

Francesca Brezzi

L'educazione civica. Un itinerario filosofico per una cittadinanza compiuta

(doi: 10.12828/100686)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo speciale, maggio 2021

Ente di afferenza:

()

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.
Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

L'educazione civica

Un itinerario filosofico per una cittadinanza compiuta

di **Francesca Brezzi**

Title: Civic Education. A Philosophical Pathway towards Fulfilled Citizenship

ABSTRACT: *The essay begins by analysing the challenges faced by today's education sector: competition from digitally native platforms, profound changes in the learning modalities, an increase in the number of communication codes, «informal partnerships» but, more importantly, a crisis of belief in the concept of truth and the central nature of both author and subject. To rethink education, philosophy and civic education must introduce reality's contradictory signals into the school system. We propose a type of thought that accepts and takes on itself both difference and differences. It is a multifaceted theme that encompasses the humanities, social sciences and political science but also scientific disciplines. It is a type of thought that envisages education as a bridge in two meanings of the word. First, as a way to overcome anachronistic barriers within itself (the distinction between various «disciplines») in favour of a cognitive pluralism and as a critical way of thinking that offers civil society as a whole an important chance to grow. And, secondly, as a bridge to open up to the outside world. In the latter meaning, the education process assumes an ethical role and contributes to teaching a type of citizenship that becomes citizenship that is not indifferent.*

KEYWORDS: *Digitally native, Changes in the learning modalities, Thought about difference, Education as a bridge*

Introduzione: la filosofia nella scuola e nella società

Il tema proposto si presenta immediatamente carico di aporeticità, in quanto i termini stessi (educazione civica, cittadinanza e sua compiutezza) rinviano a una serie di interrogativi, racchiusi nelle domande più ampie: quali le sfide che

Francesca Brezzi, *Università degli Studi Roma Tre*,
brezzi@uniroma3.it

la scuola oggi si trova ad affrontare? E, più in generale, quale scuola è richiesta nei nostri inquieti tempi? E, dal momento che riteniamo che la filosofia, in quanto progenitrice di molte discipline innervi anche l'educazione civica, come trovare lo spazio della riflessione, che non sia una sua musealizzazione? Come evitarne la marginalizzazione?¹

Per rispondere è necessario e urgente – in via propedeutica – aprire un dibattito e un confronto, che come un dittico si interroghi sul binomio 'filosofia e scuola', esplorando sia il ruolo della scuola oggi, sia le caratteristiche di questi tempi; di conseguenza, l'educazione civica è chiamata a rispondere in prima persona a tali quesiti.

Per il primo aspetto, da un lato ci troviamo di fronte i *nativi digitali*, i nostri allievi, una generazione cresciuta tra social network e wikipedia, giovani portati a nuove modalità di apprendimento, che spesso la scuola sembra incapace di comprendere. Non solo, gli studenti formati con internet accrescono i codici comunicativi, da cui deriva tuttavia una confusione di ruoli nella scuola, nasce, come è stato detto, una sorta di «partnership informale», con condivisione nella gestione delle risorse, e insieme una messa in crisi della verità e centralità dell'autore studiato e, aggiunto, del soggetto professore.

Per il secondo lato del dittico – la società dei nostri giorni – dobbiamo chiederci se esista lo spazio per una riflessione filosofica dopo le varie critiche ad essa che provengono da molti filosofi stessi (gli analitici, p.e.). O dopo le accuse di anacronismo che nascono dal grande progresso scientifico, sì che l'unica possibilità per la filosofia sembra quella di ridursi ad epistemologia metodologica? Permane una possibilità per una filosofia che non sia espressione di una razionalità minimalista, razionalità puramente appiattita sulla tecnica, che propone i modelli dell'efficientismo, del pragmatismo esasperato, dell'utilitarismo immediato? Ci chiediamo pertanto se la razionalità scientifica sia l'unica razionalità, per cui la crisi della ragione sembra risolversi in un progressivo immergersi in essa.

