

**Chi non ha paura della filosofia.**  
**La riflessione del *Groupe de Recherche sur***  
***l'Enseignement Philosophique (GREPH)* verso nuove**  
**prospettive per l'insegnamento filosofico**

*(Who Is Not Afraid of Philosophy: Reflections of the Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique (GREPH) Towards New Perspectives for Philosophical Teaching)*

**Chiara Di Rocco**

**Abstract**

*In the context of the philosophical contribution to reflection on its teaching, the meeting of the Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique (GREPH) represents a still under-explored stimulus to undertake a contemporary reflection on philosophical teaching. The group's investigation leads to a recognition of a new pedagogical value bestowed on philosophy: that of a progressive educational experience, dialogically mediated and immersed in the physical and drive reality of the individual. In analysing the collective text, three themes will be observed on which the group's critique of the system of thought underlying their contemporary philosophical teaching is structured: the myth of the maturity prescribed for philosophy, the body as subject and negated agent in the pedagogical relationship, and language.*

**Keywords:** contemporary French philosophy, education, corporeity, dialogue, childhood

## **Abstract**

*Nell'ambito del contributo filosofico alla riflessione attorno al suo insegnamento, l'incontro del Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique (GREPH) rappresenta uno stimolo ancora poco approfondito per intraprendere una riflessione contemporanea sull'insegnamento filosofico. L'indagine del gruppo conduce ad un riconoscimento di un nuovo valore pedagogico donato alla filosofia: quello di un'esperienza educativa progressiva, dialogicamente mediata e calata nella realtà fisica e pulsionale dell'individuo. Si osserveranno, nell'analisi del testo collettivo, tre temi su cui si struttura la critica del gruppo al sistema di pensiero alla base dell'insegnamento filosofico a loro contemporaneo: il mito della maturità prescritta per la filosofia, il corpo, come soggetto e agente negato nel rapporto pedagogico e il linguaggio.*

**Parole chiave:** Filosofia francese contemporanea, educazione, corporeità, dialogo, infanzia.

## **1. Chi non ha paura della filosofia**

### 1.1.

La questione dell'insegnamento della filosofia è stata da sempre posta nella storia del pensiero occidentale. La riflessione della filosofia su di sé, ancora prima che entrasse nei programmi statali, che venisse quindi istituzionalmente riconosciuta come materia di insegnamento, necessaria alla formazione dell'individuo e del futuro cittadino, ha sempre compreso la questione della sua trasmissione e la sua traduzione nel linguaggio contemporaneo. Questo perché la filosofia è esercizio del pensiero, è una riflessione che implica proprio un ripiegamento infinito il cui passaggio attraversa anche il punto di principio. Una specificità della filosofia anche in quanto disciplina di insegnamento è dunque quella di non possedere dei limiti definiti e

stabili del suo discorso, ma di essere sempre chiamata a ridiscutere i propri fondamenti e l'ambito in cui darsi. E questo, piuttosto che rappresentare un limite, è il suo carattere più mobile ed aperto, la sua creatività. Se quindi si pone la questione su cosa possa insegnare la filosofia, quale sia il suo insegnamento, significa che qualcosa nella risposta è da porre, o si sta già ponendo. E questo è anche sintomo che qualcosa nella sua forma di trasmissione, la mediazione storica e istituzionale, non è più attuale, non rispetta più quel senso incarnato dalla filosofia, il suo valore di insegnamento. Dimostra quindi la necessità per la filosofia di ri-flettersi e di mettersi nuovamente in questione.

### 1.2.

È necessario quindi, nel tentativo di contribuire al dibattito attuale nei confronti di questo insegnamento, di considerare o forse prendere le mosse dalla voce dei filosofi che hanno riflettuto e riflettono ancora sulle nuove possibilità educative della disciplina, per preparare una ridefinizione dei modi, fini e scopi di questo insegnamento nel confronto interdisciplinare con specialisti del settore della formazione e della pedagogia.

Riflettere sull'insegnamento della filosofia significa porre l'attenzione sulla filosofia stessa in quanto insegnamento, nei termini del suo significato del verbo tardo latino *insignare*, l'impressione di un segno, che vediamo nella filosofia come il gesto di tracciarsi, di puntellare un percorso mai concluso, in cui il GREPH ha lasciato il suo "*insignamento*".

### 1.3.

Questa marcatura ci conduce nel 1974 a Parigi, quando un gruppo di giovani ricercatori e docenti di filosofia si incontrano presso l'*École Normale Supérieure* per discutere attorno ai provvedimenti ministeriali

nell'ambito dell'istruzione, che segnava per la disciplina filosofica un evidente declassamento e depotenziamento, e per rispondere agli accesi dibattiti che contestavano tali Riforme, dando vita al *Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique*, chiamato più brevemente con l'acronimo GREPH.

Jaques Derrida, Sarah Kofman, Jean-Luc Nancy, Sylviane Agacinski e Bernard Paurat, sono solo alcuni nomi dei membri che danno inizio ad una riflessione sull'insegnamento della filosofia che rappresenta la testimonianza di una pista di riconsiderazione del valore pedagogico della filosofia verso nuove possibilità pratiche e didattiche.

Il Gruppo intende interrogare la filosofia a partire dall'inscindibile legame con il suo insegnamento: questo significa, per i filosofi aderenti, considerare la realtà pratica e quindi anche politica, con cui si trasmette in dato luogo, la filosofia. Significa quindi sollevare il velo di neutralità di cui si è storicamente ammantata la disciplina per riconsiderarla a partire dalle sue implicazioni storiche, politiche, sociali e pulsionali che ne costituiscono il suo modo di presentarsi come "insegnamento". Comporta dunque riconoscere la responsabilità pedagogica che l'insegnamento di questa ha nei confronti della società a venire, evidenziandone, quindi, la necessità di un ripensamento che si faccia carico di questo valore.

*Qui a peur de la philosophie?* - Chi ha paura della filosofia? - è la domanda provocatoria posta come titolo dell'opera firmata a nome del Gruppo, il cui corpo del testo rappresenta i differenti ed eterogenei tentativi di risposta. La paura di cui si mettono in cerca gli autori è quella che immobilizza, secondo questi, il potenziale formativo della filosofia. Un timore che questi individuano nelle scelte istituzionali come nei discorsi che gravitano attorno a queste, producendosi in un insegnamento per loro tutt'altro che neutrale. È una paura politica, infatti, quella che definisce l'approccio alla filosofia come una materia elitaria per individui che rispondono ad un presunto criterio di maturità

psico-fisica. Allo stesso modo, è politica la scelta di erogare i contenuti della disciplina attraverso una frontalità e una verticalità che non consente effettivamente allo studente di accedere al discorso filosofico, di esprimere la propria riflessione, di entrare in dialogo autonomamente con gli autori del passato, e, soprattutto, di accedere ad un'espressione consapevole del proprio corpo, delle proprie pulsioni, poiché, approfondiremo oltre, l'esercizio del pensiero è anche una *manifestazione corporea*.

L'*estensione* dell'insegnamento filosofico, in termini temporali e spaziali, oltre gli ultimi anni delle scuole superiori e all'esterno delle mura scolastiche e accademiche è infatti l'istanza fondamentale del GREPH, sostenuta da alcune preziose analisi teorico-filosofiche, che mostrano la possibilità di una filosofia fatta altrimenti.

