per l'Inclusività (PAI)* che può essere definito come un momento di riflessione nella predisposizione del piano dell'offerta formativa, di cui è parte integrante, e che permette una maggiore consapevolezza della centralità dei processi inclusivi.

- La *Circolare Ministeriale n. 2563 del 22 novembre 2013, Strumenti di intervento con Bisogni Educativi Speciali anno scolastico 2013-2014, chiarimenti*: in questa circolare ministeriale vengono affermati, come principi costituzionali dell'ordinamento scolastico la personalizzazione degli apprendimenti, la valorizzazione delle diversità e lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno.

Per quanto riguarda la recente riforma della scuola italiana sicuramente dobbiamo ricordare la Legge n. 107 approvata il 15 luglio 2015 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, comunemente chiamata *Riforma della Buona Scuola*. Le novità principali sono:

- Rafforzamento dell'autonomia scolastica.
- Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, PTOF.

**I principi dell'*Universal Design for Learning* nella scuola dell'inclusione.
Un'indagine esplorativa**

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

- L'organico della scuola oltre a comprendere i docenti curricolari e i docenti per il sostegno prevede organico aggiuntivo per il potenziamento dell'organico dell'autonomia.
- Il dirigente scolastico ha la libertà di chiamare docenti nella propria scuola ogni tre anni e di valutarli assegnando ai migliori bonus in denaro.
- L'immissione in ruolo dei docenti precari in due anni.
- L'aggiornamento non è più facoltativo ma la formazione in servizio diventa un obbligo;
- Finanziamenti ed interventi per l'edilizia scolastica.

In seguito a questa legge nel 2017 vennero pubblicati gli otto decreti delegati dal n. 59 al n. 66. In particolare, il *decreto delegato n. 66* riguarda proprio le norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e viene introdotto il riferimento al principio dell'accomodamento ragionevole già presente nell'articolo 24 della Convenzione ONU. Viene ribadita, inoltre, l'importanza del Progetto Individuale e del Piano Educativo Individualizzato, parte integrante del progetto individuale (Nocera, 2017).

Recentemente, con il *Decreto Dipartimentale n. 479 del 2017* è stato istituito un gruppo di lavoro che aveva, tra gli altri, il compito di effettuare una ricognizione delle disposizioni in materia di bisogni educativi speciali e individuare quadri di riferimento, coerenti con la normativa vigente, al fine di consentire a ciascun studente di sviluppare al meglio le proprie capacità e competenze. Dal lavoro di questo gruppo, ad agosto 2018, è stato pubblicato il documento *L'autonomia scolastica per il successo formativo* all'interno del quale si sottolinea come risulti necessario il passaggio «[...] da un curricolo degli insegnamenti ad un curricolo degli apprendimenti, verticale e inclusivo, che faccia riferimento agli interventi didattici, all'organizzazione dello spazio e del tempo, dei materiali e delle risorse e che sia monitorato secondo una logica triennale, annuale e periodica» (pag. 3). Partendo da questo fondamentale principio all'interno di questo documento di lavoro si fa per la prima volta riferimento in Italia all'*Universal Design for Learning* che viene indicato come un quadro di riferimento per la creazione del curricolo inclusivo. In particolare, nel documento, si evidenzia che: «Il framework offerto dall'*Universal Design for Learning* (UDL) [...] definisce linee guida utili per una progettazione didattica "plurale", ricca di strategie per l'apprendimento nelle sue diverse fasi. L'UDL può essere un utile riferimento per la costruzione del curricolo inclusivo affinché quello che è necessario per alcuni diventi utile per tutti» (pp. 5-6).

2. *L'Universal Design for Learning*

L'*Universal Design* (UD), in italiano Progettazione Universale, nasce inizialmente negli Stati Uniti intorno agli anni settanta del secolo scorso, per promuovere un progetto senza barriere architettoniche, accessibile a tutte le persone, con e senza disabilità. Il

**I principi dell'*Universal Design for Learning* nella scuola dell'inclusione.
Un'indagine esplorativa**

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

termine fu coniato dall'architetto Ronald L. Mace della *North Carolina State University* alla fine degli anni Ottanta, per riferirsi allo studio di prodotti, ambienti, edifici costruiti sin dall'inizio in modo da poter essere fruibili da tutte le persone, indipendentemente da età, capacità e condizione sociale, senza adattamenti successivi (Savia, 2016).

Il movimento dell'*Universal Design*, quindi, parte dalla constatazione che sia estremamente più conveniente progettare edifici ed oggetti pensando in anticipo alle diversità che contraddistinguono le persone. L'obiettivo è quello di creare strutture accessibili a tutti, comprese le persone con disabilità, piuttosto che agire *ex post* per adattare un ambiente inaccessibile alle difficoltà di un singolo individuo (Mangiatori, 2017).

Dalla sua nascita nell'ambito dell'architettura, l'*Universal Design* si è esteso in altri ambiti, anche in quello educativo con il nome di *Universal Design for Learning* (UDL). Questo nuovo approccio è stato approfondito dal *CAST, Center for Applied Special Technology*, che ha definito *Universal Design for Learning* come:

«un insieme di principi per la progettazione e lo sviluppo di percorsi che propongono a tutti gli individui pari opportunità di apprendimento. L'UDL fornisce un piano per la creazione di obiettivi didattici, metodi, materiali, al fine di ottimizzare le opportunità di apprendimento per tutti gli individui. Non una soluzione unica, non una taglia unica per tutti [...], ma l'utilizzo di approcci flessibili che possono essere personalizzabili e adattabili per le esigenze individuali di ogni studente» (Savia, 2016, p.23).

L'*Universal Design for Learning* mette in evidenza che l'obiettivo della scuola non è quello di trasmettere semplicemente l'informazione, ma di sostenere e incoraggiare i cambiamenti nella conoscenza e nelle abilità. Questo approccio prevede, quindi, la costruzione di un curriculum flessibile e accessibile, che possa essere efficace per tutti gli studenti indipendentemente dalla presenza o meno di difficoltà.

Mentre prima era l'alunno con disabilità che doveva adeguarsi ad una situazione preesistente, oggi non è più così. Nell'*Universal Design for Learning* non si parla di alunni con disabilità ma di curricoli *disabili*, "disabled curricula" (Aquario, Ghedin & Pais, 2017). Nel linguaggio dell'UDL, il curriculum è *disabile* quando viene progettato pensando ad una media fittizia e non prendendo in considerazione la variabilità individuale. La sfida principale dell'UDL non è quella di adattare i curricoli per pochi, ma sin dall'inizio per tutti (CAST, 2011). Questo nuovo approccio fa proprio riferimento a un sistema educativo reso inclusivo attraverso la strutturazione di un curriculum che può essere accessibile e fruibile da tutti gli studenti con abilità e *backgrounds* ampiamente differenti (Savia, 2016). Ricordiamo, che inclusione scolastica non significa "semplice presenza fisica degli alunni con disabilità" nelle classi, ma, indica il diritto di tutti gli alunni ad apprendere e raggiungere il massimo della loro crescita. Applicare il concetto di accessibilità all'istruzione non si traduce nel semplice *accesso fisico* nella scuola, ma è qualcosa di più complesso. Bisogna, infatti, garantire l'accesso all'apprendimento e ai processi cognitivi in esso implicati. Rendere accessibile un luogo corrisponde a un ampliamento della partecipazione, attraverso la rimozione di eventuali ostacoli e la promozione degli elementi facilitanti (Aquario, Ghedin & Pais, 2017). L'accessibilità è

**I principi dell'*Universal Design for Learning* nella scuola dell'inclusione.
Un'indagine esplorativa**

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

quindi un valore utile alla totalità degli individui e pertanto da tutelare nell'interesse dell'intera collettività che si presenta sempre più costituita da una variabilità di persone e da altrettante caratteristiche. Pensiamo all'importanza di tale discorso nell'ambito educativo e didattico, dove, l'accessibilità si traduce nell'essere comprensibile, raggiungibile e fruibile da tutti gli studenti. Per realizzare questo è necessario partire dalle differenze di tutti gli alunni e individuare metodologie, strumenti, metodi che permettano a tutti gli studenti di raggiungere il successo formativo. L'UDL offre, quindi, un "supporto prezioso", per promuovere una didattica aperta e flessibile, capace di considerare le caratteristiche diversificate degli studenti e di perseguire il successo formativo (Cottini, 2017).

Pilastro alla base dell'*Universal Design for Learning* è la concezione che la diversità è una condizione di base, infatti, oltre a differenze che sono immediatamente visibili ve ne sono altre più sfumate e profonde, come dimostrano le ricerche effettuate nell'ambito delle neuroscienze (Yang, Fischer, 2009). Proprio da queste ricerche, effettuate nell'ambito della psicologia cognitiva e delle neuroscienze (CAST, 2008; 2011), deriva il quadro di riferimento dell'UDL. Di particolare interesse, come riportato da Savia (2015), è la scoperta di tre differenti reti cerebrali, interconnesse tra di loro, e implicate nei processi di apprendimento, quali: reti di riconoscimento, il "cosa" dell'apprendimento, reti strategiche, il "come" dell'apprendimento, e reti affettive, il "perché" dell'apprendimento. Dall'identificazione di queste tre reti cerebrali, responsabili di quella variabilità e unicità, che caratterizza ogni individuo nei processi di apprendimento, sono stati elaborati tre principi su cui si basa l'UDL (CAST, 2011) e da cui partire per una progettazione didattica "plurale":

- Fornire molteplici mezzi di rappresentazione (il "cosa" dell'apprendimento), per dare agli studenti diverse opzioni di acquisizione dell'informazione e della conoscenza.
- Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione (il "come" dell'apprendimento), per dare agli studenti diverse alternative per dimostrare cosa sanno.
- Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (il "perché" dell'apprendimento), per favorire gli interessi degli studenti e motivarli all'apprendimento.

Da questi tre principi, che si basano su numerosi studi empirici (per un approfondimento, si veda CAST, 2011), sono state sviluppate nove Linee Guida (CAST, 2008; 2011), che rappresentano i principi fondamentali dell'UDL. Il loro obiettivo primario è quello di guidare i docenti ad affrontare la vasta gamma di differenze individuali che si riscontrano in ogni classe. Le Linee Guida di fatto permettono di rendere operativi e trasformare in esempi pratici i tre principi dell'*Universal Design for Learning* (Savia, 2016). Esse, infatti, offrono una serie di suggerimenti concreti che possono essere applicati a qualsiasi disciplina o dominio, al fine di garantire a tutti gli studenti pari opportunità di apprendimento e la possibilità di accedere a contesti educativi in grado di promuovere il successo formativo.

**I principi dell'*Universal Design for Learning* nella scuola dell'inclusione.
Un'indagine esplorativa**

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

3. *L'Universal Design for Learning: un approccio efficace?*

L'applicazione dei principi dell'*Universal Design* in ambito educativo ha ricevuto negli ultimi anni un grande consenso (Roberts, Park, Brown, & Cook, 2011), sia a livello scientifico, sia a livello legislativo, soprattutto negli Stati Uniti. Mangiatordi (2017), consultando il database *Educational Resources Information Center* (ERIC), ha reperito oltre 300 articoli pubblicati su riviste internazionali con *peer review* nel periodo dal 1997 al 2016. Un dato interessante che emerge da questo studio è costituito dal fatto che il numero totale di articoli è cresciuto in modo pressoché costante nel tempo: 86 articoli apparsi nel decennio 1997-2006, 124 nel periodo 2007-2011 e 119 dal 2012 al 2016. Recentemente, Capp (2017) ha condotto una meta-analisi per esaminare l'efficacia dell'*Universal Design for Learning*, esaminando articoli pubblicati dal 2013 al 2016 su riviste *peer review*. I risultati di questa ricerca evidenziano l'efficacia dell'UDL nel migliorare il processo di apprendimento, fornendo a tutti gli studenti molteplici modi di accedere alle conoscenze e molteplici modi di dimostrare le loro conoscenze e abilità.

Tra le ricerche presenti nella letteratura internazionale, Black, Weinberg e Brodwin (2015) hanno evidenziato come l'applicazione dei principi dell'UDL sia utile per migliorare l'apprendimento degli studenti con disabilità. Lo studio condotto da Katz (2014) riporta come l'implementazione nella pratica didattica dei principi dell'*Universal Design for Learning* abbia migliorato le interazioni tra studenti, creando un ambiente di apprendimento più positivo, e l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa dei docenti. Spooner e colleghi (2007) al fine di dimostrare l'efficacia dei principi dell'UDL hanno diviso i docenti in due gruppi: gruppo sperimentale, che seguiva una formazione specifica sui principi dell'UDL, e gruppo di controllo. I risultati hanno messo in evidenza dei cambiamenti significativi nella modalità con cui i docenti del gruppo sperimentale hanno pianificato le loro lezioni dopo il training, con una maggior aderenza ai principi dell'UDL.

Per quanto riguarda il panorama nazionale, da quello che ci risulta, sono stati effettuati solo tre studi (Ghedin & Mazzocut, 2017; Savia, 2018, Aquario, Pais & Ghedin, 2017) che hanno analizzato l'applicazione dei principi dell'UDL in ambito educativo. In particolare, Savia (2018) ha approfondito e applicato i principi dell'*Universal Design for Learning* nella formazione dei docenti, evidenziando l'importanza di questo approccio nel migliorare la pratica didattica inclusiva di tutti i docenti, negli atteggiamenti verso l'inclusione, nella potenziale riduzione di un linguaggio etichettante e nei rapporti di collaborazione. (Savia, 2018).

Un'altra ricerca, sull'applicazione dei principi dell'UDL in ambito nazionale, è stata condotta da Ghedin e Mazzocut (2017) su un campione di 255 insegnanti di scuola Primaria e Secondaria di I e II grado. In particolare, dai risultati di questo studio emerge come, nonostante questo approccio sia ancora poco conosciuto, gli insegnanti già condividano pratiche inclusive che soggiacciono al modello dell'*Universal Design for Learning*. I dati, inoltre, mettono in evidenza come sia presente una tendenza femminile nell'utilizzo del primo e del secondo principio dell'*Universal Design for Learning*, ovvero utilizzare diversi mezzi nella presentazione e nell'espressione dei contenuti.

I principi dell'*Universal Design for Learning* nella scuola dell'inclusione. Un'indagine esplorativa

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

Questo si riscontra maggiormente anche nei docenti che lavorano nella scuola Primaria e Secondaria di I grado rispetto agli insegnanti della scuola Secondaria di II grado. Mentre emerge una tendenza maschile per l'uso della tecnologia durante le lezioni. Per quanto riguarda, inoltre, quest'ultimo aspetto, dai dati emerge un maggiore utilizzo di essa da parte degli insegnanti della scuola Secondaria di II grado rispetto ai colleghi degli altri ordini scolastici.

In conclusione, come si può osservare da queste breve rassegna della letteratura, le ricerche esaminate sostengono l'importanza dell'*Universal Design for Learning* nella creazione dei curricula scolastici. Certo è necessario che la ricerca vada avanti e dimostri empiricamente l'efficacia di tale approccio. In particolare, Mitchell (2014) mette in evidenza come l'UDL sia una strategia multicomponentiale e come tale difficile da analizzare, tuttavia, i risultati provenienti dalle ricerche sono incoraggianti (Cottini, 2017, Montesano & Valenti, *in press*).

4. *Scopo della ricerca*

L'obiettivo che questa ricerca si propone è quello di indagare, attraverso la somministrazione di un questionario appositamente creato, le conoscenze degli insegnanti rispetto ai principi della didattica inclusiva e l'eventuale condivisione dei principi dell'*Universal Design for Learning*. Tale approccio, tuttavia, non viene presentato direttamente agli insegnanti, al fine di indagare se esso sia già presente, anche inconsapevolmente, e possa essere compreso e accolto anche se ancora non conosciuto. Questo perché in Italia sono già presenti presupposti inclusivi validi in merito alle pratiche didattiche adottate, alcune delle quali già condividono parte degli ideali dell'*Universal Design for Learning*. Rispetto agli altri Paesi Europei, infatti, la scuola italiana può vantare un'esperienza di ormai 40 anni di integrazione/inclusione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola ordinaria, a partire dalla Legge 118/1971.

5. METODO

5.1 *Campione*

All'indagine hanno partecipato 150 insegnanti, 132 femmine e 18 maschi, con età media di 51 anni (DS= 9,20). La maggior parte sono insegnanti curricolari, che lavorano in scuole di diverso ordine e grado della Regione Calabria. Il 69% dei soggetti lavora nella scuola primaria, il 2% nella scuola dell'infanzia e il 29% nella scuola secondaria di I grado. Per quanto riguarda, invece, il titolo di studio, il 2% possiede una Laurea in Scienze della Formazione primaria Nuovo Ordinamento, l'12% una Laurea in Scienze della Formazione Vecchio Ordinamento, il 35% una laurea magistrale, il 7% una laurea triennale e il 44% dei soggetti possiede come titolo di studio il diploma magistrale. Inoltre, l'89% del campione ha un contratto a tempo indeterminato e l'11% a tempo determinato. Per quanto riguarda gli anni di insegnamento la media è di 20 anni (DS=11).

**I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione.
Un'indagine esplorativa**

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

5.2 Strumenti

Il questionario da noi messo a punto è stato costruito facendo riferimento alle Linee Guida dell'Universal Design for Learning (CAST, 2008; 2011, per un approfondimento di veda Savia, 2016), ai principi della Convenzione ONU (2006) e all'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2002), il quale rappresenta un punto di riferimento importante per la progettazione inclusiva nelle scuole. Lo strumento, così realizzato, è stato sottoposto, prima della somministrazione, a un'attenta revisione da parte di un gruppo di insegnanti.

Il questionario finale, utilizzato per questo studio, si compone di tre sezioni. La prima sezione, chiamata "Informazioni generali" è costituita da 14 domande a risposta chiusa o aperta volte a raccogliere informazioni come età, sesso, ubicazione della scuola in cui l'insegnante lavora, titolo di studio e anni di insegnamento. In questa sezione sono presenti anche domande specifiche riguardo la propria professione come insegnanti, quali: formazione specifica sui Bisogni Educativi Speciali (BES), conoscenza della legislazione italiana relativa ai Bisogni Educativi Speciali, competenze specifiche in questo ambito e numero di studenti con BES presenti in classe. La seconda sezione, chiamata "la scuola inclusiva" è costituita, invece, da 16 domande a cui bisogna attribuire un punteggio su una scala *Likert* a 4 punti, da fortemente in disaccordo a fortemente d'accordo, relative all'inclusione scolastica (vedi tabella 1).

		1	2	3	4
1.	I locali della scuola in cui insegno sono accessibili a tutti gli alunni				
2.	La scuola, nella elaborazione dei progetti didattici, tiene realmente in considerazione le caratteristiche del territorio				
3.	La scuola prevede incontri di formazione durante l'anno sui temi dell'inclusione				
4.	La scuola prevede attività di formazione per gli insegnanti su specifiche disabilità				

Tabella 1. Esempi item sezione "la scuola inclusiva".

La terza parte del questionario, chiamata "la didattica inclusiva", si compone di 24 domande relative ai principi dell'UDL e all'insegnante viene chiesto di rispondere, sempre attraverso una scala *Likert* a 4 punti, da fortemente in disaccordo a fortemente d'accordo (vedi tabella 2).

**I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione.
Un'indagine esplorativa**

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

		1	2	3	4
1.	La progettazione curricolare si deve indirizzare prima ad un allievo medio per poi aggiungere percorsi personalizzati				
10.	È opportuno, in base alle attività da svolgere, modificare la disposizione dei banchi per favorire attività di collaborazione				
13.	Per una didattica realmente inclusiva bisogna porre attenzione agli stili di apprendimento dei singoli alunni				
14.	Nella pratica educativa è necessario utilizzare diverse modalità per presentare le informazioni				

Tabella 2. Esempi item sezione "la didattica inclusiva".

Un punteggio alto al questionario viene considerato indice di inclusione. Per alcuni item formulati in forma negativa¹ il punteggio va invertito quindi 1 diventerà 4, 2 diventerà 3, 3 diventerà 2 e 4 diventerà 1. Seguendo questi calcoli il punteggio massimo che si può ottenere per la sezione "la scuola inclusiva" è 64, mentre per la sezione riguardante "la didattica inclusiva" è 96.

5.3 Risultati

È stata condotta inizialmente un'analisi descrittiva delle risposte fornite dagli insegnanti al questionario. In particolare, per quanto riguarda la prima parte del questionario relativa alla professione di insegnante solo una piccola percentuale del campione 5%, riporta di non avere una formazione specifica sui Bisogni Educativi Speciali. Tuttavia, alla domanda "Che cosa si intende a livello legislativo per Bisogni Educativi Speciali", solo il 57% ha risposto correttamente - indicando Disabilità, Disturbi Evolutivi Specifici e Svantaggio socio-economico, linguistico e culturale – il 5% dei soggetti non ha fornito alcuna risposta, mentre il 38% ha fornito una risposta errata (vedi Figura 1). Per quanto riguarda, invece, la conoscenza della legislazione italiana relativa ai Bisogni Educativi Speciali, dal questionario è emerso che solo l'11% riporta di avere una conoscenza molto buona, il 37% una buona conoscenza, il 46% discreta, mentre solo il

¹ In particolare questi item riguardano la terza sezione del questionario "didattica inclusiva" e sono: item 1 "La progettazione curricolare si deve indirizzare prima ad un allievo medio per poi aggiungere percorsi personalizzati", item 3 "Il curricolo rigido permette all'insegnante di avere un'idea chiara degli obiettivi che devono raggiungere i propri alunni", item 4 "Per la progettazione didattica è necessario prima conoscere le differenze degli alunni che hanno specifiche difficoltà per poi adattare per loro l'offerta formativa", item 11 "È opportuno, durante l'orario scolastico, prevedere momenti in cui alunni con Bisogni Educativi Speciali vengano portati fuori dalla classe per svolgere attività personalizzate".

**I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione.
Un'indagine esplorativa**

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

6% riporta di avere una scarsa conoscenza della legislativa riguardante i Bisogni Educativi Speciali.

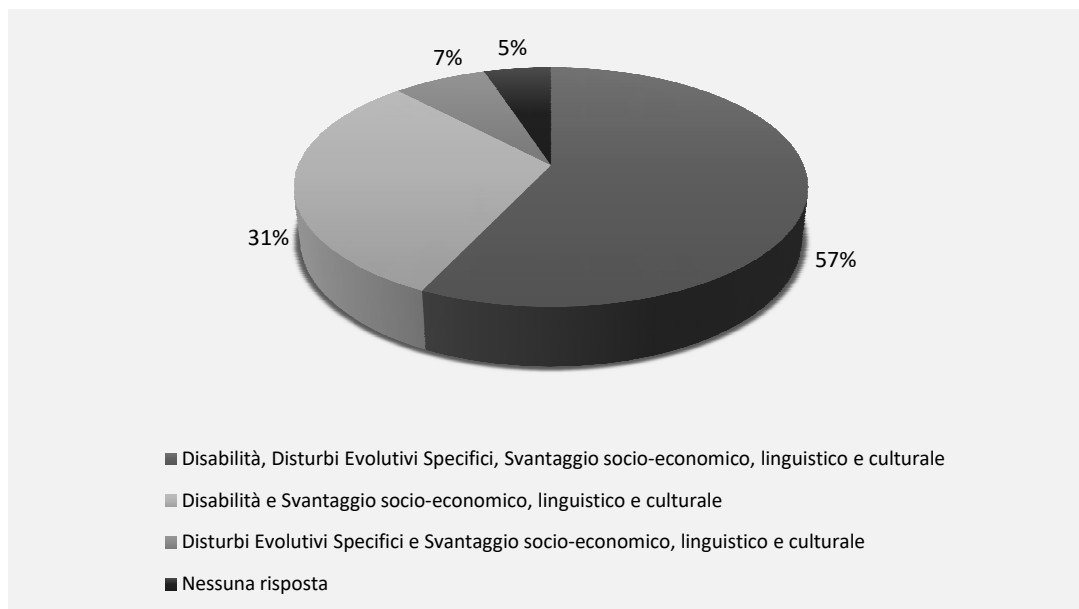


Figura 1. Risposte fornite dagli insegnanti alla domanda "Che cosa si intende a livello legislativo per Bisogni Educativi Speciali".

Inoltre, ai soggetti è stato chiesto di indicare anche il numero di studenti che compongono la classe nella quale insegnano e il numero di studenti con Bisogni Educativi Speciali. Per la prima domanda il 73% ha dichiarato che le classi nelle quali insegnano sono composte da un numero di alunni che va da 10 a 20, il 11% da 20 a 30, il 15% minore di 10, e solo l'1% oltre i 30 alunni. Inoltre, il 60% degli insegnanti ha dichiarato che nelle loro classi non sono presenti alunni con Bisogni Educativi Speciali, il 39% ha dichiarato un numero che va da 0 a 5 e l'1% da 5 a 10 alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Per quanto riguarda la seconda parte del questionario, intitolata "la scuola inclusiva", dalle analisi è emerso che per la maggior parte degli item la scuola risulta essere inclusiva basandosi, anche inconsapevolmente, sui principi dell'Universal Design for Learning; la media delle risposte risulta, infatti, essere superiore o vicina al valore di 3 in quasi tutti gli item (vedi Figura 2).

I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione.
Un'indagine esplorativa

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

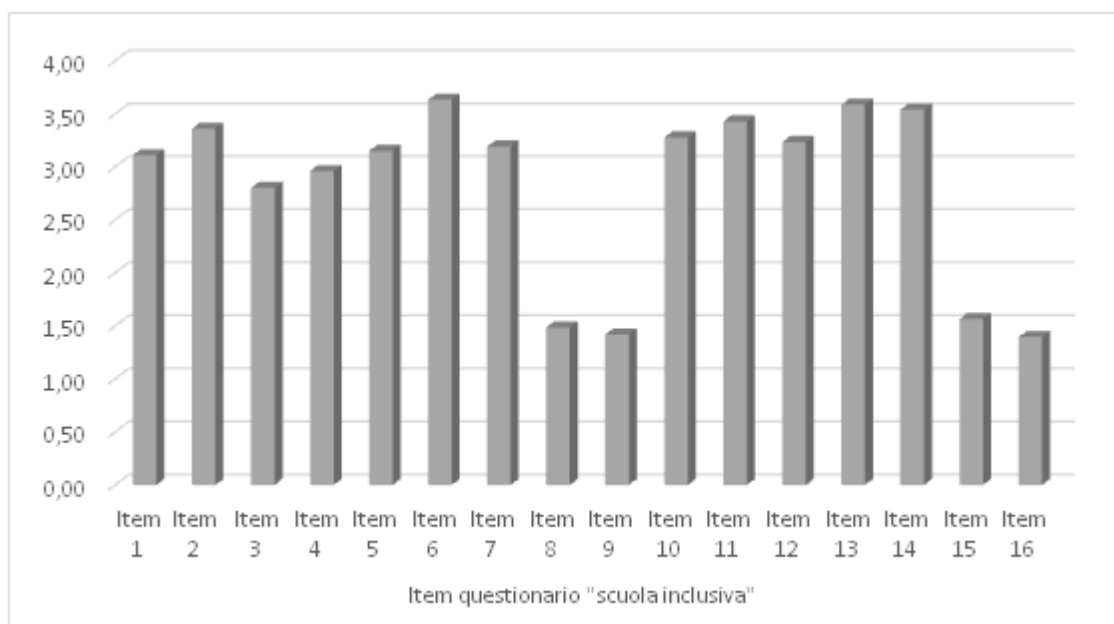


Figura 2. Media item sezione questionario "scuola inclusiva".

Tuttavia, vi sono alcuni item, che hanno ricevuto un giudizio non del tutto positivo da parte degli insegnanti (vedi Figura 2). Si tratta, in particolare, di domande in cui veniva chiesto se nella scuola venissero impiegati insegnanti qualificati nella lingua Braille (item 8) o nel linguaggio dei segni (item 9) e se la scuola fosse dotata di materiale o segnaletiche scritte non solo nella lingua italiana ma anche, ad esempio, in altre lingue o nel linguaggio Braille (item 15-16).

Per quanto riguarda, invece, l'ultima sezione intitolata "la didattica inclusiva", gli insegnanti mostrano di mettere già in pratica alcuni principi che sono alla base dell'Universal Design for Learning; la media delle risposte risulta essere superiore al valore di 3 in quasi tutti gli item (vedi Figura 3).

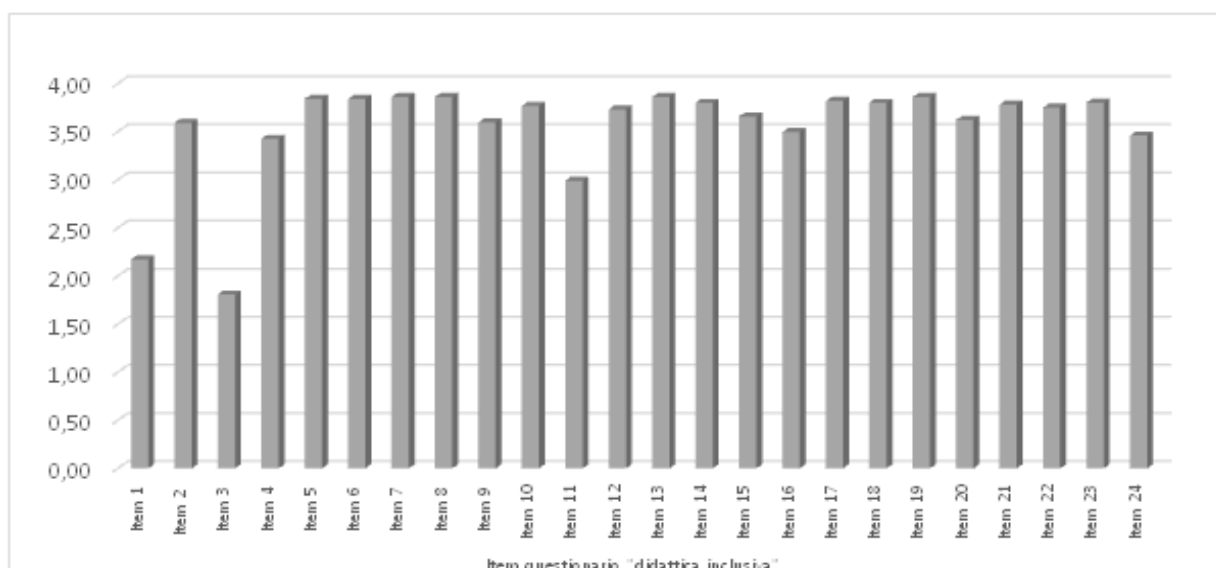


Figura 3. Media item sezione questionario "didattica inclusiva".

I principi dell'*Universal Design for Learning* nella scuola dell'inclusione. Un'indagine esplorativa

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

Ad esempio, per la domanda 14 nella quale si chiedeva se nella pratica educativa fosse necessario utilizzare diverse modalità per presentare le informazioni, principio basilare dell'*Universal Design for Learning*, la media ottenuta è 3,80. Tuttavia, sono emerse anche delle criticità, in particolare, per quanto riguarda un altro principio fondamentale alla base di tale approccio inerente il curriculum scolastico. Infatti, secondo il linguaggio dell'UDL, il curriculum è "disabile" quando viene progettato pensando ad una media fittizia e non prendendo in considerazione la variabilità individuale. Questo principio, descritto dall'item 1 "La progettazione curricolare si deve indirizzare prima ad un allievo medio per poi aggiungere percorsi personalizzati" e dall'item 3 "Un curriculum rigido permette all'insegnante di avere una idea chiara degli obiettivi che devono raggiungere i propri alunni", non trova consenso nelle risposte fornite dagli insegnanti. Si tratta di item formulati in negativo, si ricorda, quindi, che nel calcolo del punteggio 1 diventa 4, 2 diventa 3, 3 diventa 2 e 4 diventa 1. Come possiamo osservare dalla figura 2, entrambi questi item ottengono un punteggio basso (item 1, $M=2,17$; item 3, $M=1,81$) e mettono in evidenza come questo principio alla base dell'UDL non sia ancora condiviso dagli insegnanti.

Un'altra analisi che è stata condotta riguarda le eventuali differenze legate al titolo di studio e agli anni di insegnamento. In particolare, per quanto riguarda il titolo di studio, abbiamo confrontato la media delle risposte di chi possiede un diploma ($N=72$) con chi possiede una laurea ($N=78$). Dal confronto tra medie non emergono differenze statisticamente significative ($F(2,95) = 0,69$; $p=0,51$), quindi, avere un diploma o una laurea non implica un riconoscimento maggiore degli aspetti inclusivi. Anche per quanto riguarda gli anni di insegnamento non emergono differenze statisticamente significativa ($F(2,91) = 2,54$; $p=0,08$) tra chi ha meno di 20 anni ($N=78$) di insegnamento e chi più di 20 ($N=72$) anni di insegnamento.

È stata calcolata inoltre l'affidabilità dello strumento attraverso α di Cronbach. Il questionario presenta nel complesso una buona affidabilità, rispettivamente di .85 per la sezione "la scuola inclusiva" e .78 per la sezione "la didattica inclusiva".