Nella scuola (ma che tipo di scuola?) e nell'università si deve rispondere a queste sfide che provengono dalla società, perché come affermava Parmenide la filosofia non si svolge lontano dal cammino degli uomini, ma lungo il loro

¹ Un piccolo libro di Martha Nussbaum, *Non per profitto* (Nussbaum, 2011), cerca di rispondere ai suddetti interrogativi: contro il tecnologismo imperante nelle nostre scuole, l'autrice sottolinea l'importanza della cultura classica e tale consapevolezza l'ha condotta a farsi interprete dei valori civici della romanità, rinvenibili nello stoicismo greco e romano, per riprendere da quell'antica saggezza il significato positivo del cosmopolitismo e di altre virtù.

stesso sentiero, di conseguenza la scuola non si sviluppa in un mondo privato, né in un empirico astratto, anzi essa riceve dal contesto sociale, culturale e storico in cui viviamo molti significativi segnali e cifre del suo essere stesso. Pensiamo alle sfide che derivano, appunto, dal grande progresso scientifico, sfide alle quali non si può rispondere né con un rifiuto, innalzando barriere difensive contro i paradossi ineliminabili e di fronte alle difficoltà della nostra epoca, né con il rifugio in fondamentalismi e assolutismi teoretici, in settarismi incomprensibili, o in specialismi, pedine tutte di una scacchiera disgregata e distruttiva.

La filosofia può rispondere combattendo il nemico comune, ovvero la perdita di senso, e quindi attraversare «il ruscello di fuoco» di tali sfide, assumendosi il fardello di portare nella scuola stessa i segni contraddittori della realtà, incamminandosi sulla strada di un *pensiero altro*, di un *pensare altrimenti*, di cui parlano molti filosofi/e contemporanei che per comodità accomunano sotto il segno di pensiero della differenza, di cui tra poco.

Pensare altrimenti tuttavia non è una affermazione semplice né semplicistica, ma quale scrigno schiude ad una infinità di riflessioni e ambiti, ed ancora a interrogativi forse aporetici.

1. Filosofia e educazione civica

Da quanto affermato consegue quasi necessariamente una doppia circolarità tra scuola e società, tra filosofia e educazione civica, una sorta di quadrilatero teorico e pratico: la filosofia offre (dona) all'educazione civica e alla scuola tutta il tema della differenza, che racchiude in sé la problematica dell'inclusione, ed è argomento prismatico in cui si ritrovano le scienze umane, sociali, politiche, ma anche le discipline scientifiche, e si è detto prima della importanza di tali conoscenze di fronte alla generazione dei nativi digitali.

Vorrei sottolineare, perché è cifra importante del dono filosofico all'educazione civica, come tale dialogo con i saperi comporti altresì l'apertura e la comprensione di tradizioni altre di pensiero – mi riferisco alla filosofia interculturale –; in tal modo si può mostrare il carattere plurivoco e poliedrico della riflessione occidentale e rinvio a quanto uno dei Maestri del nostro tempo, Ricœur, sosteneva contro l'univocità ed a favore della ricchezza polisemica del linguaggio in festa (Ricœur, 1977: 107).

Filosofia plurale, filosofia come apertura e prospettiva: lo scenario di fondo è mutato nel Novecento, infatti la riflessione non si presenta quale costruzione sistematica, né marcia trionfante, ma cammino costituito di avanzamenti e di stasi, fragile e inquieto, lacerato e conflittuale, lontano da enfatiche esaltazioni emotive, che corre *il bel rischio* di cui parlava già Platone; un discorso condotto anche in solitudine tra luci ed ombre, che tenta di uscire dalla crisi di senso che oggi viviamo dopo la stagione del nihilismo gnoseologico – e non unicamente –, che abbiamo attraversato.

Di questa filosofia plurale e prismatica si potrebbero seguire vari percorsi, qui è in discussione un tema che mi è caro, *Educare alla cittadinanza*, aggiungo *europea*, che è un percorso di quella scuola che ho delineato prima, cioè una scuola che si fa carico della differenza. La riflessione contemporanea avverte pienamente la difficoltà ‘di pensare la differenza’ e le differenze: culture, ideologie, etnie, lingue e religioni, che rinviano ad una complessità crescente del panorama teoretico.

Si aprono varie mappe concettuali: innanzi tutto la scuola diventa palestra fondamentale per i/le giovani adolescenti nel percorso della costruzione di Sé, che si articolerà, come vedremo subito, in riconoscimento dell’alterità nell’io, in sé e fuori di sé. In secondo luogo la filosofia – e l’educazione civica – si devono porre cruciali domande relative all’Europa e alla possibile identità europea, per giungere a formulare una cittadinanza compiuta.