L'intenzione di portare la filosofia verso nuove pratiche è realizzata dal GREPH anche nelle modalità con cui si produce questo incontro. I filosofi, infatti, realizzano una postura alternativa non solo in termini critico-teorici, ma intraprendendo una riflessione dal carattere collegiale, incarnato nella presenzialità dell'incontro, mediata dialogicamente ed espressa in una scrittura che produce una nuova socialità anche all'interno del gesto di trasmissione scrittoria. Il GREPH testimonia, quindi, nella realizzazione della loro riflessione, un modo di fare filosofia *altrimenti*.

Seguiremo quindi le tracce lasciate da questa esperienza evidenziando *l'infanzia*, il *corpo* e il *dialogo* come i segni impressi dal Gruppo per ricomporre l'eterogeneità dei contributi dell'opera collettiva e per valorizzare gli aspetti di tale critica costruttiva in grado di accrescere una riflessione attuale sulle possibilità dell'insegnamento filosofico.

#### 1.4.

L'occasione storica con cui si forma il *Groupe de Recherche sur*

*l'Enseignement Philosophique* non rappresenta solo una cornice casuale che anima la necessità di riunirsi, ma il suolo stesso su cui si delinea il cammino teorico di critica e di costruzione.

Lo «scandaloso rapporto della giuria di Capes» (GREPH 1977: 439) del marzo 1974, dichiarano gli stessi autori, è stato un acceleratore dei movimenti di protesta che hanno preso forma nel GREPH.

Il documento in questione si riferiva al superamento del concorso per l'abilitazione all'insegnamento per le scuole secondarie, in francese *Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré* ridotto all'acronimo CAPES, e alle ammissioni per *l'Agrégation*, percorso per l'assunzione di docenti nelle università. Questo registrava per il concorso del 1973 una diminuzione del 4 % di ammissioni rispetto agli anni precedenti, ma svelava anche un chiaro segno di deficienza del sistema di reclutamento dei professori, che, secondo i firmatari della protesta, aveva le sue ragioni in una serie di implicazioni economiche, politiche e ideologiche, che non garantivano "quell'obiettività liberale" che la giuria pretendeva di avere.

Jaques Derrida coordina il gruppo e redige nell'aprile del 1974 *l'Avant-Projet* (cfr. GREPH 1977: 433-437) per la costituzione del Gruppo di ricerca in cui chiarifica i presupposti di questa iniziativa. L'intenzione principale non è infatti quella di proporre dei modelli didattico-pedagogici, quanto quella di «elaborare una nuova problematica», di partecipare «all'analitica trasformatrice di una situazione *presente*» (434), di portare avanti delle ricerche dal carattere critico-pratico che necessitano innanzitutto di tentare di «rispondere ad alcune questioni» (*Ib.*). Il cuore del discorso, quindi, non riguarda "l'insegnamento della filosofia" quanto le possibilità, gli scopi e i modi di un *insegnamento* propriamente *filosofico*.

La riforma educativa promossa dal ministro dell'istruzione René Harby sotto la presidenza di Valéry Giscard d'Estaing era stata

presentata lo stesso anno con il testo *Propositions pour une modernisation du système éducatif français*, poi reso pubblico nel febbraio del 1975. Questa prima proposta prevedeva che l'insegnamento della filosofia venisse reso obbligatorio per tutte le sezioni (dalla A alla E) – il corrispettivo dei nostri indirizzi scolastici superiori- al secondo anno di liceo per tre ore settimanali e che venisse posto come materia opzionale nella *Terminale*, ultimo anno del liceo di indirizzo classico, chiamato "classe di filosofia", in ragione del massiccio numero di ore a cui era precedentemente dedicata la materia.

La centralità di questo progetto nell'evoluzione storica e politica del dibattito attorno ai provvedimenti sull'insegnamento di questa disciplina, risiede nell'aver radicalizzato e messo in luce la diversa composizione che animava i sostenitori della materia filosofica e nell'aver evidenziato i limiti del suo tradizionale insegnamento: un polo conservatore che si batteva per la restaurazione del tradizionale assetto e una rappresentanza "riformatrice", di cui il GREPH è la prima figura, che, sostenendo una necessità di rinnovamento radicale, portava avanti come principale rivendicazione quella di una *estensione* dell'insegnamento filosofico.

Questa polarizzazione rappresenta due prospettive differenti sulla rappresentazione dell'attività filosofica e del suo insegnamento, il cui acceso dibattito che ha animato la Francia di quegli anni è stato denominato dagli studiosi la *guerre des programmes* (Cospérec 2019).

I sostenitori della filosofia come baluardo e coronamento della formazione superiore si battevano per la restaurazione dello *status quo*, il mantenimento quindi di una obbligatorietà di un minimo di quattro ore di filosofia all'ultimo anno ed aveva come principale rappresentanza l'APPEP, l'*Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public*, che fece subito avvertire la sua voce portando la contestazione alla radio e alla stampa, sostenuta anche dall'organo di controllo dell'educazione nazionale IGEN, *Inspection générale de l'Éducation*

### *Nazionale.*

Per il GREPH la necessità di opporsi alla riforma Harby trova la sua ragion d'essere non nel fatto che questa rappresenta una «nuova idea» (GREPH 1977: 453), un "rivoluzionario" attacco alla filosofia, ma proprio perché questa proposta reitera un declassamento del suo insegnamento e della sua attività che è portato avanti da anni nei progetti politici. Accanto a questo, i "difensori-della-classe-di-filosofia", attraverso un allarmismo catastrofico che annunciava la "fine" o "morte" della filosofia sotto la pressione delle altre discipline, esigevano la garanzia di poter continuare a reiterare la stessa tradizione che aveva portato alla marginalizzazione della materia in una gabbia aurea ed elitaria all'ultimo anno di liceo e alla libertà del docente di sentirsi "filosofo in classe". Queste due proposte vanno, secondo il gruppo, verso lo stesso pericoloso senso (cfr. Scarpato 1983).

Agli occhi del GREPH, infatti, dietro la proposta ministeriale e le argomentazioni dei "conservatori", risiede la medesima caratterizzazione del valore dato alla filosofia, che ne prescrive per questi tutto il potenziale educativo e che nasconde delle «verruche psico-sessuali» (GREPH 1977: 541), delle rappresentazioni socio-culturali, che necessitano per il gruppo di essere messe in questione. La filosofia è descritta da Harby, così come dall'APPEP, come un coronamento degli studi, apice aureo in cui gli studenti, grazie alla disciplina, sono in grado di ricomporre la caotica acquisizione dei saperi degli anni precedenti, attraverso l'apprendimento dell'oggettività e dei valori ultimi che governano il loro mondo politico e sociale.

Non sorprende, dunque, che il secondo progetto Harby, redatto per rispondere alle pressioni oppostive e ufficializzato nell'effettiva Riforma scolastica nel luglio del 1975, tenesse da conto solo delle posizioni del polo conservatore, restaurando così l'insegnamento filosofico all'ultimo anno, ma in un numero minore di ore e come scelta opzionale.

L'abbandono del progetto di questa riforma, nel 1979 da parte del Ministro dell'Istruzione Christian Beullac, è accompagnato da uno spirito di tecnicizzazione e indirizzamento al lavoro che produce una drastica diminuzione delle assunzioni e abilitazioni per l'insegnamento filosofico.

La reazione a questo calo si incarnò nella mobilitazione degli *États Généraux de la philosophie* (cfr. *États Généraux de la philosophie* 1979) che prosegue il cammino critico tracciato dal GREPH in una ampia e partecipata assemblea, che ha accolto studenti, professori, filosofi e chiunque fosse stato interessato a riflettere sul destino dell'insegnamento filosofico.