6. Conclusioni

L'obiettivo principale di questa indagine era quello di indagare, attraverso un questionario appositamente realizzato, le conoscenze degli insegnanti rispetto ai principi della didattica inclusiva e l'eventuale condivisione dei principi dell'*Universal Design for Learning*. I risultati mettono in evidenza come la scuola sia pronta ad accogliere questo nuovo approccio. Infatti, sebbene esso non sia stato presentato direttamente ai docenti, dalle analisi è emerso come la scuola già riconosca alcuni dei principi fondamentali dell'*Universal Design for Learning*. Molto probabilmente ciò riflette l'impegno portato avanti dalla scuola italiana. Rispetto agli altri Paesi Europei, infatti, la scuola italiana può vantare un'esperienza di ormai 40 anni di integrazione/inclusione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola ordinaria, a partire dalla Legge 118/1971. Tuttavia, nonostante questi risultati, dalle analisi sono emerse anche delle criticità, che interessano uno dei principi fondamentali alla base dell'*Universal Design for Learning* e riconosciuto dalla

**I principi dell'*Universal Design for Learning* nella scuola dell'inclusione.
Un'indagine esplorativa**

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

nostra legislazione scolastica: la progettazione di un curriculum inclusivo, che privilegia la personalizzazione, valorizzando le molteplici forme di differenziazione, cognitiva, comportamentale e culturale degli allievi. Come riportato nel documento *l'Autonomia scolastica per il successo formativo* (2018) «personalizzare i percorsi di insegnamento-apprendimento non significa parcellizzare gli interventi e progettare percorsi differenti per ognuno degli alunni/studenti delle classi, quanto strutturare un curriculum che possa essere percorso da ciascuno con modalità diversificate in relazione alle caratteristiche personali. Non significa pensare alla classe come un'unica entità astratta [...], ma come una realtà composita in cui mettere in atto molteplici strategie per sviluppare le potenzialità di ciascuno» (pag. 5). Sulla base di queste considerazioni, i principi alla base dell'UDL rappresentano, quindi, un utile riferimento per la costruzione di una progettazione didattica *plurale*, al fine di creare un ambiente di apprendimento accessibile a tutti; quindi, non una soluzione unica, ma un approccio flessibile all'insegnamento che tenga conto della variabilità individuale. Adattare i curricula didattici sulla base dei principi dell'UDL può consentire di ridurre gli ostacoli all'apprendimento e soddisfare i bisogni di tutti gli allievi fin dall'inizio (Cottini, 2017). Questi dati sottolineano, quindi, l'importanza della formazione rivolta al personale docente sui principi dell'UDL, al fine di realizzare fin dall'inizio un curriculum che sia in grado di rispondere alle caratteristiche di ciascun studente.

I risultati da noi ottenuti, inoltre, trovano conferma in una recente ricerca condotta da Ghedin e Mazzocut (2017), i cui dati sembrano sostenere l'idea che gli insegnanti già condividano i valori e adottino pratiche didattiche in linea con i principi inclusivi che sottostanno anche al modello dell'*Universal Design for Learning*. Un altro dato importante che emerge da questa ricerca e che trova conferma nei nostri risultati, riguarda i giudizi non del tutto positivi espressi dagli insegnanti in merito alla disponibilità, nel proprio istituto, sia di interpreti per alunni non udenti, sia riguardo la presenza di libri disponibili nelle diverse lingue parlate dagli alunni. Ciò potrebbe dimostrare, come indicato da Ghedin e Mazzocut (2017), la carenza nella scuola italiana di risorse umane, materiali e finanziarie, risorse che sono fondamentali per innovare l'insegnamento, soprattutto quando ci si prefigge di promuovere l'inclusione. Un altro dato comune che emerge da entrambe le ricerche è l'importanza della formazione rivolta al personale docente attraverso corsi appositamente ideati, anche all'interno di percorsi di ricerca sperimentale, per diffondere in ambito educativo i principi dell'*Universal Design for Learning*, affinché quello che è necessario per alcuni diventi utile per tutti (Miur, 2018; Ghedin e Mazzocut, 2017).

In conclusione, analizzando i limiti della presente ricerca, uno di essi riguarda la numerosità del campione costituito solo da 150 insegnanti, la maggior parte di scuola primaria. Un altro limite dalla ricerca riguarda le caratteristiche del campione, costituito solo da docenti della Regione Calabria. Sarebbe auspicabile in futuro effettuare nuovi studi a riguardo, che prevedano l'ampliamento del campione, coinvolgendo anche altre regioni italiane, al fine di avere un campione il più possibile rappresentativo della realtà italiana.

I principi dell'*Universal Design for Learning* nella scuola dell'inclusione.
Un'indagine esplorativa

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

Bibliografia / References

- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). "Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer-Reviewed Journal Papers from 2012 to 2015". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 16 (3), pp. 39-56.
- Aquario, D., Pais, I., & Ghedin, E. (2017). "Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 5(2), pp. 93-105.
- Black, R.D., Weinberg, L.A., & Brodwin, M.G. (2015). "Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education". *Exceptionality Education International*, 25(2), pp.1-26.
- Canevaro, A., & de Anna, L. (2010). "The Historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations". *ALTER, European Journal of Disability Research*, vol. 4 (3), pp. 203-216.
- Canevaro, A., D'alonzo, L., & Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Bozen-Bolzano University Press.
- Capp, M. J. (2017). "The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013- 2016". *International Journal of Inclusive Education*, 21, pp. 791-807.
- Center for Applied Special Technology (CAST) (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html>
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma, Carocci Editore.
- Circolare Ministeriale 22 novembre 2013 n. 2563, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali A.S. 2013/2014*.
- Circolare Ministeriale 6 marzo 2013 n.8, *Indicazioni Operative della Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012*.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*. Carocci, Roma 2014.
- Decreto Dipartimentale 24 maggio 2017 n.479.
- Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Ghedin, E., & Mazzocut, S. (2017). "Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti". *Italian Journal of Educational Research* 10 (18), pp. 147-161.
- La Relazione Conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, 1975.
- Legge 30 marzo 1971, n. 118. *Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n.5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale, n.82 del 02/04/1971.

**I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione.
Un'indagine esplorativa**

Lorena Montesano, Romina Carchidi, Antonella Valenti

Legge 4 agosto 1977, n.517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, art. 7. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.224 del 18/08/1977.

Legge 5 febbraio 1992, n.104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.39 del 17/02/1992.

Legge 8 ottobre 2010, n.170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, Gazzetta Ufficiale Serie Generale del 18/10/2010.

Mangiatoridi, A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibile*. Pisa, Edizioni ETS.

Mitchell, D. (2014). *What really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence Based Teaching Strategies*. Routledge, London-New York.

MIUR Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione (2018), *L'autonomia scolastica per il successo formativo – Documento di lavoro*.

MIUR, Nota n. 1551 27/06/2013, *Piano Annuale per l'Inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013*.

Montesano, L. & Valenti, A. (in press). "Didattica universitaria e studenti con DSA: barriere e facilitatori". In L. Montesano, A. Valenti, C. Cornoldi (eds.) *Studenti universitari e giovani adulti con disturbo specifico dell'apprendimento. Nuova batteria per studenti universitari e adulti LSC-SUA*. Erickson, Trento

Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Erickson, Trento

Nocera, S., Tagliani, N. (2017). *La normativa inclusiva nella "Buona Scuola". I decreti della discordia*. Erickson, Trento.

Pinnelli, S. (2015). "La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento". *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 14 (2), pp. 183-194.

Roberts, K. D., Park, H. J., Brown, S., & Cook, B. (2011). "Universal Design for Instruction in Postsecondary Education: A Systematic Review of Empirically Based Articles". *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24 (1), pp. 5-15.

Savia, G. (2015). "Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti". *Educare-SCUOLA*, vol. 15 (3), pp. 52-56.

Savia, G. (2018). "Universal Design for Learning nel contesto italiano". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 6 (1), pp. 101-118.

Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson, Trento.

Spooner F, Baker J, Harris A, Ahlgrim-Delzell L, & Browder, D. (2007). "Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development". *Remedial and Special Education*, vol. 28, pp. 108-116.

Valenti, A. (2007). *L'insegnante specializzato. Tra storia e nuove prospettive*. Edizioni Periferica, Cosenza.

Yang, M. H, & Fischer, K. W. (2009). *Neuroscience bases of learning*, International Encyclopedia of Education.

**Empfindung, Sprache, Denken:
eine bildungstheoretische Lektüre von Humboldts Abhandlung über die
“Natur und Beschaffenheit der Sprache überhaupt”
Sensation, Language, Thinking: an educational interpretation of
Humboldt’s article about the *nature and quality of language in general***

Jutta Breithausen

Abstract

Der Artikel stellt die bildungstheoretische Bedeutung der Sprachtheorie Humboldts heraus. Der Zusammenhang von Empfindung, Denken und Sprache ist in vorzüglicher Weise geeignet, den Prozess der Bildung zu beschreiben und die dafür charakteristische „Wechselwirkung“ zwischen Mensch und Welt zu konturieren. In dem untrennbaren Zusammenspiel von Sinneseindruck, Vernunft und Sprache löst sich der vermeintliche Widerspruch zwischen Subjektivität und Objektivität auf. Nicht zuletzt wird darin ein spezifischer Begriff von Freiheit geschärft.

Schlüsselbegriffe: Artikulation, Empfindung, Denken, Sprache, Wechselwirkung, Subjektivität, Objektivität, Freiheit.

This article points out the meaning of Humboldt’s theory of language in the view of theory of Bildung. The connection of sensation, thinking and speech describes in a precise way the process of Bildung and gives a deep insight in the interaction of individuals and the world. With the inseparable ensemble of sensation, reason and language the supposed contradiction between subjectivity and objectivity is dissolved. Moreover, a special concept of freedom is shaped.

Keywords: Articulation, Sensation, Thinking, Language, Interaction, Subjectivity, Objectivity, Freedom.

Empfindung, Sprache, Denken: eine bildungstheoretische Lektüre von Humboldts Abhandlung über die „Natur und Beschaffenheit der Sprache überhaupt“

Jutta Breithausen

Wohl kaum ein anderes Dokument aus dem Werk Wilhelm v. Humboldts wird häufiger in der Erziehungswissenschaft rezipiert als das Fragment der „Theorie der Bildung des Menschen“. Es gehört oftmals zum Repertoire erziehungswissenschaftlicher Einführungsveranstaltungen. Bisweilen werden auch die Schulpläne und staatstheoretischen Schriften Wilhelm von Humboldts zur Kennzeichnung seines Bildungsverständnisses herangezogen. Im Fachdiskurs zwar erörtert¹, unter Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge hingegen kaum bekannt sind Humboldts Abhandlungen über die Sprache. Sie sind jedoch für das Verständnis seines Bildungsbegriffs außerordentlich aufschlussreich.

Die nachfolgend primär herangezogene Passage zur „Natur und Beschaffenheit der Sprache überhaupt“ entstammt Humboldts sprachtheoretischem Hauptwerk: „Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“ (1830-1835). In diesem Auszug, in dem der untrennbare Zusammenhang von Empfindung, Sprache und Denken expliziert wird, wird der Bildungsbegriff in seinem ganzen Umfang konturiert. Eine genaue bildungstheoretische Lektüre dieser Schrift ermöglicht ein tiefer greifendes Verständnis der bisweilen abstrakt wirkenden oder nur floskelhaft gebrauchten Ausführungen, etwa zur „Wechselwirkung zwischen Ich und Welt“, zur „individuellen Entfaltung der Kräfte“, zum Begriff des „Ganzen“ oder zum Verhältnis zwischen „Individuum“ und Gemeinschaft. Humboldts Überlegungen zur Sprache eröffnen darüber hinaus eine bildungsphilosophische Sichtweise auf das Subjekt, seine Beziehung zum Objekt und nicht zuletzt auf seinen spezifischen Begriff von Freiheit. Sie bringen damit einseitige und vorschnelle Charakterisierungen seiner Bildungstheorie als angeblich bloß idealistisch ins Wanken. Problematisiert werden müssten daher nicht die Idee und die aus ihr sich ergebenden konkreten Bestimmungen von Bildung, sondern die Umstände, die ihre Verwirklichung behinderten. Die erneute Erinnerung an den Klassiker soll nicht darauf hinauslaufen, seine Bildungsvorstellungen für die Gegenwart zu ‚aktualisieren‘. In radikal kritischer Absicht, die nicht schon mit einem Auge auf das angeblich Zeitgemäße und seine Verwertbarkeit schießt², soll es vielmehr darum gehen, die besondere Energie des von Humboldt entwickelten Zusammenhangs von Empfindung, Sprache und Denken hervorzuheben und bildungstheoretisch zu konkretisieren. Dass damit der Blick auf gegenwärtige Auslegungen von Bildung geschärft wird, bedarf keiner weiteren Erläuterung.

Die zunächst im Titel aufgeworfene Differenzierung zwischen „Natur“ und „Beschaffenheit“ der Sprache umfasst keine einander widersprechenden Komponenten. Mit der Natur der Sprache, das ist die Fähigkeit der Lautproduktion, bildet ihre

¹ Zu nennen sind hier insb. die Arbeiten von Dietrich Benner, Clemens Menze, Volker Ladenthin und Andreas Poenitsch. Speziell auf die baskische Sprache bezogen s.a. Ruprecht Mattig (2018) oder Inaki Zabaleta-Gorrotxategi (2005).

² Ein solches Abzielen auf Verwertbarkeit zeigt sich heute vor allem darin, dass Namen berühmter Denker auf ihren Gebrauch als Hochwertformeln reduziert werden und ihr Bildungsbegriff jeglicher Substanz beraubt wird. Zu den Folgen solcher Praktiken vgl. u.a. Breithausen 2017, Burchardt 2018.

Empfindung, Sprache, Denken: eine bildungstheoretische Lektüre von Humboldts Abhandlung über die "Natur und Beschaffenheit der Sprache überhaupt"

Jutta Breithausen

Beschaffenheit, das heißt die grammatikalische und syntaktische Struktur einen Zusammenschluss, der ihrem semantischen Gehalt entspricht. Hier ist bereits angedeutet, dass die Sprache sowohl an Empfindung respektive Sinnlichkeit als auch an Denken beziehungsweise Vernunft gebunden ist. Allen Menschen gemeinsam ist nach Humboldt eine „innere Sprachtendenz“ (Humboldt 1985, 89), das ist das Streben nach Mitteilung. Die äußere Form, Lautform, der Sprache ist individuell und national verschieden. Der mit dem Drang zur Äußerung verbundene akustische Laut, selbst der spontan hervorgebrachte und unartikulierte, drückt durch seine Tonlage, seine Lautstärke und Dauer eine Empfindung aus. Um aber umfassend verstanden zu werden, d.h. mit Sinn gefüllte Artikulation zu werden, sind Begriffe und Strukturen notwendig, die dem Denken entspringen. Sprache ist notwendig und zugleich angewiesen auf den physikalischen Laut sowie auf ein gedankliches Regelwerk. Sie ist aber nicht nur auf diese angewiesen, sondern bringt ihrerseits Empfindung, die sich im Laut ausdrückt, und Denken als Artikulation, als Zuweisung von Sinn – denn gedacht wird in Begriffen – hervor. Die Verbindung von Sprache mit Empfindung und Denken, mit Hören und Aussprechen des zuvor Gedachten, beschreibt Humboldt wie folgt:

„Die unzertrennliche Verbindung des Gedanken, der Stimmwerkzeuge und des Gehörs zur Sprache liegt [...] in der menschlichen Natur. Die Übereinstimmung des Lautes mit dem Gedanken fällt indeß auch klar in die Augen. Wie der Gedanke einem Blitze oder Stoße vergleichbar, die ganze Vorstellungskraft in Einem Punkt sammelt und alles Gleichzeitige ausschließt, so erschallt der Laut in abgerissener Schärfe und Einheit. Wie der Gedanke das ganze Gemüth ergreift, so besitzt der Laut vorzugsweise eine eindringende, alle Nerven erschütternde Kraft.“ (90).

Dem Gehör als Ort, an dem der Laut wahrgenommen wird, misst Humboldt dabei eine besondere Stellung zu: „Dies ihn [den Laut, JB] von allen übrigen sinnlichen Eindrücken Unterscheidende beruht sichtbar darauf, daß das Ohr (was bei den übrigen Sinnen nicht immer oder anders der Fall ist) den Eindruck einer Bewegung, ja bei dem der Stimme entschallenden Laut einer wirklichen Handlung empfängt, und diese Handlung hier aus dem Inneren eines lebenden Geschöpfs, im articulierten Laut eines denkenden, im unarticulierten eines empfindenden, hervorgeht.“ (90).

Von besonderem Interesse ist, dass Sprache sowohl als unartikuliert ausgestoßener Laut als auch als Artikulation, das heißt als Aussprechen des Gedankens, als eine „wirkliche Handlung“ verstanden wird. Hier lohnt eine genauere Beachtung der Umschreibung einer solchen sprachlichen Handlung³: Das Sprechen als Handlung geht nicht nur „vom Geiste aus“, durch den unauflösbaren Zusammenschluss mit dem Laut wirkt es auch auf den Geist zurück (vgl. 89-90). Der Sprecher ist in diesem Sinne immer

³ Sprache als Handlung wird auch in der Erziehungswissenschaft unter dem Stichwort Performativität diskutiert, etwa in Anlehnung an die Arbeiten Judith Butlers, oder mit Bezugnahme auf Michel Foucaults Diskursanalyse. Hierbei stehen allerdings kaum die Empfindung, die Erkenntnisgewinnung durch Artikulation und das Verstehen im Zentrum sondern primär sprachlich erzeugte Zuschreibungen und Machtverhältnisse.

Empfindung, Sprache, Denken: eine bildungstheoretische Lektüre von Humboldts Abhandlung über die "Natur und Beschaffenheit der Sprache überhaupt"

Jutta Breithausen

auch sein eigener Zuhörer. Denn auch wenn er das Wort an andere richtet, ist die Art der Artikulation zugleich Betonung und Prüfstein des Inhalts. Denken und Laut sind nicht voneinander zu trennen. Hier wird noch einmal auf die Verbindung von Natur und Beschaffenheit, von sinnlicher Empfindung und ordnender Vernunft verwiesen: In beider Natur liegt der Drang nach Entäußerung „Wie das Denken [...] eine Sehnsucht aus dem Dunkel nach dem Licht, aus der Beschränkung nach Unendlichkeit ist, so strömt der Laut aus der Tiefe der Brust nach außen und findet einen ihm wundervoll angemessenen, vermittelnden Stoff in der Luft, dem feinsten und am leichtesten bewegbaren aller Elemente, dessen scheinbare Unkörperlichkeit dem Geiste auch sinnlich entspricht. Die schneidende Schärfe des Sprachlauts ist dem Verstande bei der Auffassung der Gegenstände unentbehrlich.“ (90)

Diese Unentbehrlichkeit erläutert Humboldt wie folgt: Die äußere Natur („Welt“) und die inneren Anregungen („Empfindung“, „intellectuelles Streben“) sind vielfältig („mannigfaltig“) und wirken zunächst gleichzeitig auf den Menschen ein. In seinem Bemühen, die Dinge zu vergleichen, zu trennen und zu ordnen, oder anders gewendet: im Prozess der Bildung, verlangt der Mensch „die Gegenstände in bestimmter Einheit aufzufassen und fordert die Einheit des Lautes, um ihre Stelle zu vertreten.“ (90) Das heißt, die Dinge werden durch Aussprache auf den Begriff gebracht. Der Laut wird „Träger“ von Sinn, der durch die Eindrücke hervorgebracht wird. In der Artikulation werden, durch die „Schärfe des Lautes“ (91) die Eindrücke „modifiziert“ (91), das heißt voneinander unterschieden um den Gegenstand präzise bezeichnen zu können. Dabei spiegelt diese ausgesprochene Bezeichnung die individuelle Empfindungsweise des Sprechenden, und bringt damit auch neue Eindrücke hervor. In diesem Sinne gibt „die Sprache selbst immer zugleich mit dem dargestellten Objekt die dadurch hervorgebrachte Empfindung“ wieder und knüpft „in immer wiederholten Acten die Welt mit dem Menschen oder, anders ausgedrückt, seine Selbstthätigkeit mit seiner Empfänglichkeit in sich“ zusammen (91). In dieser Weise vollzieht sich die Wechsel-*Wirkung* zwischen Ich und Welt⁴.

Um die Bedeutung des Zusammenhangs von Sprache und Denken herauszustellen betont Humboldt, dass Empfänglichkeit allein nicht ausreicht, um eine Vorstellung von einem Gegenstand zu gewinnen. Der Gegenstand ist auch nicht einfach vorhanden. Er tritt erst im Denken hervor. „Die Thätigkeit der Sinne muß sich mit der inneren Handlung des Geistes synthetisch verbinden, und aus dieser Verbindung reißt sich die Vorstellung los, wird, der subjektiven Kraft gegenüber zum Objekt und kehrt, als solches aufs neue wahrgenommen, in jene zurück.“ (91). Das Verhältnis zwischen Sinneseindruck und innerlicher geistiger Tätigkeit wird hier als Synthese beschrieben. Aus dieser Vereinigung erwächst aber nicht einfach etwas Neues, wiederum Subjektives. Die Vorstellung vom Objekt erfordert die Loslösung vom subjektiv Empfundenen und innerlich Gedachten, um

⁴ Lange bevor die Lernforschung zu Aussagen über Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Lernens kommt ist hier bereits der untrennbare Zusammenhang von Erkenntnis und Empfindung expliziert: Wirksamkeit setzt zunächst Empfindung voraus.

Empfindung, Sprache, Denken: eine bildungstheoretische Lektüre von Humboldts Abhandlung über die "Natur und Beschaffenheit der Sprache überhaupt"

Jutta Breithausen

überhaupt als etwas Neues vom Subjekt erkannt zu werden und auf es zurückzuwirken. M. a. W. heißt das, seine Erweiterung, Höherentwicklung, die Steigerung seiner Kräfte zu ermöglichen. Für diesen Prozess ist nach Humboldt die Sprache zwingend notwendig. Denn die Verbindung des subjektiv Empfundenen mit dem Gedachten wird, indem sie ausgesprochen – artikuliert – wird, 'objektiviert', das heißt zum Gegenstand gemacht. Humboldt bedient sich hier der Metapher 'losreißen' von der Vorstellung, womit die ursprüngliche Zusammengehörigkeit unterstrichen wird. Das Objektivierte verliert den Bezug zum Subjekt nicht, es wirkt als solches auf das Subjekt zurück. Diese spezielle Verbindung zwischen Subjektivität und Objektivität ist nach Humboldt ausschließlich mittels der Sprache möglich, und „ohne diese [...] auch stillschweigend immer vorgehende Versetzung in zum Subjekt zurückkehrende Objectivität ist die Bildung des Begriffs, mithin alles wahre Denken unmöglich.“ (91-92).

Sprache ist die notwendige Bedingung für Denken, sie ist aber auch von diesem abhängig. Dieser vermeintliche Widerspruch gehört zu ihrer besonderen Verfasstheit, zur „Eigenthümlichkeit ihres Wesens“ (98). Das hängt vor allem mit ihrer Dynamik zusammen. „Die Sprache ist gerade insofern objectiv einwirkend und selbständig, als sie subjectiv gewirkt wird und abhängig ist. Denn sie hat nirgends, auch in der Schrift nicht, eine bleibende Stätte, ihr gleichsam todter Theil muß immer im Denken aufs neue erzeugt werden, lebendig in Rede oder Verständniß, und folglich ganz in das Subject übergehen. [...] Die wahre Lösung dieses Gegensatzes liegt in der Einheit der menschlichen Natur. Was aus dem stammt, was eigentlich mit mir Eins ist, darin gehen die Begriffe des Subjects und Objects, der Abhängigkeit und der Unabhängigkeit ineinander über.“ (98-99). Zu den eingeschliffenen Missverständnissen der bildungstheoretischen Deutung Humboldts gehört es m. E. bei der Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt stehen zu bleiben und diese als Konträrstellung zu zementieren, um pädagogisch mal der einen, mal der anderen Seite die Vorrangstellung zu geben. Soll hingegen das Prinzip der Wechselwirkung ernst genommen werden, muss Einheit vorausgesetzt werden.

Auch ein weiterer prominenter Widerspruch scheint sich im Medium der Sprache aufzulösen: Humboldt hat mehrfach auf die Notwendigkeit des Denkens in Einsamkeit hingewiesen. Zugleich geht die Entwicklung der Sprache aber auf Gemeinsamkeit zurück. Der Austausch mit anderen wird der Prüfstein der Objektivität. Denn der „Mensch versteht sich selbst nur, wenn er die Verstehbarkeit seiner Worte an Andren versuchend geprüft hat.“ (vgl. 92) Bemerkenswert ist, dass damit nicht nur die Objektivität, sondern auch die Subjektivität gesteigert wird, „da die in Sprache verwandelte Vorstellung nicht mehr ausschließend Einem Subject angehört.“ (92). Im geselligen Austausch, im Sprechen und Verstehen entwickeln sich die Gedanken weiter. Sprache wirkt auf den Sprechenden und auf den Hörenden zurück. Das gemeinsame Gespräch ist nicht „mit dem Übergeben eines Stoffes vergleichbar“ (vgl. 92). Die Gemeinsamkeit der Sprachkraft, die gegenseitige Befruchtung im Reden und Verstehen, verweisen auf die Dynamik der Sprache. Sie ist kein Material, das vollständig überblickt und mitgeteilt werden kann, sondern befindet sich in einem unabschließbaren Prozess der Erzeugung (vgl. 93). Zwar

Empfindung, Sprache, Denken: eine bildungstheoretische Lektüre von Humboldts Abhandlung über die „Natur und Beschaffenheit der Sprache überhaupt“

Jutta Breithausen

sind die Regeln der Erzeugung bestimmt, wie der Begriff „Beschaffenheit“ ausdrückt, „aber der Umfang und gewissermaßen auch die Art des Erzeugnisses“, die von den verschiedenen Individuen hervorgebracht werden, bleiben „gänzlich unbestimmt“ (93). Die Bestimmung erfolgt nur jeweilig. Das erklärt noch einmal, warum das Sprechen als wirkliche Handlung beschrieben wird.

Aber auch das Verstehen ist nicht auf passives Empfangen reduziert, sondern vollzieht sich notwendig im Mit-denken. Als Beispiel für diese These nennt Humboldt das nicht seltene Phänomen, dass die Gesprächspartner das eben Gehörte wiederholen, um sich der Richtigkeit ihres Verstehens zu vergewissern. Ebenso individuell wie die Artikulation ist auch das Verstehen. Das Verstehen von Sprecher und Hörer ist niemals vollständig übereinstimmend.

In Analogie dazu ist der Begriff nicht deckungsgleich mit dem Gegenstand „an sich“ (95), sondern er bezeichnet die vom Gegenstand im Subjekt erzeugte Vorstellung. Humboldt begründet den Sachverhalt, dass in unterschiedlichen Sprachräumen verschiedene Weltauffassungen leitend sind, damit, dass die dort lebenden Individuen sich in ihrer spezifischen Sprache, mit den jeweiligen Lauten und Regeln, verständigen können und damit in ähnlicher Weise das Artikulierte empfinden und im Denken auffassen. Er erläutert dies am Beispiel des Erlernens einer Fremdsprache, das nicht aufgeht im Lernen von Vokabeln und Grammatik. Denn der „Mensch lebt mit den Gegenständen [...] so, wie die Sprache sie ihm zuführt. Durch denselben Act, vermöge dessen er die Sprache aus sich herauspinnt, spinnt er sich in dieselbe ein, und jede zieht um das Volk, welchem sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insofern hinauszugehen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer anderen hinübertritt. Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn und ist es in der That [...].“ (96). Lange vor jeder Sozialisations- und Habitustheorie misst Humboldt dem Erlernen der Muttersprache eine Sonderstellung gegenüber jedem weiteren Erlernen einer Sprache zu. Er entfaltet das eindrucksvoll am Beispiel des frühkindlichen Sprachentwicklung. Die Möglichkeit des Einbezugs in andere Sprachgemeinschaften und die damit verbundene Erweiterung der Weltauffassung gründet vor allem darin, dass „der Mensch überall Eins mit dem Menschen“ ist – denn allen Menschen gemein ist das Verlangen nach sprachlicher Mitteilung, nach Verstehen seiner selbst, der Mitmenschen und Dinge und danach verstanden zu werden.

In vorzüglicher Weise eröffnet die Sprachtheorie Humboldts damit ein vertieftes Verständnis dessen, was im Fragment seiner Theorie der Bildung des Menschen nur angedeutet wird: Mithilfe der Sprache, die untrennbar verknüpft ist mit Empfindung und Denken, werden Mannigfaltigkeit und Allheit bestimmbar, mit dem Akt der Artikulation zeigt sich die gelungene Bändigung der Vielheit. Das setzt den Ausgang von Einheit, von einem Ganzen als System, als Organismus, voraus, auch wenn es dynamisch und niemals vollständig zu überblicken ist. Die Sprache muss „in jedem Augenblick ihres Daseyns dasjenige besitzen, was sie zu einem Ganzen macht. Unmittelbarer Aushauch eines organischen Wesens in dessen sinnlicher und geistiger Geltung, theilt sie darin die Natur

Empfindung, Sprache, Denken: eine bildungstheoretische Lektüre von Humboldts Abhandlung über die "Natur und Beschaffenheit der Sprache überhaupt"

Jutta Breithausen

alles Organischen, dass Jedes in ihr nur durch das Andere, und Alles nur durch die eine, alles durchdringende Kraft besteht. Ihr Wesen wiederholt sich auch immerfort nur in engeren und weiteren Kreisen, in ihr selbst; schon in dem einfachen Satze liegt es, soweit es auf grammatischer Form beruht, in vollständiger Einheit, und da die Verknüpfung der einfachsten Begriffe das ganze Gewebe der Kategorien des Denkens anregt, da das Positive das Negative, der Theil das Ganze, die Einheit die Vielheit, die Wirkung die Ursach, die Wirklichkeit die Möglichkeit und Notwendigkeit, das Bedingte das Unbedingte, eine Dimension des Raumes und der Zeit die andere, jeder Grad der Empfindung die ihn zunächst umgebenden fordert und herbeiführt, so ist, sobald der Ausdruck der einfachsten Ideenverknüpfung mit Klarheit und Bestimmtheit gelungen ist, auch der Wortfülle nach, ein Ganzes der Sprache vorhanden. Jedes Ausgesprochene verbindet das Unausgesprochene, oder bereitet es vor.“ (Humboldt 1985 [1820], 8-9).

Unter dem Aspekt des Ganzen bzw. der Einheit erschließt sich die bildungstheoretische Relevanz der Wechselwirkung: denn aufeinander kann nur wirken, was aufeinander verwiesen ist, verwiesen aber ist es durch die Zugehörigkeit zu einem Ganzen. Das ist insofern bedeutsam, als auch Humboldts Schriften, die zur Erläuterung seines Bildungsbegriffs herangezogen werden, von Unterscheidungen durchzogen sind. Diese stehen sich aber nicht unversöhnlich gegenüber, sie sind auch keine voneinander isolierten bloßen Summanden eines Ganzen, sondern ineinander „verwoben“ und aufeinander angewiesen: Empfindung und Vernunft, Ich und Welt, Individuum und Gesellschaft, Form und Materie, Subjekt und Objekt stehen in einem Wirkungs-Verhältnis zueinander – nicht gegeneinander. Haben wir heute den Gedanken an ein übergreifendes Ganzes und an die jeweilige Bestimmung von Einheit aufgegeben. Dennoch bleiben einige bildungstheoretische Fragen bestehen: was ermöglicht überhaupt erst eine erweiterte Sicht, eine Korrektur bisheriger Annahmen? Woher stammen die Fortschritte der Erkenntnisse und die Kriterien des Urteils? Was 'bewirkt' heute die Bildung des Menschen, und vor allem: worauf wirkt sie zurück?

Ohne darauf zu antworten führt das unmittelbar auf einen letzten Aspekt, mit dem auch die Abhandlung Humboldts – ebenso überraschend wie in logischer Konsequenz – endet: das ist die Freiheit. In seinen Werken wie in seinem Leben kommt ihr höchste Bedeutung zu. Neben der Mannigfaltigkeit von Situationen ist Freiheit die Grundvoraussetzung für Bildung. Die staatstheoretischen Schriften Humboldts sind maßgeblich von der Frage bestimmt, wie der liberale Staat die Sicherheit seiner Bürger wahrt, ihre umfassende Bildung durch monetäre Zuweisung garantiert, aber ansonsten ihre Freiheit nicht mehr als unbedingt notwendig einschränkt. Wissenschaftliche Forschung muss frei sein, das zeigen die Entwürfe zur Organisation höherer wissenschaftlicher Anstalten. Auch biographisch gesehen scheint Freiheit für Humboldt einen hohen Stellenwert gehabt zu haben, der sein Berufs- und Privatleben gleichermaßen durchzog. So scheidet er beispielsweise nach nur kurzer Tätigkeit freiwillig aus dem Dienst als Leiter der Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts aus, weil er seine Unabhängigkeit gefährdet sieht. Er tritt in den diplomatischen Dienst ein. „In dieser

Empfindung, Sprache, Denken: eine bildungstheoretische Lektüre von Humboldts Abhandlung über die "Natur und Beschaffenheit der Sprache überhaupt"

Jutta Breithausen

Zeit“, so Clemens Menze, „ändert sich jedoch seine Einstellung [...] nicht grundlegend. Als Gesandter Preußens in Wien und London, als Bevollmächtigter dieses Staates, [...] auch als Minister für ständische und Kommunalangelegenheiten hört er nie auf, seine Idee der Bildung über das politische Handeln zu setzen.“ (Menze 149). Seine Opposition gegen den konservativen Freiherr von Hardenberg und seine Ablehnung der Karlsbader Beschlüsse führen schließlich dazu, dass er vor knapp zweihundert Jahren aus dem Staatsdienst entlassen wird (am 31.12.1819). In seinem Privatleben ist Freiheit maßgebend, und auch seine Ehe scheint davon geleitet zu sein. In einem Brief an eine gemeinsame Freundin (Karoline von Wohlzogen) schreibt er über seine (verstorbene) Ehefrau Karoline von Dacheröden: „Sie bedurfte der Freiheit und sie ehrte mit gleicher Zartheit auch die Freiheit an anderen.“ (v. 09.04.1829, rez. nach Rosenstrauch 2017).