2. Dall’Io penso al chi sono io? Dall’identità monade all’identità nomade

Siano sufficienti pochi cenni – sono argomenti noti – per indicare lo sfondo genetico-concettuale di questa mappa, rappresentato dall’interrogazione sull’identità, un luogo privilegiato di aporie, spazio di enorme problematicità e insieme contraddittorietà. Progenitori della questione sono i maestri del sospetto: Nietzsche, Marx e Freud, che hanno dato inizio proprio ad un’*avventura del cogito* non ancora terminata. Tali pensatori hanno insinuato il dubbio nella forza cartesiana stessa, nell’Io, mostrando come esso sia falsa coscienza e non più verità prima, centro fondante della razionalità. Il cammino della dissoluzione del soggetto sembra giungere ad un punto di non ritorno nella speculazione degli ultimi decenni, sia nel versante analitico che in quello continentale, nel quale in

particolare, abbandonati i paradigmi tradizionali, si è giunti alla 'decostruzione' dell'identità, fino al punto da mettere in discussione la possibilità di riferirsi ad un'identità personale (Derek Parfit e Judith Butler). Ma qui la contraddittorietà: alla dissoluzione o caduta del concetto di identità corrisponde, per un altro verso, una rivendicazione dell'identità, anche mediante la violenza nei conflitti etnici, politici, religiosi che sono una cifra drammatica ed inquietante della nostra epoca.

Dall'io penso cartesiano all'angosciosa domanda: chi sono io? Interrogativo di cui il pensiero contemporaneo si è fatto carico, pertanto la riflessione ha intrapreso la strada della esplorazione ancora nell'enigma dell'identità e la soluzione si avrà solo al termine di un lungo itinerario, quello che disegna un *pensiero altro*, un *pensare altrimenti*, cui si è accennato.

Rendo esplicite, pertanto, le mie precomprensioni ricordando i/le pensatori/trici di riferimento: Heidegger, e la sua riflessione sull'identità e la differenza, il disegno dell'alterità in Lévinas, successivamente l'indagine del 'sé come un altro' in Ricœur, ma anche Derrida, ed infine la focalizzazione della dualità di genere come fattore imprescindibile di interpretazione del sé, del mondo e della storia in Luce Irigaray e molte altre (Edith Stein, Maria Zambrano, Simone Weil, Hannah Arendt). Esponenti, queste ultime, di un pensiero che si fa prassi, prassi politica appunto, rappresentanti di un umanesimo inteso in senso forte.

I/le filosofi/e sopra ricordati/e, contestando il primato dell'io sostenuto da una ragione univoca ed universale, espressa nella chiarezza e distinzione cartesiana, cercano la via per raggiungere l'alterità, itinerario che passa attraverso le strade concrete della storia, della sensibilità, anche della tragicità. Con acuta preveggenza rispetto alle odierne tematiche sul multiculturalismo tentano, in maniera diversa, di offrire risposte ad interrogativi teorici e pratici di grande rilevanza, emergenti nel nostro tessuto e vissuto quotidiano: Chi sono Io? Chi è l'altro? Come pensare e comprendere l'altro, se si rimane chiusi nell'egocentrismo della tradizione occidentale, in un io centrato su di sé che manifesta grandi difficoltà nel riconoscimento dell'altro? Come dire l'altro senza sottomettersi all'uno? Infine, riassumendo, come pensare le differenze? E riteniamo che queste siano le domande a cui deve rispondere una educazione civica sostenuta dalla riflessione filosofica.

Urgente è l'esigenza di rendere ragione dell'alterità stessa dell'io, correndo anche il rischio di smarrire la certezza primordiale che ciascuno ha di sé. Si tratta di un viaggio, quello dell'odierno smascheramento, il cui punto di arrivo sarà un io diverso, il soggetto altro, un'identità mobile e fluida, plasmabile, e rinvio al

contributo femminista degli ultimi vent'anni, specie in area statunitense, in cui troviamo una produzione trasgressiva ed innovativa (Brezzi, 2012).