La risonanza che l'iniziativa del GREPH ebbe negli anni a seguire interessò anche dei rappresentanti delle Istituzioni: il ministro della Tecnologia Jean-Pierre Chevènement, favorevole alla proposta di estensione della filosofia anche agli indirizzi tecnici del liceo, invitò il GREPH e i membri degli *États Généraux* a partecipare, nel 1982, al Colloquio Internazionale sulla Ricerca e la Tecnologia. Lo stesso anno egli promosse la creazione del *Collège International de Philosophie* (CIPH), un organo di ricerca e formazione aperta al pubblico, che ha portato la sua voce all'interno del dibattito a fianco di quella del GREPH.

Qualche anno dopo, nel 1988, Derrida e a Jaques Bouveresse vennero incaricati dal Ministro della Repubblica Lionel Jospin di portare delle proposizioni per il futuro dell'insegnamento filosofico all'interno di una Commissione dedicata all'elaborazione di nuove traiettorie riformatrici. L'apertura offerta da questo spazio di dialogo con le istituzioni, non si realizzò mai in una fattualità.

La voce del GREPH e dei movimenti solidali a questo, infatti, non ebbero mai una rappresentanza completa da parte delle scelte istituzionali.

Nonostante ciò, il segno che queste riflessioni hanno lasciato avrà il suo riconoscimento silenzioso nella nostra contemporaneità, mostrandosi come un discorso assimilato dalle più recenti proposte istituzionali francesi e, come vedremo, europee.

## **2. Il corpo del testo**

La riflessione del GREPH prende le mosse dalla considerazione che ciò che viene rilevato attorno alla condizione storico-politica dell'insegnamento della filosofia risponde ad un *certo* pensiero, ad una *certa* filosofia, che, consapevole o meno, rispecchia una *certa* rappresentazione del mondo.

Prendere posizione nei confronti di un confinamento e depotenziamento di questo insegnamento in un contesto come quello delle riforme che hanno luogo in Francia durante gli anni Settanta, significa, per il GREPH, osservare la prescrizione che si attua nei confronti della filosofia verso i giovani, domandandosi a quale pensiero sullo sviluppo dell'individuo e del cittadino risponda. Significa dunque mettere in questione la prospettiva sulla filosofia e il suo senso in questo sviluppo, la sua utilità sociale e culturale, quindi anche politica. Scrive Derrida:

La lotta non è mai semplicemente pro o contro *la* filosofia, la vita o la morte, la presenza o l'assenza, nell'insegnamento, *della* filosofia, ma tra forze e le loro istanze filosofiche, all'interno o all'esterno delle istituzioni scolastiche (Derrida, 1990: 250).

Significa, perciò, far vacillare, in questa osservazione critica, quei presupposti che guidano alcune *sce/te*, e rintracciare in queste un legame dimenticato con una certa tradizione, con dei "concetti arcaici" sostenuti da binomi oppositivi come prassi-teoria, mente-corpo,

esterno-interno, vero-falso che fanno parte della storia della filosofia e del pensiero metafisico, che ne hanno informato la sua trasmissione. Nel mettere in moto questi concetti, si può vedere, nelle fratture, nelle loro pieghe, la possibilità di ripensare tali concetti, di abbracciare un modo di darsi della filosofia nel suo più recente movimento a partire proprio dal riconoscimento di un legame inscindibile con il suo insegnamento.

In questo senso è visibile la traccia della decostruzione nell'elaborazione collettiva. La decostruzione interviene come una delle voci all'interno della riflessione, come il contributo del pensiero singolare di Jaques Derrida e viene accolto nell'incontro come uno strumento critico di ascolto delle zone adombrate, le aporie del pensiero metafisico che il gruppo indaga.

### 2.1.

L'opera collettiva del GREPH, *Qui a peur de la philosophie?* (1977) prende quindi le mosse dalla questione della "maturità". Questo discorso, ci mostrano i primi contributi del testo, ha una lunga storia e chiama in causa come corollario la rappresentazione della filosofia come attività di pura astrazione, di uno sguardo alto sulle cose e sulla vita che necessita di una preparazione adeguata, di una maturità, legando quindi la filosofia ad un rapporto particolare con lo sviluppo psico-sessuale dell'individuo e ad una determinata rappresentazione dello sviluppo umano e del tempo.

### 2.2.

«Questo mito scaltro dell'età e della maturità psico-intellettuale» (Derrida 1977: 448) è per Derrida il prodotto di una tradizione arcaica che si riproduce ancora ai suoi tempi nei discorsi del ministro francese Harby quando per la riforma educativa parla di «*degré d'éveil*» (livello di consapevolezza) o di «*âge mental*» (età mentale).

Ricordiamo in tal senso le parole della presidentessa dell'*Inspection général de l'éducation*, organo che ha storicamente rappresentato le posizioni conservatrici in difesa della "classe di filosofia" e che, contro la proposta del GREPH di estendere la materia alle classi inferiori del liceo, rispondeva ironizzando sulla scarsa preparazione che mostravano gli studenti alla prova finale degli studi superiori, dubitando quindi che i ragazzi più "immaturi" del *collège* fossero più preparati di questi agli studi filosofici (cfr. Morfaux 1975).

La proposta del GREPH per l'estensione dell'insegnamento filosofico si frappone alle argomentazioni dell'*Inspection* ed ai provvedimenti della Riforma, come anche alla logica sottesa a cui rispondono. È per questo che la raccolta dei loro contributi viene inaugurata dalla sezione denominata "L'âge de la philosophie". Le età filosofiche, forse anche l'età della filosofia stessa, la sua era, il suo tempo, il nostro tempo con la filosofia. Qual è il tempo della filosofia oggi, e *quale* tempo dedicare alla filosofia? Rispondere a questi interrogativi, significa per il gruppo ed in particolare per le autrici dei primi due contributi, Sarah Kofman e Sylviane Agacinsky, ritracciare il discorso della maturità nella storia del pensiero, osservare il suo darsi nella storia tentando di scovarne dei legami nascosti che, se ben osservati, possono consentire di pensare *autrement*, altrimenti, questa prescrizione nei confronti dell'insegnamento filosofico. Forse pensare anche altrimenti il suo rapporto con la vita, che nella sua storia si è conformato nei termini di una narrazione biologizzante e patologizzante, attraverso un linguaggio che ha narrato questo rapporto con i termini della sanità o della malattia psico-fisica: l'adolescente che non viene guidato da un maestro nell'utilizzo della dialettica rischia, per Platone di incorrere nella follia, simile ad un giovane cane in preda alla rabbia, alla tirannia del corpo, pronto a mordere tutti gli avversari; filosofare troppo presto è per Cartesio "molto nocivo" alla vita (Kofman 1977: 18); il filosofo rinascimentale Comenius rifiuta il senso dell'apporto

educativo, in quanto sostiene che «non è necessario apportare nulla di esterno nell'uomo, semplicemente spingere fuori e sviluppare le qualità del quale esso contiene il germe» (Agacinski 1977: 43).