Nach diesen kurzen Skizzierungen klingt bereits eine Folgerung an. Die Kennzeichnung der Sprache als Handlung, oder m.a.W. der Vollzug der Artikulation, verweilt nicht im Reich der Ideen, sondern zieht sehr konkrete Konsequenzen nach sich. Die Sprache, so resümiert Humboldt im vorliegenden Schriftstück noch einmal, wirkt mit ihrer ganzen Natur und Beschaffenheit auf den Menschen ein. Zugleich ist der Mensch sowohl als Individuum als auch in der Gemeinschaft in der Lage, Sprache zu verändern. Darin zeigen sich Antworten auf und Verantwortung gegenüber Welt, die eine stetig sich verändernde ist. In der Art und Weise, wie das Individuum die Sprache „modifiziert“, und wie diese auf es selbst und die Welt zurückwirkt, liegt nach Humboldt ein, wenn nicht das zentrale, Prinzip der Freiheit (vgl. Humboldt, 100). Ähnlich der Sprachtendenz scheint Humboldt für den Menschen auch den Drang nach Freiheit anzunehmen, einer Freiheit, die nicht beim einmal erreichten status quo stehen bleibt. „Denn es kann im Menschen etwas aufsteigen, dessen Grund kein Verstand in den vorhergehenden Zuständen aufzufinden vermag; und man würde die Natur der Sprache verkennen und gerade die geschichtliche Wahrheit ihrer Entstehung und Umänderung verletzen, wenn man die Möglichkeit solcher unerklärbaren Erscheinungen von ihr ausschließen wollte.“ (100). Angedeutet wird hier, dass der Mensch auch unter schwierigen und beschränkenden Bedingungen seine Freiheit realisieren kann. Damit einher geht offensichtlich die Empfindung des Verlangens nach Freiheit, eine gedanklich entwickelte Vorstellung und Artikulation von ihr, oder mit anderen Worten: Freiheit auf den Begriff zu bringen, das heißt Freiheit jeweilig zu bestimmen. Denn vergleichbar der dynamischen Sprache ist auch Freiheit kein fertiger Bestand, kann auch Freiheit nicht ‘einfach übergeben’ werden. Wie die Sprache hält Humboldt auch die Freiheit ‘an sich’ für unbestimmbar und unerklärlich (vgl. 100). Deshalb plädiert er abschließend dafür, ihren Spielraum auszuloten, „und die Sprachuntersuchung muß die Erscheinung der Freiheit erkennen und ehren, aber auch gleich sorgfältig ihren Grenzen nachspüren.“ (100).

Der Zusammenhang von Empfindung, Sprache und Denken und die Berücksichtigung des Plädoyers für eine nicht abschließbare Bestimmung von Freiheit entkräftet den Vorwurf, der Bildungsbegriff Humboldts sei rein idealistisch. Denn derartige Attribute diskreditieren pauschal die Ausrichtung auf ein Ideal, das heißt auf eine entworfene

Empfindung, Sprache, Denken: eine bildungstheoretische Lektüre von Humboldts Abhandlung über die "Natur und Beschaffenheit der Sprache überhaupt"

Jutta Breithausen

Möglichkeit, die das gefühlte und gedachte Korrektiv einer offenbar fragwürdigen Wirklichkeit ist. Eine bildungstheoretische Lektüre von Humboldts Sprachtheorie problematisiert somit die aktuelle Isolierung der Sinnlichkeit von der Erkenntnis und die Verabschiedung von der Suche nach einem einenden Ganzen. Sie überprüft die idealistische Leerstelle daraufhin, ob sie nicht 'stillschweigend' durch übergreifende Ideologien, deren *Einwirken* und *Auswirkungen* jenseits aller bildenden Wechselwirkung liegen, besetzt wird. Eine genauere Sprachuntersuchung wäre daher dringlich um Bildung „zu erkennen und zu ehren, und gleich sorgfältig“ (100) ihren von außen auferlegten Begrenzungen nachzuspüren.

Empfindung, Sprache, Denken: eine bildungstheoretische Lektüre von Humboldts Abhandlung über die "Natur und Beschaffenheit der Sprache überhaupt"

Jutta Breithausen

Literatur / References

Benner, Dietrich (1990/2003³): *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim und München: Juventa.

Breithausen, Jutta (2017): „Sachlichkeit im Bildungsprozess – Zur Bedeutung sprachlicher Komposition“. In: Thompson, Christiane et al.: *Die Sache(n) der Bildung. Tagungsband der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 143-164.

Burchardt, Mathias (2018): „Bedrohte Species: Artenschutz für einheimische Begriffe. Versuch über akademische Unkultur, Hyperkritik und kreative Zerstörung“. In: Schrilbauer, Alfred/ Schopf, Heribert/ Varelija, Gordan (Hg.): *Zeitgemäße Pädagogik. Verlust und Wiedergewinnung der „einheimischen“ Begriffe*. Wien: Löcker, 25-39.

Ladenthin, Volker (1996): *Sprachkritische Pädagogik. Beispiele in systematischer Absicht*. Band 1: *Rousseau – mit Ausblick auf Thomasius, Sailer und Humboldt*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Leitzmann, Albert (Hg.) ([1907]/1968): *Wilhelm von Humboldts Werke*. Siebenter Band. Erste Hälfte. Einleitung zum Kawiwerk. Photomechanischer Nachdruck. Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Mattig, Ruprecht (2018): „Wilhelm von Humboldt als Ethnograph der Sprachen. Seine (tragische) Einsicht in die Dialektik der Bildung in Deutschland“. In: Mattig, Ruprecht/ Mathias, Miriam/ Zehbe, Klaus (Hg.), *Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit*. Bielefeld: transcript, S. 139-169.

Menze, Clemens (1974/1985⁴): *Wilhelm von Humboldt. Bildung und Sprache*. Paderborn: Schöningh.

Menze, Clemens (1975): *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Hermann Schroedel.

Poenitsch, Andreas (1992): *Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne: Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard*. Essen: Die Blaue Eule.

Rosenstrauch, Hazel (2009/2017²): *Wahlverwandt und ebenbürtig. Caroline und Wilhelm von Humboldt*. Berlin: Extradruck der Anderen Bibliothek.

Von Humboldt, Wilhelm ([1820]/1975): „Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung“. In: Wilhelm von Humboldt. *Über die Sprache. Ausgewählte Schriften*. Mit einem Nachwort herausgegeben und kommentiert von Jürgen Trabant. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 7-27.

**La formazione e il percorso dell'atleta tra scuola e sport:
quale sinergia tra gli “agenti educativi”?**
*The education and the path of the athlete between school and sport:
what synergy between “educational agents”?*

Giovanni Roma

Abstract

Coniugare la carriera sportiva con l'istruzione e il lavoro è la sfida che ogni atleta si trova ad affrontare durante il proprio percorso di studi e professionale. Allenamenti intensi, competizione, impegno scolastico diurno, la voglia di raggiungere il professionismo rendono difficile per le giovani promesse dello sport conciliare i due mondi, così gli atleti sono costretti quasi sempre a un “bivio”: la scelta tra scuola, università o lavoro e attività agonistica. Risulta davvero difficile conciliare l'impegno sportivo con l'impegno educativo e tutto ciò determina molto spesso un aumento della dispersione scolastica e una mancata visione di un futuro professionale nel post carriera sportivo che, in casi rari, può durare circa venti anni. Ma le criticità del sistema formativo italiano impongono una riflessione sull'educatore sportivo e sulle scelte precise per il giovane che spesso non pensa al dopo e non viene adeguatamente aiutato dalle Istituzioni nella formazione individuale

Parole chiave: sport, educazione, studenti, pedagogia, scuola, università

Combine a sports career with education and the job is the challenge that every athlete has to face during their studies and professional. Intense training, competition, daytime educational commitment, the desire to reach professional make it difficult for talented young athletes to reconcile the two worlds, so the athletes are forced almost always at a "crossroads": the choice between school, university or work and competitive activity. It is very difficult to reconcile the commitment to sport with the commitment to schooling and college and all that very often causes an increase in school drop-out and failure vision of a future career in the post sport career that, in rare cases, can last about twenty years. But the critical points of the Italian school system and university teaching, impose a reflection on sport educator and precise choices for the young Italian sport that often does not think about later, and is not adequately helped by the institutions in the individual training

Keywords: sport, education, students, pedagogy, school, university.

Giovanni Roma, abilitato all'esercizio della professione forense presso la Corte d'Appello di Catanzaro, ha conseguito il dottorato di ricerca in “Scienze Motorie e Sportive in ambito educativo e performativo” presso l'Università degli Studi di Enna “Kore”. Ha trascorso un soggiorno di studi nell'Università di Cordoba (Spagna) finalizzato al perfezionamento della ricerca del Dottorato sulla “Tutela dei minori nel calcio”, presso il Departamento de Ciencias Juridicas Internacionales Historicas y Filosofia del Derecho. Consulente in attività progettuali, didattiche e seminariali, partecipa periodicamente ad attività didattiche e di aggiornamento professionale/accademico a livello nazionale e internazionale nell'ambito dell'economia, giurisprudenza, della medicina sportiva e legale, pedagogia e psicologia sportiva. È autore, tra l'altro, di *Aspetti psicopedagogici, sociali e giuridici nella pratica sportiva giovanile del Calcio*, Pellegrini Editore, Cosenza 2014 (volume pubblicato con il patrocinio dell'UNESCO).

E-mail: azzuro830211@gmail.com

La convivenza tra sport di prestazione e scuola: un breve excursus storico- normativo

Quella della scolarizzazione dello sportivo è una tematica molto attuale in Italia, che sconta gravi ritardi sistemici rispetto ad altri paesi europei. Vi si riconoscono, infatti, sia la riflessione sulla possibilità che anche da noi lo sport possa essere visto come vero e proprio settore professionale e competitivo e non soltanto come fattore di miglioramento per la salute della popolazione, sia quella relativa alla vera conoscenza teorico-pratica dell'educazione motorio-sportiva a partire dagli istituti scolastici secondari. Il problema oggetto di studio riguarda l'adeguamento del sistema scolastico alle esigenze dello sviluppo dei talenti verso una pratica sportiva di alto livello. Esiste, più in generale, una difficoltà notevole nel riuscire ad abbinare i tempi scolastici ai tempi sportivi. Spesso, infatti, le esigenze della scuola e dello sport si scontrano tra loro, sia per quanto riguarda i livelli di concentrazione e di impegno richiesti, sia per l'organizzazione del tempo da dedicare ad ognuna. In Italia è evidente che per ottenere dei risultati a livello internazionale è necessario praticare lo sport e l'educazione motorio-sportiva in maniera completamente diversa, a partire dalle scuole e dalla formazione dei docenti di educazione fisica, tenendo ben presente che il corso di laurea in Scienze motorie e sportive all'Università nella nostra nazione ha una storia molto recente e risale al 1998 (la terminologia Scienze motorie è stata introdotta dal comma 115 dell'art. 17 della Legge n° 127 del 1997 -Bassanini bis- e dal successivo D.L. n° 178 del 1998, istitutivi della laurea in Scienze Motorie, nell'istruzione accademica, per denominare i corsi universitari, evoluzione del diploma superiore ISEF, istituiti nel 1958 con la Legge n° 88, precedentemente in vigore). Ben più recenti, invece, sono i decreti predisposti dall'allora ministro Gelmini che hanno modificato la terminologia della disciplina insegnata, rispettivamente nella scuola secondaria di primo grado e in quella di secondo grado, da "Educazione Fisica" a "Scienze motorie e sportive". Si tratta del DM 37 del 26 marzo 2009 sulle Nuove classi di abilitazione, quadro orario e composizione delle cattedre nelle classi, operativo dal 1° settembre 2009 per la scuola secondaria di primo grado. In data 15 marzo 2010 sono stati emanati dal Presidente della Repubblica i Regolamenti di riordino dei Nuovi Licei, Tecnici e Professionali, che riguardano, invece, la scuola secondaria di secondo grado. Anche nelle Indicazioni Nazionali in Italia, dal 1999, prima dei decreti Gelmini, per le scuole primarie e secondarie del nostro paese, non compare più l'espressione *educazione fisica*, ma *Scienze motorie e sportive*. L'attualità e i gravi ritardi sulla tematica rispetto ad altri paesi europei hanno condotto poi alla nascita del Liceo Sportivo, approvato con D.P.R. n. 52 del 05/03/2013, che è stato inserito come nuovo indirizzo di studi nell'ambito del liceo scientifico (per fare spazio alle materie di "diritto ed economia dello sport" e "discipline sportive", vengono tolte le ore di "disegno e storia dell'arte" e "lingua e cultura latina". Gli sport scelti sono a discrezione dell'Istituto scolastico). Le scuole sono individuate dalle Regioni, mentre il Ministero della Pubblica Istruzione, dall'anno scolastico 2013-2014, ha garantito una sezione di Liceo Sportivo per ogni provincia italiana, mentre nelle aree più popolate sarà possibile aprire una seconda

**La formazione e il percorso dell'atleta tra scuola e sport:
quale sinergia tra gli "agenti educativi"?**

Giovanni Roma

sezione, in rapporto al numero degli iscritti. La legge 107/2015 ("la Buona Scuola") all'art.1 comma 7 lettera g) individua tra gli obiettivi prioritari formativi «...attenzione alla tutela del diritto allo studio degli studenti praticanti attività sportiva agonistica». Il MIUR con DM 935/2015 e circolare prot. 8605 del 23/11/2016 prevede che per le scuole secondarie di secondo grado sia redatto un Progetto Formativo Personalizzato (PFP) a favore degli studenti-atleti di alto livello, individuando 2 referenti: un tutor scolastico e un tutor sportivo, quest'ultimo segnalato dal relativo organismo (società, federazione, lega). Il mondo agonistico, in particolare quello calcistico, primo sport nazionale, ha provveduto a presentare nell'anno 2016 un progetto sperimentale del MIUR e della Lega di Serie A di calcio, contro la dispersione scolastica e la formazione dei giovani calciatori e favorirne la continuità negli studi. Tutto ciò è reso possibile con la creazione di una piattaforma WEBSport 3.60: mediante il recente Decreto, il MIUR ha concesso di sostituire un 25% del totale delle ore di studio con la didattica on-line, in modo che i ragazzi possano restare al passo dei compagni attraverso le ore dedicate all'e-Learning.

Il MIUR, attraverso un'apposita Commissione, ha individuato 4 tipologie di atleti di alto livello:

- Rappresentanti delle nazionali partecipanti a competizioni internazionali;
- I primi 12 atleti del Ranking di categoria giovanile per gli sport individuali;
- Atleti professionisti ex lege 91/1981;
- Atleti di "interesse nazionale" ovvero coinvolti nella preparazione dei Giochi olimpici e paralimpici 2018 e 2020 (anche giovanili).

Con circolare del Segretario generale del CONI del 23/11/2016 sono state attivate le Federazioni Sportive Nazionali. Quando trattiamo del PFP possiamo parlare sia di personalizzazione che di individualizzazione dell'apprendimento, in quanto devono essere diversificati non gli obiettivi, ma solo metodologie, tempi e strumenti (a differenza di quanto avviene a scuola nel Piano educativo personalizzato – PEI per studenti con disabilità e similmente al Piano didattico personalizzato – PDP). La difficoltà per gli studenti atleti di alto livello non sta nella capacità cognitiva di apprendere ma nelle limitazioni temporali di presenza scolastica e di impegni pomeridiani con lo sport che incidono sulle abilità di saper accedere alla conoscenza attraverso i "normali" canali o strumenti. In questa sperimentazione vanno supportati anche gli insegnanti che potrebbero essere in difficoltà nella stesura del PFP. In realtà il CONI sta condividendo dei modelli che possono essere compilati abbastanza agilmente nell'interesse dello studente, così come si possono scegliere altri modelli mutuabili da quelli reperibili in diversi siti specializzati presenti in rete. Il PFP, in ultima istanza, è una sorta di contratto tra famiglia, scuola e istituzioni sportive, per organizzare un percorso mirato, nel quale vengono soprattutto definiti gli strumenti compensativi e dispensativi che aiutano alla realizzazione del successo scolastico degli studenti atleti di alto livello, alla pari dei compagni che frequentano con più assiduità e hanno meno assenze ed impegni extrascolastici.

In ambito universitario, altresì, sono previsti:

**La formazione e il percorso dell'atleta tra scuola e sport:
quale sinergia tra gli "agenti educativi"?**

Giovanni Roma

- Programmi di tutoraggio per tutte le materie ovvero di formazione a distanza, altresì valevoli come ore di presenza in aula in caso di obbligo di frequenza;
- Appelli straordinari d'esame alla luce di motivi oggettivi (ad es. sovrapposizione impegni sportivi);
- Possibile riserva di posti nei bandi per "residenza degli Enti per il diritto allo studio";
- Possibili Borse di Studio o strumenti di flessibilità in materia di tasse scolastiche;
- Riconoscimento fino a 12 cfu di titoli sportivi (ad es. il Medagliere previsto dal D.L. 262/2006 art.2 comma 147 e ss.mm.);
- Riconoscimento fino a 4 cfu in MDF/01 o MDF/02 – da parte di alcuni Atenei - a chi abbia acquisito la qualifica di Aiuto Allenatore Primo Livello SNaQ CONI (rilasciabile da FSN/DSA/EPS etc.) o ai diplomati ai Licei Sportivi. Tutto ciò è reso possibile in seguito alle nuove sensibilità sul tema da parte del CONI-MIUR, con il supporto del CIP, nonché della CRUI, del CUSI e dell'ANDISU per gli universitari.

La dimensione pedagogica dello sport in Italia

È di dominio comune la concezione che lo sport, nella sua essenza più pura, rappresenti per l'uomo, attraverso la propria esperienza, l'esplorazione completa e più intima dei mondi della mente e del corpo. «Lo sport ...è fondamentalmente collegato con la sfera morale non meno che con quella razionale», per cui «almeno in quanto valorizza la promozione della competenza pratica e del comportamento morale, è educativo», collegandosi «con la persona nella sua globalità, nelle sue convinzioni e nel suo comportamento»¹. Oggi gli aspetti materiali e immateriali del comparto sportivo portano fondamentalmente a strutturarlo come fenomeno negativo, ovvero come un fatto essenzialmente commerciale che poco ha a che fare con gli aspetti prettamente pedagogici della mente umana. Tutto ciò deriva dal fatto che il legame attuale fra educazione e sport si innesca in un sistema, quello scolastico, molto debole, mentre ogni singola modalità di sport ha una propria perfezione e può contribuire allo sviluppo morale, sociale, intellettuale e estetico degli esseri umani. In una società complessa come la nostra, dove la prima difficoltà è nelle relazioni tra la persona e la società,

«l'insegnamento delle attività motorie dovrebbe contribuire alla formazione dell'individuo nella sua complessità. Per rappresentare tale complessità, quindi i processi di insegnamento-apprendimento dovrebbero rispecchiare la multidimensionalità dell'essere umano, inteso come sistema mente-corpo-ambiente»².

¹ Cfr. P. J. Arnold, *Educazione motoria, sport e spettacolo*, Guerrini ed., Milano 2002.

² S. Nicolosi (2016), *Strategie didattiche per l'educazione motoria*, Franco Angeli Ed., Milano, p. 13.

**La formazione e il percorso dell'atleta tra scuola e sport:
quale sinergia tra gli "agenti educativi"?**

Giovanni Roma

Lo sport, che tutto contiene e tutto avviluppa, non può uscire da dinamiche che ne minino alla base la straordinaria efficacia in termini di interdisciplinarietà e, quindi, la complessità delle sue forme. Dal punto di vista pedagogico, lo sport è un elemento non di per sé educativo e fautore di esperienze positive, bensì con un potenziale educativo e formativo che deriva da alcuni elementi:

- Confronto aperto e leale
- Divertimento e piacevolezza
- Evitare la specializzazione precoce
- Libertà di espressione corporea
- Partecipazione attiva e consapevole
- Comunicazione e relazione (soprattutto negli sport di squadra)³.

Ma parlando del binomio, anche lessicale, educazione motorio-sportiva e sport, dobbiamo focalizzare l'attenzione sul concetto complesso e polisemico dell'ultimo termine, che varia in base alle epoche e alle culture che lo influenzano, e che pertanto non si può definire in maniera univoca⁴. Lo sport, quindi, nella totalità del suo termine semantico, è un fenomeno superdisciplinare e interdisciplinare assolutamente complesso, che non ha soltanto "una chiave epistemologica", un fondamento scientifico certo e definito. Schematicamente, con la nascita del corso di laurea in Scienze Motorie e Sportive nelle Università Italiane, si è voluto procedere ad una classificazione sistematica della complessità del corpus di discipline che compongono le scienze motorie: Anatomia, Bioingegneria, Fisiologia, Biologia, Scienze mediche, Pedagogia, Diritto, Psicologia, Scienze socio-storiche e filosofiche. A queste, negli ultimi decenni se ne sono aggiunte altre, quali l'economia ed il management sportivo, il diritto sportivo, la scienza politica e la tecnica dello sport. Si sono moltiplicate le specializzazioni in tutti i campi che spaziano ad esempio da quello antropologico a quello didattico dello sport, da quello del giornalismo all'informatica dello sport. Il tutto in un contesto così multiforme e così vario di specializzazioni scientifiche che oggi risulta difficile rintracciare⁵. La pedagogia, quale scienza specialistica che ha come derivazione madre la pedagogia generale e che affronta i problemi educativi inerenti alle attività motorie e sportive, ha un

«sottosistema derivato da un sistema di conoscenze identificato con una macroscienza educativa e generale...partecipa contemporaneamente sia allo statuto epistemologico delle scienze dell'educazione che a quello delle scienze dello sport. È proprio questa duplice partecipazione e condivisione a rendere complessa una definizione della sua identità disciplinare»⁶.

Attualmente la pedagogia dello sport, scienza specialistica che deriva dalla pedagogia generale e che studia i problemi educativi riguardanti le attività motorie e sportive dal

³ D. Sarsini, "Corpo, sport e formazione", in A. Mariani (a cura di), *Humana.Mente*, Pisa 2011, pp. 141-146.

⁴ Cfr R.D. Mandell, *Storia culturale dello sport*, Laterza, Roma-Bari 1989.

⁵ H. Haag, "State-of-the Art Review of Sport Pedagogy", *Sport Science Review*, 3,1, 1994, pp.1-10.

⁶ E. Isidori, *La pedagogia dello sport*, Carocci, Roma 2015, p.19.

**La formazione e il percorso dell'atleta tra scuola e sport:
quale sinergia tra gli "agenti educativi"?**

Giovanni Roma

punto vista sia pratico che teorico, in Italia ha una posizione "ibrida", essendo collocata a livello internazionale tra le scienze dello sport, che versano in una condizione di multidisciplinarietà, ma che aspira ad essere riconosciuta come una delle scienze dell'educazione che, epistemologicamente basate sul principio dell'interdisciplinarietà, fondano la loro importanza anche nella "fusione" in un unico campo di studio e di ricerca⁷. Proprio il concetto di educazione sportiva è molto complesso, in quanto richiama connotazioni di diversa origine e valori che assumono significati chiari e specifici, a seconda del contesto in cui viene rappresentato. Per fare un esempio, soltanto il soffermarsi sulle valenze afferenti all'ambito culturale nella società odierna, per quanto riguarda la formazione della persona e del cittadino, potrebbe impegnarci in ampie discussioni e richiedere utilissimi approfondimenti. In ogni caso, è d'uopo inquadrare lo stesso concetto in un'analisi di ordine etimologico. Pertanto è necessario verificare il senso dell'educazione sportiva mediante la ricerca dei significati dei termini che la compongono. Ancora oggi il termine educazione viene utilizzato nel senso di una qualità sviluppata dalla persona e ritrova la sua origine in due verbi latini: *educare ed educere*. Con il primo termine, si rivolge l'attenzione all'azione educativa di condurre, allevare, evidenziando un aiuto ricevuto dall'esterno, mentre, il secondo «in particolare, esprime l'azione del tirare fuori (...). Mette in rilievo il fatto che i risultati vengono ottenuti sviluppando virtualità già esistenti»⁸. Altre fonti apportano ulteriori contributi alla definizione di un quadro composito e variegato del concetto. Tra queste, si rileva che «consiste tanto in un crescere quanto in un ricevere aiuti per il processo di crescita, ed ha come contenuto l'insieme ordinato delle qualità umane»⁹. Oppure la considerazione che tale concetto rappresenta un «insieme delle iniziative individuali o collettive che tendono ad orientare il processo educativo in modo sistematico verso obiettivi prefissati, attraverso metodi storicamente determinati»¹⁰; o che la sua azione possa fare in modo che serva a «promuovere con l'insegnamento e con l'esempio lo sviluppo delle facoltà intellettuali, estetiche, e delle qualità morali di una persona, specie di giovane età»¹¹. Se, altresì, ci riferiamo a contesti particolarmente difficili, «educare significa non tirarsi indietro, ma avanzare con il bagaglio delle proprie esperienze, come somma degli errori, per porsi a diga di ogni facile conclusione»¹². Sovente, il termine

«educazione viene utilizzato come sinonimo di istruzione, il cui etimo è, invece, ammaestrare, rendere abile. Per cui, è anche possibile riconoscere una persona come poco educata ma molto istruita o, al contrario, molto educata e poco istruita. Forse, è proprio per questa sovraesposizione operata tra istruzione ed educazione che,

⁷ G. Mialaret, "Les fonctions éducatives du sport", *Anthropologie du sport*, AFIRSE, Quel corps, Paris 1991, pp. 125-130.

⁸ Cfr L. Castiglioni, S. Mariotti, *Vocabolario della lingua latina*, Loescher, Torino 2001.

⁹ G. Fioravanti, *Storia della Scuola e delle Istituzioni educative* - Dispense delle lezioni del Corso di laurea in Scienze dell'educazione, Istituto Universitario "Suor Orsola Benincasa", Napoli 1997/1998, p.11.

¹⁰ M. Grassi, *Pedagogisti e riforma professioni intellettuali*, ANPE, 2001- www.anpe.it

¹¹ Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, *Vocabolario della lingua italiana*, Roma 1987, p. 219.

¹² V. Andraous, *Prima-durante-dopo*, Cittanova 2001, versione online

comunemente, il concetto di educazione simboleggia, invece, l'azione del mettere dentro»¹³.

L'educatore sportivo tra scuola, sport e società

In questo scenario, pertanto, l'educatore è il soggetto che si occupa dell'azione educativa. La ricerca etimologica del termine educatore gli attribuisce i significati di maestro, colui che fa crescere. Pertanto, l'educatore è la persona che dovrà occuparsi di aiutare l'allievo «in modo intenzionale e sistematico, utilizzando il proprio patrimonio di conoscenze ed esperienze precedenti, ma seguendo soprattutto i criteri di un'aggiornata tecnologia educativa»¹⁴. Il profilo dell'educatore sportivo si contraddistingue per le tipologie di impegno tecnico e per i diversi soggetti ed ambiti istituzionali che afferiscono alla sua figura professionale.

È utile definire preliminarmente i possibili ambiti d'intervento e gli spazi istituzionali di utilizzazione per impegnare questa innovativa figura professionale:

Istituzioni scolastiche – L'educatore sportivo trova il suo alveo naturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Se da una parte, infatti, la riforma prevista dalla legge 53 del 2003 rilancia il ruolo delle attività ludico-agonistiche nei primi anni di scolarità, la formazione non universitaria della gran parte delle insegnanti in servizio si dimostra spesso inadeguata sul piano didattico-motorio.

L'educatore sportivo è un vero operatore-consulente in materia, capace di mediare tra la scuola e il pianeta delle attività motorie, facilitando i rapporti con federazioni ed organismi periferici del CONI. Una figura in grado di contribuire alla definizione dell'offerta formativa a carattere pre-sportivo e motorio, ideatore di attività aggiuntive o integrative, supporto al collegio dei docenti ed al consiglio di circolo per la definizione di un piano annuale di interventi specifici. L'educatore in questione è inoltre un utile esperto di attrezzature e sussidi didattici, capace di disegnare e realizzare spazi non codificati per le attività fisiche. La sua missione professionale si cala in alcune fasce di età ed è fortemente orientata alla formazione della persona, facendo prevalere i valori socio-educativi su quelli prestazionali.

Enti locali – Gli interventi legislativi sugli Enti locali definiti dalle leggi 285 del 1997, dal Decreto Legislativo 112 del 1998 e dalla legge 328 del 2001, ridefiniscono i loro compiti in materia di educazione e formazione. Anche in materia sportiva si propone un concreto protagonismo dei comuni e delle province, mentre le regioni si consolidano per gli interventi formativi e strutturali. L'educatore sportivo è quindi una figura

¹³ P. Mango, *Essere e agire dell'educatore sportivo*, in *Educatori Sportivi*, (a cura) di M. Sibilio, Manna Editore, Napoli 2013.

¹⁴ AA.VV., *L'educazione motoria di base*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani – CONI, Roma 1987, p.4.

fondamentale per garantire la qualità di interventi progettuali che coniugano l'intervento sportivo con quello socio- educativo.

Federazioni sportive – Il ruolo di contatto e di integrazione con il mondo scolastico è fondamentale per riconsiderare una funzione educativa delle discipline sportive nell'ambito delle federazioni.

La pratica nei primi anni di scuola ha però bisogno di trovare nuove formule che incrocino il bisogno di promozione e la qualità dell'intervento fisico- formativo. L'educatore sportivo è un consulente di primaria importanza nella programmazione delle attività promozionali, e nella progettazione di azioni rivolte al pianeta scuola.

Enti di Promozione sportiva – Gli Enti di promozione sportiva sono da sempre soggetti particolarmente attenti ai contatti scuola-attività motoria. La riforma della scuola, richiamando la centralità dello sport e delle attività motorie, richiede una più forte competenza sull'architettura attuale e futura del sistema scolastico, sui programmi d'insegnamento in ambito motorio, sui collegamenti scuola-extrascuola, bisogni ai quali l'educatore sportivo può efficacemente rispondere.

Associazioni – Le associazioni riconosciute dal CONI sono uno dei cardini del mondo sportivo. La presenza in un organismo associativo di un educatore, oltre a qualificare gli interventi destinati agli studenti, costituisce un indicatore di qualità che viene posto all'attenzione del Dirigente scolastico e del Consiglio di Circolo o d'Istituto all'atto della presentazione di un progetto di attività motorie e sportive o della richiesta d'uso di una palestra scolastica¹⁵.

Tra gli ambiti privilegiati in cui l'educatore può trovare possibilità di operare, la scuola è sicuramente quello che offre maggiori opportunità. Per tale motivo, sembra utile sottolineare le caratteristiche di specificità di un tale contesto. Aver concepito la scuola come "istituto integrativo della famiglia"¹⁶, porta a considerarla come una *comunità educante*, che opera in compartecipazione con altre agenzie, per realizzare interventi educativi volti ai giovani che la frequentano. In base a queste premesse, diventa possibile definire la scuola come una

«comunità intermedia tra la famiglia e la società, che partecipa alle caratteristiche di ambedue e che è organizzata artificialmente dall'uomo al fine di: aiutare i genitori ad educare ed istruire i figli; soddisfare il diritto soggettivo all'istruzione di cui è titolare ogni componente il nucleo familiare; usufruire dell'opera di professionisti dell'istruzione riuniti in libere associazioni professionali, e in grado di formare una comunità di persone le quali, seguendo medesimi principi e metodi, abbiano fini, ideali ed obiettivi comuni»¹⁷.

Proprio la didattica si occupa della formulazione degli obiettivi dell'insegnamento,

¹⁵ M. Sibilio, *Educatori sportivi*, Manna editore, Napoli 2003, pp. 191-193.

¹⁶ A. Agazzi, *Teoria e pedagogia della scuola nel mondo moderno*, La Scuola, Brescia 1958, p.71.

¹⁷ G. Fioravanti, *Storia della Scuola e delle Istituzioni educative*- Dispense delle lezioni del Corso di laurea in Scienze dell'educazione, op. cit., p.4.

**La formazione e il percorso dell'atleta tra scuola e sport:
quale sinergia tra gli "agenti educativi"?**

Giovanni Roma

della scelta dei contenuti e del metodo di insegnamento più consono: la scuola, infatti, è una istituzione a carattere sociale che, attraverso lo sviluppo di attività didattiche organizzate, strutturate e finalizzate, tende a dare un'educazione, una formazione umana e culturale, una preparazione specifica nelle diverse discipline. La scuola di questi anni sta vivendo, insieme a tutti i suoi attori, una crisi d'identità sicuramente connessa anche alle profonde e complesse modifiche che si sono succedute, vincolate agli assetti normativi, organizzativi, strutturali, procedurali e programmatici. Al centro di questa crisi d'identità si pone l'insegnante, che deve essere capace nella mediazione tra chi è "disponibile" alle innovazioni ed ai cambiamenti e chi invece adotta tecniche più "conservatrici".

«In quella che è stata chiamata educazione "mimetica", l'insegnante dà una dimostrazione della prestazione e del comportamento desiderati e lo studente li riproduce nel modo più fedele possibile. (...) L'orientamento educativo opposto è stato indicato come approccio "trasformativo": qui l'insegnante, anziché presentare il comportamento desiderato, funge da allenatore o da facilitatore che cerca di evocare negli studenti certe qualità e certe visioni»¹⁸.

Se, invece, viene preso in considerazione il rapporto tra la scuola e la società, nel rilevare le diverse velocità nel loro sviluppo, si evidenzia con chiarezza che è certamente la prima a segnare il passo. A questo proposito, il pedagogista Frabboni, sostiene:

«È documentata e riscontrabile a occhio nudo la sua incapacità di andare oltre la mera trasmissione dei saperi dell'istruzione ufficiale, che sono per lo più "freddi": indiretti, separati dalla concretezza della realtà, frutto di conoscenze mediate attraverso i linguaggi simbolici che li formalizzano. La scuola è omologante perché privilegia la cultura depositaria, cifrata, canonica di cui funge da banca di capitalizzazione e di trasmissione. Con il risultato di imporre una diffusa inattualità e senescenza delle conoscenze, generate dal crescente distacco culturale accumulato tra chi è costretto alla sedia a rotelle (la scuola) e chi viaggia abitualmente in jet (la società)»¹⁹.