La cifra identitaria è un soggetto caratterizzato, marchiato quasi, dalla finitudine – della quale, tuttavia, si disegna una lettura positiva –, ma altresì aperto a, relazione e non sostanza; soggetto come farsi e non come fatto che nella conquista della propria identità tenta un percorso di autorealizzazione in cui l'affermazione del proprio *idem* è strettamente intrecciata con la consapevole propria diversità. *Idem* e *ipse* secondo Paul Ricœur: da un lato, infatti, identità rinvia a «medesimezza» (*memetê*) cioè identificazione, uguaglianza con se stesso e con altri, appartenenza a gruppi o categorie; dall'altro, identità rinvia a individuazione (*ipseitê*), singolarità personale ed irripetibile, differenza. L'antropologia che emerge, pertanto, è un antropologia relazionale, e l'identità stessa è da intendere quale dualità antropologica (Lévinas), o antropologia uniduale di cui ha parlato la riflessione femminile: Irigaray, ed altre pensatrici hanno focalizzato la prima ineludibile di tali dualità, la differenza sessuale.

Conoscersi, dunque, è definire se stessi, anche in relazione all'altro, anzi, l'incontro con l'altro diventa un arricchimento, un inedito valore, una nuova identità, ne deriva la necessità di comprendere dapprima, ed attuare poi una pratica educativa e una *etica* che tenga conto di tutte le differenze e si fondi sul riconoscimento, e tale etica rappresenta il futuro della filosofia.

Rinviamo a quanto è giustamente evidenziato da Charles Taylor (ma altresì da Ricœur) in vari testi: il filosofo mette in risalto come la questione fondamentale in tale intricato contesto sia costituita dalla domanda di *riconoscimento* del proprio senso di identità, sia collettiva che individuale. E riprenderemo questo tema più avanti, ma qui evidenziamo come le parole essenziali di tale prassi etico-educativa (più o meno sotterranee nel nostro discorso) sono: responsabilità, relazionalità, cura, fiducia, ospitalità, dono².

3. Verso la cittadinanza non indifferente: l'identità europea

Quanto fin qui rilevato si situa all'interno delle tematiche di educazione civica, in particolare un «educare alla cittadinanza», che emerge, tuttavia, quale cittadi-

² Ho trattato questo tema in varie occasioni; rinvio a Brezzi (2008).

nanza non *indifferente*: solo una antropologia relazionale consente di uscire positivamente dalla gabbia della cittadinanza identitaria. Cittadinanza non *indifferente*, nella quale al superamento di discriminazioni sociali e politiche, e quindi all'*affermazione* dell'effettiva parità fra le persone, si affianchi la risoluzione di esclusioni, l'allargamento del concetto di cittadinanza compiuta a categorie storicamente escluse come le donne e gli stranieri, nei cui confronti ancora oggi si presentano problemi ad un pieno accesso, sia in Italia che in Europa.

Cittadinanza, quindi, come fattore di inclusione che concili – operazione non facile – l'universalismo dei diritti con il rispetto delle culture: si devono ricercare prassi comuni di convivenza e una cultura capace di definire un territorio complessivo di appartenenza, dove le differenze risaltano in un paesaggio costruito non sull'unità naturale, ma su rassomiglianze *storiche* quali la civiltà, le formazioni spirituali, il patrimonio dei valori. Valori che si riconoscono in uno spazio pubblico, diversi sia da istituzioni unicamente legate al mercato che da autoritarismi fondamentalisti e tali invece da alimentarsi alle grandi tradizioni europee: cristiane, liberali e socialiste.

Nuovamente irrompe la riflessione etica, cioè un ri-orientamento del pensare da parte dell'azione senza scadere in radicalismi pragmatici, il kantiano bisogno del pensare e che *non sia un pensiero deresponsabilizzato, ma una risemantizzazione della ragione* (Signore, 2006: 10).

Urgenza di queste riflessioni in quanto la filosofia e l'educazione civica invitano a tematizzare l'Europa come luogo della responsabilità: non *polis* contrapposta a *oikos*, ma *habitat*; quindi Europa quale mondo culturale, tessuto di relazioni intersoggettive. Solo un concetto di identità europea plurivoca, diventa sostanza di un *nuovo ethos*, che può opporsi all'intolleranza e alla violenza verso il diverso, ricordando con Benveniste (1976: 88) e Derrida come la comune radice *hostis* dice ospite e nemico: se ospitalità e ostilità possono essere contestuali, da qui si deve ripartire per cogliere la presenza della filosofia nella scuola e oltre.

4. *Best practices*

Prima di concludere tuttavia, per ovviare alle accuse di astrattezza, eccessiva teoreticità (la filosofia è quella cosa con la quale o senza la quale la vita rimane tale e quale, quante volte abbiamo sentito questo stereotipato ritornello?) vorremmo

indicare molto brevemente alcune buone pratiche che nella scuola già si attuano in riferimento a questo tema.