### 2.3.

Il concetto di maturità, «originariamente biologico, è da leggere nel registro della *naturalità* ed è *teologicamente* marcato» descrive Roland Brunet (Brunet, 1977: 154). Essere maturi per qualcosa, essere pronti ad accogliere ciò che non può essere rivelato a tutti ed in un tempo qualsiasi è uno «stato, un momento privilegiato o che noi privilegiamo, nel divenire dell'essere» (153). La filosofia in questo senso sembra chiedere che si sia preparati, che si stia vivendo una certa fase psico-fisica dell'esistenza per meglio comprenderla e accettarla. Chi osa avvicinarvisi nel momento prematuro cade nell'errore, nella sfrontatezza, addirittura nell'inutilità. La filosofia va rispettata e fa paura per questo, ma a chi?

La "maturità" prescrive il privilegio della filosofia a chi già ha mediato la propria rappresentazione del mondo con quella trasmessa dalla società e dai poteri che la governano. Il profilo ideale è quello di un giovane uomo «vergine ma formato, ignorante, innocente ma comunque maturo per la filosofia» (Derrida 1977: 447), una *silhouette* rassicurante agli occhi di chi teme la sovversione dello *status quo*, che non vuole vedere messe in crisi le gerarchie che sostengono il funzionamento del "suo" mondo, che desidera aspettarsi la stessa condotta da tutte le forme di vita.

### 2.4.

Al fondo dei discorsi attorno alla nozione di "maturità", introduce Agacinsky, si trova il desiderio di pienezza e sufficienza naturale, un ideale che governa un certo tipo di filosofia, «un vecchio sogno del quale possiamo seguire la storia filosofica, come politica, attraverso i

suoi fondamenti e i suoi effetti» (Agacinski 1977: 39). Conclude la filosofa:

L'età non è che un motivo, tra gli altri, al quale il discorso politico fa ricorso per fondare un sistema educativo. Si tenta sempre di dissimulare, più o meno coscientemente, le finalità pratiche, ossia politiche, di una pedagogia sotto la maschera di una finalità naturale. Dobbiamo dunque interrogarci anche sugli effetti di questo mascheramento come effetto politico di *una* filosofia (46).

Non si tratta, prosegue l'autrice, di negare un'essenza naturale, biologica o di altro genere, per sostituirla *tout court* con un altro elemento, ma di «verificare che una opposizione regga o meno» (42) e in caso di un tentennamento di tale opposizione metterne in questione il suo uso come certo e immutabile.

Si naturalizza, quando si concepisce e si fa passare come naturale ciò che non lo è, «si dissimula, piuttosto, in un effetto di naturalità, l'intervento attivo di una forza o di un apparato» (Derrida 1990: 113), ben descrive Derrida. Forse, si vuole imbrigliare, in questo processo di naturalizzazione, la potenza critica della giovinezza. Infatti, dichiara Kofman: «l'età della *Terminale* è quella dell'adolescente che trova piacere a stravolgere tutto, a mettere tutto "in questione"; l'adolescenza non è l'età critica, scettica, l'età "metafisica" per definizione?» (Kofman 1997: 15).

Nella tradizione, la vera padronanza della filosofia si avrà solamente con la saggezza raggiunta con la maturità dell'età adulta, con il superamento della crisi metafisica, rappresentata dall'adolescenza, verso un orizzonte di certezza positiva. La filosofia in questa narrazione segue quindi il lineare e biologico decorrere dello sviluppo dell'individuo e lo accompagna fino all'ultima tappa, che è per

entrambi, la saggezza positiva, la certezza della vecchiaia.

Lo sguardo delle autrici si rivolge alla storia della filosofia. L'argomento della maturità è infatti un'interrogazione che è presente in molti filosofi del passato, a testimonianza anche dell'inscindibile legame della filosofia con il suo insegnamento.

Dai sofisti a Nietzsche, infatti, «[tutti] si interrogano sul momento migliore per filosofare e possiamo supporre che la loro risposta non sia mai neutra» (Kofman 1977: 16–17).

## 2.5

Auguste Comte, riporta Kofman, descrive gli stadi dell'età in riferimento al filosofare attraverso una singolare lessico patologico: l'età della malattia, necessaria per una "guarigione", è quella della messa in crisi metafisica e puerile, il rischioso turbamento adolescenziale lascia spazio, nel tempo, alla "sanità" della maturità virile dove «tutti i valori teologici vengono restaurati, più che mai garantiti da dei principi non più chimerici, ma scientifici» (16).

Un lessico medico che supporta il discorso della maturità, dell'età della filosofia e che si rivela, per l'autrice, non essere altro che un "mito filosofico". L'età infatti, «non è che un motivo per fondare un sistema educativo. Si cerca sempre di dissimulare, più o meno coscientemente, le finalità pratiche, ossia politiche, di una pedagogia sotto il velo di una finalità naturale» (Agacinski 1977: 46).

## 2.6.

Ma è attraverso Nietzsche, che secondo Kofman, comprendiamo come l'argomento della maturità sia tributario di una concezione metafisica della storia: «parlare di "maturità" di spirito o di intelligenza dissimula il legame essenziale della filosofia alla vita, al corpo, ed ai desideri» (Kofman 1977: 20). Il filosofo tedesco, infatti, riprendendo e rovesciando gli stessi termini, esalta la giovinezza, la prematurità,

l'aurora della civiltà come momento del filosofare, in quanto stato della vita di pienezza e fertilità creativa, spazio di esplosione della volontà di affermazione. Ma questo periodo dell'esistenza (dell'uomo come della civiltà umana) è legato al corpo tanto quanto è svincolato alla sua biologia. Lo stesso lessico patologizzante utilizzato da Comte si rovescia in Nietzsche in una separazione del destino biologico dalla corporeità, dal desiderio e dalla vita; diversamente dal suo predecessore, la malattia per Nietzsche è quella di una esistenza che non segue le proprie pulsioni, che non ascolta il corpo che le incarna, contrario alla vita. La giovinezza è per Nietzsche quella della volontà di potenza, del corpo come destino pulsionale, della forza che consente l'affermazione di un gesto creativo e creatore. Il limite tra giovinezza e vecchiaia che costituiva la delimitazione "organica" della maturità intellettuale viene quindi a vacillare nella prospettiva nietzscheana, che riconduce il discorso della "maturità" al suo legame non accettato con una certa economia pulsionale.

La responsabilità di questo storico occultamento viene additato dal filosofo alla coppia Socrate-Platone che ha condotto per prima il lavoro di dissimulazione che sostiene la scissione tra filosofia, vita e politica di cui tutta la sua storia è tributaria. La separazione, che Platone introduce, della vita corporea dal mondo delle idee, la vera vita a cui l'anima deve tendere per non ammalarsi di "corporeità", costituisce una nuova nozione di natura e di vita che mette in relazione l'esistenza dell'uomo con la filosofia come di un malato con il farmaco. La filosofia deve essere "somministrata" sin da subito agli allievi, così da abituare l'anima ad elevarsi verso le idee in modo progressivo. La filosofia non ha età, perché il pensiero, più grande del corpo, è immortale come l'anima che la filosofia esercita.

Analizzando il *Gorgia* di Platone, in cui viene condensato questo pensiero, Kofman nota come il filosofo "responsabile" della separazione tra la filosofia e la vita incarnata, comprenda, invece, le implicazioni

politiche e pulsionali che irrompono nella pratica filosofica della dialettica. Nel dialogo, infatti, si parla della pericolosità di un godimento sadico-orale che suscita la dialettica negli adolescenti, o di come sia un piacere più nobile quello prodotto dalla vittoria contro un avversario politico in età più avanzata.