Ogni operatore scolastico, quindi, dovrebbe prestare la massima attenzione al contesto in cui si opera ed alle situazioni che si sviluppano, in quanto è il momento pedagogico a determinare la scelta metodologica e a suggerire la forma d'intervento più opportuna, sia per facilitare l'apprendimento, sia per consentire al discente la sua piena espressione personale. Nel tempo, relativamente all'attività motorio-sportiva giovanile, si è assistito ad un fiorire di terminologie e concettualizzazioni che non sempre hanno contribuito a fare chiarezza o ad esprimere una linearità d'intenti. Ci riferiamo, ad esempio, al passaggio dall'attività ludico-sportiva ai minisport, passando dal gioco-sport. Tutto questo, spesso, non ha giovato alla costruzione di un rapporto di reciprocità tra educazione fisica e sport, facendo registrare comportamenti di tenore contrastante da

¹⁸ H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 2002, p.129.

¹⁹ F. Frabboni, *La scuola ritrovata*, Laterza, Bari 2002, p.16.

parte dei diversi soggetti operanti nei due ambiti. Un'educazione fisica

«sbilanciata per lo più sul versante pratico-operativo e poco propensa a considerare i suoi aspetti teorici e fondazionali... in cui uno dei più vistosi nodi è quello del mancato equilibrio fra le sue diverse anime...l'auspicata condizione di equilibrio va perseguita con cautela e ragionevolezza, cercando di armonizzare indirizzi teorici e metodologici fra loro molto diversi»²⁰.

Infatti, accanto ad una serie di maldestri tentativi degli operatori sportivi per attingere "utenza attiva" dall'enorme bacino della scuola, è stata rilevata una chiusura a riccio della scuola per preservare una sorta di centralità dell'educazione fisica, definendo una condizione in cui scuola e sport operano su strade parallele, ma in due mondi che si ignorano. Altre situazioni, invece, hanno visto lo stesso insegnante di educazione fisica svolgere un ruolo di "ponte", nel passaggio degli studenti ad un'attività più specialistica, determinando, in questo modo, condizioni certamente più fluide, anche se non sempre lineari nel riconoscimento dei ruoli specifici, oppure dei casi in cui sono stati proclamati i risultati dell'attività sportiva scolastica degli alunni come espressione esclusiva del lavoro dell'insegnante. Tali condizioni non possono creare delle difficoltà sempre maggiori all'attività sportiva, come all'educazione fisica e all'attività sportiva scolastica. Nonostante questo panorama di complessità, pur sporadici, non mancano modelli di fruttuose sinergie d'intervento tra l'attività motorio-sportiva scolastica e quella extrascolastica. Da un po' di tempo a questa parte si rileva la necessità di un "incontro", sia sul piano pedagogico, sia su quello metodologico, fra la scuola e le federazioni sportive che, nel pieno rispetto delle proprie autonomie istituzionali e dei propri fini generali, possa produrre programmi che tengano conto, soprattutto, delle caratteristiche bio-morfologiche e neurofisiologiche dei soggetti dell'intervento didattico. Infatti, anche grazie al lavoro realizzato negli anni dal CONI, sia il mondo della scuola che quello delle federazioni sportive, hanno modificato le caratteristiche del proprio intervento tecnico-didattico in ambito motorio-sportivo, aprendosi vicendevolmente alle problematiche specifiche, peculiari dell'altro ambito. In questo modo è stato formalizzato l'inizio di un reale processo di integrazione che, in un corretto equilibrio fra lo sviluppo della motricità e della crescita individuale, evidenzia le problematiche della specializzazione precoce come la necessità di una finalizzazione tecnico-tattica dell'attività sportiva scolastica. In un contesto di siffatto tipo, potrebbe inserirsi anche l'educatore sportivo. In ogni caso, deve essere chiaro che chiunque (insegnante, allenatore, istruttore, educatore...) intervenga sul piano didattico per la stimolazione motorio-sportiva dei suoi allievi, deve consapevolmente contribuire alla crescita equilibrata e completa della persona a lui affidata²¹.

²⁰ M. Zedda, *Pedagogia del corpo. Introduzione alla ricerca teorica in educazione fisica*, ETS, Pisa 2006, pp. 17, 53.

²¹ G. Roma, *Aspetti psicopedagogici, sociali e giuridici nella pratica sportiva giovanile del calcio*, Pellegrini Editore, Cosenza 2014, pp. 42-43.

**La formazione e il percorso dell'atleta tra scuola e sport:
quale sinergia tra gli "agenti educativi"?**

Giovanni Roma

«Sport a scuola, quindi, dovrebbe rappresentare un intreccio tra le competenze più marcatamente psicopedagogiche e didattiche dell'insegnante, in particolare nella scuola elementare e media, e le competenze più marcatamente tecniche e tattiche dell'istruttore sportivo»²².

L'educatore sportivo quindi, figura professionale istituita recentemente dal CONI, può rappresentare un profilo specializzato intermedio che costituisce un "ponte" tra l'ambito sportivo e la scuola. Questa figura dovrebbe essere in grado di integrare le competenze specialistiche proprie della disciplina sportiva praticata con le finalità educative proprie della scuola. In questo senso, potrebbe assumere o il ruolo di consulente tecnico-sportivo nelle istituzioni scolastiche, oppure quello di conduttore di progetti di avviamento alla pratica sportiva, rivolti agli alunni dei segmenti della primaria e della secondaria di primo grado²³. Su tali basi la formazione dell'educatore sportivo deve prevedere, sia percorsi teorici, sia approfondimenti pratici relativi:

- alle normative in vigore che regolano il rapporto tra il Coni e la nuova organizzazione didattica della scuola scaturita dalle recenti riforme;
- al ruolo dell'educatore sportivo;
- alla progettazione didattica;
- alla metodologia dell'insegnamento;
- alla conoscenza dell'uomo;
- alla comunicazione e ai rapporti interpersonali.

L'educatore sportivo, quindi, dovrebbe avere—come finalità quella di costruire un «pacchetto di competenze psicopedagogiche, didattiche e metodologiche per progettare e condurre interventi, possibilmente integrati, di stimolazione delle capacità motorie degli studenti per sviluppare abilità specifiche attraverso attività ludico-sportive»²⁴.

In conclusione, in tali termini,

«possiamo considerare l'educatore sportivo come un tentativo di costruire una relazione di collaborazione tra sport e scuola (...). La collaborazione tra educatore sportivo e scuola non si manifesta con una modalità assoluta, ovvero unica ed immodificabile, ma è sempre storica e culturale oltre che legata all'esperienza individuale dei membri»²⁵.

²² P. Mango, "Essere e agire dell'educatore sportivo", in *Educatori Sportivi*, (a cura) di M. Sibilio, Manna Editore, Napoli 2013, p.278.

²³ G. Roma, *Aspetti psicopedagogici, sociali e giuridici nella pratica sportiva giovanile del calcio*, op. cit, p.44.

²⁴ P. Mango, "Essere e agire dell'educatore sportivo", in *Educatori Sportivi*, (a cura) di M. Sibilio, op. cit, pp. 272-273.

²⁵ E. Reato, "Come l'educatore sportivo può collaborare con l'istituzione scuola", in *Psicologia per lo sport a Napoli. Soggettività ed intersoggettività nello sport. CP CONI*, Napoli 2003, pp.119-120.

Bibliografia / References

- AA.VV., 1987, *L'educazione motoria di base*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani – CONI, Roma.
- Agazzi, A., 1958, *Teoria e pedagogia della scuola nel mondo moderno*, La Scuola, Brescia.
- Andraous, V., 2001, *Prima-durante-dopo*, versione online, Cittanova.
- Arnold, p. j., 2002, *Educazione motoria, sport e spettacolo*, Guerrini ed., Milano.
- Castiglioni, L., Mariotti, S., 2001, *Vocabolario della lingua latina*, Loescher, Torino.
- Fioravanti, G., 1997, *Storia della Scuola e delle Istituzioni educative*- Dispense delle lezioni del Corso di laurea in Scienze dell'educazione, Istituto Universitario "Suor Orsola Benincasa", Napoli.
- Frabboni, F., 2002, *La scuola ritrovata*, Laterza, Bari.
- Gardner, H., 2002, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano.
- Grassi, M., 2001, *Pedagogisti e riforma professioni intellettuali*, ANPE, - www.anpe.it.
- Haag, H., 1994, "State- of- the Art Review of Sport Pedagogy", *Sport Science Review*, 3,1.
- Isidori, E., 2015, *La pedagogia dello sport*, Carocci, Roma.
- Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, 1987, *Vocabolario della lingua italiana*, Roma.
- Mandell, R.D., 1989, *Storia culturale dello sport*, Laterza, Roma-Bari.
- Mango, P., 2013, "Essere e agire dell'educatore sportivo", in *Educatori Sportivi*, (a cura di M. Sibilio, Manna Editore, Napoli.
- Mialaret, G., 1991, "Les fonctions éducatives du sport", *Anthropologie du sport*, AFIRSE, *Quel corps*, Paris.
- Nicolosi, Simona, 2016, *Strategie didattiche per l'educazione motoria*, Franco Angeli Ed., Milano.
- Reato, E., 2003, *Come l'educatore sportivo può collaborare con l'istituzione scuola*, in *Psicologia per lo sport a Napoli. Soggettività ed intersoggettività nello sport. CP CONI*, Napoli.
- Roma G., 2014, *Aspetti psicopedagogici, sociali e giuridici nella pratica sportiva giovanile del calcio*, Pellegrini Editore, Cosenza.
- Sarsini, D., 2011, "Corpo, sport e formazione", in A. Mariani (a cura di), *Humana.Mente*, Pisa.
- Sibilio, M., 2003, *Educatori sportivi*, Manna editore, Napoli.
- Zedda, M., 2006, *Pedagogia del corpo. Introduzione alla ricerca teorica in educazione fisica*, ETS, Pisa.

La valutazione esterna entra nel valore della comunità scolastica *External evaluation enters into the value of the school community*

Caterina Merola

Abstract

“La cultura della valutazione, diffusione e traiettorie di sviluppo”, è stato il tema che l’Associazione Italiana di Valutazione ha sviluppato in occasione del XXII Congresso Nazionale tenutosi a Venezia dall’1 al 3 aprile 2019. All’interno di questa cornice formativa è stata riportata anche l’esperienza dal punto di vista del Dirigente Scolastico, inserito nella propria comunità scolastica di appartenenza, e vi è stata, nello specifico, la possibilità di ritornare all’organizzazione delle giornate con il Nucleo Esterno di Valutazione ma soprattutto si è considerato il valore dell’esperienza formativa. Il convegno ha costituito un’occasione per ritornare sulle procedure di valutazione esterna anche in relazione al rapporto interno di valutazione, con le azioni messe in atto per attuare un piano di miglioramento coerente con i punti forza e le criticità emerse con maggior consapevolezza attraverso il supporto del Nucleo Esterno di Valutazione e condivise dalla comunità scolastica e dal più ampio ambiente di appartenenza. Il Nucleo Esterno di Valutazione si pone come una guida che consente di ampliare la riflessione e di focalizzare l’attenzione sugli aspetti che compongono il costrutto fondante il percorso di miglioramento, con gli ulteriori stimoli per sviluppare la comprensione a livello di analisi degli esiti e dei processi e di implementare le azioni significative per un cambiamento possibile.

Parole chiave: valutazione, riflessione, miglioramento, cambiamento, formazione, scuola.

“The culture of evaluation, dissemination and development trajectories” was the theme that the Italian Evaluation Association developed on the occasion of the 22nd National Congress held in Venice from 1 to 3 April 2019. Within this training framework the experience from the point of view of the school manager, included in his own school community, was also reported, and there was, in particular, the possibility of returning to the organization of the days with the External Evaluation Unit but above all the value of the training experience was considered. The conference provided an opportunity to return to external evaluation procedures also in relation to the internal evaluation report, with the actions implemented to implement an improvement plan consistent with the strengths and critical points that emerged with greater awareness through the support of the External Evaluation Group and shared by the school community and the wider environment to which they belong. The External Evaluation Core is a guide that allows to widen the reflection and to focus the attention on the aspects that make up the construct of the improvement path, with further stimuli to develop understanding at the level of outcome analysis and processes and to implement significant actions for a possible change.

Keywords: evaluation, reflection, improvement, change, training, school.

Caterina Merola è dirigente Scolastico presso IC Nogara Verona e professore a contratto presso la Facoltà di Scienze Motorie nell’Università degli Studi di Verona per l’insegnamento *Pedagogia generale*; ha conseguito un Dottorato di ricerca in *Scienze dell’Educazione e della Formazione continua* presso l’Università degli Studi di Verona. È autrice, tra l’altro, di vari articoli e saggi su temi educativi e scolastici. E-mail: merola.caterina@tiscali.it

1. *Valutazione dell'utilità della valutazione esterna. La scuola come organizzazione che apprende*

Nel corso del convegno è stata riportata l'esperienza concreta connessa alla visita del Nucleo Esterno di Valutazione presso l'Istituto Comprensivo di Ronco all'Adige (Verona). La visita si è articolata in tre giornate, è stata anticipata da contatti che il Dirigente Tecnico ha preso con il Dirigente Scolastico e con uno schema organizzativo iniziale che è stato modulato e precisato nel corso dell'interazione. Si sono previsti incontri del Nucleo Esterno di Valutazione con il Dirigente Scolastico, con lo staff di Dirigenza, con il Nucleo Interno di Valutazione, visite ad ambienti scolastici, interviste individuali e di gruppo, con attenzione alle diverse componenti della comunità scolastica, andando ad analizzare le diverse aree tematiche che delineano il Piano dell'Offerta Formativa di Istituto. Nel corso della visita, il Nucleo Esterno di Valutazione ha visionato i documenti e gli atti fondanti dell'Istituto: il Programma Annuale, il Piano dell'Offerta Formativa, il Curricolo di Istituto, il Regolamento di Istituto, il Piano Annuale di Inclusione, il Rapporto di Autovalutazione, il Piano di Miglioramento, il Contratto di Istituto, l'Organigramma, il Funzionigramma, il Piano Annuale delle Attività, le Schede di Progetto, la Valutazione dei progetti, le nomine delle Funzioni Strumentali, le nomine dei Referenti di plesso, le Unità di Apprendimento, i risultati Invalsi, gli esiti interni di apprendimento degli alunni, i modelli di certificazione delle competenze di base.

Le interviste, individuali e di gruppo, tenute dal Nucleo Esterno di Valutazione, hanno consentito di descrivere le situazioni da analizzare dando valore a diversi apporti e focalizzando su un tema centrale che poi veniva a svilupparsi nel corso dell'intervista non strutturata, aperta agli spunti e alle occasioni riflessive che si snodavano nel corso dell'interazione comunicativa. Si sono fatte interviste al Dirigente Scolastico, al Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi, al Presidente del Consiglio di Istituto, al personale Ata (assistenti amministrativi e collaboratori scolastici), allo Staff di dirigenza, a gruppi di studenti, a gruppi di docenti, a genitori rappresentanti nei Consigli di Classe, al Nucleo di Valutazione Interno, a singoli docenti per le aree del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) relative a curricolo, progettazione e valutazione, ambiente di apprendimento, competenze chiave e di cittadinanza, orientamento strategico e organizzazione, sviluppo delle risorse umane, inclusione e differenziazione, integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie, continuità e orientamento. Le interviste di gruppo, sviluppate accanto a quelle individuali, hanno permesso di far emergere la prospettiva della comunità professionale (intervista di gruppo ai docenti appartenenti per esempio alla commissione orientamento o al nucleo interno di valutazione) e della comunità scolastica più ampia (ad esempio intervista di gruppo con alcuni studenti di classe terza scuola secondaria di primo grado, intervista di gruppo con i genitori del Consiglio di Istituto).

La visita degli spazi della scuola ha permesso di osservare non solo le strutture e le risorse e attrezzature disponibili, ma anche il loro utilizzo, in particolare si sono osservate le aule, i laboratori, la palestra, la biblioteca, gli spazi per attività comuni (aula magna, teatro, cortile/giardino). Ciò ha consentito di soffermarsi anche sulle attività che nella quotidianità si svolgevano, andando ad ampliare la comprensione del contesto formativo osservato. Essere dentro e osservare ciò che avviene nella quotidianità del fare scuola consente di avere uno sguardo aderente al reale e di descrivere le azioni così come

avvengono, nel loro divenire, incontrando gli sguardi e condividendo il pensiero e la parola dei bambini e degli insegnanti impegnati in quella che è la loro scuola, il loro contesto di appartenenza.

La composizione del Nucleo Esterno di Valutazione costituita da un Dirigente Tecnico del MIUR, un esperto proveniente dal mondo della scuola (Dirigente Scolastico) e un esperto in ricerca sociale e valutativa nell'ambito delle organizzazioni, ha dato modo di valorizzare diversi punti di vista e professionalità, coniugando aspetti teorici e pratici. Le diverse professionalità sono state un'opportunità per cogliere il valore proveniente dai diversi apporti che andavano a congiungersi in riflessioni comuni.

Nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) la valutazione esterna è orientata al miglioramento della scuola: gli esiti della valutazione esterna forniscono alle scuole elementi e indicazioni per la messa a punto, l'attuazione e/o la modifica dei Piani di miglioramento, con un'apertura ulteriore di rendicontazione sociale. Il Nucleo Esterno di Valutazione consente di aprire uno sguardo per un miglioramento in cui tutti i soggetti che fanno parte della scuola possano essere considerati come attori nel tessere la trama¹ dell'organizzazione che apprende. Insegnanti, personale Ata, studenti, genitori, rappresentanti dei diversi organi collegiali, rappresentanti delle amministrazioni comunali, associazioni territoriali possono unire le loro voci per delineare l'esistente, ma anche per aprire scenari possibili e rispondere alle finalità educative e formative del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, innalzando i livelli di apprendimento degli studenti, la qualità dell'offerta formativa e l'innovazione degli ambienti di apprendimento. Particolarmente significativo è stato per l'Istituto Comprensivo di Ronco, (la cui esperienza valutativa è stata riportata all'interno del Convegno AIV) il momento della restituzione del Rapporto Esterno di Valutazione in cui l'incontro si è aperto all'Amministrazione comunale e vi è stata la possibilità effettiva di considerare con il Dirigente Tecnico quanto emergeva dall'analisi del Nucleo Esterno. L'impatto positivo delle politiche locali riguarda la possibilità di promuovere i processi decisionali che emergono dai dati e dallo studio dell'organizzazione per guidare la progettualità di Istituto e condividere le decisioni verso il miglioramento del processo, innanzitutto educativo. Il Rapporto Esterno di Valutazione costituisce un *report* finale orientante. Esso è strutturato in diverse parti: presentazione del Sistema Nazionale di Valutazione, il contesto dell'Istituto, gli esiti degli studenti, i processi educativi e didattici, i processi gestionali e organizzativi, le priorità e gli obiettivi di miglioramento. La presentazione delinea gli scopi della valutazione esterna, le modalità di individuazione delle scuole valutate, la composizione dei Nuclei Esterni, l'articolazione delle visite e i soggetti coinvolti, la modalità di formulazione dei giudizi con le evidenze da considerare e porre alla luce. Il contesto, gli esiti degli studenti, i processi educativi e didattici, i processi gestionali e organizzativi descrivono più prettamente la situazione della scuola. Le priorità e gli obiettivi di miglioramento presentano alla scuola - sulla base delle evidenze

¹ La possibilità di condivisione consente la creazione di una memoria comune con comunicazione di esperienze, storie, simboli, riti, metafore organizzative che implementano il tessuto connettivo nell'appartenenza e nel riconoscimento. Nelle svolte del pensiero, la ricerca di soluzioni connesse alla pratica spinge verso direzioni inattese come le forme e i colori nel caleidoscopio o le trame in divenire nel tessere, in un'evoluzione nell'originalità di disegni prodotti da un'opera rigorosa, insita nell'esperienza e aperta nell'immaginazione, verso qualcosa di nuovo (Merola C., 2014, "L'autovalutazione di Istituto e la responsabilità del Dirigente Scolastico", *Topologik*, n. 16, p.148)

emerse in fase di analisi - le priorità e gli obiettivi di miglioramento su cui lavorare. Essi possono coincidere con quelli già individuati dalla scuola in fase di autovalutazione, oppure possono essere diversi, in tutto o in parte, in relazione ai principali punti di debolezza riscontrati dai valutatori. Partendo dalle priorità e dagli obiettivi indicati dalla scuola nel Rapporto di Autovalutazione, il NEV può confermare o orientare verso nuove considerazioni. Le rubriche di valutazione sono relative ai risultati scolastici, agli esiti nelle prove standardizzate nazionali, alle competenze chiave e di cittadinanza, ai risultati a distanza, al curriculum, all'ambiente di apprendimento, all'inclusione e alla differenziazione, alla continuità e all'orientamento, all'orientamento strategico e organizzativo, allo sviluppo e alla valorizzazione delle risorse umane. Le rubriche descrivono la possibile situazione della scuola declinando diversi livelli: molto critica, con qualche criticità, positiva, eccellente e stadi intermedi tra di essi con una gradualità dall'1 al 7 (1 molto critica, 7 eccellente)². Il Nucleo Esterno di Valutazione, sulla base delle evidenze emerse durante la visita, formula un giudizio per ciascun ambito oggetto di valutazione sulla base della documentazione esaminata e sugli esiti degli incontri con le diverse componenti scolastiche (dirigenza e staff, docenti, studenti e famiglie)³. Le interviste agli alunni della scuola secondaria di primo grado sono state anticipate da alcune indicazioni che il Dirigente Scolastico dava al Dirigente Tecnico nella scheda iniziale per l'organizzazione delle giornate (nomi e cognomi di alunni di classe terza/seconda o prima che potevano essere intervistati), la tendenza del Dirigente Scolastico interno era quella di indicare gli alunni che non avevano particolari difficoltà scolastiche o situazioni di disagio, il membro del NEV ricercatore sociologico, che conduceva le interviste, ha fatto notare, invece, come poteva essere significativo considerare le voci dei ragazzi/e che vivevano la scuola con difficoltà per comportamenti solitamente inadeguati e/o che si trovavano in situazioni di disagio familiare o sociale. Questa scelta diversa ha aperto spazi e possibilità inattese, svelando la voce di chi solitamente restava nell'ombra o valutato negativamente perché "caso difficile". I processi attivati dalla valutazione esterna, e non solo gli esiti finali di essa, favoriscono il

² Nel Rapporto di Valutazione Esterno dell'Istituto, nella parte relativa ad esiti di apprendimento, competenze chiave e di cittadinanza si legge, ad esempio, la seguente motivazione del giudizio "La scuola è impegnata in un ampio e articolato progetto che ha visto la partecipazione dell'intero Istituto (progetto Bene Comune), che mira a sviluppare competenze sociali e civiche. Per gli studenti e i docenti il livello di competenze sociali e civiche raggiunto è buono. Ci sono criteri condivisi per la valutazione del comportamento e si è avviato un lavoro sulla costruzione di strumenti per valutare le competenze sociali e civiche. La scuola dichiara che ha avviato un lavoro, al momento disomogeneo, di costruzione della competenza imparare a imparare e di altre competenze chiave, che attualmente si realizza prevalentemente a livello di plesso. Esiste un articolato Patto educativo di corresponsabilità".

³ Il giudizio valutativo, per ciascuno degli ambiti oggetto di valutazione, consiste nell'attribuzione del livello che descrive meglio la situazione della scuola, scelto tra i sette previsti dalla scala di valutazione, da 1 ("situazione molto critica") a 7 ("situazione eccellente"). Ciascun giudizio è motivato esplicitando le evidenze che hanno portato alla scelta del livello di collocazione della scuola. Per ogni area di processo (pratiche educative e gestionali) e per gli esiti degli studenti (risultati scolastici, prove standardizzate, risultati a distanza e competenze di cittadinanza) il NEV fornisce un giudizio descrittivo, in cui sono brevemente presentati alla scuola i principali elementi emersi e i punti di forza e di debolezza. Nei casi in cui il giudizio sia differente da quello che la scuola si era assegnata nel RAV, il Nucleo esplicita chiaramente le motivazioni alla base di questa scelta. Rapporto di valutazione esterna 5 INVALSI - Area 3 Valutazione delle scuole. Il NEV esprime poi un giudizio sulla coerenza tra situazione della scuola e priorità e traguardi indicati, anche in base alle risorse e al contesto della scuola (Dal Rapporto Esterno di Valutazione, Istituto Comprensivo Ronco all'Adige Verona).

dialogo e la riflessione all'interno della scuola, attivando un cambiamento possibile e condivisibile senza escludere la percezione emotiva, contestuale e immaginativa nel delineare nuove possibilità o alternative possibili dei soggetti intervistati.

La valutazione esterna ha il compito di approfondire la lettura dei diversi aspetti dell'organizzazione scolastica e delle priorità sulle quali orientare il miglioramento, a partire da diversi punti di vista e dalla possibilità di cambiamento. Le criticità rilevate connesse agli esiti di apprendimento nelle prove nazionali standardizzate hanno richiesto una riflessione che consentisse di focalizzare l'attenzione sugli item significativi delle prove che permettevano di tornare, dal punto di vista didattico, a riformulare nuovi interventi negli ambiti disciplinari oggetto di attenzione. L'analisi dei risultati all'interno dei dipartimenti disciplinari della scuola primaria e secondaria ha consentito un confronto costruttivo all'interno della comunità professionale tra docenti impegnati nell'insegnamento delle medesime discipline. Anche alla scuola primaria si sono istituiti i dipartimenti disciplinari, differenziando e specificando i tradizionali incontri per ambiti disciplinari in modo che diventassero più aderenti alla cultura e alla formazione delle pratiche didattiche appartenenti in particolare agli ambiti linguistico e logico-matematico. Il confronto tra docenti professionisti nelle stesse discipline tra dipartimenti della primaria e secondaria ha consentito di rafforzare legami di continuità nei passaggi e tra gli snodi da un segmento scolastico all'altro, all'interno del primo ciclo di istruzione. L'appartenenza allo stesso Istituto Comprensivo richiede che la comunità professionale non sia frammentata ma coordinata nello sviluppo del curriculum formativo come percorso armonico ed interconnesso, nella consapevolezza di un procedere comune verso i bisogni formativi e gli obiettivi di apprendimento indicati delle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di istruzione. Le criticità riscontrate dal Nucleo esterno di Valutazione relativamente agli esiti di apprendimento degli alunni nelle prove standardizzate costituivano già una consapevolezza per la comunità professionale interna in quanto l'analisi delle prove Invalsi, stimolata e indirizzata dalla funzione strumentale autovalutazione di Istituto e dalla commissione predisposta, consentiva una riflessione aderente alle specificità risultanti dalla lettura dei dati. Dal punto di vista della comunità professionale interna si è proseguito nel confronto collegiale degli item e delle prove nonché sulle pratiche didattiche che dall'interno potevano essere funzionali per rafforzare competenze e portare innovazione metodologica, rompendo con quanto poteva essere poco funzionale dal punto di vista dell'efficacia dell'insegnamento e del miglioramento negli esiti e nei processi di apprendimento degli alunni. Si è alimentata la possibilità di un confronto costruttivo sulla didattica all'interno dei gruppi docenti come comunità di pratica in formazione, con sviluppo di apprendimento professionale, senza fermarsi ai limiti derivanti da un'analisi esclusiva degli esiti delle prove esterne. La predisposizione di prove comuni a livello di istituto in matematica, italiano, lingue straniere, storia e geografia ed educazioni (artistica, musicale, tecnologica, fisica, di cittadinanza) ha consentito a livello di dipartimenti di lavorare con un confronto periodico e necessario sulla didattica e sui percorsi di insegnamento che si andavano a delineare. L'attenzione alla valutazione e all'autovalutazione degli studenti ha consentito inoltre di confrontarsi e di predisporre a livello collegiale criteri comuni di valutazione per essere aderenti a principi di trasparenza e condivisione non solo tra colleghi ma anche tra docenti ed alunni nonché per chiarire all'intera comunità educante le modalità valutative e le finalità formative. Il curriculum di istituto e la valutazione si innestano su un tessuto culturale che nasce dalla comunità

professionale che apprende dall'analisi di punti forza e criticità del proprio procedere e dall'apertura alla formazione, come azione che porta al dare forma, al delineare specificità che contraddistinguono e fanno crescere nell'appartenenza che è anche forza di cambiare direzione per un miglioramento possibile, rompendo *routine* consolidate o meccanismi di resistenza al cambiamento. La valutazione esterna quindi ha contribuito a rafforzare il compito di approfondire la lettura dei diversi aspetti dell'organizzazione scolastica e delle priorità sulle quali orientare il miglioramento, a partire dalla didattica, in un'ottica interconnessa tra diverse professionalità: confronto che ha favorito una comparazione chiara tra la rappresentazione che la scuola si è data attraverso l'autovalutazione con il Rapporto di AutoValutazione (RAV) e quella fornita dai valutatori esterni con il Rapporto Esterno di Valutazione (REV). Il processo valutativo ha consentito di comprendere meglio il funzionamento della scuola, orientandosi ad un cambiamento non solo organizzativo ma didattico.

Nel delineare il Piano di miglioramento di Istituto (PDM) e nel progettare le linee di intervento possibili, è necessario prevedere ed inserire momenti specifici in cui ci si ferma su ciò che già è stato posto in essere, senza considerare questi momenti come una mera verifica conclusiva ma come spunto per generare ulteriori possibilità e modalità di azione formative ed educative, con attenzione a esiti e processi. Non sono solo momenti per verificare e misurare i risultati ottenuti, sono piuttosto momenti per costruire apprendimento all'interno dell'organizzazione, attraverso una metariflessione che faccia emergere misconoscenze, pregiudizi, conoscenze, relazioni. E' il momento della costruzione delle ancore di significato collettivo e condiviso, del riconoscimento del tessuto connettivo in cui si innestano le metafore dell'organizzazione, i riti, i simboli, le credenze, il sapere tacito e la conoscenza esplicita della scuola come organizzazione che apprende ed evolve per un miglioramento possibile facendo leva sulle molteplici professionalità insite nella comunità scolastica (Merola C., 2012, p.212). Il passaggio da un tipo di conoscenza tacita ad un tipo di conoscenza esplicita e viceversa costituisce il centro del processo sulla creazione della conoscenza organizzativa. Il dinamismo interattivo tra esse si realizza attraverso la socializzazione, l'esternalizzazione, la combinazione e l'interiorizzazione⁴. Dall'ancora di significato si può riprendere il percorso e navigare nel flusso delle informazioni che provengono dal confronto tra gruppi di lavoro orientati verso una precisa *mission* organizzativa, nella consapevolezza di un comune sub-strato di appartenenza, all'interno del quale riconoscersi e considerare punti forza e criticità nel comune procedere. L'esperienza di apprendimento, di vita, relazioni che la valutazione esterna porta nel contesto scolastico è rilevante e significativa sul piano della formazione e dell'apprendimento degli stessi docenti, considerando il processo, il percorso, il curriculum e modifica la *forma mentis* nel senso che si acquisisce un diverso *habitus* di pensiero e azione. Modellare il curriculum e seguirlo nel suo divenire significa privilegiare un'impostazione dell'attività secondo uno schema non lineare, guardando al senso del percorso, ai processi attivati. Ne deriva l'attenzione per le vie tracciate, per i percorsi trovati, per le innovazioni e le originalità costruite nel procedere, attraverso mappe orientanti in una centralità non fissa ai traguardi raggiunti, ma rivolta alle vie da

⁴ Il processo di creazione della conoscenza organizzativa descrive l'interazione e la trasformazione tra i vari tipi di conoscenza fondandosi sull'interazione tra individui, trasformando le operazioni ordinarie in azioni creative verso l'innovazione e il cambiamento.

intraprendere verso orizzonti comuni. In questo senso il curricolo non è solo centrato sulle discipline, ma connettendosi all'etimologia del termine *curriculum* (dal verbo latino "curro", correre, corsa, corso o giro), per la scuola come organizzazione, si sviluppa il seguente significato: un curricolo è un particolare "percorso che deve essere seguito" data una meta desiderata.

Il sistema esterno di valutazione offre possibilità riflessive che nascono dal dialogo e dal confronto tra diversi professionisti e attori coinvolti nel contesto scolastico. La valutazione ha una maggiore significatività perché è un sapere costruito, interiorizzato che porta a modulare il proprio operare, a stare nella riflessività, a ri-vedersi considerando criticità e punti forza del proprio apprendere nella costruzione di un modello organizzativo condiviso che ponga la valutazione non come punto finale ma come l'inizio di un percorso generativo. La valutazione esterna incrementa le possibilità di trasformare le situazioni in un'ottica riflessiva, condivisa, progettata per il cambiamento in una prospettiva di comunità, in cui rilevanti sono le voci⁵ e i bisogni di coloro che sono coinvolti come protagonisti nella costruzione dell'Istituzione scolastica, a partire dagli studenti e considerando la scuola una comunità che apprende ed evolve. Quando si concepisce l'apprendimento, anche quello organizzativo, situato in una pratica sociale, si evita il rischio di scivolare entro interpretazioni privatistiche del processo formativo, dove si può arrivare ad una riflessione chiusa nella sfera soggettiva senza imparare ad agire per il cambiamento (Arendt H., 1995b, p.19). Le reti, in particolare attraverso il polo della formazione a livello di ambito provinciale, nel caso concreto, ha consentito un'attenzione per la didattica delle discipline dove i docenti condividevano buone pratiche e si scambiavano esperienze professionali legate al lavoro d'aula.