In linea generale rinviamo alla benemerita Società filosofica Italiana, al suo sito e al suo *Bollettino*³, in cui una parte significativa è sempre dedicata alla didattica, riferendo esperienze molto importanti e rilevanti che si svolgono in moltissime scuole italiane. Non solo, ma una pubblicazione altrettanto utile e notevole, sempre afferente alla SFI è *Comunicazione filosofica*, Rivista Telematica, di cui mi onoro essere la Direttrice, ma il lavoro è portato avanti con competenza dai proff. Anna Bianchi e Mario De Pasquale.

Essenzialmente il dibattito in didattica della filosofia, come sottolinea varie volte De Pasquale, è stato molto ricco e profondo negli anni '90 del Novecento e nel primo decennio del Duemila; tuttavia attualmente siamo in una fase «stazionaria» della ricerca e della prassi, che rischia di mettere in difficoltà l'insegnamento presso le nuove generazioni, interrompendo, afferma lo studioso, il fecondo rapporto tra Università e filosofia a scuola, senza trascurare il legame innovativo con l'editoria scolastica. Concordiamo con De Pasquale che auspica, nei vari modelli di insegnamento della filosofia, il raggiungimento di un punto di equilibrio tra dimensione storica, teoretica e formativa, tra le conoscenze necessarie e le competenze da conseguire, tra enciclopedismo e possibilità di scelta di parte dei curricoli.

Da varie indagini nel contesto scolastico veniamo a sapere che la best practice maggiormente realizzata è caratterizzata per un verso dall'adozione e dalla pratica di una pluralità di modelli e di metodologie di insegnamento. Se De Pasquale sottolinea la prevalenza di un approccio storico preponderante esso non è più enciclopedico e totalizzante, dal momento che si riconosce che è fondamentale tenere presente nell'insegnamento la dimensione problematica e argomentativa.

Per altro verso, riprendendo una delle linee direttrici sviluppate dalla didattica della filosofia degli anni '90 del secolo scorso nei noti «Programmi Brocca», (ancora tu?) si è riconosciuta una relativa autonomia dell'insegnante a proposito della scelta sia dei temi e dei problemi, sia delle modalità di svolgimento, delle letture ecc.; insieme si indica un minimo comune denominatore, cioè una base di contenuti obbligatori, seppure articolati in modo abbastanza ampio, e una proposta di diversi percorsi (tra argomenti, problemi, autori, testi ecc.) tra i quali poter scegliere.

³ Il *Bollettino* attualmente è pubblicato da Carocci editore; per informazioni sulla SFI si vedano AA.VV. [2011] e il sito della stessa SFI, in cui si trova altresì *Comunicazione filosofica* (<https://www.sfi.it>).

Quanto qui affermato va completato riprendendo il filo precedente per concludere come l'insegnamento filosofico debba essere in grado di rispondere alle domande degli adolescenti, quindi si deve realizzare nella prassi attiva dei docenti di filosofia un insegnamento come costruzione partecipata di esperienze filosofiche, in chiaro legame con le altre discipline, come diremo tra poco. Con ottica pluralistica e flessibile insegnare non solo contenuti come nozioni, ma conoscenze e competenze attraverso cui apprendere forme e modi di filosofare in proprio, valorizzando la ricchezza e la pluralità delle filosofie presenti nel patrimonio storico-critico della tradizione, forme laboratoriali di apprendimento, ecc.

Infine seguendo mie suggestioni personali che da anni tentano di smentire il detto che il gioco sia nemico dei filosofi (come affermava Umberto Eco, contraddicendo tale giudizio nella sua stessa attività), anzi convinta che si debba pensare il gioco, considerandolo come concetto trasversale concettualmente presente, con la sua ambivalenza e precarietà, nell'arte, nella letteratura, nella teologia, quindi in tante discipline scolastiche, segnalo un laboratorio ludosofico: «*La stanza dei saperi*»...*I giochi filosofici. Strumenti trasversali per l'orientamento, le competenze e la cittadinanza attiva (Educazione civica)*, approvato dal Miur già da alcuni anni.