## 2.7.

Riconoscere, come fanno Kofman e Agacinsky, la non fondatezza naturale e neutra di discorsi sulla maturità, relativizzare l'autorità dell'argomentazione tradizionale in forza di una consapevolezza di una possibilità "altra" per la filosofia, di una sua altra età e di un altro rapporto con la vita, rappresenta il primo passo per ridefinire i contorni dell'insegnamento della filosofia e del suo valore pedagogico, proprio a partire dal suo rapporto con il desiderio e con una politica *à venir*.

Sulla sponda dell'esempio nietzscheano Kofman, infatti propone:

Se riconoscessimo più apertamente, come fa Nietzsche, che non possiamo separare il filosofico dal pulsionale e dal politico; che non ci può essere una ricerca disinteressata della "verità", che la volontà di verità è anche volontà di potenza e la vera posizione di una certa prospettiva, quella che vede il mondo rovesciato, allora non potremmo più porre il problema della "maturità" in questi termini platonici dai quali tutta la tradizione filosofica anteriore è tributaria. *Non vorremmo più relegare al più tardi il momento di filosofare* nella speranza di una purificazione radicale (Kofman 1977: 36).

La possibilità di un'altra filosofia, di «porre la questione altrimenti» (Agacinski 1977:40) si incrocia con la questione del tempo. Se nessuno, nella storia del pensiero si trova d'accordo su quale sia "il tempo" giusto per filosofare, è forse perché non si è dato un tempo, un ritmo alla

filosofia o, meglio, si è dimenticato di ascoltarlo. I discorsi attorno all'età della filosofia designano una gerarchia di rapporto in cui è l'individuo a non essere mai pronto alla filosofia, che immobile e assoluta attende che vi si accosti con la giusta "maturità". La filosofia è così un elemento separato dalla vita, che non viene pensato a partire dal tempo speso per questa.

È necessario *prendersi il tempo* per la filosofia, istituire un insegnamento che ne implichi una «nuova temporalità» (Delormes 1977: 187), esplicita Delormes nel suo intervento "Le temps de parler". È necessario restituire una partitura diversa alla filosofia per farla risuonare assieme alla vita, mettere in moto la filosofia donandogli il tempo della vita, non adeguando la vita ad una temporalità imposta dai tempi dell'utilità e della produttività, «modificando l'economia del *si deve*» (188) imposta allo studente e trasmessa *attraverso* il docente.

Comprendiamo quindi meglio la proposta di estensione sostenuta dal GREPH. Pensare la possibilità di estendere l'insegnamento della filosofia ai più piccoli, poggia sul riconoscimento della materia come una educazione *progressiva*, come succede per le altre materie scolastiche. Comprenderla quindi come un "esercizio di autonomia", un divenire autonomi nella riflessione attraverso il confronto con i testi e le parole degli altri, che richiede quindi l'apprendimento di strumenti e l'approfondimento di contenuti che richiedono il tempo per essere sviluppati e lo spazio per realizzarli.

È questo il tempo della filosofia che può avere tutte le età.

### **3. Altrimenti il corpo**

#### 3.1.

Ricondurre la filosofia alla consapevolezza del suo gesto, filosofare altrimenti da una certa tradizione, come indica la traiettoria del GREPH, significa quindi innanzitutto partire da ciò che è stato escluso ma che è sempre stato implicato e attraversato dal discorso filosofico. Il corpo,

il «corpo *insegnato*» (Paurat 1977: 267), come il corpo *insegnante*, nella sua presenza fisica e simbolica, rappresenta il luogo di attraversamento di queste forze che intrecciano la filosofia e il suo insegnamento. Il rapporto pedagogico chiede una presenza fisica ed è implicato in una serie di gerarchie che strutturano un sistema di concessioni e interdetti psichici e fisici nella relazione studente-insegnante. La lezione, infatti, dalla scuola primaria all'università, si compie nell'immobilità dei corpi seduti dietro ai banchi, corpi presenti, che sono venuti nel luogo dell'insegnamento, che ascoltano le parole del professore, che rispondono, solo se interrogate dall'autorità del maestro. Corpi che godono nell'acquisire conoscenze, ma che non possono rispondere al loro desiderio partecipando a questo accrescimento, poiché l'unico discorso autorevole, l'unico che può dire della vera Sapienza è quello pronunciato dal professore, portatore di conoscenza, suo veicolo, neutro come un contenitore.

È infatti questo rapporto, che alcuni autori del testo del GREPH analizzano puntando lo sguardo sull'occultamento di quelle implicazioni psicologico-sessuali che significano i corpi *insegnanti* e *insegnati* nei termini di una negazione o neutralizzazione di questi.

Il GREPH inaugura qui una riflessione che deve volgersi, per completarsi, verso una «politica dei corpi, una politica della sanità, della sessualità, dell'alimentazione, della vita quotidiana» (Paurat 1977: 267). La portata di questa presenzialità ridonata al rapporto di insegnamento assume infatti un carattere più ampio di ridefinizione dei rapporti e delle forze politiche che informano la socialità e l'essere in comune. I corpi che si auspica irrompano nella relazione pedagogica, insorgono nella classe con l'interrezza strabordante dell'esistenza, conducendo a ripensare la scuola *per* e *con* la vita stessa. Per fare ciò, è necessario destituire le gerarchie e i poteri simbolici che si frappongono, poiché, nella realtà dell'aula, i corpi si vedono neutralizzati.

Questi, osserva Bernard Paurat nel suo contributo al testo collettivo del GREPH, dal titolo "*Quelques excentricités pédagogique-philosophiques*", non sono espressi e non si esprimono nella lezione, ma vengono comunque attraversati da pulsioni e desideri che definiscono in modo sotteso il rapporto di insegnamento.

La lezione sfrutta pericolosamente la disciplina del corpo dello studente. Si basa, senza scrupoli, su ciò che è più sospetto nel comportamento dello studente: la sua assenza di corpo, di un corpo, che è lì, venuto lì, per quale piacere inconfessato, innominabile? (266)

Paurat, professore di filosofia, delinea in questo modo la scena della lezione universitaria, osservando come la negazione del corpo dello studente si strutturi nei termini di una gerarchia di legittimità del discorso, puntando quindi l'attenzione sulla possibilità di ridefinire la scena dell'insegnamento a partire dal riconoscimento della presenza dei corpi in quanto *corpi parlanti*.

La presenza del corpo fisico nella classe, dunque, si accompagna alla sua negazione, all'assenza di possibilità espressive per questo, che è però presente in un piacere segreto. L'unico godimento dello studente che non può essere interdetto e sul quale si fa forza l'autorità del professore, è quello prodotto dall'ascolto del discorso sapiente del maestro, che si produce nel silenzio dell'allievo. I discepoli vengono formati nell'adorazione, «il corpo del maestro dal quale esce la sua voce, rappresenta per questi un valore assoluto di idioma magistrale» (272). Genera, nel discepolo, un disfacimento simbolico del proprio corpo nella ricerca di un'unione con quello del maestro, egli infatti, descrive Paurat: «farebbe meglio a slegare il proprio corpo per meglio slegare il proprio pensiero e accedere quindi all'idioma [magistrale] senza il quale non vi è alcun discorso vero» (*Ib.*). Il paradosso del corpo insegnato, dichiara

Paurat, di un corpo già troppo disciplinato ed educato dello studente universitario, è che, nel luogo privilegiato della parola, in cui si giunge spesso ad una sua sacralizzazione, dentro le mura della classe, sembra chiaro che «debba tenere la bocca chiusa» (267).