La valenza etica del termine "portatori di interesse" (*stakeholder*) nella scuola, apre a significati nuovi dove le relazioni si intessono nella prospettiva di consapevolezza e assunzioni di responsabilità per il bene comune e il bene dell'altro, in una tensione evolutiva verso finalità immaginate e agite, rafforzando legami di coesione sociale. "I primi portatori di interessi legittimi sono gli studenti e nel contempo le famiglie, ma non di meno il personale scolastico e la comunità di appartenenza" (Previtali, 2010, p. 70). Nel lavoro educativo, la riflessione sull'azione e nel corso dell'azione conduce a chiarire i principi guida e il proprio procedere si connette con il movimento degli altri per giungere ad un coordinamento armonico verso l'attuazione di una progettualità condivisa che possa partire dai bisogni reali e da un'attenta analisi contestuale (Schön, 2006, p.111). La valutazione richiede il monitoraggio dei risultati, l'adeguatezza dei fini rispetto agli esiti. Le scelte sono connesse ai mezzi, alle risorse disponibili e alla lettura di dati che dall'autovalutazione spingano il processo valutativo, aprendosi allo sguardo dei valutatori esterni come professionisti a supporto nel delineare nuove visioni. La rendicontazione di quanto emerge dal SNV deve essere aperta all'interno della scuola a partire dai diversi organi collegiali (Collegio Docenti, Consiglio di Istituto, Consigli di Classe, di Interclasse, Dipartimenti disciplinari) ma anche all'esterno attraverso una rendicontazione sociale che possa coinvolgere i diversi portatori di interesse (famiglie, amministrazioni comunali, aziende, associazioni ed enti sul territorio, a partire da quelli

⁵ Le interviste aperte o semi-strutturate utilizzate dal NEV consentono di investigare i vissuti e le esperienze (Merola C., 2013, p. 151) le rappresentazioni che incidono, in modo anche implicito, nell'organizzazione e nella pratica educativa o nel sistema educativo di Istituto.

con finalità educative e formative), nel rispetto di principi di partecipazione e trasparenza. Il procedimento di valutazione delle Istituzioni scolastiche prevede l'autovalutazione come fase riflessiva, la valutazione esterna, la realizzazione delle azioni di miglioramento e la condivisione, pubblicazione e diffusione dei risultati raggiunti (rendicontazione sociale) per tornare all'autovalutazione con un'attenzione stringente sulla didattica con enfasi sui processi di apprendimento e insegnamento e tornando alla riflessione su punti forza e criticità nel senso più ampio dell'organizzazione formativa. I singoli processi di lavoro sono subordinati all'intenzione ultima, al senso dell'azione di ciascuno all'interno della comunità scolastica in cui l'operare si imprime all'interno e all'esterno con un'apertura alla realtà territoriale in cui la scuola si innesta e vive⁶, con una sussidiarietà nel riparto di competenze specifiche e interconnesse.

2. Ritornare all'autovalutazione come cura dei processi di apprendimento e insegnamento nella crescita formativa della persona

Gli esiti del Rapporto di Valutazione Esterna riportano ad una trama da tessere e sviluppare attraverso il *framework* tracciato dal sistema valutativo. In quest'ottica se il Sistema Esterno di Valutazione aiuta a leggere l'organizzazione nella sua complessità e specificità, il bilancio sociale a cui tendere permette di documentare, rendicontare le scelte che portano a quei risultati e a quella particolare organizzazione con i processi attivati. Anche a livello di reti di scuole si possono attivare risorse e possibilità formative per focalizzare su comuni necessità relative alla pratica della valutazione e al miglioramento delle pratiche didattiche per attivare processi di apprendimento in cui si innesti la cultura dell'autovalutazione all'interno della stessa didattica, nello stesso lavoro dell'insegnante in classe. Sviluppare la cultura dell'autovalutazione in senso ampio porta a dare valore anche ai processi di apprendimento, facendo in modo che gli alunni siano in grado di organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione, anche in funzione dei tempi di apprendimento di ciascuno, delle proprie strategie e del modo personale di costruire conoscenza, ponendo attenzione allo sviluppo del pensiero critico e alle specificità di ciascuno, focalizzando sul percorso attivato da ciascuno e sull'unicità dei talenti.

Il Sistema Nazionale di Valutazione non si concentra esclusivamente sui risultati degli studenti rilevati attraverso le prove standardizzate, ma su aspetti che includono il Rav (rapporto di autovalutazione), la valutazione esterna, il portfolio dei Dirigenti con la loro valutazione, la valutazione dei docenti connessa al merito, e un utilizzo più ampio degli esiti di apprendimento, facendo riferimento non solo alle prove Invalsi ma anche ai risultati interni e alla valutazione delle competenze chiave europee. La valutazione per le scuole si delinea in modo nuovo e vicino alle esigenze formative di crescita culturale e

⁶ Il bilancio sociale non può essere ridotto ai risultati (alla loro misurazione e documentazione), ma deve portare in evidenza la trama di senso che lega il contesto ai processi messi in atto. (Previtali D., 2010, *Il bilancio sociale nelle scuole*, Edizioni Lavoro, Roma, p. 93). La costruzione del bilancio sociale porta inevitabilmente verso lo sviluppo di un discorso che pretende un uso dei dati con valore didattico per il miglioramento degli apprendimenti. L'obiettivo del Sistema Nazionale di Valutazione è di migliorare la qualità del servizio scolastico e la rendicontazione sociale porta con sé gli elementi per un miglioramento che consideri la pratica didattica stessa.

personale degli studenti e dell'intera comunità professionale. E' necessario sviluppare la capacità di riflessione critica e metacognitiva per ritornare sulle modalità personali dell'apprendere, da questo punto di vista si possono considerare punti forza e criticità non solo degli studenti ma anche dei docenti e di ciascun professionista riflessivo impegnato a rivedersi nel corso dell'azione. Funzioni di sviluppo della valutazione, richiedono che si richiami in modo forte il senso di responsabilità con impegno anche nelle azioni di autodiagnosi, con un incremento nelle competenze legate al valutare.

C'è una complessità che riconduce all'esperienza vissuta e a tutte le classificazioni operate dalla mente per giungere al comprendere: esse sono frutto di un percorso esperienziale unico condivisibile che porta a originali e uniche modalità nella costruzione della conoscenza e delle azioni connesse all'apprendimento⁷. L'abilità di auto-valutare i propri prodotti e processi diviene una abilità metacognitiva quando chiede a ciascuno di essere capace di tornare sui propri pensieri, di riflettere sulle proprie strategie cognitive, di valutarne l'efficacia e di cambiarle in modo opportuno se queste si rivelino poco efficaci o efficienti in relazione ai propri scopi. È attraverso l'autovalutazione dei processi messi in atto nella costruzione della propria conoscenza che ciascuno assume in modo critico un ruolo attivo nella valutazione del proprio apprendimento, si responsabilizza e il grado di motivazione ad apprendere viene incrementato attraverso l'azione auto-formativa.

Per designare l' "agire" le lingue greca e latina dispongono di due parole del tutto differenti⁸ che mettono in luce le due parti in cui è divisa l'azione: l'inizio che fa capo ad una persona singola, e il compimento in cui molti si riuniscono per portare a termine o completare l'azione, seguendo diverse fasi. Il dirigente scolastico, come promotore e *leader*, innanzitutto educativo, è considerato *primus inter pares* ⁹all'interno del Collegio docenti: il ruolo presenta anche la necessità di garantire una spinta propulsiva a dirigere verso iniziative o cambiamenti possibili. Il dirigente promuove e coordina le attività didattiche, di sperimentazione e di aggiornamento formativo nell'ambito dell'istituto, nel rispetto della libertà di insegnamento, insieme con il Collegio dei docenti, procedendo anche verso nuove rotte. La cultura dell'organizzazione scolastica, raffiguratasi negli anni attraverso l'azione, si legge anche dalla posizione differenziata che ciascuno occupa all'interno di essa, nonché attraverso le metafore dell'organizzazione, le storie e i riti di appartenenza, i documenti costitutivi l'identità di Istituto. L'organigramma, con funzioni e ruoli assunti, costituisce un intreccio appartenente alla connessione dinamica del sistema organizzativo e culturale. La divisione del lavoro all'interno della scuola si

⁷ A scuola si svolgono azioni ma spesso le azioni connesse alla pratica didattica passano senza che ci sia un ritorno riflessivo e un'apertura alla narrazione nella condivisione tra alunni e insegnanti e nella più ampia comunità educante. Attraverso un'auto-valutazione, che diventa anche auto-osservazione, è possibile assumere maggior consapevolezza sugli aspetti del sapere tacito, sul modo personale di attivare nuova conoscenza e sul render conto prima di tutto a se stessi di come questi processi si attuano. "Nessun'altra attività umana esige il discorso nella stessa misura dell'azione [...]. L'azione che egli inizia è rivelata agli altri uomini dalla parola, e anche se il suo gesto può essere percepito nella sua nuda apparenza fisica senza accompagnamento verbale, acquista rilievo solo l'espressione verbale mediante la quale egli identifica se stesso come attore, annunciando ciò che fa, che ha fatto o intende fare" (Arendt H., 2009, p.130).

⁸ "Ai due verbi greci *archein* (cominciare, guidare e infine governare) e *prattein* (giungere a compimento, adempiere, ultimare) corrispondono i due verbi latini *agere* (promuovere, guidare) e *gerere* (portare)" (Arendt H., 2009, p.138)

⁹ Il Collegio dei Docenti è presieduto dal Dirigente Scolastico (art. 396 D. Lgs. 297/1994), per definizione *primus inter partes*

sviluppa direttamente dalla progettualità di istituto e dal processo lavorativo che si attiva, essa non va confusa con la specializzazione caratterizzata da una chiusura verso la visione complessiva o alla *mission* che conduce l'azione. Nei sistemi organizzativi si apre un ordine di valori e scopi che muove l'agire ed è creato e rafforzato nel lavoro comune, in un agire insieme. I valori si consolidano nel momento in cui si esce dalla sfera privata e ci si apre a quella pubblica, con una condivisione di idee e progettualità¹⁰. La scuola porta in sé la complessità sociale, le fragilità in essa insite, sono necessari riferimenti e orizzonti verso cui procedere con un confronto che accompagna anche a livello istituzionale, senza caricare con zavorre e procedure burocratiche ma investendo sulla scuola.

La compilazione del Portfolio del Dirigente su un *format* nazionale all'interno del SNV e la valutazione da parte di membri esterni alla scuola (Dirigente tecnico, personale del mondo della scuola ad esempio Dirigenti in servizio presso altri Istituti o Dirigenti in quiescenza) che non entrano nel tessuto scolastico, senza comprendere l'effettivo contesto in cui si svolgono le azioni formative ed educative, risulta meno significativo e pregnante rispetto al lavoro posto in essere dal Nucleo Esterno di Valutazione che entra e dialoga con la comunità educante. Lo sguardo esterno congiunto a quello interno, in un'ottica di partecipazione e comprensione, porta a visioni maggiormente aderenti alla realtà con possibilità di analisi e adeguamenti rispondenti ai bisogni effettivi e di contesto, condivisibili, partecipati¹¹. Il sistema valutativo dirigenziale e di Istituto dovrebbe focalizzarsi nella dimensione del dare valore, come il Nucleo Esterno di Valutazione che entra nella scuola fa, e non in quella della valutazione che esclude o cristallizza in giudizi. Le competenze gestionali, amministrative si misurano nella pratica di ogni giorno e i documenti che delineano il profilo e l'identità delle scuole dovrebbero costituire un'espressione visibile di questo fare che è anche documentare ma non vi sono solo documenti, ciò che è essenziale è relazione e azione vissuta, pedagogicamente orientata. «I fatti si affermano con la loro ostinatezza, e la loro fragilità è stranamente combinata con una grande resilienza» (Arendt, 1995, p. 70). Il lavoro educativo, e quello del dirigente scolastico deve restare un lavoro educativo di cura e valorizzazione del miglioramento di comunità, è attività sensibile di trasformazione (Mortari L., 2015). I contenuti culturali e i valori educativi conducono al desiderio di comprensione per una trasformazione che consenta un miglioramento che parta dall'esistente e non da pregiudizi valutativi esterni che considerano rilevante la macchinosità di procedure burocratiche fuorvianti e inutili, come schemi asettici che si impongono. Il percorso evolutivo verso un cambiamento possibile porta con sé la fatica della ricerca condivisa ed è esperienza di separazione da condizioni di certezza e chiara visione. Resistenza e fragilità. Ritrovare quel suono gioioso dell'arpa a cui fa riferimento Kierkegaard (2010, pp. 50-51) che ha una eco nel segreto dell'anima, porta ad imprimere un'esperienza

¹⁰ I valori, diversamente dalle cose o dagli atti o dalle idee, non sono mai prodotti di una specifica attività umana ma vengono in essere ogni volta che i prodotti sono stati attirati nella incessante e mutevole relatività dello scambio tra membri della società (Arendt H., 2009, p. 118).

¹¹ Per un miglioramento possibile, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola richiede altresì la collaborazione delle formazioni sociali in una dimensione di integrazione fra scuola e territorio per far sì che ognuno possa svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società (art. 4 Cost.) (Previtali D., 2010, p. 102).

generativa e rivitalizzante (Merola C., 2018, p. 285). Lo sguardo esterno di comprensione deriva dall'aver vissuto insieme esperienze e ascoltato le narrazioni, abitato i luoghi, incontrato i volti, le persone. I discorsi e le azioni sono i protagonisti della nostra vita attiva¹²: ascoltare ciò che facciamo a scuola orienta percorsi di pensiero e scoperta e porta all'aprirsi di un orizzonte di ricerca con nuove possibilità. Fermarsi ad ascoltare, focalizzare le modalità di apprendimento che gli stessi docenti sentono di aver messo in atto nella pratica educativa, soffermarsi su emozioni, relazioni, sintetizza il compito dell'educazione permanente che accompagna nel corso della vita e fonda la formazione. La valutazione porta con sé il bisogno di formare per orientarsi verso il miglioramento possibile e per ricercare quelle vie sorgive di nuova vitalità e conoscenza. Riflettere sull'esperienza significa cercare quei "puntelli mnemonici" o quelle "ancore di significato" per riuscire a pensare il proprio pensiero e il proprio esserci nella relazione ed esplicitare, ad esempio, come si è giunti alla soluzione di un determinato problema, attraverso quali connessioni e relazioni, quali vie facilitanti, quali idee conduttrici, con l'aiuto di quale materiale strutturato o tramite quali azioni e relazioni di sostegno. Riflettere sull'azione e nel corso dell'azione¹³ è una capacità che si acquisisce come apprendimento ulteriore, anche emotivo, che va indirizzato, formato, sostenuto, rafforzato in un contesto organizzato e complesso come quello scolastico dove centrale è la formazione e l'educazione della persona, la crescita di ciascuno nel valore della relazione.

3. Conclusioni. Aprire spazi di cambiamento

In ambito scolastico la riflessione sulle possibilità ulteriori deve accompagnare un cambiamento che non si può attendere avvenga a livello amministrativo o istituzionale, un nuovo inizio può condurre a vie sorgive e la comunità scolastica è il luogo in cui può compiersi tale evoluzione. A livello istituzionale vi può essere l'*incipit* e l'avvio ma il generarsi del cambiamento deve avvenire dall'interno, con un'apertura alla comunità di appartenenza. Si aprono scenari, visioni, paesaggi della memoria presente e la vita della mente consente di tracciare i fili luminosi e di senso che disegnano i sentieri dell'esistere, con una rinnovata ed intima estetica che riconosce le radici in cui trova fondamento il proprio essere nell'appartenenza e gli snodi attraverso i quali può svilupparsi e ampliarsi la comunità scolastica. Se questo pensiero accompagna il modo di essere e di fare scuola, la scuola diviene un luogo di comunità della vita, laboratorio di apprendimento continuo

¹² "Ciò che facciamo" è il tema principale del libro della Arendt, *Vita Activa*: esso riguarda solo le articolazioni più elementari della condizione umana. Nel prologo la Arendt spiega che l'attività del pensiero non viene presa in considerazione. Il libro prende in esame l'attività lavorativa, l'opera e l'azione. Ho ritenuto necessario riprendere questo testo perché pone le premesse di una ricerca ulteriore sullo statuto del pensiero nella condizione umana e per le prospettive inattese che apre.

¹³ «È evidente [...] che il compito vitale dell'educazione, nel suo aspetto intellettuale, è quello di coltivare le attitudini del pensiero riflessivo, preservandolo dove già esiste, e trasformando tutte le volte che sia possibile, i metodi meno ordinati di pensiero in altri più rigorosi. Naturalmente l'educazione non si esaurisce nell'aspetto intellettuale, occorre formare attitudini di efficienza pratica, rafforzare e sviluppare disposizioni morali, coltivare capacità di apprezzamento estetico. Ma in tutte queste cose vi deve essere almeno un elemento di significato consapevole e quindi di pensiero, altrimenti l'attività pratica si riduce al meccanismo della routine, la morale a qualcosa di cieco e arbitrario e l'apprezzamento estetico a un capriccio sentimentale» (Dewey J., 1973, p. 147).

della vita¹⁴. «La passione per la ricerca del Bene è la risposta alla consapevolezza che, se nessuno vive al singolare ma sempre si nutre dell'altro, cercare per la vita le cose di valore che la rendono degna di essere vissuta non può che essere un progetto che ci coinvolge nella nostra intima pluralità» (Mortari L., 2015, p. 216). L'esperienza segna percorsi che si ricollegano al divenire con acquisizioni possibili nel fluire di processi educativi e formativi con responsabilità e cura per il bene comune¹⁵: la scuola è linfa vitale per dare valore ad educazione e formazione.

¹⁴ Far venire all'essere e individuare nuove possibilità nella costruzione di percorsi progettuali che conducano alla comprensione e allo sviluppo dell'esistente sono finalità insite nell'educazione come arte, disposizione verso immateriali che sorreggono e alimentano la civiltà (Merola C., 2014, p. 167), per un'educazione alla cittadinanza.

¹⁵ La scuola ha un valore sociale da riaffermare nella pratica educativa e formativa di ogni giorno; è il valore della quotidiana fra insegnanti e studenti, della vita in comune, delle relazioni di aiuto, delle regole condivise, delle pratiche diffuse, del sapere implicito ed esplicito, dei saperi che aprono alla conoscenza della vita.

Bibliografia / References

- Arendt H. (1995a), *Verità e politica*, Universale Bollati Boringhieri, Torino
- _____ (1995b), *Che cos'è la politica?* Edizioni di Comunità, Milano
- _____ (2009), *Vita Activa*, Bompiani, Milano
- Dewey J. (1973), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze
- Kierkegaard S., (2010), *Pensieri che feriscono alle spalle e altri discorsi edificanti*, SE, Milano
- Merola C. (2012), "Gli insegnanti si raccontano. Il metodo della Grounded Theory nella comprensione fenomenologica", *Topologik*, n.12, pp.199-215. ISSN 2036-5683
- _____ (2012), "Autovalutazione dei processi di apprendimento-insegnamento. Prima parte: narrare l'esperienza di apprendimento", *Orientamenti Pedagogici*, vol. 59, n. 1 (347), pp.131-147. ISSN 0030-5391 F11.1
- _____ (2012), "Autovalutazione dei processi di insegnamento-apprendimento. Seconda parte: conoscere e rispettare la differenza evolutiva nel pensiero critico", *Orientamenti Pedagogici*, vol. 59, n. 2 (348), pp.263-276. ISSN 0030-5391 F11.2
- _____ (2013), "La riflessione epistemica della ricerca fenomenologica nella pratica dell'insegnare", *Topologik*, n. 13, pp. 152-177. ISSN 2036-5683
- _____ (2014), "L'autovalutazione di istituto e la responsabilità del dirigente scolastico", *Topologik*, n.16, pp.147-169. ISSN 2036-5683
- _____ (2018), "Il movimento dell'esistere libero", *Infanzia*, n. 4, pp. 285-289. ISSN 0390-2420
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Previtali D. (2010), *Il bilancio sociale nella scuola*, Edizioni Lavoro, Roma
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano

Differenziare per includere. L'e-portfolio come strumento di autovalutazione e autoregolazione dell'apprendimento
Differentiating to include. The e-portfolio as a learning tool to foster self-assessment and self-regulation

Viviana Fabbri

Abstract

Utilizzato a partire dagli anni Ottanta come pratica valutativa, il portfolio può rivelarsi un valido strumento anche per aiutare gli studenti ad acquisire il controllo del proprio apprendimento, la conoscenza di sé e dei propri stili cognitivi, favorendo così l'autodeterminazione e l'autonomia. Come strategia per l'apprendimento autoregolato, il portfolio si rivela un'ottima risorsa anche dal punto di vista inclusivo, in quanto sostiene lo sviluppo di una qualità – quella dell'autodeterminazione – generalmente poco sviluppata negli alunni con bisogni educativi speciali: soggetti più fragili, spesso portati dalla loro stessa storia educativa a dipendere dagli altri e a mostrarsi incapaci di prendere decisioni in modo autonomo.

Parole chiave: differenziazione didattica, inclusione, e-portfolio, autovalutazione, tecnologia dell'educazione.

Used since the 1980s as an assessment tool, portfolios can be particularly useful also to help students monitor their learning progress, increase self-awareness and knowledge of their cognitive styles, thus promoting decision-making and autonomy. As a strategy for self-regulated learning, the portfolio is also an excellent resource from an inclusive point of view, as it supports the development of a quality – that of self-determination – generally underdeveloped in pupils with special educational needs. They are fragile individuals, often dependent on others and unable to make decisions on their own also on account of their educational background.

Keywords: *Differentiated Instruction, inclusion, e-portfolio, self-assessment, educational technology.*

Viviana Fabbri è docente specializzata per il sostegno nella scuola secondaria di primo grado. Ha conseguito un dottorato di ricerca in Musicologia e Beni musicali presso l'Università di Bologna, approfondendo il tema delle tecnologie, di cui si occupa come formatrice, e della pedagogia e didattica musicale. Cultrice della materia in Didattica e Pedagogia Speciale e Didattica dei linguaggi simbolici presso il Dipartimento di Scienze umane, collabora con l'Università di Urbino, dove svolge, da parecchi anni, attività didattica integrativa nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria e nei corsi di formazione per il conseguimento della Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.

Tutta la scuola in genere ha una funzione orientativa in quanto preparazione alle scelte decisive della vita, ma in particolare la scuola del primo ciclo, con la sua unitarietà e progressiva articolazione disciplinare, intende favorire l'orientamento verso gli studi successivi mediante esperienze didattiche non ripiegate su se stesse ma aperte e stimolanti, finalizzate a suscitare la curiosità dell'alunno e a fargli mettere alla prova le proprie capacità (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012).

L'esigenza di rendere gli allievi protagonisti attivi del proprio percorso di apprendimento è ormai riconosciuta diffusamente e non necessita di particolari argomentazioni. Malgrado ciò, all'interno della scuola si incontrano ancora numerose resistenze all'idea di progettare esperienze didattiche flessibili e 'aperte', spesso giustificate da presunte necessità di aderire a 'programmi', che nel frattempo hanno abbandonato in larga misura pretese di tipo prescrittivo e rigidità normativa.

Un ruolo chiave per favorire l'autodeterminazione del proprio apprendimento è costituito dalla capacità di autovalutarne le diverse fasi. Secondo Miato (2007, pp. 204-5) per promuovere il processo di autovalutazione continua negli studenti, gli insegnanti possono orientarsi attraverso tre direttrici principali, corrispondenti a tre dimensioni dell'identità personale: l'aspetto sociale, che è dato dal percepirsi parte di un gruppo o di una comunità; la conoscenza di sé, dei propri caratteri di unicità; l'orientamento al futuro, dal punto di vista umano, sociale, professionale mediante una progettualità che si costruisce a partire dal percorso svolto, delle competenze acquisite, degli interessi. Si tratta quindi di un'autovalutazione orientativa, nella quale entrano in gioco una dimensione narrativa (la propria storia personale), una dimensione conoscitiva e di orientamento al proprio futuro (conoscenza di sé e progetto di vita), una dimensione valutativa (valutazione delle competenze): elementi delicati e complessi, che chiamano in causa intelligenze specifiche (si pensi solo al concetto di intelligenza intrapersonale di Gardner). Per questo motivo, nell'unità di apprendimento che qui viene presentata e che riguarda attività di tipo metacognitivo sulla conoscenza dei propri stili di apprendimento e sul metodo di studio, si è preferito inquadrare il lavoro all'interno di un percorso più vasto e più generale di orientamento, che ha visto la scrittura del portfolio personale quale suo fulcro generativo.

Il portfolio è stato utilizzato a partire dagli anni Ottanta e Novanta come forma di autovalutazione e come strumento valutativo alternativo ai test standardizzati, in quanto in grado di stimare le competenze del discente senza limitarsi ad accertarne le semplici conoscenze (Miato, 2007 p. 203). Utilizzato estensivamente, e non solo come raccolta di prodotti realizzati dai ragazzi, il portfolio può diventare un valido strumento per aiutare i discenti ad acquisire il controllo del proprio apprendimento, coinvolgendoli attivamente nella conoscenza di sé e dei propri stili cognitivi e processi apprenditivi, favorendo l'autodeterminazione e l'autonomia: nella costruzione del proprio e-portfolio gli studenti sono infatti chiamati a porsi obiettivi, fare delle scelte, prendere decisioni, selezionare

consapevolmente e responsabilmente ciò che è più importante e ciò che lo è meno; il lavoro può quindi configurarsi come vera e propria strategia per l'apprendimento autoregolato (Mitchell, 2018) e si rivela una ottima risorsa anche dal punto di vista inclusivo, in quanto favorisce lo sviluppo di una qualità, quella dell'autodeterminazione, poco sviluppata negli alunni con bisogni educativi speciali, soggetti più fragili, spesso portati dalla loro stessa storia educativa a dipendere dagli altri e a mostrarsi incapaci di prendere decisioni in modo autonomo (Mitchell, 2018, p.172; Sacchi e Giraldo, 2018).

Affinché lo studente sviluppi capacità di autoregolazione del proprio apprendimento, sono infatti necessari due requisiti fondamentali: da un lato una buona conoscenza di sé, dei propri stili cognitivi e attributivi, nonché delle variabili emotive e motivazionali implicate nel processo di apprendimento, dall'altro lato è fondamentale che lo studente impari ad utilizzare con consapevolezza le strategie di studio e di pianificazione del lavoro più adatte al proprio stile apprenditivo (Valenti e Ciccìa, 2005).

La conoscenza di sé, come pure la consapevolezza delle proprie dimensioni emotive e motivazionali, può essere affrontata in maniera più produttiva se allargata ad aspetti del sé non necessariamente e non solamente afferenti al percorso scolastico e di studio. L'autodeterminazione del proprio apprendimento, del resto, richiama ed è un aspetto fondamentale di un sapere e di una capacità molto più vasta e trasversale, ossia la competenza chiave di cittadinanza di *imparare ad imparare*. Questo ampliamento di prospettiva permette inoltre di differenziare il lavoro in risposta all'interesse degli studenti, adattando i materiali e le consegne con argomenti o attività che incuriosiscono maggiormente i ragazzi (Tomlinson Demirsky, 2000).

Per lavorare sulle *key competences*, infatti, è necessario abbandonare la didattica trasmissiva e progettare ambienti di apprendimento nei quali gli allievi possano misurarsi con compiti aperti e autentici; contesti in cui l'apprendimento venga costruito e co-costruito attivamente dai discenti con la regia attiva dei docenti, nel quale sia possibile seguire un proprio percorso in modo flessibile e in cui ciascuno possa attribuire un significato personale al processo di conoscenza.

Da questo punto di vista, l'uso delle tecnologie didattiche e del web si offre come spazio ulteriore di esplorazione aperta ed elaborazione creativa dei contenuti. D'altra parte, il portfolio digitale è per il docente una buona pratica valutativa. In quanto "sapere agito", infatti, la competenza è osservabile mediante lo svolgimento di un compito significativo che possa prevedere la messa a punto di un prodotto realizzato in autonomia utilizzando conoscenze, abilità, capacità personali, sociali, metodologiche in parte in possedute, in parte sviluppate attraverso le diverse attività svolte (Da Re, 2013).

L'esperienza: didattica in azione

Il lavoro qui descritto è stato realizzato in co-teaching in una classe terza di un istituto d'Istruzione di primo grado ed ha coinvolto il docente di lettere e la docente di sostegno¹. La metodologia didattica in compresenza era uno degli aspetti principali del progetto, che prevedeva la figura dell'insegnante di sostegno a supporto dell'insegnante curricolare nella realizzazione di forme di personalizzazione e di una didattica maggiormente inclusiva. Nella classe erano presenti un alunno con disabilità cognitiva di grado lieve, tre ragazzi con disturbi specifici dell'apprendimento e tre ragazzi con un piano didattico personalizzato per bisogni educativi speciali afferenti all'area dello svantaggio socio-culturale.

Il lavoro progettato in questa unità di apprendimento era finalizzato a favorire l'inclusione scolastica non solo e non tanto mediante strategie di individualizzazione e personalizzazione della didattica per gli alunni in difficoltà, quanto attraverso la progettazione di un percorso flessibile nei metodi, nei contenuti, negli obiettivi, nei materiali e nelle valutazioni, con la finalità di ottimizzare le opportunità di apprendimento per tutti (Savia G. 2016). Il lavoro di co-teaching è stato quindi concepito come "moltiplicatore delle risorse didattiche (Ianes, Camerotti, 2015, p 14), configurandosi come didattica "della differenziazione 'strutturale' del design istruzionale" (Ianes e Camerotti, 2015, p. 26), secondo i principi della differenziazione didattica (Tomlinson, 1999, Tomlinson e Demirsky, 2000, D'Alonzo 2017) e dell'Universal Design for Learning (Savia, 2016).

L'esperienza didattica si è articolata in due unità di apprendimento strettamente legate una all'altra. La prima unità, finalizzata alla consapevolezza delle proprie modalità di apprendimento, ha utilizzato attività e strumenti ricavati dall'importante lavoro di Cornoldi, de Beni e del gruppo MT, *Imparare a studiare 2* (1993). Un momento essenziale nella conoscenza di sé e nella compilazione del proprio *e-portfolio* è stato la compilazione del questionario metacognitivo sul metodo di studio (QMS), che ha altresì permesso ai docenti di elaborare un profilo di apprendimento della classe sul quale definire le scelte successive (D'Alonzo, 2016, p. 85); la seconda unità d'apprendimento (qui non presa in esame), da un lato si riallacciava alla precedente costituendone il completamento, dall'altro lato si legava strettamente al percorso di orientamento elaborato per gli alunni dal Consiglio di classe, prevedendo quindi un ulteriore percorso di autoconoscenza attraverso schede e attività presenti nel libro di testo relative ad abilità, interessi, materie preferite, caratteristiche del lavoro ideale, unitamente a momenti informativi e di orientamento realizzati attraverso la presentazione delle diverse scuole

¹ Il lavoro è stato sviluppato all'interno del progetto di sperimentazione "Proporre il dispari per ottenere il pari" (Il docente di sostegno a supporto del docente curricolare, personalizzare per includere) nell'a. s. 2017-18. Progetto proposto dall'Ufficio VI – Ambito territoriale di Pesaro Urbino e coordinato dalla prof.ssa Patrizia Pascucci. Il lavoro qui realizzato ha coinvolto, oltre la scrivente, la prof.ssa di lettere Daniela Severini.

superiori e la frequenza ai rispettivi *open day*. Anche in questo caso l'*output* concreto delle attività svolte era la compilazione di alcune sezioni del portfolio digitale.

La parte operativa del lavoro è stata attivata in spazi diversificati, in relazione alle diverse esigenze; oltre allo spazio classe, il laboratorio di informatica e altri ambienti della scuola. Gli approcci cooperativi prescelti hanno riguardato la *peer cooperation*, il lavoro individuale e il piccolo gruppo, con restituzioni in plenaria.

Il percorso è stato segmentato in fasi, le prime delle quali sono state la consegna, lettura e spiegazione della consegna agli studenti e della rubrica di autovalutazione.

La consegna agli studenti è il documento sulla base del quale i ragazzi si avviano a realizzare il prodotto richiesto rispettando le modalità e i tempi in esso indicati, avendo ben presente anche i criteri e le modalità con cui il loro lavoro verrà valutato (Da Re, 2013). Si tratta di uno strumento essenziale per favorire la responsabilità individuale e il lavoro di auto-osservazione e presa di consapevolezza, l'autonomia di lavoro e l'autoregolazione dei processi di apprendimento; non solo, ma l'esplicitazione chiara degli obiettivi di apprendimento e del compito richiesto, contribuisce ad attivare la motivazione degli studenti mediante il riconoscimento dello scarto tra ciò che lo studente sa e ciò che ci si aspetta che apprenda e la successiva definizione degli obiettivi e delle strategie per colmare tale scarto iniziale (Hattie, p.170). Per lo stesso motivo, è fondamentale che lo studente conosca sin dal principio gli indicatori sui quali si definirà la valutazione del proprio lavoro.

L'unità di apprendimento prevedeva la realizzazione di un *e-portfolio* come compito aperto di realtà: si trattava di una 'prova esperta', richiedendo agli studenti conoscenze, abilità, capacità non ancora possedute, ma da acquisire autonomamente grazie al metodo laboratoriale. I ragazzi, infatti, pur possedendo competenze tecnologiche di base che permettevano loro la navigazione in internet e la videoscrittura, non avevano mai utilizzato lo strumento *Google Sites*, attraverso il quale avrebbero realizzato il loro prodotto.