Non possiamo approfondire il metodo ludosofico induttivo nelle sue potenzialità didattiche, ricca la bibliografia al riguardo⁴, ricordiamo solo le finalità del presente progetto: favorire un orientamento consapevole, consolidando le competenze trasversali (*life skills*: competenze per la vita e il benessere personale). Interessante l'invito a vivere il tempo didattico in direzione del saper essere, dell'imparare a imparare, dell'essere parte attiva della comunità educante, con l'obiettivo di potenziare e affinare le capacità di connessione, non solo di concetti, che diventeranno *sub specie ludi*, non solo saperi, quali oggetti di studio e di ricerca, ma comportamenti veri e autentici dal punto di vista fisico-emotivo-cognitivo-riflessivo.

La finalità del laboratorio, spiegano le promotrici, consentiranno agli studenti di creare una stanza virtuale esemplificativa, una stanza dei saperi in cui possono misurare le proprie inclinazioni anche attraverso la *peer education* e i giochi filosofici di gruppo, per individuare le capacità, abilità e competenze, che possiedono, acquisiscono o affinano. Si sviluppa in tal modo, e attraverso lo strumento ludosofico, il rapporto tra capacità creativa, conoscenza trasversa-

⁴ Si vedano le pubblicazioni dell'Associazione ludosofica italiana (Ali) diretta da Arcangela Miceli. Altre esperienze interessanti in questa direzione all'Università di Bari, con la prof. Annalisa Caputo, e a Perugia, con il grande sviluppo della *philosophy for children* del prof. Rossetti.

le dei saperi e abilità dialogiche ed auto-esplorative, utili e indispensabili, per un orientamento consapevole. Ne scaturiranno accresciute capacità (Nussbaum) interrelazionali, dall'*io* al *tu*, al *noi*; e competenze efficaci per una cittadinanza attiva e partecipata.

Conclusioni. L'educazione civica come ponte

La riflessione e l'educazione civica quale un ponte può essere indicata come ultima (o prima) cifra della filosofia, e ciò in duplice senso⁵: sia per superare steccati anacronistici all'interno della scuola (le varie discipline), in quanto la elaborazione filosofica e l'educazione civica con lei assumono le caratteristiche dei nativi digitali (il pluralismo, la non gerarchia delle discipline, la flessibilità etc.) diventando gli interlocutori necessari di quelle generazioni, altrimenti inscoltate rendendo la scuola stessa un deserto cognitivo.

Se un'educazione plurivoca e prismatica dialoga e forma un pensiero critico rappresenta un'importante occasione di crescita civile per la società, pertanto ponte, quale un aprirsi all'esterno: il processo educativo assume con tale attitudine un compito etico e poi politico disegnando un'identità relazionale, progettando un umanesimo dell'altro uomo (Levinas), e concorre a educare alla cittadinanza non indifferente. Non solo ma un tale pensare contribuisce a formare negli studenti un'identità personale consapevole, aperta al dialogo e alla cooperazione, all'esercizio autonomo, creativo e responsabile della cittadinanza stessa; si deve comprendere criticamente il presente nei suoi legami con il passato e le relazioni esistenti tra l'identità personale e collettiva, la storia e la cultura di appartenenza.

La circolarità virtuosa di filosofia e educazione civica nella scuola e nella società offre la consapevolezza delle implicazioni di senso, di valore e di verità, implicite nei saperi tutti.

⁵ Una *scuola ponte* che superi i confini, le barriere e i muri, sorretta da un *pensiero-ponte*, che pur mantenendo le differenze 'riconosca' nell'altro una verità che sfugge ad ogni appropriazione o «pensiero di cresta», secondo Amin Malouf (*L'identità*); pensiero capace di non cadere nell'incavo dell'onda, da una parte o dall'altra, ma di mantenersi in bilico sulla cima dell'onda difendendo una visuale più ampia di qua e di là.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2011), *Centenario 1906-2006 della Società Filosofica Italiana*, Roma, Armando.
- Benveniste, E. (1976), *Il vocabolario delle istituzioni indo-europee*, Torino, Einaudi.
- Brezzi, F. (2012), *Piccolo manuale di etica contemporanea*, Roma, Donzelli.
- Brezzi F. (2008), «Riconoscimento e dono, una tessitura complessa», in D. Iannotta (a cura di), *Ricœur in dialogo*, Cantalupa (TO), Effatà, pp. 108-27.
- Malouf, A. (1998), *L'identità*, Milano, Bompiani.
- Nussbaum, M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino.
- Ricœur, P. (1977), *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano, Jaca Book.
- Signore, M. (2006), *Lo sguardo della responsabilità*, Roma, Studium.