### 3.2.

Il discorso, l'uso della parola come possibilità espressiva, rappresenta quindi nel rapporto pedagogico il discrimine gerarchizzante nella relazione studente-insegnante, tra "parlante" e "non-parlante", ma non è solo negli studenti che questa strutturazione attua una neutralizzazione e negazione dei corpi. Il *corpo insegnante* e il corpo *dell'insegnante* vengono analizzati da Derrida nel suo intervento "Où commence et finit le corps enseignants" del 1975, che non fa parte del contributo collettivo ma che, dichiara il filosofo, espone un'analisi del corpo dei docenti che prende le mosse dalla riflessione comune fatta con il Gruppo di ricerca. Riportando la sua esperienza in quegli anni di *agrégé-répétiteur*, l'assistente del professore, letteralmente "assistente ripetitore", il filosofo algerino descrive l'attraversamento del corpo dell'insegnante dal discorso filosofico. Quest'ultimo non gli appartiene fino in fondo, e fa del suo corpo un veicolo di sapere, un canale di trasmissione, una cassa di risonanza in grado di far udire nella sua negazione il discorso attraverso l'amplificazione della sua autorevolezza.

Il corpo dell'insegnante si dilegua, si "cadaverizza" nel momento stesso in cui diventa un corpo insegnante, si sublima nella rappresentazione di un altro corpo, del corpo insegnati appunto, che è a sua volta riproduzione invisibile di ciò che viene insegnato: il *corpus* filosofico e socio-politico. Dall'alto della cattedra, il professore, al centro dell'attenzione di tutti all'interno dell'aula, un corpo glorioso, smette di essere un vero e proprio centro attrattivo, diventa «più che centro» (Derrida 1990: 143). Ciò che è al centro si espone in ogni suo

lato e mette in mostra a trecentosessanta gradi ogni sua zona, anche quella più sconosciuta. Oltre il centro, quindi, "più che centro", perché supera il corpo stesso, lo avalla per la centralità di ciò che rappresenta, del simbolo di cui è portatore, a discapito del riconoscimento di ciò che effettivamente è, il corpo di un individuo, il pensiero (incarnato) di un soggetto: «Non comprendiamo prima cosa sia un corpo per sapere poi cosa ne è in queste cancellazioni, sottomissioni e neutralizzazioni» (144).

Il corpo, quindi, si sperimenta prima in questa economia del dileguamento, negli effetti della neutralizzazione del dominio che conosce cosa sia un corpo, conosce sé stesso in questa rappresentazione.

Rinunciare alla corporeità nel rapporto pedagogico, asseriscono Meskel e Ryan in un altro contributo al testo, significa quindi rinunciare al «*pensiero come manifestazione del corpo*» (Meskel, Ryan 1977: 261).

Alla base di questo sistema di neutralizzazione risiede una certa rappresentazione del sapere filosofico come "Sapere" o una sua certa pretesa universale e razionale che non riconosce la plurivocità di altri saperi, di "singolarità idiomatiche" che possono dire altre verità, che possono fare filosofia nella presenza dello scambio, nelle restituzioni prospettiche di quell'interiorizzazione del mondo e di sé nel mondo che è la riflessione.

#### **4. Corpi che parlano**

Gli effetti della neutralizzazione del pulsionale nella scena di insegnamento filosofico si impongono sui corpi del docente e dello studente attraverso l'uso del linguaggio. Riconsiderare quindi il rapporto pedagogico nei termini di una relazione tra corpi parlanti comporta quindi ridefinire il rapporto tra il Sapere e la Verità su cui la filosofia ha storicamente creato il suo discorso.

## 4.1.

Poiché «il discorso filosofico è sessuato» (Paurat 1977: 261), dichiara Paurat, e il riconoscimento di questo investimento psicologico sessuale all'interno della parola può spezzare quell'interdetto che neutralizza i corpi, «bisogna fare entrare nella pratica o inventare una pratica della verità come del sesso» (*Ib.*). L'interdizione alla filosofia per i più giovani, come precedentemente descritta in quanto espressione di una riflessione unica e incarnata espressa nel discorso, è quindi, secondo Alain Delormes nel suo contributo al testo collettivo «*Le temps de parler*», un divieto sessuale: il bambino non ha parola poiché non gli è concesso dirsi riguardo propria vita, sul proprio corpo e quindi sulla propria sessualità, gli viene interdetto un controllo su di sé. Ciò che fa paura a chi possiede questo tipo potere o a chi ha interesse a mantenerlo, prosegue l'autore, non è tanto l'acquisizione dei saperi, quanto la capacità di possederli, di farne altro, di farne esperienza come la filosofia insegna e, per questo, necessita di essere trasmessa nel rispetto di tale valore. L'insegnamento della filosofia, quindi, non chiede solo l'apprendimento della parola, ma implica un rapportarsi autonomo della parola al proprio corpo.

La proposta è quindi quella di ripensare una pedagogia della filosofia che inizi proprio con la presenza dell'incontro, nella classe come in altre occasioni di riflessione fuori dalle mura scolastiche, poiché le forze che si oppongono a questo movimento non interessano solo la filosofia come sapere, ma ne investono le sue strutture in quanto istituzione.

Un primo passo è, infatti, quello di riconoscere all'interno del rapporto di insegnamento delle *presenze*, coltivare come propone Paurat ciò che nella classe vi è di irripetibile: la presenza di individui, singolarità che vogliono intendere, apprendere, sapere. «Cosa fare di

queste presenze?» domanda e risponde l'autore: «Farle parlare» (276).

È necessario, conclude Paurat, cambiare la *scena* dell'insegnamento, introdurre le singolarità all'interno del discorso dei professori, negli spazi, nella considerazione del numero degli auditori, non più di una "massa", nelle disposizioni dei corpi, come nelle ripartizioni sessuali.

Con vigore, Paurat, uno dei professori del Gruppo, esplicita la ridefinizione da questi auspicata:

Vogliamo porre fine all'effetto discepolo, nella misura in cui questo effetto produce disciplina, e quindi richiede autorità in ogni momento (anche se si tratta di una nuova autorità, niente è peggiore del pensiero servile, anche se intelligente). Se vogliamo che questi organismi raggiungano l'autonomia ribelle, che, come indica il suo nome, suppone non il "qualsiasi cosa" [*n'importe quoi*], ma una legge ferrea che ciascuno pone a se stesso e dalla quale nulla lo distrarrà, se non l'onesto e feroce esercizio individuale dell'autocritica; se vogliamo che queste singolarità idiomatiche cambino, e devono cambiare per raggiungere se stesse (*Ib.*).

Perseguendo in questa direzione l'autore suggerisce la possibilità di una *pedagogia paradossale*, così nominata perché perseguirà il paradosso stesso: «insegnare l'insegnabile rapporto con la verità» (277).

Verità multiple, espresse, le verità dei corpi, delle esistenze che li incarnano, la verità del racconto mitico di Baubô riportato da Kofman in un testo firmato singolarmente (cfr. Kofman 1973). La risata che la dea dei genitali femminili Baubô suscita in Demetra disperata per la perdita della figlia ci racconta un modo di intendere la ricerca della verità di cui la filosofia si è fatta carico nella sua storia. Baubô solleva

la sua veste per mostrare alla donna il pube, questa però, al posto dei suoi genitali vede il volo di un giovane. La Verità, interpreta Kofman, intesa dall'etimologia greca come svelamento (*a-letheia*) e associata, quindi, al femminile e al nascondimento dei suoi caratteri sessuali, viene rovesciata parodicamente con la superficialità del volto stesso, maschile, di chi tenta di osservarla. Ci mostra, quindi, come non vi sia verità all'infuori di chi la sta cercando.

È questa prospettività che alcuni componenti del GREPH tentano di restituire nella sperimentazione di insegnamento della filosofia alle classi del *collège*.

In "Philosophie en cinquième" (Gromer, Nancy 1977) Bernadette Gromer e Jean-Luc Nancy descrivono il loro lavoro sperimentale come un'esperienza filosofica, nel tentativo di ridefinire la nozione stessa di filosofia. Spostare "la filosofia" nelle scuole quindi, indicano gli autori, significa «implicare l'insegnamento della filosofia in una trasformazione o in una deriva imprevedibile delle sue strutture, delle sue pratiche, e della sua stessa nozione» (208). Nello specifico significa, quindi, non insegnare più *la* filosofia o *della* filosofia, ma ricondurla alla sua pratica stessa, alla sua presenza viva del suo insegnamento che prende forma, come abbiamo detto, nel movimento autoriflessivo del pensiero.

Gli studenti «riscoprono un'ardente domanda di sapere e di piacere legata al desiderio di intraprendere una lotta, l'esigenza di una radicale modificazione dell'uso del tempo» (Delormes 1977: 190), sottolinea Delormes, nel suo intervento dove tratta anch'esso della sua esperienza da insegnante nelle classi medie (*collège*) in cui ha introdotto la filosofia ai ragazzi. La postura che egli assume in quanto docente è quella di interlocutore, non più riproduttore autorevole di un discorso, filosofico, attraverso il quale gli studenti vengono ridotti al silenzio. Sono gli stessi alunni a suggerire al professore un senso differente a questo insegnamento. Sono questi, dichiara l'autore, ad apprezzare un uso consapevolmente preso del tempo a disposizione,

della creazione collettiva di uno spazio per la filosofia, di un tempo per questa, un *tempo per il piacere*, che non lasciano scorrere ma che acquisiscono come spazio esperienziale in cui avvicinarsi alla riflessione, tempo per la parola, la propria. Alla domanda di questi sull'utilità delle lezioni da lui proposte, i ragazzi rispondono che la filosofia, per come è stata loro proposta, aiuta a leggere i testi. La filosofia aiuta, non legge i testi, ma rappresenta uno strumento utile per la loro comprensione, un mezzo, un veicolo che può liberare una libera e originale elaborazione delle cose. La filosofia così riesce a legarsi alla vita, diventando uno strumento per affrontarla, utile alla vita, diventando esperienza della vita stessa.

Queste esperienze di insegnamento estese alle classi inferiori del liceo porta a pensare ad una nuova forma di insegnamento della filosofia, ad immaginarne una nuova scena, ad estendere quindi i confini del filosofico. Possibilità che viene sostenuta anche da Kofman al termine del suo scritto sull'età della filosofia, «a condizione [però] di un certo "adattamento". [...] In questa nuova prospettiva non si insegnerà né la "stessa" cosa, né sotto la stessa forma. Né, può essere, sotto lo stesso nome» (Kofman 1977: 37). In ogni caso, se questo insegnamento si chiamerà ancora filosofia, allora non potrà più dissimulare le sue implicazioni pulsionali e politiche.

#### 4.2.

È quindi anche nella pratica stessa di riflessione che il GREPH, nella definizione della riflessione come l'incontro di singolarità nel coraggio della sperimentazione di ciò che è riflettuto, che essi inaugurano una possibilità viva per una nuova postura filosofica.

Una postura che sembra essere la giusta caratterizzazione del contributo del Gruppo ancora oggi. Nella postura si decide una posizione, una collocazione nello spazio come nei confronti simbolici di una situazione. Il corpo interviene sia come luogo di formazione nello

spazio condiviso, sia come agente stesso di questo movimento. La postura determina il modo di incedere, del pensiero come del nostro passo. Determina anche la masticazione, il nutrimento e, quindi, il nostro modo di vivere.

Avere una postura filosofica significa adottare una certa attitudine di ascolto, osservazione e riflessione nei confronti del pensiero e di ciò che lo costituisce consapevolmente con l'esistenza incarnata ed emotiva che la sostiene. Significa rinsaldare il legame della filosofia con la vita con nuovi termini, con una molteplicità di sensi perché incarnati nella verità di esperienze particolari e singolari che ognuno può condurre con il pensiero. Assumere una postura, quindi anche nel rapporto con i pensieri e le scritture di coloro che ci hanno preceduti e che ci domandano oggi di accogliere le loro parole riconoscendovi sempre una vita che le anima.

## **5. Epilogo? Jamais**

Abbiamo quindi aperto una lente sulle riflessioni del GREPH, puntando l'attenzione sulla rilevanza che la stessa pratica riflessiva assunta dai componenti offre come ampliamento e testimonianza della realizzazione pratica, attiva, di una nuova postura filosofica in grado di muoverne l'insegnamento. La necessità di un confronto collettivo e di una scrittura eterogenea, frutto di una condivisione dialogica, aperta e il più possibile scevra da gerarchie di autorità teoriche e simboliche, sono alcuni elementi che l'incontro e l'elaborazione scritta del Gruppo di ricerca testimonia e che rappresenta una prima risposta pratica alle riflessioni mosse nell'analisi dell'insegnamento filosofico per come viene rappresentato nella loro contemporaneità e nella sua storia occidentale. Sono stati quindi rintracciati dei percorsi tematici che ricorrono nelle differenti trattazioni che rispondono alla domanda posta come titolo dell'opera collettiva *Qui a peur de la philosophie?* Ciò che risulta mancante nella gestione istituzionale dell'istruzione – in

particolare della materia filosofica – è anche ciò che nella tradizione di pensiero è stato occultato, naturalizzato e neutralizzato in un'unica narrazione che la filosofia occidentale ha fatto di se stessa. La presunta necessità di una certa "maturazione" psico-fisica dello studente per approcciarsi alla teoria filosofica; l'interdizione, principalmente attraverso lo strumento espressivo del linguaggio, all'uso del corpo, *insegnante* e *insegnato*, inteso come luogo dell'esistenza pulsionale e luogo di negazione della presenzialità del rapporto pedagogico; la conseguente privazione dell'uso della parola ai ragazzi, poiché questi non possiedono la "maturità" prefissata, l'autorità per accedere al discorso filosofico considerato come enunciazione sul Vero e l'Universale, sono elementi centrali della critica del GREPH. Un gruppo di insegnanti, filosofi e ricercatori che prende le mosse da un'attenzione critica al contesto storico-politico, risalendo alle matrici culturali, alla filosofia, che guida un certo modo di darsi dell'insegnamento filosofico, constatando come non vi sia nulla di neutrale nella narrazione che la filosofia fa di sé e nella conformazione storica della sua trasmissione. Ed è a partire da questo riconoscimento che la testimonianza del GREPH ci invita ancora oggi a porre in questione e a riflettere i modi, i fini e il valore stesso dell'insegnamento filosofico per elaborare nuove pratiche.

Riconoscere, quindi, come hanno fatto i componenti del GREPH, la non neutralità di questo insegnamento porta a comprendere un aspetto della pratica filosofica spesso occultato nella tradizione: la riflessione incarnata che si sviluppa nella presenzialità dell'incontro dialogico. Insegnare filosofia significa, infatti, educare alla riflessione, alla proiezione di ciò che è percepito, ascoltato, più generalmente accolto, ridonando anche al pensiero il suo senso di manifestazione del corpo. Significa aver accesso all'universo linguistico in grado di accrescere la comunicazione con il passato e con il presente, avere uno scambio quindi che comporta la capacità di comprendere e la libertà di riuscire

a far parlare, di lasciar parlare, i testi e le parole altrui in modo nuovo, per come essi ci hanno toccati, per creare, secondo quanto ci hanno mostrato le posture filosofiche di alcuni autori, come Kofman e Derrida, qualcosa di diverso "dall'originale", qualcosa di tradotto, innestato, tradito, ma necessario, e nuovamente unico, perché continui a parlare(-ci). L'approccio alla storia della filosofia, al suo insegnamento, può essere guidato dal posizionarsi in questo modo nei confronti del passato. Senza sacrificare un rigoroso rispetto delle parole di chi ci ha preceduti, può insegnare ad interrogare, ciascuno autonomamente, i testi della sua storia perché sia occasione per la creazione di spazi di riflessione, di lavoro comune di interpretazione, contemplazione e traduzione.

Non si tratta qui, sottolineiamo, di sostenere una preminenza del "filosofare", approccio tipico dei paesi francofoni, sulla trasmissione dei contenuti della storia del pensiero. Al contrario, lo stimolo che il GREPH offre può essere accolto nei termini di una conciliazione tra questa storica opposizione nel campo dell'insegnamento filosofico. È già nella materia stessa e nella sua storia, ci ha mostrato la lettura del testo collettivo, il valore di un insegnamento in grado di fornire strumenti e le competenze per lo sviluppo e la crescita di individui consapevoli e autonomi. La filosofia è un'esperienza di vita e la vita può interrogare la filosofia. In questi termini offrire anche una lente nuova con cui approcciarsi ai filosofi del passato, rinsaldando il legame tra biografia e bibliografia, interrogando i testi degli autori anche come espressioni di vita, contestualizzate storicamente, culturalmente e politicamente. Concedere lo spazio e il tempo alle singolarità, riadattare le forme della trasmissione della filosofia, sono alcune delle vie di ripensamento su cui portare questo insegnamento.

Sono tutti e a tutte le età capaci di interrogare la parola dell'Altro, di prendere qualcosa del pensiero "altro" di un filosofo del passato che illumina una consapevolezza sul presente della propria vita, di com-

prendere con questi dei nuovi linguaggi con cui si esprime la nostra realtà.

Assumendo le parole di Kofman al termine del suo contributo: «A condizione di un certo adattamento [...] non sarà impossibile un [tale] 'insegnamento' filosofico ai più piccoli» (Kofman 1977: 37). Infatti, uno spazio fertile di ripensamento dei modi, fini e scopi dell'insegnamento filosofico è rappresentato proprio dalle sperimentazioni e riflessioni, diffuse oggi in Italia e in Europa, di filosofia "estesa" ai bambini. L'adattamento della materia ai più piccoli offre infatti l'opportunità di riconsiderare la filosofia a partire dal suo gesto più essenziale, a doverla incarnare in una "pratica" e a rompere le barriere di una trasmissione unidirezionale e verticale dei saperi verso uno scambio dialogico-espressivo.

A partire dal modello ideato negli anni Settanta dallo statunitense Matthew Lipman della *Philosophy for children* (P4C), sono oggi molteplici le proposte che variano da questo, contribuendo anche allo sviluppo della ricerca in tale ambito e offrendo alla filosofia nuovi confini di determinazione e auto-riflessione. Per prendere alcuni esempi, la proposta di introduzione della storia della filosofia occidentale e orientale ai bambini delle scuole primarie di Roma proposta da Nicola Zippel con il laboratorio "L'alba della meraviglia", offre un percorso che pone l'attenzione sulla contestualizzazione storico-geografica dei concetti su cui poggia la nostra cultura, per aprire ai bambini, attraverso l'incontro con le filosofie orientali, alla consapevolezza di una vastità di differenti interpretazioni verso uno sviluppo alla multiculturalità e ad una prospettiva più aperta sul mondo (cfr. Zippel 2017). Gli atelier di filosofia animati in Francia da Johanna Hawken presso la *Maison de la Philo* sviluppano l'idea di una *pedagogie sensorielle* (cfr. Hawken 2020), di una sensorialità restituita alla riflessione e al dialogo filosofico, che pone in rilievo l'inferenza del corpo come mediazione tra ciò che tradizionalmente è pensato come un

legame puro tra pensiero e parola.

Queste differenti proposte offrono dei contributi e degli spunti interessanti per il progresso di questo fondamentale insegnamento, che oggi come prima, necessita sempre di riflettersi e rinnovarsi per sperimentare le numerose possibilità che questa può inaugurare a chi, forse, come i bambini, non ha paura della filosofia.

### **Bibliografia**

Agacinski, S. (1977). Ces éducations prématurées qui font tant de bruit. In GREPH, *Qui a peur de la philosophie?*. Paris: Flammarion, pp. 39–54.

Brunet, R. (1977). Margarita philosophica. In GREPH, *Qui a peur de la philosophie?*, cit., pp. 111–129.

Cospérec, S. (2019). *La guerre des programmes (1975-2020). L'enseignement de la philosophie un reforme impossible ?* Limoges: Lambert-Lucas.

Delormes, A. (1977). Le temps de parler. In GREPH, *Qui a peur de la philosophie?*, cit., pp. 181–205.

Derrida, J. (1990). *Du droit à la philosophie*. Paris: Galilée.

Derrida, J. (1977). La philosophie et ses classes. In GREPH, *Qui a peur de la philosophie?*, cit., pp. 445–450.

États Généraux de la philosophie (1979). *États Généraux de la philosophie: 16 et 17 juin 1979*. Paris: Flammarion.

GREPH (1977). *Qui a peur de la philosophie?*, cit.

Gromer, B., Nancy, J.-L. (1977). *Philosophie en cinquième*. In GREPH, *Qui a peur de la philosophie?*, cit., pp. 207–258.

Hawken, J. (2020), *La philosophie avec les enfants. Pour une pédagogie sensorielle*. Limoges: Lambert-Lucas.

Kofman, S. (1973). *Camera Obscura, de l'idéologie*. Paris: Galilée.

Kofman, S. (1977). Philosophie terminée philosophie interminable. In GREPH, *Qui a peur de la philosophie?*, cit., pp. 15–37.

Meskel, M., Ryan, M. (1977). Pas de deux. Esquisse d'un (-non) rapport. In GREPH, *Qui a peur de la philosophie?*, cit., pp. 353–379.

Morfaux, L. M. (1975), Les conditions d'exercice de l'enseignement philosophique dans l'enseignement secondaire. *Bulletin de la Société française de philosophie*, 3, juillet-sept.

Paurat, B. (1977). Quelques excentricités pédagogico-philosophiques. In GREPH, *Qui a peur de la philosophie?*, cit., pp. 265–277.

Scarpato, M. (1983). L'insegnamento tra *Spierlarum* filosofico e *scène* decostruttiva: le ricerche del GREPH, In Fausti L. (a cura di). *Filosofia, sapere e insegnamento*. Torino: Paideia.

Zippel, N. (2017). *I bambini e la filosofia*. Roma: Carocci.