Gli studenti hanno quindi compilato il questionario QMS (di cui è stata utilizzata una versione *computer based*) ricavandone un proprio profilo di apprendimento (anche per questo è stato utilizzato un foglio di calcolo disponibile in rete, ma che ha previsto numerosi adattamenti). Sulla base del profilo ottenuto, gli studenti sono poi passati alla compilazione del proprio profilo nell'*e-portfolio*. Nella compilazione del questionario, che prevedeva numerosi *items*, gli alunni più in difficoltà sono stati affiancati in modo discreto dai docenti, con un atteggiamento volto a non enfatizzare le capacità differenti, ma allo stesso tempo attento a concedere ai ragazzi tutto il tempo e le risorse necessarie per completare l'attività.

La fase successiva ha previsto un lavoro differenziato da svolgere a piccoli gruppi: ciascun gruppo era infatti formato in base ai punti di forza e di debolezza presenti nel profilo di apprendimento dei suoi componenti ed era chiamato a svolgere compiti diversi, a seconda degli aspetti da potenziare (ad esempio, alcuni gruppi hanno svolto attività per fronteggiare le difficoltà con i compagni; altri per la gestione dell'ansia; altri ancora per migliorare le strategie nello studio a casa, o il rapporto con i docenti). Materiale ed

attività sono stati tratti dal citato lavoro di Cornoldi, che prevede un programma per lo sviluppo delle abilità di studio strutturato sulle stesse aree che il questionario di autovalutazione indaga e approfondisce.

Si è trattato quindi di un lavoro didattico che ha previsto al suo interno una differenziazione e personalizzazione dei contenuti e dei prodotti sulla base del profilo di apprendimento di ciascuno studente, secondo il modello di differenziazione didattica proposto da Tomlinson (1999, Tomlinson e Demirsky, 2000). Infine, l'unità di apprendimento ha previsto un approfondimento in aula dedicato ai diversi stili cognitivi, sempre svolto mediante attività presenti nel volume di Cornoldi, in questo caso proposte all'intera classe mediante l'utilizzo della LIM.

Le fasi conclusive erano dedicate alla biografia cognitiva e alla valutazione/autovalutazione e hanno previsto la redazione di una relazione nella quale lo studente era chiamato a descrivere il percorso svolto, rilevarne elementi di utilità ai fini dell'apprendimento, individuare aspetti ancora da acquisire o approfondire, compiere una riflessione sugli ostacoli incontrati e sulle modalità per risolverli, valutare l'attività proposta dal punto di vista del coinvolgimento dell'interesse, della partecipazione. La biografia cognitiva è quindi un ulteriore momento metariflessivo e metacognitivo per ricostruire consapevolmente il percorso formativo svolto e i risultati conseguiti: dal punto di vista dell'insegnante, è un prezioso strumento valutativo, in quanto permette di mettere in luce gli aspetti non pienamente acquisiti o padroneggiati dallo studente.

La valutazione, di processo e di prodotto, è stata attuata mediante una rubrica valutativa riferita alle competenze individuali, relazionali e tecnologiche. La biografia cognitiva, come pure la consegna agli studenti, sono state realizzate ispirandosi ai format proposti da Franca Da Re.²

Il portfolio digitale

In questa sede si è privilegiato l'aspetto formativo del processo di costruzione del portfolio, cercando di svilupparne massimamente il potenziale orientativo e la dimensione riflessiva e metacognitiva, implicata nelle diverse operazioni di collezione, riflessione, esposizione dei materiali.

Per la realizzazione del portfolio digitale ci si è serviti della *Web App* di Google, *Google Sites*, in quanto di facile utilizzo. Ai ragazzi è stato offerto un modello già strutturato che potevano replicare in toto, riadattare, ampliare o ridurre a piacimento. Le sezioni dell'*e-portfolio* prevedevano una pagina personale (presentazione di sé, interessi, obiettivi personali, valori, immagine di sé dal punto di vista degli altri significativi), due pagine dedicate alle attività ed esperienze scolastiche ed extrascolastiche (prodotti, ricerche, progetti), una sezione dedicata alla biografia di apprendimento; in quest'ultima

² Si veda bibliografia, esempi in rete si trovano nel sito:
http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=Pagina_principale

sezione gli alunni, dopo aver caricato il profilo di apprendimento risultato dalla compilazione del questionario QMS, erano chiamati ad analizzarne in dettaglio i diversi aspetti: motivazione allo studio, stili e strategie cognitive, stili attributivi, atteggiamento verso la scuola e lo studio. La sezione si concludeva con un riquadro dedicato alla relazione sulle attività svolte e all'autovalutazione, nonché una *timeline* dei propri successi, scolastici e non.

Come già indicato, il compito era volutamente lasciato aperto, al fine di permettere a ciascuno studente di lavorare in base ai propri tempi, all'interesse per l'attività, alle diverse capacità. Di conseguenza, alcuni *e-portfolio* sono risultati estremamente articolati ed elaborati, altri sono stati sviluppati nelle linee più essenziali: il processo sottostante di autovalutazione e autodeterminazione dell'apprendimento è stato però comune a tutti.

Il lavoro di compilazione del portfolio è stato molto apprezzato dai ragazzi: l'apprendimento di tipo laboratoriale ed il *Learning by Doing* sono modalità in grado di favorire la motivazione e il coinvolgimento attivo degli allievi in quanto capaci di mobilitare competenze di tipo trasversale: il problem solving, il pensiero critico e creativo, l'autoriflessività.

Il compito di tipo metacognitivo sulla conoscenza dei propri stili di apprendimento e sulla scelta di un metodo di studio efficace è inoltre un ingrediente fondamentale per il successo formativo e il miglioramento dell'autostima, rivelandosi altresì basilare per favorire l'autoregolazione apprenditiva. La possibilità, infine, di svolgere compiti autentici sostiene la motivazione allo studio e la centralità dello studente, mentre la scelta di lasciare quanto più possibile 'aperta' la proposta didattica (Demo, 2006) incoraggia il senso di responsabilità e l'autodeterminazione dei propri processi di apprendimento³.

Un ultimo aspetto, non meno importante, riguarda il clima positivo d'aula. "Gli alunni, tutti i ragazzi, hanno sempre più necessità di incontrare 'persone' desiderose di conoscere la loro dimensione profonda, non solo la superficie, il loro animo, il loro cuore e quando un insegnante riesce con autenticità a entrare in comunicazione con loro i risultati vengono raggiunti anche sul piano degli apprendimenti" (D'Alonzo, Bocci, Pinelli, 2015).

I ragazzi si sono dimostrati molto motivati e coinvolti, estremamente curiosi rispetto al lavoro dei compagni, disponibili al confronto - tra pari e con gli adulti - e alla revisione reciproca; nelle fasi laboratoriali, i più esperti hanno offerto il loro aiuto agli altri in modo del tutto spontaneo. Come si evince dal commento alle attività svolte fornito da una studentessa, la possibilità di esprimere e condividere caratteristiche e aspetti di sé,

³ Nel citato libro di Mitchell, i termini "autoregolato" e "autodeterminato" sono utilizzati spesso come sinonimi: si tratta però di concetti distinti che è forse più utile mantenere separati: se l'autoregolazione è un concetto che si può far rientrare in larga misura nelle strategie di tipo metacognitivo, l'autodeterminazione presuppone la possibilità di progettare, sia pure all'interno di cornici di riferimento, i propri traguardi formativi. Da questo punto di vista, richiede una forte differenziazione didattica o l'adozione di forme di didattica aperta. Una definizione ragionata del costrutto di autodeterminazione si legge in Sacchi e Giraldo (2018), pp. 44-8.

contribuisce a rendere autentico – anche in senso profondo ed esistenziale – il compito di realtà.

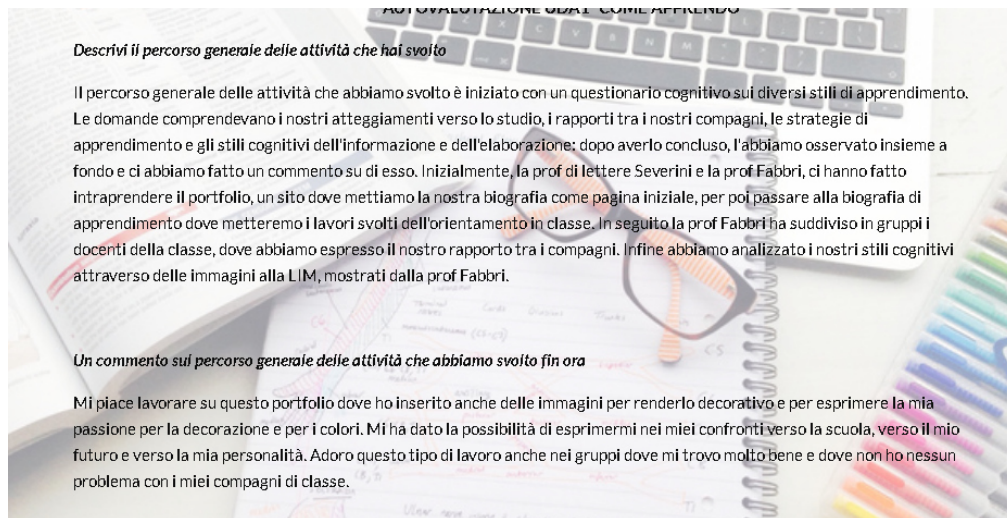


Fig. 1 una parte di biografia cognitiva realizzata da una studentessa nel proprio Portfolio

Conclusioni

A conclusione dell'esperienza si ritiene necessario sottolineare alcuni aspetti di criticità, che costituiscono al contempo piste aperte al futuro, nuove sfide di apprendimento per gli studenti, e nuove opportunità di sperimentazione per i docenti.

Come afferma Mitchell, “quello di apprendimento autoregolato è un concetto ampio, che comprende una vasta gamma di strategie, automonitoraggio, autorinforzo, consapevolezza di sé, autoefficacia, apprendimento autodiretto, autodeterminazione, autogestione, autoistruzione e autovalutazione” (Mitchell, 2018, p. 171). Obiettivi così elevati non possono di certo essere raggiunti con attività sporadiche e occasionali: se pure si tratta di pratiche che richiedono investimento di un tempo prolungato, queste andrebbero condotte trasversalmente, sia rispetto alle diverse discipline del curriculum, sia rispetto alle unità di apprendimento di ogni singola disciplina. Inoltre, un ruolo fondamentale per il raggiungimento di tali obiettivi è svolto dall'autovalutazione: una attitudine e una capacità che dovrebbe essere incoraggiata e sviluppata lungo tutto il percorso scolastico, a partire dalla scuola dell'infanzia (Miato, 2007, p. 205).

L'esperienza ha messo in luce le potenzialità del co-teaching come strategia inclusiva: attraverso la progettazione congiunta e la semplice compresenza è stato possibile mettere a confronto modalità e stili d'insegnamento diversi, attuare momenti efficaci di didattica laboratoriale, far lavorare i ragazzi estensivamente e in modo produttivo con le nuove tecnologie, fornire feedback e suggerimenti personalizzati sulla qualità del lavoro e sulle modalità per raggiungere gli obiettivi di apprendimento predefiniti, sostenere gli alunni più in difficoltà in alcune fasi del lavoro, ma soprattutto è

stato possibile organizzare e gestire compiti e percorsi diversificati, che tenessero conto dei bisogni come pure degli interessi degli alunni. Il co-teaching, specie se coinvolge l'insegnante di sostegno, è una risorsa importantissima per realizzare attività didattiche inclusive; il valore della collaborazione tra docenti è del resto richiamato tanto nell'*Index per l'inclusione* (2008), quanto nel documento sul *Profilo del docente inclusivo* a cura dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'istruzione Inclusiva (2012). Ma occorre altresì ricordare che l'inclusione non si realizza se resta solo appannaggio di qualche docente dotato di buona volontà: la scuola diventa inclusiva se tutta la comunità educante si fa agente di cambiamento culturale, metodologico, didattico, organizzativo e strutturale (Morganti e Bocci, 2017). L'inclusione è un processo difficile, complesso e faticoso: realizzarla comporta un lavoro collegiale e richiede una cultura, *vision* e *mission* condivise a tutti i livelli.

La didattica per competenze può essere un fattore chiave nel realizzare attività inclusive. Nella percezione comune, il concetto di competenza richiama aspetti quali l'individualismo, la performance, la competizione, l'eccellenza, che la società attuale e il mondo del lavoro hanno reso sempre più esasperati. Competenze e inclusione sembrano essere antinomiche: come ricorda giustamente Italo Florian nella prefazione al volume di Scapin e Da Re (2014, p.7), l'antinomia è in realtà complementarietà: si esalta la competizione, perdendo però di vista il fatto che la solidarietà ne costituisca un valore integrativo, si esalta l'autorealizzazione, dimenticando quanto questa si appoggi e si fonda sul senso di appartenenza. "L'inclusione non è incompatibile con la qualità, l'accoglienza ha bisogno della competenza per potersi manifestare appieno. Ma l'inclusione non è la scelta più semplice, richiede una forte motivazione, che va continuamente rinnovata e alimentata. L'opzione per una didattica che promuova competenze è un'opzione valida per tutti gli alunni, nessuno escluso. Sapere che la competenza si sviluppa solo quando si è posti di fronte a un compito impegnativo e significativo offre una preziosa indicazione didattica per tutti gli alunni, anche per quelli che presentano bisogni educativi speciali. La dedizione verso chi ha un «bisogno speciale» non deve tradursi in una facilitazione di tipo assistenziale, ma, al contrario, in un'attivazione di tutte le risorse personali, una mobilitazione a dare il meglio di sé, abbandonando qualsiasi forma di iperprotettività, che non aiuta a sviluppare autonomia e a sperimentare la gioia del successo personale" (Scapin e Da Re, 2014 p.14).

Questa citazione, qui volutamente riportata per intero, riconduce la riflessione al punto di partenza, ossia la differenziazione didattica come forma di promozione dell'autodeterminazione e autoregolazione del proprio percorso di apprendimento. La sfida più impegnativa, da questo punto di vista, sembra offerta dal modello progettuale proposto nell'Universal Design of learning: "lo scopo dei curricula basati sulla PUA" (Progettazione Universale dell'Apprendimento) si legge nelle Linee guida, "non è semplicemente quello di aiutare gli studenti a padroneggiare una particolare conoscenza e un determinato gruppo di abilità, ma di aiutarli a padroneggiare l'apprendimento – in breve, diventare studenti esperti" (CAST, 2015, p. 7) .

L'obiettivo dell'insegnante è allora quello di rendere sfidante e attraente l'apprendimento per tutti e far sì che ciascuno possa accedere direttamente alle informazioni, i principi e le abilità che permettono di comprendere e applicare quanto appreso. La differenziazione non presuppone necessariamente compiti diversi per ciascuno studente, ma flessibilità nelle modalità di lavoro, nella complessità del compito, e nelle modalità di espressione di apprendimento (Tomlinson e Demirsky 2000). I rischi di un'apertura 'radicale' della didattica sono del resto ben tratteggiati da H. Demo (2015, 2016), così come la necessità, anche in questa sede fortemente richiamata, che siano precedentemente e contestualmente sviluppate quelle competenze metacognitive, collaborative e affettive che permettono allo studente di autodeterminare e autoregolare il proprio percorso di apprendimento.

Il lavoro forse più impegnativo è però quello di ripensare il concetto di valutazione, garantendo maggior partecipazione degli studenti al processo valutativo e ancorando quest'ultimo ancora più fortemente e ricorsivamente alla progettazione: un insegnante che non vede la valutazione come una finestra continua sui bisogni dei suoi studenti, ricordano Tomlinson e Dermisky (2000), ha pochissimi elementi per differenziare le proposte formative.

Bibliografia / References

- Booth R., Ainscow M., *L'index per l'inclusione*, Trento, Erickson, 2008.
- Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson, 2006.
- Baldacci, M., "Educazione e formazione. Appunti di lavoro", in G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinomie, analogie, differenze*, Roma, Studium, 2018, pp. 61-68.
- CAST, *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0.*, 2011. Traduzione in italiano a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè, 2015. (cfr. anche Savia, 2016)
- D'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2017.
- D'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S., *Didattica speciale per l'inclusione*, Milano, Editrice La Scuola, 2015.
- Da Re F. *La didattica per competenze Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Milano-Torino Pearson Italia, 2013.
- Demo H., *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento, 2016.
- Demo H., *Didattica aperta. Una proposta per la gestione inclusiva delle differenze in classe* «Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva», vol. 2 n. 3, 2015, pp. 297-308.
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Profilo dei docenti inclusivi*, 2012, in https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf (visionato il 23 marzo 2019).
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.
- Hattie J. *Apprendimento visibile, insegnamento efficace Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based*. Trento, Erickson, 2012.
- Ianes D., Camerotti S., *Compresenza didattica inclusiva Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Erickson, Trento, 2015.
- Miato S. A., Miato L., *La didattica positiva*, Erickson, Trento, 2007.
- Mitchell D., *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva Le strategie basate sull'evidenza*, Erickson, Trento, 2018 (prima ed. London-New York: Routledge, 2008).
- Morganti A., Bocci F. (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria*, Firenze: Giunti, 2017.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum*, Settembre 2012 (Decreto Ministeriale 254/2012).
- Sacchi F. Giraldo M., "Strumenti per valutare il costrutto di autodeterminazione e le sue componenti nella disabilità intellettiva adulta: una systematic review", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 6, n. 2, (2018), pp. 43-63.

Salis F., “Storie di vita, percorsi di inclusione. Il contributo della narrazione”, in *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, a cura di A. Mura, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Savia G., (a cura di) *Universal Design for Learning Progettazione per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson 2016.

Scapin C., Da Re F., *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*, Erickson, Trento, 2014.

Tomlinson C. A., *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*, Alexandria, VA, ASCD, 1999. Estratti in <http://www.ascd.org/publications/books/100216/chapters/Understanding-Differentiated-Instruction@-Building-a-Foundation-for-Leadership.aspx> (visionato il 23 marzo 2019)

Tomlinson C. A. Demirsky Allan S., *Leadership for Differentiating Schools & Classrooms*, Alexandria, VA, ASCD, 2000. Estratti in <http://www.ascd.org/publications/books/100216/chapters/Understanding-Differentiated-Instruction@-Building-a-Foundation-for-Leadership.aspx> (visionato il 23 marzo 2019)

Valenti A., *Esigenze educative speciali a scuola. Strumenti di conoscenza e di valutazione*, Roma, Monolite, 2012.

Valenti A. Ciccio E., “Competenze metacognitive e didattiche, in *Didattica e didattiche disciplinari. Quaderni per la nuova secondaria*”, *Quaderni di didattica*, 2, 2005, pp. 11-34.

Weiterbildung und Personalentwicklung als Instrumente für die Organisation- und Unternehmensentwicklung *Continuing training and personnel development as tools for organisational and corporate development*

Ikhfan Haris

Abstract

Führen; fördern und fordern sind die Kernaufgaben des Grundkonzepts der Personalentwicklung. Im Kontext der Unternehmensentwicklung verfolgt die Personalentwicklung das Ziel die Qualifikationen, die Flexibilitäts- und Innovationsbereitschaft von den Mitarbeitern abzubauen.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich dabei mit der Weiterbildung und Personalentwicklung als Instrumente für die Organisation- und Unternehmensentwicklung. Es untersucht die Betriebliche Weiterbildung als Bestandteil von Personalentwicklung sowie die Ziele und Funktionen der betrieblichen Weiterbildung in den Perspektiven von Management. Anschließend wird auf die unterschiedliche Nutzung der betrieblichen Weiterbildung und ihre Einordnung eingegangen.

Der Beitrag fasst Ergebnisse zusammen, dass der Betriebliche Weiterbildung im engen Kontext mit Personal- und Organisationsentwicklung einsteht.

Schlüsselwörter: Betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Unternehmen, Organisation.

To lead; promoting and demanding are the basic concept of Human Resource Development. In the context of corporate development, human resource development pursues the goal of preparing the flexibility and innovation readiness of the employees.

This paper deals with further education and human resource development as instruments for organizational and corporate development. It explores in-company training as part of human resource development as well as the goals and functions of in-service training in the perspectives of management. Subsequently, the different uses of company training and their classification will be discussed.

The article concludes that continuing training is closely linked to the personnel and organizational development.

Keywords: continuing training, personnel development, company, organization.

Einleitung

Es gibt zwei unterschiedliche strategische Ansätze, die Begriffe Weiterbildung und Personalentwicklung sowie Organisationsentwicklung besser verstehen zu können, nämlich: Personalentwicklung als ein personalwirtschaftliches Instrument (aus der Sicht der Betriebswirtschaft) und Personalentwicklung als ein methodisch-didaktisches Instrument (aus der Sicht der Erziehungswissenschaften) (vgl. Merk 2008). Personalentwicklung als ein personalwirtschaftliches Instrument kann z. B. mit der Definition von Wunderer (2001), Arnold (2006) und Krämer (2007) beschrieben werden. Wunderer definiert Personalentwicklung wie folgt: „Personalentwicklung umfasst Konzepte, Instrumente und Maßnahmen der Bildung, Steuerung und Förderung der personellen Ressourcen von Organisationen, die zielorientiert geplant, realisiert und evaluiert werden. Personalentwicklung zielt auf die Erhaltung, Entfaltung, Anpassung und Erhöhung des Arbeitsvermögens der Human-Ressourcen“ (Wunderer 2001).

Der Begriff Personalentwicklung als „alle Strategien, Konzepte und Modelle, die darauf bezogen sind, die Kompetenzen der Mitarbeiterschaft eines Unternehmens bzw. einer Organisation (auf verschiedenen Ebenen) kontinuierlich zu verbessern, an Wandlungen anzupassen bzw. Wandlungen qualifikatorisch zu antizipieren“ (Arnold, 2006). Die Personalentwicklung kann auch als Mittel für die Organisationsentwicklung gesehen werden. Nach Becker (2013) enthält Personalentwicklung „alle Maßnahmen der Bildung, Förderung und der Organisationsentwicklung, die zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden“, während Bröckermann (2007) die Personalentwicklung als „Vermittlung jener Qualifikationen bestimmt, die zur optimalen Verrichtung der derzeitigen und der zukünftigen Aufgaben in einem Unternehmen erforderlich sind“.

Betriebliche Weiterbildung als Bestandteil von Personalentwicklung

Um eine Orientierung über die betriebliche Weiterbildung als Bestandteil von Personalentwicklung zu erreichen, erfolgt eine Zusammenfassung von verschiedenen Auffassungen von Autoren in der Tabelle 1.

Tabelle 1: Einordnung der Merkmale von Begriffen Personalentwicklung

Grundmerkmale	Beispiele
Aktionsform	Konzept, Modell, Strategie, Instrument, Prozess, Steuerung, Förderung und Maßnahme
Ziele	Anforderungsprofil (Unternehmensziele)
	Fähigkeitsprofil (Mitarbeiterziele)
Funktion	systematische Vermittlung, Vertiefung, Veränderung, Aneignung, Anpassung, Erhaltung, Entfaltung und Erhöhung neuer Qualifikationen und Kompetenzen

Adressaten	neue Mitarbeiter bzw. Berufseinsteiger, an- und ungelernete, Facharbeiter, Meister, Sacharbeiter und Führungskräfte
Ansatzpunkte	Training on the job, Training of the job, Training near the job, Training into the job, Training along the job und Training out of the job
Ort	soziales Umfeld der Unternehmen (Arbeitsplatz) und außerhalb des Arbeitsplatzes
Phase	Anforderungsanalyse, Design, Durchführung und Evaluation
Verfahren/Methoden	traditionelle Unterrichtsformen, individuelles Lernen (mit Büchern etc.), computergestütztes Lernen, Vier-Stufen- Methode (Vorbereitung, Vorführung, Ausführung, Abschluss), Leittextmethode, Fallstudie, Rollenspiel, Planspiel, Verhaltensmodellierung, Coaching durch Vorgesetzte (Bestandsaufnahme, Zielvereinbarung, Feedback) und Mentoring

Quelle: Eigene Darstellung nach Wunderer (2001); Becker (2013); König (2003); Arnold (2006a); Bröckermann (2007); Krämer (2007) und Merk (2008)

Begriffe der Personalentwicklung sollen auch im rechtlichen Kontext (in diesem Fall arbeitsrechtlichen Kontext) betrachtet werden, obwohl in der alltäglichen Praxis der Begriff Personalentwicklung im juristischen Kontext häufig nicht gebräuchlich ist. Im rechtlichen Sinne kann Personalentwicklung somit verstanden werden als „die Sicherung der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, um die arbeitsvertraglich geschuldete Leistung zu erbringen und um die Voraussetzungen zu erlangen, die dem beruflichem Aufstieg einschließlich dem fachlichen Bewährungsaufstieg (BAG Urt. 2002) und der Personalentwicklung dienen und wird auch mit Beschäftigungssicherung bei drohender Arbeitslosigkeit verbunden“ (vgl. Ryschka 2008, S. 369).

Die beschriebenen Begriffe von Personalentwicklung in der Verantwortung für personales und organisationales Lernen lassen sich vom Verfasser in eine als Bestandteil eines personalwirtschaftlichen Instruments, als ein methodisch-didaktisches Instrument, als Mittel für die Organisationsentwicklung, als betriebliches Bildungsplanungsinstrument – in diesem Fall Entwicklung von Beschäftigten unter Berücksichtigung von deren Interessen, sowie als Förderer von personaler und organisationaler Entwicklung bzw. als arbeitsrechtliches Instrument zusammenfassen:

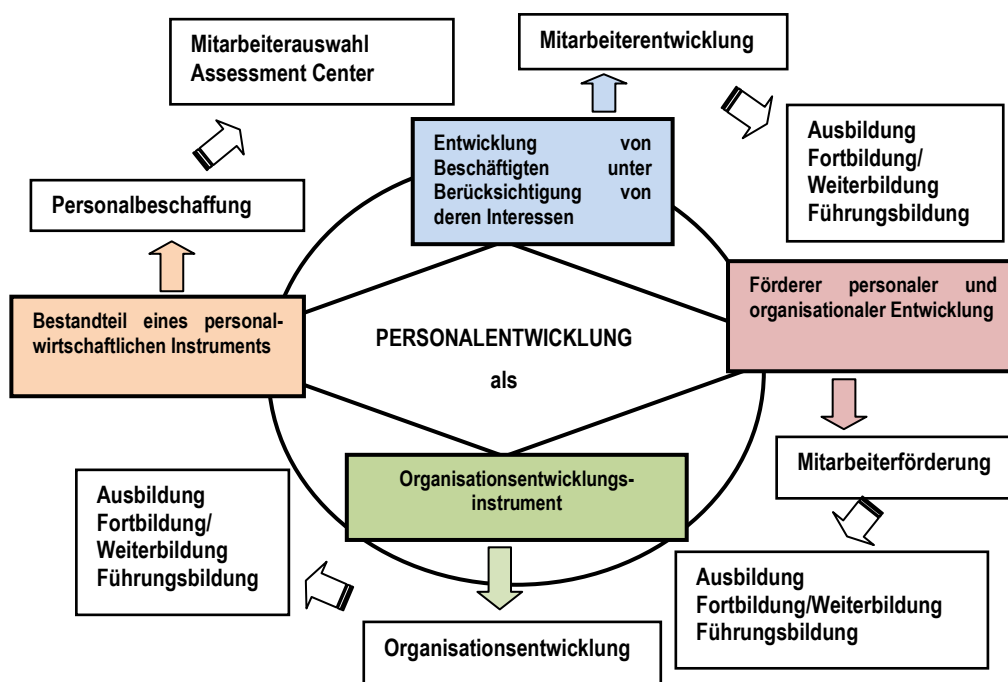


Abbildung 1: Personalentwicklung als Instruments des Personalwesens (in Anlehnung an Fauth, 1992)

Auf den Zusammenhang zwischen betrieblicher Weiterbildung und Personalentwicklung verweist Thom (1987) durch seine Definition über die Personalentwicklung. Nach Thom umfasst die Personalentwicklung alle bildungs- und stellenbezogenen Maßnahmen (Ausbildung, Weiterbildung, Umschulung, Verwendungsplanung und -steuerung, Stellvertretungsregelungen etc.), die zur Qualifizierung der Mitarbeiter und Führungskräfte dienen und sich auf Informationen über Personen (Eignungs- und Fähigkeitsprofile, Leistungen, Potenzial etc.), Organisationseinheiten (Anforderungsprofile) und relevante Märkte (Bildungs- und Arbeitsmärkte) stützen. Die Personalentwicklung versteht sich einerseits mitarbeiterorientiert und andererseits unternehmen orientiert (Thom 1987).

Auf den Zusammenhang zwischen Weiterbildung (betrieblicher Weiterbildung), Personalentwicklung und Organisationentwicklung wird von Schlecht (2008) eingegangen, indem er die Weiterbildung und Personalentwicklung als Instrumente für die Organisation- und Unternehmensentwicklung betrachtet. Bildungsarbeit ist ein Instrument der Personalentwicklung. Personalentwicklung wiederum ist ein Instrument der Organisationentwicklung mit den Teilgebieten von Ausbildung, Fortbildung, Umschulung sowie allgemeine Weiterbildung (vgl. Schlecht 2008).

Harramach betont die Personalentwicklung im traditionellen Sinne: Sie umfasst Karriereplanung, Nachwuchsförderung, Führungskräfteentwicklung und Qualifizierung der Mitarbeiter durch berufsbezogene Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Harramach 1995; Rump 2004).

Für Kitzmann/Zimmer (in Schlecht, 2008) ist die Personalentwicklung ein umfassendes Konzept der Einwirkung auf Mitarbeiter und Mitarbeitergruppen. Die

zentrale Aufgabe der Personalentwicklung kann in zwei Kategorien unterschieden werden. Im engeren Sinn ist eine Aufgabe der Personalentwicklung die Qualifikationen sowie die Kompetenzen aufzubauen bzw. weiterzuentwickeln, die der einzelne Mitarbeiter benötigt, um seine beruflichen Aufgaben zu erfüllen. Eine weitere Aufgabe der Personalentwicklung beinhaltet die systematisch vorbereitete, durchgeführte und kontrollierte Förderung der Anlagen und Fähigkeiten des Mitarbeiters in Abstimmung mit seinen Erwartungen und den Veränderungen der Arbeitsplätze und Tätigkeiten im Unternehmen. In der Praxis sind diese beiden Kategorien miteinander verbunden.

In der „modernen“ Organisationstheorie wird die Personalentwicklung als „Medium bzw. Instrument“ für die Personal bzw. Individualentwicklung und die Organisationsentwicklung betrachtet. Darüber hinaus sieht Rump (2004) die Personalentwicklung als Mittel zur Verbesserung der Qualifikation der Mitarbeiter und zur Gewährleistung des lebenslangen Lernens und der lebenslangen Bildung der Beschäftigten in fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzbereichen (vgl. Rump, 2004).

Nach Auffassung von Liebel/Oechsler/Holstegge/Strohmeier/Vaanholt gilt die betriebliche Weiterbildung als Kernbereich der Personalentwicklung mit dem Hauptziel den Einsatz menschlicher Ressourcen im Unternehmen (in diesem Fall der Mitarbeiter) zu optimieren. Die Personalentwicklung kann auch insofern als Humaninvestition bzw. als Entwicklung von Humanpotenzial gesehen werden, da es darum geht, Personal auf einen festgelegten Qualifikationsbedarf bzw. Kompetenzen hin zu entwickeln und dabei die Weiterbildungsseignung und -motivation der Mitarbeiter zu berücksichtigen (vgl. Liebel/Oechsler/Holstegge/Strohmeier/Vaanholt, 1994).

Becker (2013) verweist darauf, dass die betriebliche Weiterbildung ein integrierter Bestandteil von Personalentwicklung ist: „Die betriebliche Weiterbildung ist Teil der Personalentwicklung in den Unternehmen. Neben der Weiterbildung umfasst die Personalentwicklung beispielsweise die Berufsausbildung oder die Umschulung; in weiteren Begriffsverständnissen auch die Nachfolge- und Karriereplanung, die Leistungsbeurteilung oder die Organisationsentwicklung“ (Becker, 2013).

Der Zusammenhang zwischen Weiterbildung, Personalentwicklung (als Teilbereich des Personalwesens) und Organisationsentwicklung bzw. Unternehmensentwicklung wird in der Abb. 2 dargestellt.

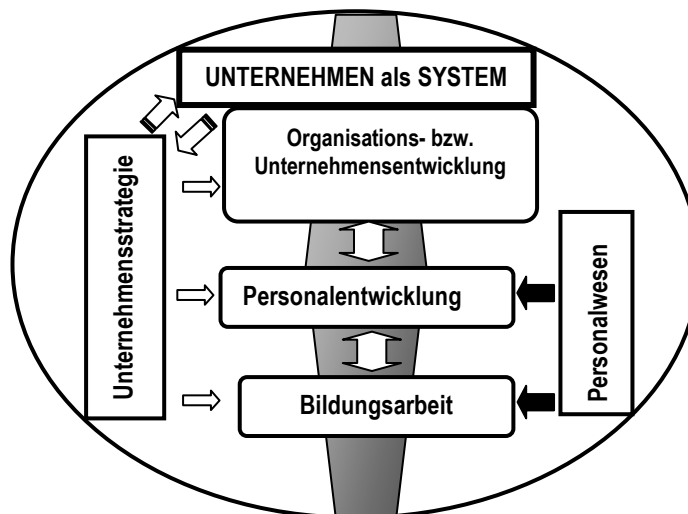


Abbildung 2: Personalentwicklung als Instrument für Organisations- und Unternehmensentwicklung
Quelle: Eigene Darstellung

In der Praxis können die Personalentwicklungsmaßnahmen, die sich auf die betriebliche Bildungsarbeit beziehen, im engeren Sinne als Personalbildungsarbeit betrachtet werden. Zur Personalbildungsarbeit gehört Ausbildung (berufliche Erstausbildung), Fortbildung, allgemeine Weiterbildung und Umschulung. Auf der anderen Seite wird auch die Personalförderung, die sich auf Arbeitsplätze und Arbeitsinhalte bezieht, als eine Teilaufgabe von Personalentwicklung gesehen. Diese sind z.B. *Job-enlargment*, *Job-enrichment*, *Job-rotation*, Projektleitung, teilautonome Arbeitsgruppe, Fördergespräch, Laufbahnförderung, Coaching und Mentoring (vgl. Olfert, 2005). Außerdem besteht die Aufgabe der Personalentwicklung u. a. in der Sicherstellung der Umsetzung der strategischen Ziele des Unternehmens, der notwendigen Human-Ressourcen in quantitativer, qualitativer, räumlicher und zeitlicher Hinsicht; in der Lösung von alltäglichen Problemen von Mitarbeitern im Sinne von organisatorischen und administrativen Tätigkeiten im Management (vgl. Vetten, 2009).

Die unterschiedliche Nutzung der betrieblichen Weiterbildung und ihre Einordnung

Die unterschiedliche Nutzung bzw. die Notwendigkeit der betrieblichen Weiterbildung ergibt sich in der Praxis aus verschiedenen Gründen. In diesem Teil des Beitrags sollen nur einige aufgezeigt und angesprochen werden.

Eine der großen Herausforderungen für Unternehmen bez. der Veränderungen der Arbeitsorganisation ist es, Bildungsprozesse (inklusive berufliche/betriebliche Weiterbildung) so zu gestalten, dass sie lebenslanges Lernen fördern und den unterschiedlichen Phasen der Lern- und Berufsbiografie gerecht werden (vgl. Wuppertaler Kreis e.V., 2009). Als Bestandteil der Weiterbildung ist betriebliche Weiterbildung ein wichtiger Bereich des lebenslangen Lernens und in der gegenwärtigen Situation ist berufliche/betriebliche Weiterbildung im Zusammenhang mit der Diskussion

um lebenslanges Lernen und um die Wissensgesellschaft zu einem wichtigen Gegenstand der Arbeitspolitik geworden (Elsholz/Jaich, 2005).

Heutzutage gewinnt die betriebliche Weiterbildung für die Unternehmen immer mehr an Bedeutung. Nach Bellmann/Leber gibt es im Allgemeinen zwei wichtige Begründungen des Bedeutungszuwachses der betrieblichen Weiterbildung: (1) der technische und organisatorische Fortschritt, welche ständige Veränderungen im Arbeitsmarkt bewirken und welche eine permanente Anpassung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten an die Neuerungen erforderlich machen; und (2) die demographische Entwicklung vor allem der industriellen Länder, die dazu führt, dass vor dem Hintergrund einer alternden Erwerbsbevölkerung der Erhalt und der Ausbau der Leistungspotenziale der Individuen zu einem immer wichtigeren Thema werden (Bellmann/Leber, 2005).

Die betriebliche Weiterbildung hat große Bedeutung für den Unternehmenserfolg. Ein entscheidender Faktor dafür ist das vorhandene Wissen der Mitarbeiter. In der alltäglichen Arbeitswelt verdoppelt sich die Menge des verfügbaren Wissens in immer kürzeren Zeitabständen, deswegen müssen die Unternehmen ihre Mitarbeiter ständig weiterbilden. Nur durch ständige Weiterbildungsaktivitäten werden die Unternehmen qualifizierte Mitarbeiter gewinnen und halten. Die qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Mitarbeitergruppen sind ein Garant für den wirtschaftlichen Erfolg eines Unternehmens (vgl. Heubach/Schröder/Toscani, 2008).

Die betriebliche Weiterbildung ist der größte Bereich innerhalb der beruflichen Weiterbildung (Heidemann, 1999; Sauter 1997). Studien zum Umfang der betrieblichen Weiterbildung sind z. B. die sechste Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) zur betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. In dieser Studie zeigen sich bez. des Weiterbildungsumfangs u. a. folgende Ergebnisse: (1) 84% der Unternehmen bieten klassische betriebliche Weiterbildung (Kurse) an, bei den Betrieben mit 250 und mehr Beschäftigten sogar 96%; (2) Die Kosten für betriebliche Weiterbildung lagen im klassischen Sinne 2007 bei rd. 27 Mrd. Euro; (3) Jeder Mitarbeiter nimmt im Durchschnitt 1,3-mal an einer Lehrveranstaltung im Umfang von 18,1 Stunden pro Jahr teil (Lenske/Werner 2009).

Bezüglich der Daten des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) bestimmen Brandsma/Kessler/Münch die Notwendigkeit und Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung als ein Mittel der Anpassung an eine ganze Reihe von Faktoren. Dazu gehören: (1) die steigende Tendenz sozialer und beruflicher Mobilität und Flexibilität; (2) der rasche und intensive Wandel der Arbeitswelt (inklusive Arbeitsorganisation); (3) die Geschwindigkeit und Breite technologischer Entwicklung und Innovationen; (4) das schnelle Tempo organisatorischer Veränderungen in den Betrieben; und (5) neue und sich rasch verändernde betriebliche Einflussfaktoren wie z. B. Umweltfragen und Umweltschutz (vgl. Brandsma/Kessler/Münch, 1995).

Im Allgemeinen gibt es verschiedene Gründe, warum ein Unternehmen betriebliche Weiterbildung durchführt. Dazu gehören: Bewusstseinsbildung und Auffrischung (*awareness education*), Anpassung an den Wandel (*change adaptation*) aufgrund der technischen/technologischen Entwicklung oder Veränderungen der Arbeitsorganisation und Nachfrage an sozialen Fähigkeiten, Wettbewerbsvorteil durch Innovation

(*competition advantage*), Erhöhung der Kundenzufriedenheit (*customer satisfaction*), Optimierung der Arbeitsabläufe (*workflow optimization*), Nutzung der Fähigkeiten (*utilization of abilities*), Kapitalpflege und Investitionsschutz (*investment protection*), mit gutem Beispiel voranzugehen (*exemplary leadership*) oder Nachwuchsführungskräfte (*young executives*) fördern, aufgrund der gesetzlichen und tariflichen Vorgaben, Zertifikate und Motivationsfaktoren (vgl. Abreast Consulting 2008; Vojdani 2005).

Mit anderen Worten dienen Weiterbildungsmaßnahmen der Meisterung von Veränderungen (technische, wirtschaftliche bzw. ökonomische und soziale), der Optimierung der Betriebsproduktivität, Verbesserung/Erweiterung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen der Mitarbeiter und Erhöhung/Stabilisierung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen.

Wiesner betrachtet die Bedeutung und Notwendigkeit der betrieblichen Weiterbildung als einen wichtigen Bereich des lebenslangen Lernens mit dem Anlass, dass immer eine erhebliche Veränderung und damit Anforderungen an Bildung (Aus- und Weiterbildung) existieren. Diese Veränderungen und Anforderungen sind folgende: (1) „Die Wissens- und Informationsgesellschaft fordert zum einen veränderten Umgang mit der Ressource ‚Wissen‘ und ‚Information‘ heraus; (2) Das Expertenwissen einer beruflichen Tätigkeit unterliegt schnellen Veränderungen. Die Äußerung ‚Ich habe ausgelernt‘ ist ein Anachronismus; (3) Technisches und technologisches Wissen verändern sich rasch, hinzukommen Lernanforderungen durch eine veränderte Gestaltung von Arbeit; (4) Gesellschaftlicher Wandel hat Konsequenzen für Tätigkeiten in allen Lebensweltbereichen und erfordert zugleich deren lernende Bewältigung“ (Wiesner 2005).

Die Notwendigkeit der betrieblichen Weiterbildung ist nicht nur für Unternehmen sehr wichtig, sondern gleichzeitig auch für die Mitarbeiter und die Gesellschaft. Bellmann (2008) und die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKB 2005) sind der Auffassung, dass die Bedeutung und die Notwendigkeit der betrieblichen Weiterbildung aus drei Perspektiven deutlich wird: betriebliche, individuelle und gesamtwirtschaftliche Sichtweisen. Diese Perspektiven werden in der Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Sichtweisen zur Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung

Perspektiven	Merkmale
betriebliche Sichtweise (Arbeitgeber bzw. Unternehmen)	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung der Qualifikationen der Mitarbeiter aufgrund technischer und organisatorischer Änderungen • Erhöhung der Flexibilität und der Leistungsfähigkeit der Beschäftigten und damit der betrieblichen Produktivität • Deckung des Bedarfs an Fachkräften (gerade vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung) • Produktivitätssteigerung • Betriebstreue der Mitarbeiter • Wettbewerbsvorteil
individuelle Sichtweise (Arbeitnehmer bzw. Mitarbeiter)	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Auswirkungen auf Karriereverlauf und Beförderungswahrscheinlichkeit bzw. Verbesserung oder Sicherung der Arbeitsmarktchancen. • Verbesserung der Beschäftigungschancen und Verringerung des

Perspektiven	Merkmale
	Arbeitslosigkeitsrisikos (Arbeitsplatzsicherheit) <ul style="list-style-type: none"> • Intrinsische Motive (Spaß am Lernen, Kontakt zu Kollegen etc.) • Lohnsteigerung • Wissenszuwachs und persönliche Erfahrung
gesamtwirtschaftliche Sichtweise (Gesellschaft)	<ul style="list-style-type: none"> • positive Effekte für den technischen Fortschritt und das Wirtschaftswachstum • positive Effekte für Beschäftigung und Arbeitsmarkt • Gerade in einem rohstoffarmen Land wie Deutschland ist ein qualifiziertes Erwerbspersonenpotenzial wichtig • Höhere Steuererträge durch gesteigerte Produktivität • Verhinderung von Arbeitslosigkeit von Risikogruppen • Wettbewerbsfähigkeit der Volkswirtschaft • Innovationsfähigkeit

Quelle: Eigene Darstellung nach Bellmann (2008) und Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung/SKB (2005)

Mit der Notwendigkeit der betrieblichen Weiterbildung lässt sich generell feststellen, dass die betriebliche Weiterbildung allen nützt (dem Unternehmen, Mitarbeitern und der Gesellschaft). Die Unternehmen erhöhen ihre Produktivität und erzielen Wettbewerbsvorteile; die Mitarbeitenden sichern ihre Arbeitsmarktfähigkeit und verbessern ihre Karrierechancen; die Gesellschaft profitiert von wirtschaftlicher Innovation und sozialer Stabilität (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2005).

Ein anderer wichtiger Anlass für betriebliche Weiterbildung, insbesondere für die Mitarbeiter, ist die sich ständig verändernde Qualifikationsanforderung in der alltäglichen Arbeitswelt.

Werden die berufliche/betriebliche Weiterbildung als eine gesellschaftliche Aufgabe betrachtet, dann werden nach Buttler fünf Gründe für die Notwendigkeit der betrieblichen/beruflichen Weiterbildung genannt: (1) Durch betriebliche/berufliche Weiterbildung kann ein zunehmendes gesellschaftliches Lernpensum absolviert werden; (2) Die betriebliche/berufliche Weiterbildung kann als Mittel zur Erneuerung des Wissens dienen; (3) Durch kontinuierliche Weiterbildung kann die Diskrepanz zwischen den beruflichen Anforderungen an die Arbeitskräfte und den beruflich-sozialen Erwartungen bez. der Veränderungen in der Gesellschaft verringert werden; (4) Die betriebliche/berufliche Weiterbildung kann als „Brücke“ dienen zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung. Die Funktion der betrieblichen/beruflichen Weiterbildung wird auch als „Response“ auf die Veränderungen des Bildungs-, und Beschäftigungssystem aufgrund der wachsenden Bildungsbeteiligung der Altersgruppe zwischen 18 und 30 Jahren betrachtet, und (5) Die betriebliche/berufliche Weiterbildung hat eine Erweiterungsfunktion, da sie auch auf bestimmte Zielgruppen (z. B. Arbeitskräfte ohne beruflichen Bildungsabschluss oder Arbeitskräfte in einer längeren Phase der Nichterwerbstätigkeit bzw. Langzeitarbeitslosigkeit abzielt. Durch die reaktivierende, auffrischende und ergänzende betriebliche/berufliche Weiterbildung kann dieser Zielgruppe geholfen werden, sie bei dem Wiedereinstieg in das Erwerbsleben zu begleiten und zu unterstützen (Buttler 1994, S.33).

Neben diesen fünf Gründen kann auch die Notwendigkeit der betrieblichen/beruflichen Weiterbildung mit dem Wissensmanagement der Unternehmen verbunden werden. Nach Wehner/Dick (2002) betrifft das Wissensmanagement den Umgang mit Wissen in all seinen Erscheinungsformen in den Organisationen. Um das Wissen in und zwischen Tätigkeitssystemen der Unternehmen (z. B. in Teams, Gruppen, Abteilungen, Projektgruppen etc.) zu transformieren, benötigt das Unternehmen bestimmte Maßnahmen. Diese Maßnahmen können durch die Wirkung der betrieblichen/beruflichen Weiterbildung unterstützt werden.

Ziele und Funktionen der betrieblichen Weiterbildung

Die Ziele der betrieblichen Weiterbildung wurden von einigen Autoren als die Entwicklung und Verbesserung des Personals der Mitarbeiter, im Sinne von Kenntnissen, Fähigkeiten, und Fertigkeiten beschrieben.

Gonon und Schläfli (1999) betrachten die Ziele der betrieblichen Weiterbildung (als Allgemeine Ziele der Weiterbildung). Diese Allgemeinen Ziele sind u.a. Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine selbstbestimmte, verantwortliche Lebensgestaltung und Lebensbewältigung im persönlichen, öffentlichen und beruflichen Bereich. Es sollen fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten vertieft und erweitert und vor allem übergreifende Qualifikationen erworben werden, die es erleichtern, die gesellschaftliche, soziale und technologische Entwicklung aktiv mitzugestalten.

Becker unterscheidet die Ziele der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung nach zwei wichtigsten Richtungen: (1) Vermittlung neuer oder Erhaltung alter Qualifikationen zur nachhaltigen Sicherstellung der Beschäftigungschancen einer Erwerbsperson, und (2) Sicherung qualitativer/quantitativer Arbeitskräftebedarfe der Betriebe oder der gesamten Volkswirtschaft (Becker, 2013).

Nach Holling/Liepmann werden die Inhalte und Ziele der betrieblichen Weiterbildung als Maßnahmen zur Erhaltung, Anpassung, Verbesserung oder Wiedergewinnung beruflicher Basiskompetenz gesehen (Holling/Liepmann, 1995).

Eine Einordnung bez. der allgemeinen Ziele der Weiterbildung kann nach Auffassung von Rump (2007) die folgende Abbildung zeigen.

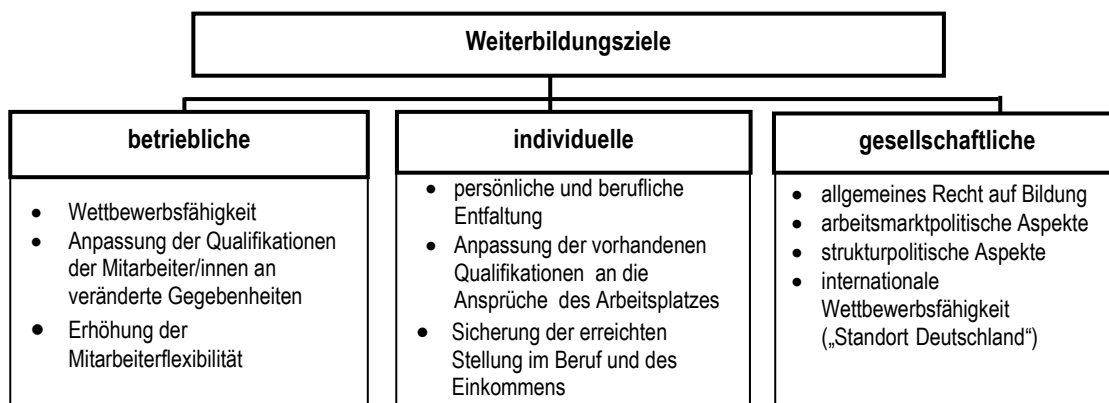


Abbildung 3: Ziele der Weiterbildung
Quelle: Eigene Darstellung nach Rump (2007, S. 76)

Gemäß den Zielen der betrieblichen Weiterbildung identifiziert Rump (2007, S. 77) drei Prinzipien der Weiterbildung, die mit den Zielen der betriebliche Weiterbildung sehr eng verbunden sind: (1) Betriebliche Weiterbildung dient dem Betriebszweck bzw. Unternehmenszweck; (2) Betriebliche Weiterbildung dient humaner Selbstverwirklichung und Personalentwicklung, und (3) Betriebliche Weiterbildung dient dem Gemeinwohl.

Die konkreten Ziele der beruflichen Weiterbildung können sehr unterschiedlich bez. Inhalten, Methoden, Zielgruppen und Lerninteressen der Weiterbildungsmaßnahmen sein. Um eine Erfolgssicherung der Weiterbildungsmaßnahmen zu haben, muss bei der Auswahl der Bildungsinhalte auf bestimmte Kriterien geachtet werden. Diese Kriterien sind z. B.: (1) Auffrischung, Erweiterung, Festigung und neue Strukturierung des beruflichen Wissens und Könnens (Ziel: Sicherung der fachlichen Kompetenz); (2) Kennenlernen, Anwendung, Anpassung und Erweiterung der innovativen Methoden und Verfahren (Ziel: Sicherung der Methodenkompetenz); (3) Erlangung, Erweiterung oder Festigung und Verbesserung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit in der beruflichen Tätigkeit (Ziel: Sicherung der sozialen Kompetenz) (vgl. Heberer/Grap, 1995), und (4) Beachten, Beantworten und Werten der motivationalen und emotionalen Steuerung des beruflichen Handelns (Ziel: Sicherung Selbst- oder Personal-kompetenz) (Langosch 1993; Rosenstiel/Rüttinger/Molt 2005).

Prinzipiell sind Ziele und Funktionen der betrieblichen Weiterbildung sehr eng verbunden, aber es kann auch zwischen beiden unterschieden werden. Nach Pawlowsky/Bäumer besteht eine Zweck-Mittelbeziehung zwischen den Weiterbildungszielen und -funktionen. Die beiden haben wechselnde Positionen. Ein Ziel kann einerseits einen angestrebten künftigen Zustand der Organisation beschreiben, andererseits aber gleichzeitig auch Mittel für übergeordnete Weiterbildungsfunktionen in der Organisation sein.

Weiterhin gibt es im Allgemeinen drei wichtige Ziele und Funktionen der Weiterbildung im Betrieb: (1) Primärfunktion bzw. „Hauptfunktion“ der betrieblichen Weiterbildung; (2) Nebenfunktion bzw. Sekundärfunktion der betrieblichen Weiterbildung, und (3) Durchführungsziele der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Dieterle 1983, Pawlowsky/Bäumer 1996).

Bei der Primärfunktion geht es um die Weiterbildung als einem Teil von Investitionen des Unternehmens, in diesem Fall eine Investition im Bereich Human Resources (Humankapital). Die Investition wird aus ökonomischer bzw. betriebswirtschaftlicher Perspektive des Unternehmens als eine Strategie gesehen, die zur Steigerung der Produktivität durch Erhöhung des Qualifikationsniveaus der Beschäftigten führt (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996; Mytzek-Zühlke 2007).

Bei der Sekundär- bzw. Nebenfunktion handelt es sich um die bestimmte Rolle der Weiterbildung im Unternehmen im Sinne von der Entwicklung der Kompetenzen der Mitarbeiter. Folgende Fragen stehen nach (Pawlowsky/Bäumer, 1996) im Mittelpunkt: „Welche Rolle spielt die Weiterbildung bei der Entwicklung der Kompetenzen der Mitarbeiter?“ oder „Welche Aufgabe bzw. Bedeutung hat Weiterbildung bei der Entwicklung der Kompetenzen der Mitarbeiter?“. Die Ziele werden mit den Ergebnissen bzw. Resultaten der Weiterbildungsmaßnahme im Bezug auf Effekte und Wirkungen

verbunden. Die wichtige Frage bei dieser Funktion ist z. B. „Was folgt auf eine Weiterbildung oder was leistet eine Weiterbildung?“

Weiterhin ist die Funktion der betrieblichen Weiterbildung als ein Instrument bzw. Mittel anzusehen, das die betrieblichen/beruflichen Perspektiven von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern verbessert, um deren Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten und Entwicklungs- und Karrierewege zu ermöglichen. Bei dieser Funktion geht es insbesondere darum, spezifische Gruppen zu fördern. Dies sind vor allem diejenigen, die aufgrund ihres Beschäftigungsstatus, ihrer Qualifikation oder sonstiger persönlicher Merkmale ein hohes Arbeitslosigkeitsrisiko aufweisen: Ältere Arbeitnehmer, un- und angelernte Beschäftigte, Teilzeitbeschäftigte und befristet Beschäftigte sowie Frauen mit familiären Verpflichtungen (IG Metall, 2007). Ein Überblick über die Ziele und die Funktionen der Weiterbildung im Betrieb wird in Abbildung 3 dargestellt.

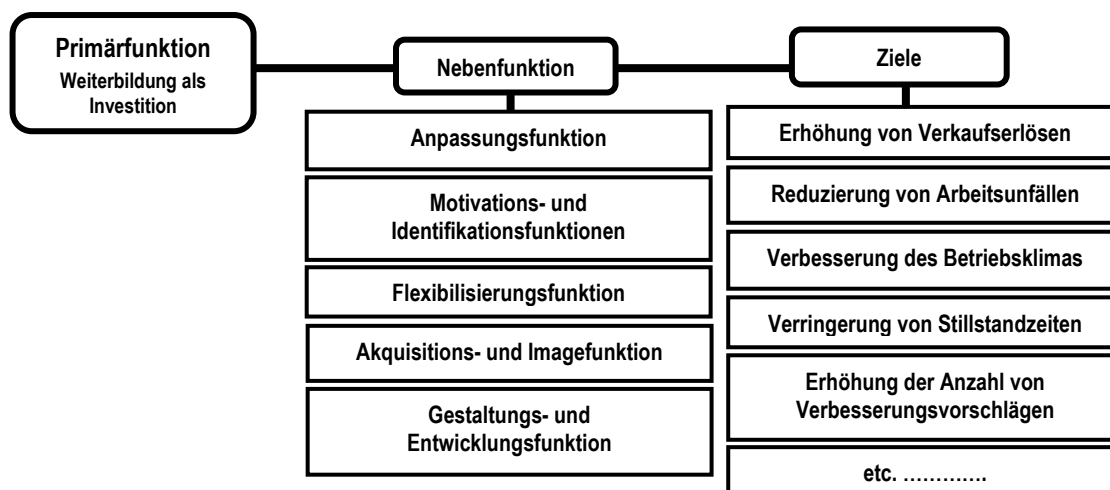


Abbildung 3: Ziele und Funktionen der Weiterbildung im Betrieb
 Quelle : Eigene Darstellung nach Dieterle (1983), Pawlowsky/Bäumer (1996)

Grundsätzlich sollen die Ziele und Funktionen der betrieblichen Weiterbildung sich aber nicht nur an die berufliche Basiskompetenz, sondern mehr noch auf die Verbesserung und Entwicklung der fachlichen, methodischen und sozialen sowie Selbst- oder Personalkompetenzen der Mitarbeiter richten. Diese Verbesserung und Entwicklung kann durch betriebliche Weiterbildungsaktivitäten z. B. mittels organisierter Lehr- und Lernprozesse erfolgen, um spezielle Kompetenzen bei Mitarbeitern zu entwickeln, zu ergänzen, zu erweitern, zu erhalten, zu verändern oder wieder herzustellen.

Fazit

Wie im vorangegangenen Teil in diesem Beitrag diskutiert, kann das Verständnis über die betriebliche Weiterbildung mit verschiedenen Aspekten bzw. Merkmalen betrachtet werden. Basierend auf den Diskussionen um theoretische Grundlagen und Konzeptionen von verschiedenen Autoren wird vom Verfasser das betriebliche

Weiterbilverständnis als wichtiger Bestandteil von Personal- und Organisationsentwicklung gesehen. Als Bestandteil der Personalentwicklung richtet sich der Fokus der betrieblichen Weiterbildung u.a. auf ihre unterschiedliche Nutzung, Ziele, Funktionen, Strategien und Methoden sowie Arten und Formen. Weiterhin stellt die Bedarfsorientierung in der betrieblichen Weiterbildung eine wichtige Basis für die Motive der Durchführung einer Weiterbildungsmaßnahme dar.

Als Fazit lässt sich zusammenfassen, dass die Notwendigkeit der betrieblichen Weiterbildung drei wichtige „Säulen“ hat, die miteinander sehr eng verbunden sind: die individuelle/persönliche Ebene (im Unternehmen auf Mitarbeiter bezogen), die institutionelle Ebene (Arbeitnehmer bzw. Unternehmen) und die gesellschaftliche Ebene. Daneben soll die Notwendigkeit der betrieblichen Weiterbildung auch als Konsequenz für Veränderungen in der Arbeitsorganisation im Unternehmen und in der Gesellschaft betrachtet werden.

Generell können verschiedene Auffassungen über Ziele und Funktionen der betrieblichen Weiterbildung zusammengefasst werden, so dass sie sich mehr an der allgemeinen Zielebene der Personalentwicklung orientieren, d. h. die meisten Auffassungen richten sich an die Erhaltung, Anpassung, Erweiterung, Verbesserung oder Wiedergewinnung und Entwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiter als berufliche Basiskompetenz sowie für die Erweiterung der Kompetenzen.

Zusammengefasst handelt es sich um einen Ansatz, der Betriebliche Weiterbildung im engen Kontext mit Personal- und Organisationsentwicklung auffasst.

Literaturverzeichnis / References

- Abreast Consulting. (2008). 8 Gründe **für** die Betriebliche Weiterbildung. URL: <http://www.abreast.de/train/weiterbi.htm>. Zugriff im März 2019.
- Arnold, Rolf. (2006). Grundlagen der Personalentwicklung im lernenden Unternehmen – Einführung und Überblick. In: Arnold, Rolf/Bloh, Egon (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. 3. Auflage. Schneider Verlag Hohengehren. S. 5-8.
- BAG Urt. (2002). BAG Urteil vom 22.01.2002 – 3 AZR 554/00. Konzernbetriebsvereinbarung, Betriebliche Übung. Volltextanforderungsnummer FA 10/2002 Nr. 16.
- Becker, Manfred. (2013). Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 6. Überarbeitete und aktualisierte Auflage. Schäffer-Poeschel Verlag. Stuttgart.
- Bellmann, Lutz/Leber, Ute. (2005). Berufliche Weiterbildungsforschung. Datenlage, Forschungsfragen und ausgewählte Ergebnisse. URL: Report. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB Report) Jg. 28, H. 2, S. 29-40. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/bellmann0501.pdf>. Zugriff im Januar 2019.
- Bellmann, Lutz. (2008). Weiterbildung in deutschen Unternehmen. Aktuelle Ergebnisse des IAB-Betriebspanels. Fachtagung „Prävention – Schlüssel zu mehr Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit“. Nürnberg, 22./23. April 2008. 2008, S. 2-4.
- Brandsma, Jittie/Kessler, Frank/Münch, Joachim. (1995). Berufliche Weiterbildung in Europa. Stand und Perspektiven. FORCE. W. Bertelsmann Verlag. Bielfeld. S. 20.
- Bröckermann, Reiner. (2007). Personalwirtschaft. 4. Aufl., Schaeffer-Poeschel Verlag. Stuttgart.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT. (2005). Zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest. Leitfaden. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT. Bern.
- Buttler, Friedrich. (1994). Berufliche Weiterbildung als öffentliche Aufgabe. Sonderdruck aus: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 27. Jg. 1994. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. S.33-42.
- Dieterle, Willi K. (1983). Betriebliche Weiterbildung - Problemfelder und Konzeptionen. Schwarz & Co. Göttingen.
- Elsholz, Uwe/Jaich, Roman. (2005). Weiterbildung im Betrieb. Triebkräfte und Hemmschuhe Fallbeispiele, Analyse und Handlungsempfehlungen Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft Bereich Berufsbildungspolitik Verdi. Berlin.
- Fauth, Werner. (1992). Praktische Personalarbeit als strategische Aufgabe. Grundlage, Konzepte, Checklisten. 2. überarbeitete Auflage. Gabler Verlag. Wiesbaden.
- Gonon, Philipp/Schläfli, André. (1999). Weiterbildung in der Schweiz: Situation und Perspektiven. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt.
- Harramach, Niki. (1995). TEK - Trainings-Erfolgs-Kontrolle. Verlag Neuer Merkur. München.

Heberer, Juliane/Grap, R. Dietmar. (1995). Betriebliche Weiterbildung in kleinen und mittelständischen Unternehmen. Methoden und Vorgehensweise. GOM-Verlag. Herzogenrath.

Heidemann, Winfried. (1999). Betriebliche Vereinbarungen zur Weiterbildung: Auswertung einer Umfrage in Privatwirtschaft und öffentlichem Dienst. In: Hoffmann, Thomas/Kohl, Heribert/Schreurs, Margarete (Hrsg.): Weiterbildung als kooperative Gestaltungsaufgabe. Handlungshilfen für Innovation und Beschäftigungsförderung in Unternehmen, Verwaltung und Organisationen. Luchterhand Verlag. Neuwied. S. 107-119.

Heubach, Renate/Schröder, Frank/Toscani, Angelina. (2008). Trainee Zeit: Berufseinstieg für Hochschulabsolventen/innen Wettbewerbsfähigkeiten durch betriebliche Weiterbildung und Wissensmanagement. Dokumentation. Seminarzentrum Göttingen. Berlin.

Holling, Heinz./Liepmann, Detlev. (1995). Personalentwicklung. In: Schuler, Heinz. (Hrsg.): Lehrbuch der Organisationspsychologie. 2. Aufl. Huber Verlag. Bern.

IG Metall. (2007). Betriebliche Weiterbildung gestalten. Instrumente für die Praxis von Interessenvertretungen. IG Metall Vorstand. (Hrsg.). Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik. Bundesverband Job Rotation e.V. Frankfurt/Main.

König, Rainer. (2003). Zum Begriff der Personalentwicklung. URL: <http://www.feldnerkoenig.de/art-peoe.htm>. Zugriff im Dezember 2018.

Krämer, Michael. (2007). Grundlagen und Praxis der Personalentwicklung. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG. Göttingen.

Langosch, Ingo. (1993). Weiterbildung. Planen, Gestalten, Kontrollieren. Lucius+Lucius Verlag. Stuttgart.

Lenske, Werner/Werner, Dirk. (2009). Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. In: IW-Trends. 36. Jg. Nr. 1. S. 51–66.

Liebel, Hermann J./Oechsler, Walter A./Holstegge, Christiane/Strohmeier, Stefan/Vaanholt, Silke. (1994). Handbuch Human Resource Management. Theorien und Methoden erfolgreicher Führung. Dr. Th. Gabler Verlag. Wiesbaden.

Merk, Richard. (2008). Betriebliche Interessen an Qualifizierungsberatung. Beitrag an der Fachtagung Weiterbildung als Instrument erfolgreicher Personalentwicklung Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB). Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (F-BB) gGmbH 10. Juni 2008 – DBB Forum. Berlin.

Mytze-Zühlke, Ralf. (2007). Einflussfaktoren betrieblichen Weiterbildungshandelns im internationalen Vergleich. Analysen der Mikrodaten der zweiten Europäischen Weiterbildungserhebung (CVTS2)". Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv (AStA), Band 1. Heft 3. 2007. Springer Verlag. Berlin.

Pawlowsky, Peter/Bäumer, Jens. (1996). Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen. C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. München.

Rosenstiel, Lutz von/Rüttinger, Bruno/Molt, Walter. (2005). Organisationspsychologie. 9. vollst. überarb. und erw. Aufl. Urban Taschenbücher Kohlhammer. Stuttgart.

Rump, Jutta. (2004). Personalwirtschaft (Skript). URL: <http://www.fh-ludwigshafen.de/fb2/dateien/rump/Skript%20Personalwirtschaft.pdf>. Zugriff im April 2019.

Rump, Jutta. (2007). Personalwirtschaft (Skript). URL: [http://web.fh-ludwigshafen.de/rump/home.nsf/Files/F20F56E3E2940A93C1256F0700350070/\\$FILE/Skript%20Personalwirtschaft.pdf](http://web.fh-ludwigshafen.de/rump/home.nsf/Files/F20F56E3E2940A93C1256F0700350070/$FILE/Skript%20Personalwirtschaft.pdf). Zugriff im April 2009.

Ryschka, Jurij. (2008). Personalentwicklung: Instrumente, Konzepte. Ausgabe 2. Gabler Verlag. Wiesbaden.

Sauter, Edgar. (1997). Berufliche Weiterbildung in Deutschland - Strukturen und Entwicklungen. Vortrag auf der Fachtagung "Zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland, der Schweiz, Liechtenstein und Österreich - Grundstrukturen, Analysen, Perspektiven" vom 14. bis 16. April 1997 in Berlin. Stand 1997. URL: <http://bibb.de/publikat/reden97/19970414.htm>. Zugriff im Januar 2019.

Schlecht, Karlheinz. (2008). Personalentwicklung IFM - Institut für Managementlehre GmbH, Essen. S.5. Stand 2008. URL: <http://shared.ifm-gmbh.de/leseproben/Personalentwicklung.pdf>. Zugriff im März 2019.

SKB (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung). (2005). Nutzen von Weiterbildung, in Berufsbildungsplus. CH. URL: http://www.berufsbildungsplus.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente/brosch-profis-bilden-de.pdf. Zugriff im Juni 2019.

Thom, Norbert. (1987). Personalentwicklung als Instrument der Unternehmensführung, Poeschel Verlag. Stuttgart.

Vetten, Michael. (2009). Personalmanagement. Skript für Vorlesung SS 2009. Fachhochschule Köln. Institut für Informationswissenschaft. Köln. S. 11.

Vojdani, Nina. (2005). Innovationen durch betriebliche Weiterbildung. Beitrag. Workshop „Innovative Weiterbildung für die maritime Wirtschaft“ 3. Landeskonferenz E-Learning in M-V Warnemünde, 25. Oktober 2005. 2005. S.1-21.

Wehner, Theo/Dick, Michael. (2002). Wissensmanagement zur Einführung: Bedeutung, Definition, Konzepte. In: Lüthy, W/Voit, E/Wehner, T. (Hrsg.): Wissensmanagement-Praxis. Einführung, Handlungsfelder und Fallbeispiele. Vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich. Zürich. S. 7 – 27.

Wiesner, Gisela. (2005). 10 Jahre Professur für Erwachsenenbildung/Berufliche Weiterbildung an der TU Dresden: Bilanz und Ausblick. Dokumentation der Ersten Theorie-Praxis-Tage. Dresden, Oktober 2004. Saxoprint. Dresden. S. 7-8.

Wunderer, Rolf. (2001). Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre, Luchterhand Verlag. Neuwied/Kriftel.

Wuppertaler Kreis e.V. (2009). Weiterbildung plus. Fünf Punkte-Programm zur nachhaltigen Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung. S.4. URL: http://www.wkr-ev.de/wk_weiterbildungplus0309.pdf. Zugriff im März 2019.

¿Es posible superar el capitalismo?

It is possible overcome capitalism?

Sirio López Velasco

Abstract

En este breve artículo nos proponemos plantear en óptica ecomunitarista la pregunta acerca de la posibilidad de superar el capitalismo a partir de las críticas que Ernesto Guevara le hizo a la Economía de la URSS, del hecho de que buena parte de los explotados y marginados en el capitalismo votan a sus verdugos, como acaba de suceder nuevamente en Grecia, y de la hipótesis de Freud sobre la pulsión de muerte.

Palabras clave: capitalismo, ecomunitarismo, Che Guevara, Freud, Grecia.

In this paper we approaches since the ecommunitarianist poit of vew the question about the possibility of overcome capitalism considering the Che Guevara critique on Soviet Union economy, the fact that many poor votes their enemy, like it happens now in Greece, and Freud's hypothesis about death instinct.

Keywords: capitalism, ecommunitarianism, Che Guevara, Freud, Greece.

Sirio López Velasco -- Professor of Federal University of Rio Grande (FURG)
E-mail: lopesirio@hotmail.com

Cuando en los años 1960 nos incorporamos a la lucha gremial y de inmediato a la político-militar en el Movimiento de Liberación Nacional – Tupamaros (MLN-T) de Uruguay, no sólo parecía evidente que el capitalismo podía ser superado, sino incluso la militancia que reivindicaba el socialismo estaba convencida en su gran mayoría de que el mundo ya estaba superando el capitalismo. Los comunistas uruguayos, siguiendo las palabras del Partido Comunista de la URSS, daban por hecho que, por lo menos una sexta parte de la Humanidad ya vivía en el socialismo y había dejado atrás el capitalismo. Los pro-chinos, a pesar de criticar el “revisiónismo” del PCUS, no negaban ese aserto, sino que incluían a China y a Vietnam como parte de esa porción de la Humanidad que había dejado el capitalismo en su pasado. En A. Latina los cubanos revolucionarios y quienes se inspiraban en la Cuba revolucionaria consideraban un hecho que la Isla construía el socialismo. Por nuestra parte sólo muchos años después, leyendo las ideas económicas del Che, y en especial sus propuestas y realizaciones económicas en su período de dirigente

en Cuba (ver Guevara 1964 y 1970) y su crítica al Manual de Economía Política de la Academia de Ciencias de la URSS (Guevara 2006), escrita en su estadía clandestina en Europa poco antes de ir a combatir a Bolivia (pero publicada por primera vez sólo en 2006), nos re-preguntamos a partir de Marx qué caracteriza el capitalismo, y por ende cuál sería el perfil general de un orden socioambiental que lo superase. El capital es la relación social que media entre los dueños de medios de producción y los que trabajan para ellos como asalariados en esos medios. El capitalismo reposa sobre la valorización del valor que ocurre a través del robo de plusvalía arrancada por los capitalistas a sus asalariados. El valor es la cantidad de tiempo socialmente necesario para producir una mercancía. La mercancía es la entidad de doble faz constituida por el valor (de cambio, llamado simplemente valor) y el valor de uso, que es el soporte material del valor. El valor (a través de procedimientos que no analizamos aquí) se expresa como precio en una determinada suma de dinero. El dinero es la medida universal de valor, que facilita el intercambio de todas las mercancías, incluyendo la mercancía fuerza de trabajo, cuyo valor (que el capitalista paga o debería pagar como salario) es la suma de los valores de las mercancías necesarias para que el trabajador reproduzca en él y sus descendientes la fuerza de trabajo (que el capitalista pondrá a su servicio en las generaciones presente y futuras). La plusvalía es la suma de valor que supera el valor de la fuerza de trabajo (el salario) y que el capitalista se embolsa gratuitamente, a costa del asalariado. Tal remanente deriva del hecho de que el trabajador trabaja más allá del tiempo que equivale al necesario para “pagarle” al capitalista el valor de la fuerza de trabajo, recibido como salario (plusvalía absoluta) y/o del hecho de que disminuye el valor de la fuerza de trabajo por las innovaciones tecnológicas que hacen posible reducir el valor de los bienes que conforman su valor, sin que disminuya la jornada laboral del asalariado (plusvalía relativa). La ganancia es el remanente de valor de que se apropia el capitalista (mediante la plusvalía) luego de haber compensado los desembolsos que hizo por concepto de salarios, materias primas y auxiliares, fracción de las maquinarias desgastadas en el proceso de producción de una determinada cantidad de mercancía, y cualquier otro gasto generado por esa producción. Ahora, como dijo Marx (anticipando la actual devastación ecológica y la mercantilización de todas las dimensiones de la vida humana), en la lógica de la ganancia propia al capitalismo, se ven socavadas las dos fuentes de la riqueza (el ser humano y la Tierra). En esos conceptos simples (y que presentamos de forma simplificada) reside la explicación de la esencia del capitalismo. Y así, como lo señaló el Che en las obras antes citadas, y en especial en la última, mientras haya aplicación de la ley del valor, mercancía, salario y dinero, el capitalismo no habrá sido superado (y tampoco eventualmente otras formaciones económicas que lo precedieron históricamente y pueden convivir con él, aplicando las categorías mencionadas). Analizando a la URSS el Che previó que la sobrevivencia de esas categorías en su vida económica amenazaban retrotraer a la URSS al capitalismo puro y duro; y 35 años después la Historia le dio la razón. Por nuestra parte mostramos la inconsistencia con las propuestas, críticas y advertencias del Che en relación a la URSS, que tenían los nuevos “lineamientos económicos” aprobados por el Partido Comunista cubano en 2011 (ver Israel Semino,

María y López Velasco S., 2014, anexo 1). Decíamos que lejos de acercar a Cuba a lo sugerido por el Che en su oposición a lo que sucedía en la URSS, esos lineamientos se aproximaban precisamente a lo que criticaba el Che. Hoy, 5 años después, reafirmamos esa posición. No tenemos respuesta para la pregunta sobre si es posible que un país o un grupo de países puede efectivamente ir más allá de la ley del valor, la mercancía, el salario y el dinero, mientras el resto del mundo permanece capitalista; menos aún tenemos esa respuesta si ese o esos países son poco desarrollados tecnológica e industrialmente. Pero ya sea posible eso o haya que esperar-imaginar la posible superación del capitalismo sólo cuando la misma ocurra a nivel planetario (y hay que preguntarse cómo sería posible esa transformación global simultánea), reiteramos algunas ideas clave sobre el contenido de esa superación en perspectiva socialista con horizonte ecomunitarista (ver López Velasco 2009, 2013, 2018). Para dejar el capitalismo atrás hay que imaginar en primer lugar que toda la comunidad humana (nacional o planetaria) participe (por ejemplo a partir de los 11 años, que es la edad que Piaget caracterizó como la del manejo del razonamiento lógico y del nivel maduro de la moral) en la definición de las necesidades individuales-comunitarias que deben ser satisfechas y de la confección del Plan de producción capaz de proveer los bienes y servicios para satisfacerlas. Oportunamente aclaramos que esas necesidades acatadas serán sólo las éticamente legitimadas por las tres normas fundamentales de la Ética, que nos exigen, respectivamente, luchar para garantizar nuestra libertad individual de decidir, realizar esa libertad en la búsqueda de consensos con los otros, y, preservar-regenerar la salud de la naturaleza humana y no humana; también aclaramos que esta última traza los límites ecológicos éticamente aceptables para la producción y el consumo poscapitalista, de tal forma que concebimos el poscapitalismo como el orden socioambiental ecomunitarista en el que se practican las tres normas básicas de la Ética y se aplica diariamente el principio que reza “de cada uno según su capacidad y a cada uno según se necesidad, respetándose los equilibrios ecológicos”. Así los productos y bienes generados no son más mercancías pues carecen de valor de cambio, y se limitan a ser valores de uso para satisfacer las necesidades legítimas. Así ha sido dejado atrás el salario y también el dinero. En segundo lugar, y para respetar la tercera norma fundamental de la Ética, la economía poscapitalista debe usar sólo energías limpias y renovables (como la solar y la eólica), reducir, reutilizar y reciclar los insumos y residuos (de la producción y del consumo), y prescindir, en la producción, de los agrotóxicos, transgénicos y de cualquier técnica que degrade gravemente la tierra, el agua y/o el aire, y/o que afecte gravemente la salud de la naturaleza humana y no humana (contrariando la tercera norma fundamental de la ética). En tercer lugar todas las decisiones intra y extra-económicas (en sentido estricto) deben ser tomadas mediante el ejercicio de la democracia directa, y los cargos de representación que sea inevitable mantener deben ser ejercidos en permanente rotación y sus ocupantes deben ser electos y removibles a cualquier momento por los electores (ver López Velasco 2017); tal democracia directa es hoy enormemente facilitada por los recursos informáticos y de internet. La comunicación debe ser horizontal y simétrica, usando todos los recursos que ya ofrecen la informática e internet, y la gran prensa será comunitaria y pública,

superando e impidiendo la formación de monopolios u oligopolios mediáticos privados. La educación formal e informal tendrá siempre un perfil problematizador (ver Freire 1968) y ambiental-ecomunitarista (ver López Velasco 2008, 2018, 2019); tal educación incluye una educación sexual promotora de la erótica del libre y consensuado placer sano para los *partners* (según lo exigen las tres normas básicas de la Ética), sean sus nexos de carácter hetero u homosexual, y la crítica-superación del machismo y del racismo. Hay que notar que algunos autores han defendido la tesis de que el “trabajo productivo” en el capitalismo, a saber aquel que genera plusvalía, se concentró en el sexo masculino, mientras que los trabajos “no productivos” (como las tareas domésticas y de cuidados educativos y de salud) se depositaron en manos de las mujeres, por lo que el modo capitalista de producción sería intrínsecamente machista. No obstante hay que notar que algunos de esos autores parecen contradecirse cuando, al constatar la inclusión masiva de las mujeres al mercado de trabajo capitalista, afirman que esa inclusión se hace al precio de su masculinización; y decimos que se contradicen porque naturalizan en la mujer características tales como la dulzura y la compasión, siendo que, para escapar al machismo, hay que concebir esas virtudes como propias de lo humano sin más, sin distinción de sexos. En ese punto lo decisivo es que las mujeres y los hombres (y transexuales, lésbicas, gays, etc.) se encuadren como iguales en la economía ecológica y sin patrones (sin vigencia de la ley del valor, sin mercancías, ni salario ni dinero) que antes reseñamos. Ahora bien, más de un siglo transcurrió desde la Revolución rusa, pero se constata que en todo el mundo las voces y acciones decididamente anti/poscapitalistas son minoritarias, y han sido derrotados no sólo el “socialismo real “ (URSS y sus países satélites del este europeo), sino también la socialdemocracia clásica, con el progresivo desmonte del “Estado (capitalista) de Bienestar” en toda la Europa occidental, un intento del “socialismo del siglo XXI” (Ecuador), intentos “progresistas” (en Brasil o Argentina), al tiempo en que el supuesto socialismo maoísta dio lugar en China a un furioso capitalismo coordinado por el Estado dirigido por un Partido denominado Comunista (y ese camino parece ser imitado a su escala por el heroico Vietnam). Poco sabemos de la República Popular Democrática de Corea, pero lo que sabemos basta para decir que mucho se aparta del poscapitalismo caracterizado en las múltiples dimensiones que hemos esquematizado aquí antes. Para explicar las derrotas en los países de Europa y A. Latina se ha esgrimido una y otra vez la tesis de la manipulación mediática. Sin negar esa posibilidad, a esta altura de los tiempos debemos plantear la sospecha de una razón más profunda, a saber, la “pulsión de muerte” invocada por Freud, como un impulso inseparable de lo humano que (contrariando al “eros”, la pulsión de vida) hace que cada uno de nosotros tienda hacia la autodestrucción y la destrucción de los otros. No es mala esa hipótesis para explicar el incomprensible hecho, repetido a la saciedad, de que los pobres (asalariados, desempleados y marginados) votan en gran proporción a sus verdugos, incluso cuando éstos anuncian anticipadamente que tomarán más medidas de recortes en las políticas públicas (educación, salud, y vivienda, por ejemplo) e incluso en los salarios y jubilaciones. Tal hecho acaba de repetirse nuevamente en julio de 2019 en la cuna de la democracia, Grecia. Allí la mayoría de los votantes, decepcionada con las

traiciones de la coalición de supuesta izquierda Syriza a sus promesas de que se enfrentaría a los recortes antipopulares impuestos por la Troika (el Banco Central Europeo, la Comisión Europea y el FMI), traiciones que incluyeron el desconocimiento del resultado del plebiscito referente a esa cuestión que la propia Syriza había convocado al asumir el Gobierno, en vez de apoyar al Partido Comunista que había criticado esas traiciones y se había negado a integrar el Gobierno, optó en cambio por la derechista “Nueva Democracia” que ya había gobernado inmediatamente antes de Syriza y había practicado recortes similares. Así, la pregunta “¿es posible superar al capitalismo?” no se limita a las esferas económicas, políticas, militares, educativas, erótico-sexuales, comunicativas, religiosas (enormemente complejas de por sí), vigentes en el capitalismo, sino que apuntaría también a la propia constitución del ser humano, pues hay tres posibilidades: o Freud se equivocó y no existe tal pulsión de muerte (algunos psicoanalistas la niegan), o existe pero puede ser compensada-contorneada (habría que ver cómo), o existe y es incontorneable. A falta de conocimientos e investigaciones personales en la materia, por ahora nos limitamos a desear, para bien de la Humanidad y del planeta, que esa tercera posibilidad no sea la correcta.

Bibliografía / References

- Freire, Paulo (1968), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Guevara, Ernesto, *Sobre el sistema presupuestario de financiamiento*, publicado originalmente en 1964, in *Obras 1957-1967*, vol. II, p. 251-285, La Habana: Casa de las Américas, 1970.
- _____, *Apuntes críticos a la Economía Política*, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales/Centro de Estudios Che Guevara/Ocean Press, 2006.
- Israel Semino, María Josefina & López Velasco, Sirio, 2014, *Confieso que sigo soñando*, Montevideo, Baltgráfica
- López Velasco, Sirio (2008), *Introdução à Educação Ambiental Ecomunitarista*, Rio Grande (Brasil), Ed. FURG.
- _____, (2009), *Ética ecomunitarista*, San Luis Potosí (México), Ed. UASLP.
- _____, (2013), *La TV para el socialismo del siglo XXI – Ideas ecomunitaristas*, Quito, Ed. 13
- _____, (2017), *Contribuição à Teoria da Democracia – Uma perspectiva ecomunitarista*, Porto Alegre (Brasil), Ed. Fi in <https://www.editorafi.org/196sirio>
- _____, (2018), *Filosofia da Educação – A relação educador-educando e outras questões na perspectiva da educação ambiental ecomunitarista*, Goiânia (Brasil), Ed. Phillos, in <https://www.editoraphillos.com/siriolopesvelasco>
- _____, (2019), *Cuestiones de Filosofía de la Educación – Diálogo con Vaz Ferreira y otros autores, y otras cuestiones pedagógicas en óptica ecomunitarista*, Goiânia, Ed. Phillos, in <https://www.editoraphillos.com/sirio-lopez-velasco2>



Istruzioni per gli autori

Lunghezza dei contributi - Gli articoli dovrebbero essere di 10-15 pagine, ma possono essere fatte eccezioni fino a 20 pagine (circa 30.000/40.000 battute, inclusi spazi, note, bibliografia, riassunto e abstract in inglese, breve biografia dell'autore).

Formato - Il testo del contributo dovrà essere in Microsoft Word per Windows (o equivalente). Per le lingue moderne si prega di utilizzare i fonts "Times New Roman" (Windows). Nel caso si adotti un font non ampiamente diffuso si dovrà inviarne una copia in allegato all'articolo.

Foglio A4 (cm. 21xcm. 29,7); margini su tutti e quattro i lati: 2,5; carattere del testo: Times New Roman, Corpo: testo (12), note (10), allineamento: giustificato; interlinea: multipla 1,1.

Riassunto nella lingua di stesura del contributo, abstract in inglese, parole-chiave (Font: Times New Roman, Font size: 10). Short biography (Font: Times New Roman, Font size: 9).

Ogni articolo deve essere corredato da: titolo, eventuale sottotitolo, nome e cognome dell'autore con titoli accademici, denominazione e indirizzo dell'ente o della struttura di appartenenza o, in alternativa, l'indirizzo di residenza, l'indirizzo di posta elettronica.

Riassunti. Ogni lavoro deve essere accompagnato da un riassunto nella lingua di stesura del contributo ed uno in inglese (che comprenda anche la traduzione del titolo) di circa 4-10 righe.

Gli autori sono tenuti a indicare (4-5) parole chiave in inglese e nella lingua di stesura del contributo.

Ogni autore dovrebbe fornire una breve biografia (5-10 righe).

Il grassetto e il sottolineato non sono ammessi.

Le note a pie' pagina saranno numerate in modo progressivo in tutto l'articolo e scritte con una dimensione di carattere minore (10 punti) rispetto a quella del testo. I numeri che rimandano alla nota a pie' pagina saranno riportati in alto, alla fine della frase, preferibilmente secondo l'uso italiano, prima del punto.

Riferimenti - Nel testo, un riferimento identificato mediante il nome di un autore dovrebbe essere seguito dalla data di riferimento tra parentesi. Se gli autori sono più di sei, citare solo i primi tre e aggiungere "et al.". Nel caso in cui un autore citato ha due o più opere pubblicate durante lo stesso anno, il riferimento, nel testo e nell'elenco bibliografico, deve essere indicato da una lettera minuscola come 'a' e 'b' dopo la data per distinguere le opere. La Bibliografia finale: le pubblicazioni devono essere collocate in ordine alfabetico, dal cognome del primo degli autori. In generale, tutti i riferimenti dovrebbero includere: autore, anno di pubblicazione, titolo, casa editrice, luogo di edizione, numeri di pagina.

Esempi:

VOLUMI

Apel K.-O., Böhler D., Berlich A., Plumpe G. (Hrsg.), 1980, *Praktische Philosophie/Ethik I. Aktuelle Materialien. Reader zum Funk-Kolleg*, Fischer, Frankfurt a. M.;

Apel K.-O., 1963, *Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus von Dante bis Vico*, Bouvier, Bonn; trad. it. di L. Tosti, *L'idea di lingua nella tradizione dell'umanesimo da Dante a Vico*, Il Mulino, Bologna 1975;
Borrelli M., Hoff G. (Hrsg.), 1987, *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, Schneider, Baltmannsweiler;
Perini R., 2005, *Della soggettività finita. Dalla teoria del soggetto alla filosofia dell'uomo*, Morlacchi, Perugia.

ARTICOLI SU RIVISTA O QUOTIDIANO

Apel K.-O., 1987, «Die Herausforderung der totalen Vernunftkritik und das Programm einer philosophischen Theorie der Rationalitätstypen», in *Concordia*, n. 11, pp. 2-23;
Ceppa L., 2008, «La sfida di Habermas tra Kant e Darwin», in *Micromega*, n. 6, pp. 63-79;
Odifreddi P., 2000, «Un matematico in mostra», in *la Repubblica*, 30 marzo 2000.

ARTICOLI IN VOLUME

Apel K.-O., 1990, «Diskursethik als Verantwortungsethik. Eine postmetaphysische Transformation der Ethik Kants», in R. Fernet-Betancourt (Hrsg.), *Ethik und Befreiung*, Augustinus-Buchhandlung, Aachen, pp.10-40;
Kohlberg L., 1975, «The Adolescent as a Philosopher. The Discovery of the Self in a Postconventional World», in P.H. Mussen, J.J. Conger, J. Kagan (Ed.), *Basic and Contemporary Issues in Developmental Psychology*, Harper & Row Publisher, New York, pp. 18-33.

FONTI IN INTERNET

Grieshammer E., Peters N., Theuerkauf J., 2009, «MasterYourThesis – Integrierte Schreib- und Sprachlernberatung für ausländische Masterstudierende an der TU Berlin», in *Zeitschrift Schreiben*, <http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/grieshammer_MasterYourThesis.pdf>, pp.1-6 (consultato il 16/07/2011).

Author Guidelines

Length of Contributed Papers - Articles should normally be about 10-15 pages in length, but exceptions can be made up to 20 pages (approximately 30.000-40.000 characters, including spaces, footnotes, bibliography, summary and abstract in English, author's short biography).

Format: The text of article should be in Microsoft Word for Windows or equivalent. For modern languages, authors are asked to use the font "Times New Roman" (Windows). In the case of use of an uncommon font, authors are requested to enclose a copy of the same with the article.

A4 paper (cm. 21xcm. 29,7). Font: Times New Roman, Font size: 12; Footnotes (10); Paragraph: Justified text. Margins should be 2.5 cm on all four sides and line spacing should be set at multiple 1.1

Summary, Abstract in English, Keywords (Font: Times New Roman, Font size: 10). Short biography (Font: Times New Roman, Font size: 9).



Title page of typescript should include title and subtitle of the article, author's name, (academic) titles, if any, the name and address of the institution by which the author is employed or author's personal mailing address including e-mail address.

Abstract. Each paper should include one abstract in the language of the writing of the text and one in English (with a translation of the title) 4-10 lines.

Authors are obliged to define and include (5-5) key words in their articles in English and in the language of the writing of the text.

Each author should provide a short biography (5-10 lines).

Bold type and underlining should not be used.

Footnotes: Footnotes should be numbered continuously throughout the article and written in smaller print than the body text (10 point). Footnote numbers in the body text should, as far as possible, be placed in superscript at the end of the sentence and preferably, according to the Italian use, before of the point.

References: In the text, a reference identified by means of an author's name should be followed by the date of the reference in parentheses. If there are more than six authors, only the first three should be named, followed by 'et al.'. In the event that an author cited has had two or more works published during the same year, the reference, both in the text and in the reference list, should be identified by a lower case letter like 'a' and 'b' after the date to distinguish the works.

The list of references: the publications should be placed in alphabetic order by the first authors' surname. In general, all references should include: author, year of publication, title, name of publisher, place of publication, page numbers.

A sample reference list appears below.

Books and other monographs

Apel K.-O., Böhler D., Berlich A., Plumpe G. (Hrsg./Ed.), 1980, *Praktische Philosophie/Ethik I. Aktuelle Materialien. Reader zum Funk-Kolleg*, Fischer, Frankfurt a. M.;

Apel K.-O., 1963, *Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus von Dante bis Vico*, Bouvier, Bonn; Italian tr. by L. Tosti, *L'idea di lingua nella tradizione dell'umanesimo da Dante a Vico*, Il Mulino, Bologna 1975;

Borrelli M., Hoff G. (Hrsg./Ed.), 1987, *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, Schneider, Baltmannsweiler;

Perini R., 2005, *Della soggettività finita. Dalla teoria del soggetto alla filosofia dell'uomo*, Morlacchi, Perugia.

Articles in Journals and Newspapers

Apel K.-O., 1987, «Die Herausforderung der totalen Vernunftkritik und das Programm einer philosophischen Theorie der Rationalitätstypen», in *Concordia*, n. 11, pp. 2-23;

Ceppa L., 2008, «La sfida di Habermas tra Kant e Darwin», in *Micromega*, n. 6, pp. 63-79;

Odifreddi P., 2000, «Un matematico in mostra», in *la Repubblica*, 30 marzo 2000.

Articles in Books

Apel K.-O., 1990, «Diskursethik als Verantwortungsethik. Eine postmetaphysische Transformation der Ethik Kants»,

in R. Fernet-Betancourt (Hrsg./Ed.), *Ethik und Befreiung*, Augustinus-Buchhandlung, Aachen, pp.10-40;

Kohlberg L., 1975, «The Adolescent as a Philosopher. The Discovery of the Self in a Postconventional World», in P.H. Mussen, J.J. Conger, J. Kagan (Ed.), *Basic and Contemporary Issues in Developmental Psychology*, Harper & Row Publisher, New York, pp. 18-33.

Internet references

Grieshammer E., Peters N., Theuerkauf J., 2009, «MasterYourThesis – Integrierte Schreib- und Sprachlernberatung für ausländische Masterstudierende an der TU Berlin», in *Zeitschrift Schreiben*, <http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/grieshammer_MasterYourThesis.pdf>, pp.1-6 (16/07/2011)

CODICE ETICO

DICHIARAZIONE ETICA DELLA RIVISTA "TOPOLOGIK"

Topologik è una rivista scientifica peer-reviewed che si ispira al codice etico delle pubblicazioni elaborato da COPE (Committee on Publication Ethics), *Best Practice Guidelines for Journal Editors*

È necessario che tutte le parti coinvolte - autori, redattori e referee - conoscano e condividano i seguenti requisiti etici.

DOVERI DEL DIRETTORE E DEL CAPO-REDATTORE

Decisioni sulla pubblicazione

Il direttore della rivista è responsabile della decisione di pubblicare o meno gli articoli proposti. Il direttore può far riferimento al comitato scientifico della rivista ed è vincolato ai requisiti delle leggi vigenti in materia di diffamazione, violazione del copyright e plagio. Il direttore può parlare con altri redattori o referee nel prendere le proprie decisioni.

Correttezza

Il direttore valuta gli articoli proposti per la pubblicazione in base al loro contenuto senza discriminazioni di razza, genere, orientamento sessuale, religione, origine etnica, cittadinanza, orientamento politico degli autori.

Riservatezza

Il direttore e qualsiasi membro dello staff non devono rivelare qualsivoglia informazione su un manoscritto sottoposto alla valutazione della rivista a chiunque non sia l'autore corrispondente, referee, referee potenziale, consulenti editoriali, e l'editore, a seconda dei casi.

Conflitto di interessi e divulgazione

Materiali inediti contenuti in un manoscritto inviato non devono essere utilizzati nella ricerca di un direttore o di un membro della redazione senza l'esplicito consenso scritto dell'autore.

DOVERI DEI REFEREE

Contributo alla decisione editoriale

La pratica del peer review aiuta il direttore a prendere decisioni editoriali e attraverso la comunicazione editoriale con l'autore può anche aiutare l'autore a migliorare il suo testo.

Rispetto dei tempi

Il referee che non si senta adeguato al compito proposto o che sappia di non poter svolgere la lettura nei tempi richiesti è tenuto a comunicarlo tempestivamente al direttore.



Riservatezza

Ogni testo assegnato in lettura deve essere considerato riservato. Pertanto, tali testi non devono essere discussi con altre persone senza esplicita autorizzazione del direttore.

Oggettività

La peer review deve essere condotta in modo oggettivo. Ogni giudizio personale sull'autore è inopportuno. I referee sono tenuti a motivare adeguatamente i propri giudizi.

Indicazione di testi

I referee si impegnano a indicare con precisione gli estremi bibliografici di opere fondamentali eventualmente trascurate dall'autore. Il referee deve inoltre segnalare al direttore eventuali somiglianze o sovrapposizioni del testo ricevuto in lettura con altre opere a lui note.

Conflitto di interessi e divulgazione

Informazioni riservate o indicazioni ottenute durante il processo di peer-review devono essere considerate confidenziali e non possono essere usate per finalità personali. I referee sono tenuti a non accettare in lettura articoli per i quali sussiste un conflitto di interessi dovuto a precedenti rapporti di collaborazione o di concorrenza con l'autore e/o con la sua istituzione di appartenenza.

DOVERI DEGLI AUTORI

Accesso e conservazione dei dati

Se il direttore lo ritenesse opportuno, gli autori degli articoli dovrebbero rendere disponibili anche le fonti o i dati su cui si basa la ricerca, affinché possano essere conservati per un ragionevole periodo di tempo dopo la pubblicazione ed essere eventualmente resi accessibili.

Originalità e plagio

Gli autori devono garantire che hanno scritto opere del tutto originali, e se gli autori hanno usato il lavoro e/o parole di altri, che questo è stato opportunamente indicato o citato.

Pubblicazioni multiple, ripetitive e/o concorrenti

L'autore non dovrebbe pubblicare articoli che descrivono la stessa ricerca in più di una rivista. Proporre contemporaneamente lo stesso testo a più di una rivista costituisce un comportamento eticamente non corretto e inaccettabile.

Indicazione delle fonti

L'autore deve sempre fornire la corretta indicazione delle fonti e dei contributi menzionati nell'articolo.

Paternità dell'opera

Va correttamente attribuita la paternità dell'opera e vanno indicati come coautori tutti coloro che abbiano dato un contributo significativo all'ideazione, all'organizzazione, alla realizzazione e alla rielaborazione della ricerca che è alla base dell'articolo. Se altre persone hanno partecipato in modo significativo ad alcune fasi della ricerca, il loro contributo deve essere esplicitamente riconosciuto.

Nel caso di contributi scritti a più mani, l'autore che invia il testo alla rivista è tenuto a dichiarare di avere correttamente indicato i nomi di tutti gli altri coautori, di avere ottenuto la loro approvazione della versione finale dell'articolo e il loro consenso alla pubblicazione nella rivista.

Conflitto di interessi e divulgazione

Tutti gli autori devono indicare nel proprio manoscritto qualsiasi conflitto finanziario o altro conflitto di interesse che potrebbe essere interpretato in modo tale da influenzare i risultati o l'interpretazione del loro lavoro. Tutte le fonti di sostegno finanziario per il progetto devono essere indicate.

Errori negli articoli pubblicati

Quando un autore scopre un errore significativo o inesattezze nel suo lavoro pubblicato, è obbligato a comunicare tempestivamente al direttore del giornale o all'editore e collaborare con il direttore per ritirare o correggere il testo.

CODE OF ETHICS

Our ethic statements are based on COPE's Best Practice Guidelines for Journal Editors

It is necessary to agree upon standards of expected ethical behavior for all parties involved in the act of publishing: the author, the journal editor, the peer reviewer and the publisher.

DUTIES OF EDITORS

Publication decisions

The editor of the journal is responsible for deciding which of the articles submitted to the journal should be published. The editor may refer to the editorial board of the journal and constrained by such legal requirements as shall then be in force regarding libel, copyright infringement and plagiarism. The editor may confer with other editors or reviewers in making this decision.

Fair play

The editor at any time evaluate manuscripts for their intellectual content without regard to race, gender, sexual orientation, religious belief, ethnic origin, citizenship, or political philosophy of the authors.

Confidentiality

The editor and any editorial staff must not disclose any information about a submitted manuscript to anyone other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, other editorial advisers, and the publisher, as appropriate.

Disclosure and conflicts of interest

Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in an editor's own research without the express written consent of the author.

DUTIES OF REVIEWERS

Contribution to Editorial Decisions

Peer review assists the editor in making editorial decisions and through the editorial communications with the author may also assist the author in improving the paper.

Promptness

Any selected referee who feels unqualified to review the research reported in a manuscript or knows that its prompt review will be impossible should notify the editor and excuse himself from the review process.

Confidentiality

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. They must not be shown to or discussed with others except as authorized by the editor.

Standards of Objectivity

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

Acknowledgement of Sources

Reviewers should identify relevant published work that has not been cited by the authors. Any statement that an observation, derivation,



or argument had been previously reported should be accompanied by the relevant citation. A reviewer should also call to the editor's attention any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which they have personal knowledge.

Disclosure and Conflict of Interest

Privileged information or ideas obtained through peer review must be kept confidential and not used for personal advantage. Reviewers should not consider manuscripts in which they have conflicts of interest resulting from competitive, collaborative, or other relationships or connections with any of the authors, companies, or institutions connected to the papers.

DUTIES OF AUTHORS

Reporting standards

Authors of reports of original research should present an accurate account of the work performed as well as an objective discussion of its significance. Underlying data should be represented accurately in the paper. A paper should contain sufficient detail and references to permit others to replicate the work. Fraudulent or knowingly inaccurate statements constitute unethical behavior and are unacceptable.

Originality and Plagiarism

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others that this has been appropriately cited or quoted.

Multiple, Redundant or Concurrent Publication

An author should not in general publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal or primary publication. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical publishing behaviour and is unacceptable.

Acknowledgement of Sources

Proper acknowledgment of the work of others must always be given. Authors should cite publications that have been influential in determining the nature of the reported work.

Authorship of the Paper

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the conception, design, execution, or interpretation of the reported study. All those who have made significant contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the research project, they should be acknowledged or listed as contributors.

The corresponding author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

Disclosure and Conflicts of Interest

All authors should disclose in their manuscript any financial or other substantive conflict of interest that might be construed to influence the results or interpretation of their manuscript. All sources of financial support for the project should be disclosed.

Fundamental errors in published works

When an author discovers a significant error or inaccuracy in his/her own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper.