

Pensare da bambini

PROGETTAZIONE/EDITING

MEDIALAB
SOFIA ADAMI

IMPAGINAZIONE

MEDIALAB
ANDREA MANTICA

ILLUSTRAZIONE DI COPERTINA

© RUSLANSHRAMKO/ISTOCKPHOTO

COPERTINA

MEDIALAB
ANDREA MANTICA

DIREZIONE ARTISTICA

GIORDANO PACENZA

© 2020 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24
38121 TRENTO
Tel. 0461 951500
N. verde 800 844052
Fax 0461 950698
www.erickson.it
info@erickson.it

ISBN: 978-88-590-2487-3

Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.



Finito di stampare nel mese di ottobre 2020
da Digital Team S.r.l. – Fano (PU)

Dorella Cianci e Massimo Iiritano

Pensare da bambini

La sfida di Amica Sofia

Erickson

Gli autori

Dorella Cianci

Grecista e filologa di formazione, è dottoressa di ricerca in Storia dell'educazione. Attualmente è assegnista in Storia della filosofia medievale all'Università LUMSA di Roma, presso la quale tiene anche laboratori di Filosofia dell'educazione. Fra i suoi interessi di ricerca si segnalano la corporeità e il dialogo nel mondo antico. Ha collaborato con «l'Unità», «la Repubblica» e «la Lettura» del «Corriere della Sera», in particolare come traduttrice, e ha scritto sulle pagine culturali de «Il Sole 24 Ore». Per «Il Mattino» conduce una rubrica su ricerca e università e dei report sulle antidemocrazie nel mondo. È direttrice della rivista scientifica «Amica Sofia», edita da Rubbettino.

Massimo Iiritano

Dottore di ricerca in Filosofia della religione all'Università di Siena-Arezzo, ha svolto attività didattica e di ricerca presso università italiane e straniere. È stato docente incaricato di Antropologia delle religioni all'Università per Stranieri di Perugia, e ha collaborato alla cattedra di Estetica dell'Università di Perugia e alla cattedra di Filosofia delle religioni dell'Università di Siena-Arezzo. È docente di ruolo nella scuola pubblica, membro del comitato scientifico dell'Osservatorio per la Comunicazione dell'Università Federico II di Napoli e presidente dell'associazione nazionale Amica Sofia (Università di Perugia). Collabora alla cattedra di Filosofia politica dell'Unical.

Indice

<i>Introduzione</i> (Livio Rossetti)	7
<i>Capitolo primo</i>	
Maestro, ma come si fa a pensare? La sfida utopica del «non-metodo» di Amica Sofia (<i>Massimo Iiritano</i>)	23
<i>Capitolo secondo</i>	
Si può insegnare il coraggio ai bambini? L'esempio greco (<i>Dorella Cianci</i>)	61
<i>Capitolo terzo</i>	
I pensieri attuali dei bambini: la didattica del disvelamento (<i>Dorella Cianci</i>)	67
<i>Conclusione</i> (Massimo Iiritano e Dorella Cianci)	93
<i>Bibliografia</i>	97

Introduzione

Anche i bambini pensano

Livio Rossetti

Ci mancherebbe che non pensassero!

Potrei iniziare dicendo: «ci mancherebbe che non pensassero!». Nel secondo e terzo anno di vita, per dirne una, tutti i bimbi sani sono impegnati a *studiare e apprendere* sempre meglio la lingua materna, e infatti fanno progressi sorprendenti. Se poi vivono in un contesto bilingue o plurilingue, facilmente imparano a parlare con la mamma in una lingua, con il papà in un'altra e, se necessario, con gli altri bambini in una terza lingua, il tutto senza scomporsi; dopodiché hanno frequenti occasioni per pensare alla lingua che è il caso di adottare quando parlano con i nonni, con gli altri nonni, con i cugini, con la sorella della mamma, con la sorella di papà, con una bambina «nuova» e così via — e raramente sbagliano.

In realtà, del fatto che i bambini pensano nessuno osa dubitare. Semmai ci si chiede se possano avere idee, e non è la stessa cosa! Chi prova a dubitarne facilmente si rifà ai noti insegnamenti di Jean Piaget. Dall'altra parte, però, abbiamo la meraviglia dei tanti genitori e insegnanti che rimangono sorpresi e incantati nel sentire come questi bimbi provano a ragionare (mi assicurano che una delle mie nonne disse più volte che «con ciò che dice questo bimbo bisognerebbe farci un libro»). Che i bambini, perfino i bambini, abbiano idee è insomma un altro dato acclarato. Eppure non è un'ovvietà, e si capisce perché: se non c'è qualche adulto che ascolta e prende nota,

se non c'è qualcuno che dà spazio alle loro idee, la sorprendente bellezza dei loro pensieri fatalmente passa inosservata e svanisce, sempre che riesca a prendere forma. Possiamo spingerci ad affermare che quando i bambini sembrano non avere idee c'è di che preoccuparsi, perché a dire questo di loro sono probabilmente degli adulti sbadati, che non sanno ascoltarli e tanto meno incoraggiarli a esprimersi.

In parallelo si è venuto chiarendo, non a caso, che l'uso di guardare ai bambini con condiscendenza solo perché «noi siamo più grandi» costituisce un sicuro indizio di superficialità, in quanto, se noi adulti ripensiamo alla nostra infanzia, arriviamo facilmente alla conclusione che ognuno di noi, nel suo piccolo, aveva il suo carattere, le sue inquietudini e, perché no, le sue idee. Anche da bambini, infatti, si tenta di capire, si cerca di orientarsi, si escogitano delle spiegazioni, si individuano i primi modelli di riferimento e si accettano molte convenzioni (ma mai tutte!), e proprio questo è il *philosophiein* di cui si è capaci in quel momento. Capaci, beninteso, in forme compatibili con l'età e con le risorse (inequali) su cui al singolo accade di poter contare. Ma, per l'appunto, anche ognuno di noi adulti fa affidamento sulle risorse che ha, e che ben difficilmente saranno le stesse che aveva a diciotto anni, o che avrà a ottanta. Di conseguenza, sentirsi più bravi di chi ha cinque, sette, dieci anni solo perché di anni se ne hanno molti di più e nel giocare certe carte magari ci è andata proprio bene ha qualcosa di insopportabilmente ridicolo. In conclusione: esiste anche una filosofia dei bambini che non ha poi tanto da invidiare alla filosofia degli adulti, specialmente quando quest'ultima la ritroviamo, come tante volte accade, ingessata e ripiegata su di sé (molto di più sull'argomento in Montesarchio, 2003).

In effetti, quel bisogno di orientarsi e darsi un criterio, quel desiderio di capire, quel tentativo di elaborare idee che, all'occasione, diventano parole o anche qualcosa di più (discorsi, proposte, raccomandazioni, ragionamenti, teorie, decisioni e così via), quel nostro modo di inquadrare persone, eventi, notizie, esempi, aspirazioni e timori, è ciò di cui da sempre si nutre la domanda filosofica, ed è un denominatore comune che, con ogni evidenza, prescinde dall'età. Giacché il potenziale filosofico di ognuno di noi non dipende nemmeno da eventuali studi compiuti o dall'aver un'idea di quella cosa che va sotto il nome di filosofia. Ad ogni età (escludendo i primissimi anni, ma solo perché, osservando dall'esterno, non si riesce a capire bene cosa succeda nella mente in quella fase) accade di provare (ed eventualmente

sviluppare) un desiderio diffuso di orientarsi e di capire cosa sta succedendo, di formarsi delle idee, di osservare, di cercare di comprendere e abbozzare sia criteri relativamente durevoli sia opinioni più effimere, anche se poi molto cambia a seconda che si faccia tutto questo con impegno o con trascuratezza, consapevolmente o quasi senza badarci. Insomma, anche i bambini hanno idee: che possono essere più o meno semplici, ma comunque non necessariamente elementari.

Ma il potenziale filosofico dei bambini è minacciato

Dal momento che, come si diceva, la creatività dei bambini «viene fuori» soltanto se c'è chi ci fa caso, se c'è chi nota e possibilmente apprezza i loro tentativi di dire qualcosa di significativo, si capisce come spesso basti un nulla a spegnere queste virtualità: perché ciò accada è sufficiente che l'ide(uzz) a abbozzata dalla bimba che mi sta accanto passi inosservata ai miei occhi di adulto occupato «in cose più grandi». In effetti il potenziale filosofico di bambini e ragazzi è più che mai in balia del modo in cui gli adulti li trattano e delle opportunità che vengono loro offerte o negate. La possibilità di favorire lo sviluppo di queste potenzialità coesiste infatti con la facilità con cui possono esser lasciate cadere, se non positivamente represses, spesso senza pensarci e per mera trascuratezza. Pertanto, alla domanda «è più facile che queste virtualità siano sviluppate o vengano represses?» è probabilmente giusto rispondere che la prima opzione — «sviluppate» — si verifica molto più di rado della seconda, «represses». È accaduto e accade che gli adulti (babbo, mamma, nonna, tutti) abbiano talmente tanto da fare che la possibilità di badare anche a questi «fragili crocus» nemmeno prende forma, o si riduce a un insignificante minimo. Ma è accaduto e accade anche che i genitori siano talmente presi dalla loro vita di adulti (dalla carriera, dagli amori, dagli affari, dal successo) da dedicare ben poco tempo ai propri figli, tanto da non accorgersi, da non saper cogliere al volo, da non saper apprezzare: insomma, tanto da sciupare e reprimere queste preziose promesse.

Talvolta i danni si sono rivelati irreparabili, perché tra il bambino al quale vengono offerte ripetute occasioni di elaborare una propria opinione e il bambino al quale queste opportunità vengono sostanzialmente negate

facilmente si producono differenze persino vistose nel modo di elaborare l'esperienza, modo che può raggiungere in negativo punte di indesiderabile elementarità. Ciò non significa però che il destino del bambino sia segnato, perché nuove opportunità possono sorgere, mentre persino le migliori risorse si possono sperperare, come sappiamo.

Ci sono poi le situazioni estreme. Ai margini della nostra Europa, ad esempio, esistono ancora gli orfanotrofi, e qua e là tuttora accade che i minori accolti nello stesso istituto siano diverse centinaia, per cui va a finire che in un simile contesto il singolo si trasformi con facilità in mero numero, al punto che a me, bambina identificata dal numero, nessuno o quasi si sogna (o si ricorda) di chiedere cosa vorrei, che ne penso dei miei compagni, che ne penso dei «grandi», cos'è che mi fa soffrire, cosa ricordo della mamma, dove sono nata. Ne possono derivare forme addirittura atroci di regressione e di atrofia indotta, tanto che la bambina-numero può finire con il non avere nemmeno idea di cosa desiderare e con il non saper dare un nome a ciò che ha tarpato e forse sta tarpando tuttora così violentemente le sue ali.

Ma per trovarsi a soffocare in parte, in modo non consapevole e tantomeno dichiarato, gli spazi vitali della mente di bambini e ragazzi basta anche molto di meno. Basta anche soltanto — lasciatemelo dire — entrare in classe e mettersi a spiegare l'algebra, un po' di informatica, un po' di statistica, la sintassi latina o un po' di Hegel *e non fare altro per tutta l'ora*, poi passare a una qualunque altra materia «tecnica» e, di nuovo, *non fare altro per tutta l'ora*. Siccome i ragazzi hanno bisogno di «respirare», di essere riconosciuti come uomini (non solo come «caporali») e di esprimere un loro pensiero, accade che questi loro bisogni vitali finiscano per essere disattesi, anzi soffocati. Anche le condotte appena richiamate sanno produrre delle forme di atrofia indotta. Parlare soltanto di equazioni, della funzione di loading, di stima dei parametri, del periodo ipotetico o, perché no, di *Aufhebung*, rischia di incidere negativamente sul mondo mentale dei teenager più fragili — e di teenager fragili ce ne sono sempre. Perciò, se la mente ha proprio bisogno di spaziare e, di tanto in tanto, di avere l'agio di passare dal dettaglio tecnico a forme molto più libere di costruzione del pensiero, ciò vuol dire che bisognerebbe proprio adoperarsi per porre in essere delle alternative all'offerta del sapere specialistico.

Bisognerebbe. E se non accade?

Chiaramente è compito dell'istituzione promuovere un simile «spalancare le finestre» di tanto in tanto. Si direbbe che lo stesso MIUR l'abbia riconosciuto, visto che in un documento recente si è parlato di «Orientamenti per l'insegnamento/apprendimento della filosofia nella società della conoscenza»; anche se in un simile titolo è operante un'idea manifestamente erronea, quella di *insegnamento* della filosofia. La filosofia è forse una cosa che si *insegna/apprende*? È pur vero che il sistema universitario ha creato delle gerarchie tendenzialmente rigide — undergraduate, graduate, PhD, postdoc, holder of a scholarship... — e che il passaggio di grado in grado avviene ovunque in base a ciò che il candidato dimostra di sapere, di aver capito e di saper elaborare. Ma, anche ammettendo che tutto ciò sia inevitabile, non rimane forse il fatto irriducibile che la filosofia non è un'abilità professionalizzata come le altre? La categoria delle persone che si trovano a filosofare, almeno un po' o di tanto in tanto, coincide puramente e semplicemente con tutta l'umanità, quindi anche con chi, bambino e no, comunque «non è del mestiere»: il 99% dell'umanità non consiste proprio di non filosofi? E si potrebbe forse proibire di coltivare pensieri filosofici a chi non è filosofo di professione, a chi non è almeno abilitato all'insegnamento universitario, a chi non può vantare almeno un dottorato, o una laurea, o un diploma?

Ora, l'esercizio del pensiero ha un punto di partenza fisso, che è costituito dal guazzabuglio di ciò che pensiamo, che crediamo di capire, che ci sfugge, che ci fa problema, che ci cattura; e il cercar di capire non è certo prerogativa dei filosofi di professione o di chi ha scelto la carriera accademica. Per questa ragione proprio i filosofi di professione avrebbero un interesse vitale a prestare attenzione alla filosofia «ruspante», «di strada», irriflessa, ancora germinale, come ad esempio è quella, quantomai acerba, di bambini e ragazzi (Rossetti, 2019a). Così i filosofi di professione forse capirebbero che «filosofia» non è solo quella cui si dedicano loro o i loro colleghi e maestri.

La filosofia germinale di tutti noi ha un'importanza decisiva per lo sviluppo della mente e per la costruzione della nostra soggettività, nonché per l'autostima, e quindi costituisce qualcosa di più di una «libertà» da non ostacolare: poiché è una risorsa vitale è anche un diritto, e come tale è oltretutto riconosciuta e proclamata. La filosofia germinale (non quella che si insegna e si studia) è un diritto perché è fin troppo facile impedire che si dispieghi, e non per colpa di di autorità occhiate o di altri centri di potere:

a ostacolarla non è nessun ipotetico Grande Fratello, ma semplicemente e involontariamente chi dice sempre e soltanto «fate silenzio», oppure «studia!», chi prende sempre l'iniziativa e finisce per non fermarsi mai ad ascoltare, chi fa il tecnico e parla sempre e soltanto di equazioni e di periodo ipotetico, e perfino di chi spiega Kant o la logica modale da tecnico.

Bisogna dirlo chiaramente: c'è una filosofia professionalizzata, che svolge funzioni rispettabilissime e che ha la sua riconosciuta legittimità; ma c'è anche una filosofia alle prime armi, una filosofia irriflessa, che ha ogni diritto di essere riconosciuta, rispettata e onorata (quindi anche valorizzata e coltivata) proprio perché è esposta a innumerevoli e temibili iniziative atrofizzanti.

Come operare con la filosofia germinale

Ci sono tre modalità primarie di favorire lo sviluppo della filosofia germinale: la conversazione frequente e prolungata tra due o più persone, le esperienze prolungate che ti portano letteralmente in un altro mondo (il racconto impegnativo, la recitazione, la musica, le arti figurative, l'immersione in altro contesto linguistico, il gruppo alternativo...), e infine le sessioni di filosofia con i bambini o i ragazzi.

La *prima risorsa* — la conversazione frequente e prolungata — dipende essenzialmente dai genitori e dai nonni, dalla loro maggiore o minore propensione a ricercare un rapporto dialogico con noi fin da quando siamo piccini. Se qualcuna/o di loro indugia a parlare con noi, se ci racconta, prima o poi finisce con l'offerirci anche ascolto, per cui non solo vediamo un mondo nuovo aprirci davanti, ma abbiamo anche modo di *pensare a cosa dire* e, così facendo, troviamo ben presto occasioni in cui provare a mettere un minimo d'ordine nella nostra testa. Questo è un valore, se non altro perché più passa il tempo, più si diventa grandi, più una simile finestra tende a restringersi. Ma basta pensare al senso di benessere che provo se qualcuno mi chiede, per favore, di dargli una mano, o se ricevo una confidenza inaspettata, per capire che finestre sempre nuove non mancano quasi mai di aprirsi.

La *seconda risorsa* — il teatro, la musica e ogni altro genere di esperienza che produce una discontinuità dal vissuto quotidiano — ha l'impagabile

pregio di portarci letteralmente in un altro mondo e di trattenerci a lungo in quel mondo, dandoci l'agio, specialmente se siamo bambini o ragazzi, di sviluppare abilità e sensibilità impensate. Al nostro ritorno, il mondo ordinario (la famiglia, la classe...) puntualmente ci apparirà sotto una nuova luce, e il confronto non mancherà di suscitare riflessioni, perché dovremo trovare una qualche forma di raccordo tra il vissuto del tipo A e il vissuto del tipo B (o C, o D, eccetera). Certo, posso anche essere superficialissimo e limitarmi a dire che B mi piace più di A (e magari che, avendo assaporato B, ora non sopporto più A) senza approfondire, ma questo accade solo se all'esperienza dell'impensato non si sono accompagnate parole, riflessioni e tentativi di rappresentazione della differenza.

La *terza risorsa* è la filosofia con i bambini e i ragazzi. L'intento fondamentale non è certo di iniziarli alla filosofia, né di disseminare un po' di cultura filosofica, né di cominciare a far conoscere loro almeno il nome di qualche personalità del passato, da Socrate in su e in giù. Parlare di Socrate o di chiunque altro non ci aiuterebbe a valorizzare il potenziale filosofico di chi lo sente nominare per la prima volta. Le parole «filosofia», «Socrate» e qualunque altra possono aspettare il loro turno. Prioritario non è certo impartire nozioni di alcun tipo, bensì dare spazio alla filosofia germinale con iniziative pensate per consentire alle idee di bambini e ragazzi di prendere forma e di essere condivise nel gruppo dei coetanei.¹ E come? A volte può essere necessario il classico calcio d'inizio, ma per l'insegnante in classe non dovrebbe essere difficile cogliere un problema latente o offrire un qualche spunto da cui partire. Nella primaria la risorsa più classica è il racconto, o una poesia, ma può capitare che casualmente entri in circolo una parola non familiare o suggestiva da cui prendere le mosse. Se poi l'insegnante ha l'occhio lungo, come si suol dire, non avrà difficoltà a cogliere l'emozione, l'inquietudine o l'imbarazzo che ha fatto «vibrare» uno dei bambini o delle bambine e a cominciare da lì. Una volta che si sia sciolto il ghiaccio si può proporre di ragionarne con comodo, cominciando magari con il chiedere

¹ Sono esemplari le parole di Maria Tufano, il dirigente scolastico che ha firmato la prefazione a Montesarchio, 2003: «Il dilemma è profondo. Come parlare ai ragazzi? Da dove cominciare? Ci siamo posti l'interrogativo molte volte. Abbiamo poi deciso di iniziare nel modo più naturale. Abbiamo fatto parlare loro. Quali i problemi, le difficoltà, gli impedimenti, i desideri, le opinioni, le speranze?».

a ciascuno: «Tu che ne pensi? Che te ne pare?», incoraggiando l'ascolto («Sentiamo cosa ne pensa Sara») e mettendo al bando ogni fretta. Così si promuove la voglia di dire qualcosa escludendo anche solo l'eventualità che sia l'adulto a dar voce alle sue idee (sarebbero proprio fuori contesto!) e spendendosi invece per «conciare», se c'è bisogno, ciò che dicono i protagonisti di un contesto nel quale lo stesso adulto non farà che ascoltare incuriosito, cosicché ognuno si senta libero di esprimersi.

Provo a spiegarmi. Può essere il caso di preparare il terreno. Più di un insegnante della primaria ha fatto ricorso all'«angolo caldo», cioè un'area dove al posto dei banchi ci sono un divano e un po' di cuscini e dove la classe si riunisce per leggere, ascoltare l'insegnante che legge, prendere confidenza con le poesie, recitare una poesia, recitare un dialogo assumendo il ruolo del personaggio A e del personaggio B, e così via. In questo contesto per l'insegnante è agevole dire, ad esempio: «Volete provare anche voi a recitare le due parti?», poi: «Soddisfatti?», «Perché?», «Perché sì e perché no?». L'angolo caldo prepara un'atmosfera favorevole allo scambio di idee, quindi anche alla sorpresa che stimola a dire qualcosa, oppure alla difficoltà di un'alunna o un alunno della classe, che non può sfuggire all'occhio attento dell'insegnante. Così i bambini cominciano a parlare, ed è già un grande risultato; perché probabilmente alcuni elementi di tensione si stemperano, almeno per il momento.

Bisogna poi adoperarsi per «fertilizzare» questi preliminari, ad esempio ricorrendo a domande come «perché?», «e allora?», «in altre parole?» (ma non certo finendo per chiedere: «intendi forse dire che...?», in quanto quest'ultima domanda sposterebbe la conversazione dal piano dell'ascolto al piano dell'interpretazione). L'obiettivo è fare qualcosa per sviluppare sia l'ascolto, sia il pensiero germinale. L'ascolto è particolarmente importante perché dà modo ad ogni bambino di prestare almeno un po' di attenzione a punti di vista che gli sono del tutto estranei, in quanto riflettono culture e discorsi che forse sente ora per la prima volta; circostanza preziosissima, che attiva nella testa dei bambini particolari antenne che non si erano mai «accese» prima.

Altre volte c'è bisogno di contenere le presentazioni di sé e le lunghe narrazioni, ma questo è tutto: non ci dovrebbe essere bisogno di altro. La condizione fondamentale è che l'adulto si imponga di deporre gli abiti dell'insegnante (o del filosofo) per diventare *soltanto* una persona genuina-

mente interessata ad ascoltare e a dar voce, senza minimamente pensare a un obiettivo da raggiungere o da far raggiungere alla classe in queste occasioni speciali. Proprio il fatto che l'adulto presente sia veramente interessato alle riflessioni e alle opinioni che prendono forma dovrebbe servire ad assicurare il «decollo» della conversazione. Si capisce come, alle condizioni indicate, il pensiero di bambini o ragazzi possa effettivamente fiorire con facilità, in quanto non incontra ostacoli significativi; e di conseguenza può maturare in loro il desiderio di un secondo e di un terzo incontro su altri temi.

Il gruppo di bambini/teenager può infatti ben aver bisogno di allargare il proprio orizzonte, e chi meglio del docente potrebbe mettere in circolo idee nuove, cioè possibilità inedite per la mente? Ma attenzione: mi pare auspicabile mantenere l'offerta di idee nuove accuratamente distinta dall'invito a tirar fuori ciò che bambini o teenager sentono di poter dire, per non compromettere l'incanto dei momenti in cui il docente diviene ascoltatore attento, attentissimo, e nient'altro. Per non incrinare questa rara magia, io eviterei con la massima cura di confondere i piani!

Apro ora una parentesi, che è poi una domanda insidiosa: nell'ipotesi qui delineata non viene forse a mancare la gratificazione dell'insegnante, che non può dire nemmeno a se stesso quanto sia stato «bravo»? Che ne sarà, in queste condizioni, delle emozioni positive che prova il o la docente allorché riesce a guidare la classe con mano maestra a fare esperienze o «scoperte» da vivere intensamente, o ad allestire uno spettacolo capace di coinvolgere ed emozionare anzitutto i giovani attori? Ci tengo a dire che emozioni e gratificazioni affiorano eccome, anche in questi casi; solo che affiorano per altre vie, nel momento in cui vediamo che nella mente di bambini o ragazzi si accendono lampadine e che intanto il sistema delle relazioni comincia a cambiare. In effetti, se riesco a produrre non l'atrofia ma l'*eutrofia* della mente di questo/a o quell'alunno/a e a coltivare il suo potenziale filosofico, ho fatto centro, e qualcuno si ricorderà di me con gratitudine anche dopo anni.

Quando non ci rivolgiamo a dei bambini ma a dei teenager

Partirò da un'ovvietà: l'avvento dell'adolescenza cambia bruscamente tutti i parametri di riferimento. C'è una pagina — sostanzialmente scon-

sciuta — di Platone in cui questi scrive che il bambino, non appena diventa uomo, non esita a pretendere di comandare e di sapere già, a esaltare la sua autostima e a prendersi delle libertà (*Leggi VII, 727, a7-b4*). Altrove, del resto, Platone afferma che i giovani hanno una speciale propensione ad apprezzare non le cose così come sono, ma l'innovazione (*Leggi VII, 797, a7-c6*).

Che a questo sia arrivato Platone circa 2270 anni fa non mi pare banale, perché la fase della vita che oggi associamo volentieri alla parola *teenager* è stata scoperta, sostanzialmente, solo dopo la seconda guerra mondiale. Ciò che già Platone segnala è quella domanda di «riconoscimento sociale» che affiora con tanta facilità negli adolescenti. Il loro sentirsi diversi è così costitutivo, e anche così ovvio, così logico, che l'eventuale rifiuto di tenerne conto è destinato a rendere velleitarie molte iniziative degli adulti, e in particolare degli educatori.

Ovviamente ciò non vuol dire che dobbiamo addirittura incitare ragazzi e ragazze calcando la mano sul nuovo in maniera incongrua. Ci vogliono anche discrezione e senso della misura, perché il nuovo che arriva troppo presto o troppo impetuosamente non solo può creare fastidio («ma, santo cielo, io voglio solo giocare!») ma facilmente riesce anche a stressare senza motivo.

Con quale proposta di senso può allora inserirsi la filosofia in questa fase più che movimentata? E in che modo? Mi pare evidente che le proposte ragionevoli siano, in definitiva, due: incentivare con forza la fase dell'ascolto e delle domande, lanciare qualche idea che possa sorprendere e stuzzicare pur con la necessaria discrezione. Provo a dire qualcosa su entrambe le strategie, cominciando col chiarire, di nuovo, che escluderei con decisione ogni ipotesi di vero e proprio insegnamento, senza eccezione alcuna. Perché mai? Semplice, perché all'insegnamento provvede l'istituzione scuola e, se c'è bisogno di creare alternative al tritacarne didattico (vi spiego? → avete capito? → avete studiato? → facciamo questo esercizio → verifica per tutti → punteggi differenziati → eventuali disagi) già nella scuola primaria, a maggior ragione ce n'è bisogno negli anni successivi, e in questo senso i docenti, in particolar modo quelli delle materie più tecniche, dovrebbero stare attenti a creare di tanto in tanto l'occasione giusta in cui allentare percettibilmente la tensione.

Veniamo con ciò alla prima delle due modalità sopra indicate. Con l'esplosione dell'adolescenza cambia il corpo, cambia l'immagine

di sé, cambiano i modi in cui ci si rapporta con gli altri e si fa strada il bisogno di non trovare tutto già deciso, tutto già impostato. Altrimenti che ne sarebbe dei miei tentativi di decidere, di dire «non così», di dire «voglio»? Vorrei ricordare, se posso, un episodio di quando frequentavo le scuole medie. Capito a casa di un mio compagno di classe e noto che sua madre gli chiede: «Gustì, che vuoi per pranzo?». Non voglio dire che quella domanda mi abbia cambiato la vita, ma mi è venuto logico pensare che mia madre si limitava a darmi regolarmente la lista della spesa (e il denaro occorrente) senza mai interpellarmi in quel modo. Per cui ho pensato, pressappoco: «Perbacco, stavo subendo un torto e non me ne ero nemmeno reso conto!». Morale della favola: è desiderabile che di tanto in tanto l'adulto chieda «e secondo te?» — partendo dal presupposto che la quasi-bambina può dire una cosa sensata e che io, adulto, posso prendere in considerazione ciò che dice lei, anche se forse mi accadrà di sollevare una o più obiezioni — e anche che manifesti una difficoltà o una perplessità che, se risolta, possa dar luogo a un sonoro «grazie», o addirittura a un «non ci ero arrivato!». Sarebbe ben altra cosa di un «vieni qua, aiutami!» che suonasse come un ordine.

Se questo è, all'incirca, il contesto, va da sé che gli interrogativi si affollano nella mente di ragazze e ragazzi: serve solo un po' di genuina attitudine all'ascolto perché si traducano in parole. Dal docente ci si attende che si adoperi per creare un clima favorevole e poi per valorizzare una frase o un gesto di cui lasciare che si parli; può bastare, ad esempio, un semplice: «Vedo che Bianchi accenna a sorridere. Sorridere perché?», e, posto che ciò determini una sollevazione contro Bianchi: «Ma scusate, Bianchi avrà pure le sue ragioni. Dài, Marco, facci capire come mai ti è venuto da sorridere». Poi, se le circostanze lo consentono, può essere desiderabile incalzare gli studenti con un «perché?», con uno «spiegati meglio», con un «e allora?» che invitano a passare dall'episodio al criterio, alle motivazioni, al ragionamento — alla «filosofia» — che c'è dietro. Queste, infatti, sono domande filosofiche per eccellenza: domande che possono spostare il discorso dalla circostanza occasionale a considerazioni che svelano le motivazioni, quindi il ragionamento che c'è dietro, i principi sistemici impliciti che si vengono delineando.

Se in quest'ottica è auspicabile che si manifestino e si difendano opinioni diverse, non è invece opportuno che si radicalizzi il confronto e che

affiori la prospettiva di una qualche sconfitta (o vittoria). Infatti, se stanno emergendo delle ragioni che dimostrano che il mio ragionamento non sta in piedi, è meglio che io me ne accorga da solo, o che la conversazione venga ripresa in un altro momento, ad esempio durante la cosiddetta ricreazione e senza più coinvolgere la professoressa che (probabilmente) aveva acceso la miccia.

L'ideale, comunque, non cambia: riservare un'ora alla settimana a questi scambi *lato sensu* filosofici, perché allora diventerà possibile anche non dare necessariamente seguito alla conversazione filosofica non appena questa comincia a prendere forma, bensì creare un tempo di attesa, permettersi di dire «pensateci, così martedì ritorniamo sull'argomento nell'ora di filosofia». In un modo o nell'altro, bisognerebbe fare il possibile per non presentare i momenti di riflessione come eventi eccezionali, ma come occasioni periodiche e attese.

Supponiamo ora che la classe sia apparentemente refrattaria e «sorda», come accade quando le differenze tra i ragazzi sono troppo grandi e/o tra di loro regna una sostanziale diffidenza. In questi casi, si sa, è desiderabile che il docente o i docenti si affrettino a proporre uno o due eventi extrascolastici — una partita, la proposta di ritrovarsi in pizzeria, una passeggiata, la visita a un museo... — in grado di aggregare, o almeno di favorire l'interazione fra i ragazzi.

Ma c'è anche un'altra risorsa disponibile. Ne ho scritto con Dorella Cianci sulle pagine della rivista «Amica Sofia» (2017). Immaginiamo che un insegnante tiri fuori a sorpresa una certa immagine «parlante», meglio se ingrandita e a colori.

Potrebbe decidere di farlo poco prima che suoni la campanella di fine ora, per poi limitarsi a dire: «Ragazzi, guardate bene qua. Che cosa vi fa venire in mente un'immagine così?». Solo un flash. E potrebbe ritornare sull'argomento all'indomani, o alla lezione successiva, con frasi di questo genere:

- Vi ricordate quest'immagine?
- Che situazione viene fotografata? Che idea viene resa?
- Che vi dice? Che vi ha detto?
- Siamo parlando di una ragazza? Poteva trattarsi di un ragazzo?
- Perché? E allora?



Fig. 1 Esempio di immagine utile ad avviare un dibattito.

E via di seguito. Si potrebbe così dedicare del tempo al semplice scambio di idee; l'importante è che il/la docente sia credibilmente interessato/a ai pensieri e alle emozioni dei propri alunni. È difficile che immagini come questa lascino indifferenti (del resto, se così fosse, quantomeno ci sarebbe motivo di chiedere: «Giuro che non mi aspettavo tutta questa indifferenza, come mai? Mi piacerebbe capire come mai»).

L'immagine che abbiamo usato come esempio suggerisce evidentemente il tema della ricerca di un'identità, ricerca che è certamente in atto in ogni ragazza/ragazzo, vista la frequenza con cui molti teenager «cambiano passo» in contesti diversi. Questa immagine, come altre, può quindi suscitare impressioni e riflessioni sulle quali ha senso soffermarsi anche a lungo, ed è difficile che l'operazione non riesca. Se non riuscisse, vorrebbe dire che il docente non riesce a entrare in sintonia con i propri alunni, e questo non deporrebbe a favore delle sue capacità di docente.

Ho così provato a suggerire qualche idea sull'arte di creare occasioni in cui dare voce a idee, convinzioni, pregiudizi, modi diversi di vedere le cose, opportunità di «guardarsi allo specchio» e di parlarne. Questa è filosofia, anche se si evita di tenere una lezione da esperti sulla psicologia dei teenager e se si fa a meno della parola «filosofia»; e di questa filosofia i ragazzi non sono spettatori, ma protagonisti. In linea di massima, una, due, tre immagini che diano da pensare possono essere sufficienti per consentire al docente di invitare i ragazzi a trovare a loro volta un input significativo su cui si possa poi ragionare in gruppo, sempre che a suggerire spunti di riflessione meritevoli di avere qualche sviluppo non siano le circostanze o il fatto del giorno.

Se poi parliamo di ragazzi più grandi, della scuola secondaria superiore, sarà il caso di delineare strategie differenziate per quelle scuole nelle quali «si fa filosofia» e quelle nelle quali non si fa. Nel primo caso, poiché la (storia della) filosofia è oggetto di studio, con prestazioni valutate, è assai opportuno individuare occasioni di fare filosofia che non siano legate all'insegnamento, anche se l'insegnamento non manca di offrire temi e spunti anche fecondi. Non dovremmo mai dimenticare che il filosofare è un'attività di tutti e che solo a certe condizioni diventa un sapere: prima c'è il pensare, il provare a ragionare con la propria testa, mentre il sapere di ciò che è stato pensato da altri può venire solo in un secondo momento.

Negli istituti tecnici e professionali, invece, la domanda di filosofia nel senso che sono andato specificando si fa addirittura drammatica, perché il prevalere di un apprendimento orientato allo svolgimento di un mestiere o di una professione rischia di generare in questi contesti più che altrove atrofie della mente, quasi che fuori dalla scuola i maschi non sapessero far altro che parlare di sport e le femmine di bellezza, eleganza, moda. Ovviamente non è così che stanno le cose, ma il semplice fatto di poter concepire questo stereotipo è sintomo acuto di inaridimento, dunque di atrofia, di impoverimento della gamma delle risorse mentali. E qui la responsabilità è del dirigente di istituto e degli insegnanti, che talvolta nemmeno si accorgono degli acuti bisogni formativi «di contorno» dei propri studenti.

Occorrerà perciò a maggior ragione partire da forme «morbide» dell'invito a costruire qualche riflessione: le forme appunto illustrate finora — più un'altra. In queste scuole più che in altre (ma, in linea di principio, ovunque) è facile che il docente avverta l'esigenza di «nutrire» la

classe con qualche idea in più, in modo da introdurre nel mondo mentale degli studenti un certo numero di idee che, in molti casi, rischierebbero di rimanerne fuori per sempre.

Proverò a fare qualche esempio, pur sapendo che ognuno ha la sua casistica personale. Menzionerei in primo luogo la figura di Tersite. Mi riferisco al secondo canto dell'*Iliade* (vv. 155-277), che il docente può agevolmente riassumere, per poi magari leggerlo in traduzione alla fine, dopo averne discusso. In questi versi Odisseo esorta la «truppa» a credere nei capi e nella spedizione e non esita a percuotere i più riottosi, ma un soldato qualunque, Tersite, prende la parola e si permette non solo di criticare il capo della spedizione, ma addirittura di incitare i commilitoni: «Torniamocene a casa, così vedremo se il capo si rende conto, finalmente, dell'importanza di ciò che facciamo noi semplici soldati». Odisseo lo rimbrotta severamente e si preoccupa dell'effetto che le sue parole potrebbero sortire, perché si rende conto che Tersite è *agoretés*, «uomo capace di parlare in pubblico e di risultare coinvolgente», caratteristica rara tra i soldati semplici. Non è forse questo un embrione di coscienza di classe e di lotta di classe? Ci colpisce che già in Omero ci sia una netta, inequivocabile identificazione degli interessi di classe, ma quando si è cominciato a parlare di lotta di classe? Per iniziativa di chi? Qualcuno lo sa? Collegare questo spunto a Marx significa fare un salto interessante e impensato, che lascia il segno.

Un altro testo tipico, che si presta molto bene a diventare oggetto di attenzione nei contesti indicati, è la storia di Nessuno, il falso nome che si è attribuito Odisseo quando ha dovuto confrontarsi con il ciclope Polifemo. Si tratta di una storia arcinota, che occupa gran parte del libro IX dell'*Odissea*. Gli elementi da segnalare sono il ricorso al nome Nessuno (v. 366) e le parole che Polifemo ad accecamento avvenuto scambia con gli altri ciclopi, chiedendo il loro aiuto. «Che ti è successo?», gli chiedono. «Nessuno mi ha accecato», risponde Polifemo. «Ma se nessuno ti fa violenza e sei solo, allora sei tu ad aver perso la ragione!» (vv. 408-412). L'equivoco causato dall'ambivalenza del nome produce subito un effetto che in quei tempi lontani era raro o addirittura ignoto: la contraddizione. Polifemo dà l'impressione di contraddirsi, e la contraddizione è insostenibile, perché scredita impietosamente colui che si contraddice. Da qui l'importanza dei tentativi di dimostrare che l'altro si contraddice o, al contrario, di dimostrare che una certa contraddizione è solo apparente. Perché è facile che in questi

casi si presenti un'alternativa secca: o si vince o si perde. I ragazzi potrebbero essere invitati, quantomeno, a portare esempi.

Ugualmente interessante sarebbe la nozione cartesiana di idea («Io ho solo idea della sedia su cui sto seduto, perché non so toccare la sedia, posso soltanto avere coscienza, sapere, essere informato di questo, che ora la mia mano sta toccando la sedia, e questo non è toccarla»), oppure la speciale «gratitudine» di Dio verso Abramo, su cui si è diffuso Thomas Mann in *Il giovane Giuseppe*. Ma va da sé che ci si può muovere in mille altre direzioni, anche perché, come sempre, gli episodi «parlano» se c'è chi li sa far «parlare».

Offrire ai ragazzi queste «perle» è altra cosa che leggere un racconto. Spingerli a prendere confidenza con la potenza della contraddizione, ad esempio, significa mettere a loro disposizione una risorsa in più per la vita. Una storia come quella ha un forte potenziale sistemico: presenta un'idea che va a installarsi stabilmente nella mente e che aiuta a fare chiarezza su molte cose, quindi «serve», eccome. Va da sé che un po' di cultura filosofica è utile soprattutto per individuare snodi accessibili e significativi, ma che non abbiano nulla di scolastico. Quest'ultimo punto è importante, perché il fare filosofia è universale e non dovrebbe essere associato forzatamente al sapere filosofico. Il sapere filosofico, quello dei professori, è a suo modo prezioso (per me è tuttora una ragione di vita), ma in quanto sapere deve saper stare al suo posto e badare a non invadere spazi in cui risulterebbe inappropriato. Dopotutto, se lo spunto può venire una volta da Omero e una volta da Thomas Mann, perché rinchiudersi nell'orticello dei filosofi universalmente noti, a danno della freschezza di un'interazione gioiosa con gli studenti?

Non voglio dire, con ciò, che non sia il caso di mettersi a ragionare perfino sulla fata o sul re, su Alice o su Pinocchio, sui Pokémon o su Dragonball, se c'è chi riesce a far emergere un senso da — e il nonsenso di — simili storie; voglio dire soltanto che per «nutrire la mente» può ben volerci anche del cibo che sia di qualità.

Capitolo primo

Maestro, ma come si fa a pensare? La sfida utopica del «non metodo» di Amica Sofia

Massimo Iiritano

Filosofia e infanzia: da dove cominciare?

Fedele all'ispirazione dialogica di Amica Sofia, scelgo di partire dall'intervista che ho rilasciato a Marta Adragna per la sua tesi di laurea sulla filosofia con i bambini (Adragna, 2016-2017).

Chi è il filosofo che si relaziona con i bambini?

Per me, è stato come riscoprire, dopo anni di polverosi studi accademici, il senso vero, genuino e risorgente, della filosofia. Dialogando con i bambini, ponendomi in ascolto delle loro domande e della loro meraviglia, accogliendo le loro intuizioni e immaginazioni, ho davvero finalmente scoperto il senso originario del *thaumazein* aristotelico e della vocazione «utopica» di Socrate. Dico utopica perché attraverso il confronto con i bambini possiamo assaporare un senso veramente aperto, immaginifico, privo di presupposti di qualsiasi tipo, di quel dialogare socratico che, in questi termini, è davvero impossibile ritrovare in Platone o in altre fonti. A questo proposito, ho trovato nel saggio di Hannah Arendt su Socrate delle intuizioni per me straordinarie.

È possibile suscitare l'interesse dei bambini per la filosofia?

Direi che, più che «suscitare l'interesse dei bambini per la filosofia», siamo noi a dover imparare da loro il senso autentico del filosofare, se intendiamo appunto la filosofia come azione, come quel «fare filosofia» di cui si è tanto parlato e scritto, e che ogni volta si sperimenta in maniera nuova e diversa, sempre inaspettata. L'interesse dei bambini per la filosofia è quindi innato, direi: è lì che ci aspetta, aspetta solo di essere destato.

Lei crede che «fare filosofia» nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria possa essere d'aiuto alle insegnanti per migliorare il modo di istruire i propri allievi?

Assolutamente sì! E ne avrei le prove! Tantissime maestre diffidenti, se non addirittura ostili al mio ingresso in aula, si sono pian piano dovute ricredere, quasi contro le loro stesse intenzioni, apprezzando gli effetti pratici ed evidenti che il dialogo filosofico generava tra i loro alunni in termini di motivazione, rendimento, attenzione, clima della classe. Le insegnanti meglio predisposte, poi, ne hanno tratto davvero grande giovamento, riuscendo a rivedere la loro stessa pratica quotidiana di insegnamento, o comunque a prevedere e apprezzare spazi di dialogo e di ascolto. Io ritengo che sia non solo utile, ma indispensabile ripartire dalla filosofia alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, per compiere quel «rovesciamento del metodo» a partire dall'ascolto che predicavano Gianni Rodari, Mario Lodi, Lorenzo Milani e tanti altri grandi maestri della nostra storia recente.

Avvicinandosi alla filosofia, cosa può nascere dallo scambio reciproco tra adulto e bambino? Questo può portare a una maturazione di entrambi i soggetti?

Certamente, la maturazione è reciproca e speculare. Non è possibile rapportarsi filosoficamente ai bambini senza mettersi emotivamente e personalmente in gioco. La filosofia con i bambini richiede come prerequisito essenziale una dose minima necessaria di «autenticità», attraverso la quale è in prima persona il filosofo, il maestro, a imparare e a maturare un'esperienza

significativa. Occorre disporsi, come ha scritto Laura Candiotti, alla «vulnerabilità» del processo formativo, senza la quale nulla muta e quindi nulla si trasforma, in noi. Disponendosi all'ascolto e al dialogo, l'adulto matura un processo di sensibilizzazione e di riconquista delle sorgenti originarie del *thaumazein* e della sua stessa emotività, spesso mascherata e mortificata dai contesti professionali in cui si vive e lavora. Il bambino, parallelamente, matura un processo di autoconsapevolezza, di consapevolezza delle proprie emozioni e dei propri pensieri, della propria identità e del proprio rapportarsi con l'altro e con il mondo.

Nel panorama italiano la P4C ha assunto diverse sfumature. Con quale finalità è nata Amica Sofia e in cosa si differenzia rispetto ad altri approcci?

Amica Sofia nasce proprio per dare spazio a un «fare filosofia» con i bambini non «costretto» negli schemi metodologici ed ermeneutici della P4C e aperto a un approccio più autenticamente «socratico». Spunto del filosofare con i bambini può essere (o non essere) un testo, un classico, una fiaba, una poesia, o anche semplicemente un'occasione, un gioco. Il laboratorio di Amica Sofia non prevede un canovaccio preciso e delle finalità pedagogiche da raggiungere, ma è un laboratorio euristico, in cui il filosofo scopre insieme al bambino il senso del suo domandare, non necessariamente presupposto all'inizio. È una metodologia in cui si accetta la sfida dell'improvvisazione creativa, piuttosto che adottare metodi testati e stili predefiniti. Il tutto naturalmente in un contesto chiaro di filosofia dialogica, che insieme a Socrate riprende anche il modello del *midrash* ebraico e si confronta con la letteratura pedagogica e filosofica contemporanea, così come con la narrativa per bambini e ragazzi.

La scelta di avvicinare i bambini alla filosofia, secondo lei, nasce più da un bisogno naturale del bambino o dalla volontà degli adulti?

Devo dire che è un interrogativo che spesso mi sono posto e mi pongo anche io... Anche in questo caso credo si tratti di un discorso speculare. Si parte per un bisogno degli adulti di filosofare, di mettersi in gioco, di

ri-crearsi attraverso il contatto con i bambini. Questo forse è il primo momento, o almeno lo è stato per me. Allo stesso tempo, però, fare filosofia con i bambini è anche incontrare i loro sguardi, farsi provocare dalla loro meraviglia, mettersi in ascolto... Quindi intercettare un bisogno dei bambini, tante volte inespreso, molte volte, peggio, inascoltato.

«Essere in filosofia»

La breve intervista di Marta Adragna è stata per me un momento importante di verifica e di autoconsapevolezza. Anche per questo ho scelto di condividerla all'inizio di un volume dedicato alla filosofia con i bambini. Il lungo percorso apparentemente già tracciato era in realtà ancora in verifica, nonostante l'esperienza decennale di Amica Sofia; ma le linee e gli orizzonti non erano ancora del tutto chiari e soprattutto «espliciti» a me stesso. Mi ero infatti «avventurato» già da qualche anno in questa esperienza: un percorso di ricerca e azione quasi del tutto inconsapevole, agli inizi, dei presupposti teorici e delle ricadute pedagogiche. Ed è questa la cifra caratteristica della proposta che qui vorrei illustrare e raccontare. Ho iniziato il mio percorso per pura «curiosità» umana e professionale, mosso dal desiderio di provare a dialogare «filosoficamente» con la mia piccola Sara e dalla determinazione convinta della mia preside di allora, Rosa Procopio, laureata e appassionata di filosofia; ed è un percorso che ha incrociato assai presto il cammino di Amica Sofia, grazie all'interessamento di Pina Montesarchio e dei suoi libri e all'accoglienza pronta e immediata di Valentina Giugliano e Livio Rossetti.

Nell'intervista emerge molto nitidamente l'aspetto «esperienziale» del mio percorso, che è stato anche un «percorso a ritroso»: un percorso che mi conduceva infine all'infanzia del pensiero, per dirla con Walter Kohan, là dove filosofia e infanzia più che incontrarsi si ritrovano, ritrovando al contempo se stesse. Come Kohan ebbe a scrivermi, in una bellissima dedica che conservo gelosamente:

A Massimo,
 alla tua filosofia
 alla tua infanzia
 alla maniera in che fai della filosofia una infanzia
 e della infanzia una filosofia

Non può esserci, a mio modo di vedere, altro approccio che questo, perché filosofare con i bambini è un'esperienza esistenziale prima ancora che educativa, qualcosa che risponde, come si diceva nell'intervista, a una domanda e a un bisogno che sono al tempo stesso dell'adulto e del bambino. E che proprio per questo ci mette alla prova, permettendoci di vivere un'esperienza di «autenticità» che, come mi fece capire Valentina Giugliano, riprendendo il suo maestro Bruno Schettini, costituisce la dimensione propria del nostro essere in dialogo. O il nostro «essere in filosofia», come direbbe Giuseppe Ferraro: altro grande «maestro» incontrato più tardi, sulla via del progressivo e graduale rivelarsi di quei «presupposti impliciti» che sarebbe stato assai dannoso esplorare prima, quando ancora lo sguardo era puramente teorico.

Ma tu sei un filosofo?

E veniamo a un'altra domanda fondamentale: «Maestro, ma tu sei un filosofo?». O ancora, più recentemente: «Prof, ma voi quand'è che siete diventato filosofo?». L'appassionante «cammino a ritroso» che qui racconto mi ha portato, inaspettatamente, a pormi in maniera decisiva la domanda fondamentale: cosa significa «essere un filosofo»? Basta «professare», studiare, insegnare la filosofia per esserlo? Quale nesso c'è tra le due cose?

Filosofare con i bambini, seguire quel percorso verso l'autentico di cui si diceva, ci porta a dover rispondere anche a questa domanda. E la risposta, in fondo è semplice. Se mi si chiedesse di definire con una parola la competenza richiesta per fare filosofia con i bambini, la risposta per me sarebbe molto semplice: *essere filosofi*.

Si può «fare» filosofia, liberare i pensieri, metterli alla prova in un'esposizione senza confini né programmi predeterminati, soltanto se si è filosofi. Ed essere filosofi — titolo quanto mai audace, che nessuno dovrebbe mai darsi da sé — non significa semplicemente aver studiato filosofia; così come non significa averla insegnata, scritta, «professata». Tutte queste sono certamente condizioni necessarie; necessarie, appunto, ma non sufficienti.

È necessaria, infatti, anche una competenza profonda, autentica, un approfondimento esistenziale e vissuto, che nulla ha a che fare con bibliografie, esami, titoli, pubblicazioni.

Tanti eccellenti professori di filosofia e studiosi non oserebbero neppure pensare di avventurarsi in un dialogo filosofico con i bambini. Ma ciò non significa ovviamente che non siano veramente filosofi. Filosofare con i bambini può essere per alcuni, semplicemente, un modo per rivelare a se stessi l'autenticità della propria «competenza» filosofica, del proprio «essere filosofi». Altri sperimenteranno e sperimentano altre vie: ognuno a suo modo, ognuno la propria via.

Nel nostro caso, si tratta di un «tribunale» spietato, che non concede sconti e sa essere veramente impietoso. Il tribunale sono loro, e ciò che in noi autenticamente risuona dal dialogo con loro. Difficile, se non impossibile, tracciare tabelle, definire condizioni, dare «attestati». Ci si può e ci si deve fermare, sempre e comunque, alle precondizioni: necessarie e non sufficienti. Il giudizio non può essere dato mai a partire dai «titoli», ma dal rivelarsi, indubitabile, di una «competenza» filosofica autentica, che può essere tranquillamente assente in accademici plurititolati e apparire invece innegabile nella sua verità in chi, pur avendo altre lauree e altri titoli, ha frequentato in maniera profonda e autentica le pagine dei filosofi che ha letto e studiato, sia pure solo per un esame universitario o spinto da una passione personale per la ricerca. Si tratta di «fermarsi a pensare», diceva Platone: è la qualità e l'intensità di questo «stare» a fare la differenza.

Il rischio ovviamente è quello di confondere un qualsiasi momento di discussione in classe, un *circle time* di qualsiasi genere o tema, con quello che è il dialogo più propriamente «filosofico». Questo dialogo si può distinguere, appunto, solo a partire dalla «competenza» filosofica iniziale, dal modo in cui solo il «filosofo» riesce a tenere il filo di un «pensare insieme» che non significa semplicemente discutere e confrontarsi su qualcosa. È il filosofo a dare peso e dignità «filosofica» ai pensieri dei bambini, a quella «filosofia germinale» (come scrive Livio Rossetti) che, lasciata a se stessa, facilmente svanisce e si trasforma in altro. La filosofia è questo «movimento dei pensieri», come è emerso in un laboratorio condotto tempo fa con una terza elementare: un movimento che va accolto, seguito, creando gli spazi e i tempi necessari a lasciarlo volare. E allora la filosofia dei bambini si farà una cosa sola con la nostra filosofia, e in quel meraviglioso e sempre imprevedibile «movimento dei pensieri» insieme ci ritroveremo, per lasciarci ancora... Senza mai avere la pretesa di ricondurre il dialogo a una «conclusione» mai necessaria, anzi, quasi sempre inopportuna.

Quale filosofia per e con i bambini?¹

La mia esperienza mi ha mostrato che fare filosofia con i bambini non è e non può essere semplicemente una «pratica filosofica». Dal punto di vista della ricerca filosofica non può esserci un approccio puramente strumentale o neutrale a questo fare filosofia. Fare filosofia con i bambini non significa sperimentare e praticare in qualche modo un approccio filosofico dato, una teoria o una metodologia precedentemente elaborata, che possa poi essere «somministrata» nel dialogo con i bambini. Dalla discussione critica — ormai da tempo avviata in più contesti — dell'approccio tradizionale di «Philosophy for Children» abbiamo imparato soprattutto questo. Ed è ciò che ancora rende a mio modo di vedere significativa la distinzione tra il «per» e il «con», laddove quest'ultima preposizione indica una sorta di immersione esistenziale, un essere filosofi «in situazione», mentre il *per* indicava il gesto fondamentalmente «pedagogico» della somministrazione e dell'adattamento. Proviamo a rendere accessibile la filosofia ai bambini; rendiamola utile *per* loro, *per* la loro crescita, *per* «insegnare a pensare». Tutto ciò, sia chiaro, ha ancora oggi una sua robusta e innegabile legittimità e una sua evidente utilità in diversi contesti; ma *fare filosofia con* i bambini significa altro. Significa compiere un gesto non più semplicemente pedagogico ma puramente filosofico; come quell'«essere in filosofia» su cui si sofferma Giuseppe Ferraro (2015).

Ecco perché, alla domanda «quale filosofia?», non possiamo certamente rispondere *prima*, ma dobbiamo rispondere *dopo*. Che cosa ne è stato della filosofia nel dialogo con i bambini? Quale filosofia abbiamo fatto, *insieme*?

È per questo che noi «filosofi» sentiamo il bisogno di questa riflessione, che è al tempo stesso un percorso esistenziale che ognuno di noi — di noi che abbiamo scelto di fare filosofia con i bambini — non può non intraprendere. Questo è il *limen* decisivo, la soglia che inevitabilmente imbarazza e intimorisce, che può e deve, molte volte, spingerci a fare un doveroso passo indietro. Perché le domande *filosofiche* dei bambini — non le domande *della filosofia* che noi possiamo tentare più o meno goffamente di porre loro — sono sempre e innanzitutto domande esistenziali. Anche quelle più teoriche

¹ Parte di questo capitolo è in corso di pubblicazione nella rivista «La società degli individui», n. 68.

e astratte lo sono, per loro. Anzi, soprattutto quelle: da dove ha origine il mondo? Cos'è il tempo? Cos'è lo spazio? Cos'è la morte? Perché moriamo?

Questa è la prima lezione filosofica che noi impariamo da loro: la necessità di riscoprire il senso inevitabilmente esistenziale, autentico di ogni domanda «filosofica». Il senso esistenziale, autentico della filosofia.

Ma questo ancora non significa che abbiamo finalmente trovato la risposta alla nostra domanda iniziale: quale filosofia?

E non basterà appellarci a tutte le «filosofie dell'esistenza», poiché la rilevanza esistenziale della domanda filosofica con i bambini è davvero lontana da ogni «esistenzialismo», e sarebbe addirittura dannoso e temerario tentare di dimostrare il contrario.

Ripartiamo piuttosto dalle domande dei bambini, che poi sono le domande dell'infanzia di ogni filosofia, come ha detto più volte Walter Kohan (2006).

Scrive Ferraro:

Il cammino della filosofia è un cammino non terminato e non terminabile. Praticata con i bambini la filosofia offre la possibilità di percepirsi nel mezzo di una ricerca, aiuta a mantenere il ritmo, a non dimenticare gli inizi, a valorizzare l'assenza di certezze, a notare l'incompletezza di molti cammini, a esplorare altri cammini sempre presenti. [...] Predisporre il cammino della filosofia per i bambini suppone non solo che siamo disposti a convivere con questo enigma e quest'assenza di certezze, ma anche qualcos'altro: permettere che i bambini percorrano un loro cammino (2005, p. 17).

La filosofia che è «in gioco» nel dialogo con i bambini si nutre di questa reciprocità. Perciò diventa cruciale la domanda che mi era stata posta per la prima volta da Marta Adragna nell'intervista riportata in apertura: «La scelta di avvicinare i bambini alla filosofia, secondo lei, nasce più da un bisogno naturale del bambino o dalla volontà degli adulti?».

È un interrogativo che è necessario non smettere mai di rivolgersi e che ci riporta a quella reciprocità, a quel «discorso speculare» al quale ci invitava Kohan, indicandoci il punto in cui il desiderio di filosofare, di mettersi in gioco degli adulti si incontra con la domanda sempre risorgente dei bambini, tante volte inespressa, molte volte inascoltata. Una domanda certamente senza nome, alla quale siamo noi a voler dare il nome di «filosofia»; ma che dal loro pensare, dal loro linguaggio ancora così meravigliosamente vicino

all'origine, non deve in nessun modo allontanarsi. Qui sta tutta la virtù (socratica?) del dialogo.

Filosofia dialogica, quindi; e questa potrebbe essere una prima risposta alla domanda iniziale. La nostra filosofia con i bambini non può che essere autenticamente dialogica, facendoci riscoprire nella sua originaria carica utopica la lezione socratica, mai veramente del tutto «compresa» in nessuna filosofia. Poiché è la filosofia stessa ad alimentarsi piuttosto alla sua fonte: e questa fonte non può che essere sempre di nuovo risorgente, mai definibile una volta per tutte, perché nel momento in cui fossimo riusciti a definirla ne avremmo perduto inesorabilmente la verità e la forza. È l'energia risorgente, appunto, senza la quale non può darsi alcuna filosofia (Rossetti, 2019b, pp. 15-19), eterna carica utopica, come Hannah Arendt più di chiunque altro ci ha insegnato a vederla, liberandola dalle maschere platoniche e restituendola alla sua paradossale oralità: paradossale e vera, quindi non definibile.

Comprenderemo allora che una «corrente dialogica» ha attraversato tutte le tradizioni filosofiche, senza però mai poter essere del tutto definita e sistematizzata e proprio per questo conservando la sua verità. E riscopriremo, accanto a Socrate, la grande lezione dell'ebraismo midrashico e chassidico, che più volte ci ha ricordato Mirella Napodano (2016): un «modello» dialogico per molti versi anche più vicino di quello socratico al nostro filosofare con i bambini. Ma qual è poi il «modello socratico»? Esiste un modello?

Su questo punto Dorella Cianci, nel suo recente studio sulla maieutica (2019), ci offre straordinari spunti di ricerca e di riflessione, riaprendo capitoli di una storia della filosofia che possiamo così riscoprire ancora viva e presente e che tocca a noi in qualche modo rimettere in scena, rendere «contemporanea», partendo dalle sue irrisolte complessità.

Quale storia della filosofia?

Eccoci a un altro passaggio che mi pare fondamentale, a un altro interrogativo che in tanti e in modi diversi ci siamo già posti in più occasioni: qual è in tutto ciò il posto — il ruolo — della «storia della filosofia»?

All'inizio del mio libro (Iiritano, 2019) ho raccontato come i miei alunni di terza e quarta elementare immaginavano il filosofo (il più delle volte la filosofa!). Ne veniva fuori una galleria di giovani donne, di famiglie

numerose, animali domestici, giardini... Sembra che, come ho scritto, che ci sia bisogno di ripensare e di riscrivere tutta un'altra storia della filosofia!

Anche questa provocazione, al di là del gioco e dello scherzo, può forse aiutarci a pensare quale storia della filosofia può essere quella utile, e anche necessaria, per filosofare con i bambini. Innanzitutto dev'essere una storia della filosofia che sappia rinunciare alla sua ferrea successione cronologica: perché dobbiamo poter tirar fuori dalla nostra «cassetta degli attrezzi» Cartesio, Spinoza, Talete, Kant, Gadamer e gli altri all'occorrenza, a partire dalle domande e dai pensieri che a loro ci fanno tornare, e non certo dal contesto storico nel quale si sono collocati.

Questa è un'altra lezione da tenere presente: ci muoviamo dai bambini ai filosofi (e non viceversa). È una lezione che ci insegna a liberare il pensiero filosofico dalla gabbia storicistica in cui siamo stati abituati a pensarlo. Senza perciò gettare via la gabbia, naturalmente, ma riuscendo a percepirla come tale: come limite, costrizione, confine da oltrepassare. La filosofia, da sempre, non ci ha insegnato altro che questo, come ci mostra anche la straordinaria attualità di scritti e frammenti che provengono da epoche lontanissime e perdute.

Ci troviamo allora davanti a una storia della filosofia «liberata» attraverso il dialogo con i bambini, e a una galleria di pensieri e pensatori che possiamo noi stessi «scongelerare» — per dirla con Bodei (2005) — e riscoprire nella loro vitalità. È una galleria che si rivelerà di volta in volta assai stimolante per i piccoli, che sentono improvvisamente quant'era importante quel loro pensiero, quella che sembrava magari solo una sciocca fantasia, che nessuno avrebbe mai veramente ascoltato...

«Ma se ognuno di noi è filosofo, allora perché non ci siamo tutti nei libri di filosofia?».

Così mi domandò, qualche anno fa, in un laboratorio a Soveria Mannelli, un audace bambino-filosofo... Come rispondergli? Ma forse, qui come altrove, la cosa più importante non è tanto la risposta quanto la domanda, che ci conferma che il mio ragionamento era stato percepito in tutta la sua portata, al di là di infingimenti e di schermi «da adulti». Se ognuno di noi è filosofo, se il pensiero che sui libri è riportato attribuendolo a qualche autore è lo stesso che io posso pensare con la mia testa, allora quali dovrebbero essere gli spazi e i confini di una vera «storia della filosofia»? Non verrebbe forse a coincidere con la storia dell'umanità stessa?

Se si rinuncia a creare percorsi strutturati attraverso la storia del pensiero filosofico, quindi, con i bambini si può paradossalmente fare anche storia della filosofia. Anzi, inevitabilmente la si fa. E ciò non può che rendere più fecondo e appassionante il nostro dialogo con loro.

Straordinariamente significativa è stata ed è ancora, in questo senso, l'esperienza condotta in Calabria con la rete di scuole «Biga alata», in cui sono gli alunni del liceo classico, a partire dal terzo anno, ad avere l'opportunità di scoprire e di risvegliare la storia della filosofia studiata sui libri filosofando con i bambini. Al cuore del progetto c'è la filosofia antica. Dai presocratici ad Aristotele, passando per il meraviglioso mondo dei miti di Platone, è infatti la filosofia antica a offrire il repertorio sicuramente più ricco, quello che più immediatamente si presta al dialogo filosofico con i bambini. Facile il riferimento alla ricerca dell'*archè*, o al mito della caverna, o a quello della biga alata, appunto. Ma si tratta davvero di riferimenti «facili»?

In realtà, al contrario di quanto potrebbe pensare chi non ha mai fatto filosofia con i bambini, dobbiamo abbandonare il concetto di «facilità». Presto ci rendiamo conto che non si tratta affatto di semplificare, anzi, si tratta spesso di addentrarci in ciò che fin qui non avevamo pensato veramente sino in fondo. Dinanzi alle domande dei bambini, infatti, ogni finzione intellettuale è destinata a cadere: perché ciò che emerge in maniera addirittura spietata è la dimensione dell'autenticità. Ripensare con i bambini i pensieri dei filosofi significa infatti riportare quei pensieri alla loro «infanzia»; che è anche origine autentica e verità.

Non c'è modo più efficace per cercare di comunicare l'entusiasmo iniziale che ha animato questa innovativa avventura didattica che riportare le parole del primo articolo che la «compagna d'avventura» Luna Renda, insieme alla quale abbiamo pensato e sperimentato la «Biga alata», ebbe a scrivere per la nostra rivista, a partire da Platone e passando per le voci dei ragazzi coinvolti (Renda, 2016).

Per non perdere le ali²

Ogni anima che, diventata seguace di un dio, abbia potuto contemplare qualcuna delle verità, rimane illesa fino al giro successivo; e se è capace di fare questo, rimane immune per sempre. Qualora, invece, non essendo in

² In questo paragrafo riportiamo un articolo di Luna Renda, 2016.

grado di seguire il dio, non abbia visto, e, per qualche avventura subita riempitasi di dimenticanza e di malvagità, si sia appesantita, e, appesantitisi, abbia perso le ali e sia caduta per terra, allora è legge che quest'anima non si trapianti in alcuna natura animale nella prima generazione. Invece, quella che ha visto il maggior numero di esseri è legge che si trapianti in un seme d'uomo che dovrà diventare amico del sapere e amico del bello, o amico delle Muse, o desideroso d'amore (Platone, *Fedro*, 248c-d).

Noi adulti e, cosa più grave, noi educatori siamo soliti sempre più spesso *perdere le ali* di fronte alle domande. I bambini, attraverso il loro desiderio di conoscere la storia delle idee e di capire come nasce il pensiero, sanno come alleggerire *la colpa del nostro peso*; i loro interrogativi, astratti solo fino a un certo punto, sono prova del desiderio stringente di possedere risposte concrete e possono educare e correggere chi ha perso l'incanto.

L'approccio ludico — la creazione di un mondo colorato e fantasioso, che scaturisce dalla riflessione filosofica dei bambini — ha aperto nuove frontiere e amplificato i termini di un percorso che merita di essere diffuso sul piano nazionale. Superando i naturali accidenti che si oppongono spesso alle buone pratiche, la nostra avventura filosofica ha avuto una sua naturale prosecuzione, e ha visto un arricchimento ulteriore della proposta laboratoriale nel suo insieme, riproponendo il coinvolgimento, rivelatosi vincente, degli alunni delle classi quarte e nuove terze del Liceo classico Galluppi. Marta, Tarquinia, Chiara, Gennaro e altri, grazie alla guida e al sostegno della loro docente di storia e filosofia Rosa Gareri e della dirigente, hanno quindi incontrato i bambini della scuola primaria, all'interno di un laboratorio di filosofia che ha preso avvio proprio dalla lettura, dalla narrazione. Preparati, professionali, investiti di una responsabilità nuova, nei panni di docenti, hanno avuto una rara occasione metacognitiva, di ripensamento del loro stesso apprendimento scolastico, mettendolo a frutto nella più autentica dimensione filosofica, quella del dialogo e della dialettica con i bambini.

Hanno dovuto preliminarmente chiarirsi le idee, questi ragazzi, e comprendere fino in fondo il senso di ciò che avevano studiato per poterlo poi riproporre all'attenzione dei piccoli, che nella manifestazione del loro interesse per gli interrogativi più selvaggi e primordiali non banalizzano mai i contenuti, ma li indagano nell'essenza più originaria.

«Ci sono degli itinerari che noi proponiamo a voi a ragion veduta affinché le voci che giungano a voi siano diverse e vengano da prospettive diverse.

[...] La cosa che mi è parsa fondamentale è che voi chiariate innanzitutto a voi stessi i nodi concettuali di ciò che proponete ai bambini». Così ha detto la preside Elena De Filippis ai suoi allievi, in occasione di una tavola rotonda di confronto fra allievi e insegnanti coinvolti nel progetto. Contrariamente a ciò che si crede, i bambini fanno funzionare spontaneamente le loro attitudini sintetiche e le loro attitudini analitiche (Morin, 2015, pp. 73 ss.) e pertanto non hanno alcuna difficoltà a ricondurre domande esistenziali alla loro esistenza pratica, alla sperimentazione sensibile e alla conoscenza di ciò che li circonda. Essi possono arrivare a capacità di astrazione molto elevate grazie all'uso magistrale della fantasia e all'accumulo ancora leggero di nozioni acquisite, e contemporaneamente superare l'astrazione collocando tutto in un orizzonte concreto.

Il confronto con i bambini ha preso avvio dalla narrazione. Le versioni riadattate dei miti platonici (tratte da Di Marco, 2014) hanno innescato la curiosità dei piccoli, introdotti a domande esistenziali a cui noi adulti troppo spesso evitiamo di pensare, o alle quali rispondiamo con la stanchezza del nostro vissuto. Invece, attingere a piene mani dalle energie più pure in circolazione è il privilegio più grande che degli educatori possano avere, e si è rivelato sorprendente anche per i ragazzi liceali di cui abbiamo raccolto i feedback.

«I bambini si mostravano molto interessati alle storie che noi leggevamo, e con la leggerezza e sincerità le commentavano, esprimendo le loro opinioni su vari argomenti affrontati: l'amore, il dubbio, la conoscenza», dice Chiara.

«Abbiamo spinto i bambini a ragionare. Il nostro intervento alla scuola primaria si colloca all'inizio del pensiero ragionato nei bambini», commenta Gennaro; del pensiero aurorale, potremmo aggiungere, che coincide con quello dei primi filosofi. Si lavora in assenza di sovrastrutture, di quelle conoscenze accumulate che condizionano la riflessione più schietta e pura.

«La nostra idea sulla filosofia è cambiata in seguito al dialogo con i bambini», dice Camilla. «Abbiamo capito che c'è uno scambio. Ho ripensato al valore di questa disciplina e soprattutto siamo andati oltre lo studio scolastico tradizionale del pensiero dei diversi filosofi presentati in successione cronologica. Abbiamo capito il messaggio vero delle loro idee».

«Abbiamo anche notato che in alcune classi i bambini erano troppo preparati e quindi non hanno vissuto l'incontro con spontaneità. Quando le maestre non c'erano o si allontanavano anche per poco tempo dall'aula

abbiamo lavorato meglio, perché i bambini sono inibiti dalla presenza delle loro insegnanti», aggiunge Tarquinia.

Inoltre è chiaro che il tempo è amico di questa pratica. Con il tempo e con l'incontro di persone che i bambini avevano già conosciuto l'apertura è stata maggiore, e anche la fluidità, la spontaneità del pensiero aumentavano: i bambini si aprivano di più, e questo indica che la frequenza di lezioni impostate sul dialogo lo alimenta e lo favorisce.

«I bambini a quell'età sono malleabili ed è quella l'età in cui si devono indirizzare, in cui bisogna far scaturire la loro immaginazione», dice Camilla, una delle prime allieve del liceo che hanno intrapreso questo percorso.

La riflessione sul dato temporale apre alla considerazione che per rivelare appieno la sua utilità la filosofia dovrebbe essere strutturale, organica, sistemica, cioè praticata con continuità e trasversalità, e che dovrebbe, anche laddove non sussiste come disciplina, almeno entrare a far parte della didattica di ogni fase e contenuto dell'imparare. In quest'ottica, quanto è determinante formare gli insegnanti prima ancora che gli alunni a una pratica che scardina la chiusura, l'autoreferenzialità, la rigidità della programmazione disciplinare, la modulazione rigida di tempi e contenuti, definitivamente contrastata anche dalla più recente normativa scolastica? Sono esperimenti che hanno bisogno di pazienza e del ricorrere della riflessione. Quel filo che è facile perdere a distanza di settimane potrebbe essere facilmente recuperato se l'esperimento dell'«ora di filosofia» superasse se stesso, entrando nella logica di chi tutti i giorni insegna ai bambini e non di chi *una tantum* li guida a fermarsi e a riflettere. Fermarsi... Sembra che a scuola non ci sia tempo, che la corsa alla fine travolga anche i migliori propositi: talvolta *non c'è tempo* di fare qualcosa di bello in più, perché il tempo è tristemente ostaggio delle programmazioni.

Ma la notizia bella è che il professor Iiritano è tornato a far visita ai suoi piccoli allievi e che i suoi laboratori continuano. Nelle ore del rientro pomeridiano, con un secondo ciclo di lezioni, passando da Socrate e Platone al *Discorso sul metodo* di Cartesio nelle classi quarte e alle letture di Bencivenga e Pirandello nelle classi quinte, il dubbio — inteso come origine dell'esistenza — e il concetto di verità molteplice e relativa sono tornati a farsi bambini. Abbiamo la conferma che ciò che rimane al di là e al di sopra di ogni accidente è unicamente il *pensiero*. Il pensiero è ciò che, per riprendere il *Fedro*, tiene l'anima in sospenso, senza farla precipita-

re. È ciò che darà vita alla ricerca della sapienza e del bello, alla musica e all'amore in senso lato, mantenendo in volo un'anima capace di *vedere* e di incarnarsi, non altrove che nell'ingenuità di un *seme d'uomo*, nella sapienza pura di un bambino.

Dal Socrate di Hannah Arendt alla filosofia con i bambini. Un percorso utopico³

Incontrare il *Socrate* di Hannah Arendt è un'esperienza esistenziale, prima ancora che filosofica. Lo è stata per me, ma credo che non possa non esserlo per chiunque lo legga. La sua verità esistenziale, per dirla con Kierkegaard, va infatti al di là, o più esattamente sta *al di qua*, di qualsiasi considerazione storico-filosofica sulla sua indubbia rilevanza e originalità. Porre Socrate *contro* Platone non è quanto di più decisivo possa fare questo testo, che è — più che una vera e propria «opera» filosofica — il racconto di un'esperienza: quella che la stessa Arendt compie ogni volta insieme a noi, ripercorrendo le utopie e i paradossi della lezione socratica.

Quel che cercherò brevemente di dimostrare in questo capitolo è quanto possa essere utile tutto ciò per ripensare una possibile via «utopica» del dialogo socratico da riscoprire nella filosofia con i bambini.

Cercare la verità nella doxa

La chiave della maieutica, antecedente anche alla sua revisione platonica in *dialeghestai*, era, per la Arendt, la convinzione di dover cercare la verità nella *doxa*. La comprensione del mondo «così come si apre a me» è il primo ineludibile passo di ogni filosofare. Non è possibile, insegna il Socrate di Hannah Arendt, sorpassare, superare dialetticamente, questo che è il punto di partenza, e necessariamente anche di ritorno, di ogni umana ricerca della verità. Lo sforzo platonico di costruire una scala della

³ Viene qui ripreso un lavoro già in parte pubblicato sulla rivista internazionale «Philosophy and Childhood» (Iiritano, 2018) e in appendice a Iiritano (2019).

conoscenza che conduca dall'esperienza sensibile — suo primo cominciamento «estetico» — alla comprensione intellettuale e razionale dell'essenza «ideale» (con Kant diremo «noumenica») della realtà viene così screditato già alla radice. Non sarà, la via platonica, una dimostrazione di fedeltà al maestro Socrate, ma piuttosto un tentativo di salvarne l'insegnamento dalle insidie utopiche che, come Platone aveva visto bene, si annidavano nella sua stessa essenza. È proprio da tali insidiose utopie che occorre ripartire, con i bambini, per riscoprire la pura essenza dialogica della maieutica socratica.

«Ogni essere umano ha la propria *doxa*, la propria apertura al mondo, e per questo Socrate doveva sempre cominciare con delle domande». *Maieutica* è perciò innanzitutto arte del *dia-logos*, e quindi dell'ascolto accogliente, del suscitare nell'altro un fiducioso aprirsi al domandare.

D'altra parte, proprio come nessuno può conoscere in anticipo la *doxa* altrui, così nessuno può conoscere da solo, e senza sforzo ulteriore, la verità inerente alla propria opinione. Socrate voleva portare alla luce la verità che ognuno potenzialmente possiede (Arendt, 2015, p. 35).

Esiste dunque in ogni *doxa* una verità, ma la verità non è *nella doxa*. Ecco il paradosso riproposto da Hannah Arendt: un paradosso che ci riporta al dialogo, al pensare insieme, come spazio aperto, in cui l'infinitamente possibile ha luogo; spazio autenticamente libero, incondizionato, che di viene la verità, anch'essa utopica, di ogni autentica «amicizia». Perché solo attraverso il dialogo può rivelarsi, a sé e all'altro, ciò che nella *doxa* non è più semplicemente «opinione personale», bensì verità.

«Il metodo per farlo è il *dialeghestai*, ma quest'arte dialettica, che porta alla luce la verità, non distrugge la *doxa*, l'opinione; al contrario, ne rivela la veridicità» (Arendt, 2015). Nel riscoprire l'evidenza prima di tutto ciò si dà ogni volta il punto di partenza, il vero ineludibile «setting», del «fare filosofia» con i bambini.

Pensare insieme

Un altro aspetto teoreticamente decisivo del percorso di Hannah Arendt è l'affermazione, attraverso la lezione socratica, dell'*essenza dia-*

logica del pensare. Il dialogo non è infatti tanto un «metodo», quanto la *dynamis* propria del pensiero colto nel suo farsi: come «thinking», direbbe Collingwood, e non ancora «thought» (Iiritano, 2006, pp. 108 ss.).⁴ Non è possibile concepire una natura dell'umano pensare che non sia dialogica. Pensare significa, sempre e comunque, dialogare: con se stessi e con gli altri. È dal dialogo con «l'altro in sé» che si origina la nostra stessa identità di esseri pensanti, che diverrà l'evidenza prima del *cogito* cartesiano. Quel «due-in-uno» è l'autentica, irrinunciabile dualità che ci costituisce e che Platone oscurerà con l'altra dualità, secondaria, derivata, di anima e corpo. *Pensare insieme* non è allora somma e «democratico» confronto tra posizioni giustapposte, ma il riproporsi in termini autenticamente «politici» dell'intimo dialogo con se stessi da cui ha origine, nella domanda e nell'ascolto, il nostro pensare. Anche questo, diremmo con Veltroni (2020), «i bambini lo sanno».

La magia del «pensare insieme» è lo spazio che ogni volta si apre nel dialogo filosofico con i bambini e tra i bambini. Pensare insieme in cui si rivela infine la meraviglia di un pensiero che non è più semplicemente mio o tuo, ma che si fa nel «mondo comune» dello spazio che si apre e che vive nel farsi del dialogo, nell'essere comunità di pensiero.

Il fondo oscuro del «non sapere» e il thaumazein

L'ultimo passaggio, che qui mi permetto semplicemente di accennare, poiché ci condurrebbe molto oltre, riguarda l'interpretazione del socratico «so di non sapere». Anche qui la Arendt riesce a mio parere a riaprire una finestra sul fondo abissale, sull'autentica rilevanza ontologica, che si cela in tale (assenza di) fondamento.

La verità ultima è al di là delle parole. [...] La meraviglia per qualsiasi cosa, per tutto ciò che è così come è, non si riferisce mai a qualcosa di particolare — e per questo Kierkegaard la interpreta come esperienza del niente, della nullità (Patočka, 2002, p. 56).

⁴ Nel passo si fa riferimento soprattutto a un manoscritto inedito, dal titolo *Libellus de generatione*, inviato all'amico italiano Guido De Ruggiero e mai pubblicato.

La filosofia sorge da quest'esperienza del non senso, muta angoscia originaria del nulla. Nasce come interrogazione radicale, e perciò insoddisfatta, che non si può interpretare semplicemente come consapevolezza del limite e dell'infinita perfettibilità della conoscenza umana.

Le domande ultime sorgono da questa esperienza vissuta del non sapere, in cui si manifesta un aspetto fondamentale della condizione umana sulla terra, e non dal fatto razionalizzato e dimostrabile che ci sono cose che gli uomini non conoscono (Patočka, 2002, p. 57).

Il dialogo con Patočka può farci toccare in maniera più esplicita la radicalità della lettura arendtiana di Socrate. Se è vero, come afferma ancora il filosofo ceco, che «questa domanda è la filosofia», occorre che il nostro filosofare con i bambini abbia l'audacia e la necessità di attingere a tale sorgente, che si rivelerà molto più prossima alla loro esperienza del mondo. Anche su questo punto siamo noi adulti a imparare, a sperimentare il privilegio di essere condotti su un terreno al tempo stesso «meraviglioso» e inquietante, dal quale troppo presto ci siamo allontanati: il terreno originario attraverso il quale il mito si fa storia. Poiché

è più rischioso quell'esplicito interrogarsi, che è la ricerca filosofica, rispetto a quel misterioso enigma, che è il mito. È più rischioso in quanto si consegna all'interminabile confronto tra opinioni opposte, le quali conducono le originarie intuizioni dei pensatori verso ciò che non si può né intuire né prevedere. È più rischioso, perché trascina tutta la vita, sia individuale che sociale, nella sfera del mutamento di senso, zona dove la vita deve necessariamente mutare le sue strutture, dal momento che ne è mutato il senso (Patočka, 2002, p. 71).

«La storia», conclude Patočka, «è questo, nient'altro». Affrontare insieme il rischio, rievocare nella semplicità del domandare dei bambini gli echi abissali della domanda fondamentale che ci costituisce in quanto storia, significa riattraversare ogni volta quel passaggio dall'infanzia all'età adulta che la filosofia ha rappresentato e rappresenta ancora. Significa prendere sul serio, come ci invitava a fare Umberto Eco, la «necessità di complessità» propria dei bambini, evitando il rischio che la filosofia con i bambini si riduca a uno fra i tanti espedienti didattici e facendo sì che sia all'altezza del percorso utopico che la lezione socratica è ancora capace di mostrarci.

Un viaggio alla scoperta dell'infanzia del pensiero⁵

«Come infanzia dell'uomo, l'esperienza è la semplice differenza fra umano e linguistico. Che l'uomo non sia sempre già parlante, che egli sia stato e sia tuttora in-fante, questo è l'esperienza» (Agamben, 2001, p. 49).

La costituzione dell'io come soggetto del linguaggio supera e dimentica quel regno originario dell'infanzia in cui solo può darsi esperienza. Costituendosi come linguaggio del soggetto pensante, la parola dell'uomo moderno diviene strumento di una logica che dimentica, per il fatto stesso di porsi a partire dall'io, l'infanzia autentica del suo cominciamento e della sua verità.

Per Agamben tornare all'infanzia del pensiero significa questo; e già il suo autore di riferimento, Walter Benjamin, nel tenerissimo *Infanzia berlinese intorno al millenovecento*, aveva indicato la direzione di questo cammino. Per tornare all'esperienza dei luoghi della sua infanzia, il filosofo tedesco tralascia i «tratti biografici che si delineano piuttosto nella continuità che nella profondità dell'esperienza», per concentrarsi nel recupero di «quelle immagini in cui l'esperienza della grande città si sedimenta in un bambino della borghesia» (Benjamin, 2001, p. 3). Ne risulta una serie di piccoli «quadri», scanditi da particolari irriducibili a una «continuità» che dell'esperienza volesse ricostruire la sola superficie cronologica, senza sforzarsi di sondare le verità mute che risiedono nell'infanzia, là dove la nostra esperienza non è ancora pensiero, non è ancora parola, ma si condensa tutta nel balenare inaspettato di un'immagine presto perduta. Così sarà anche per Ernst Bloch, che andrà alla ricerca delle «tracce» che possono far riemergere la verità di un'esperienza sempre ancora da compiere e da ri-velare, sempre disperatamente dimenticata e calpestata da un pensiero e da un linguaggio troppo adulti per essere veri (Bloch, 1994). Così sarà per Collingwood, che, riprendendo Giambattista Vico, andrà alla ricerca del «picture thinking» che solo l'attività estetica del «questioning» può innescare sempre di nuovo nell'uomo, unico fondamento possibile di ogni esperienza di vita o di pensiero, che una scuola troppo occupata a

⁵ Una versione precedente di questo testo è stata pubblicata sulla rivista «Bambini», n. 35, pp. 32-34.

educare i bambini a «fronteggiare i fatti» — piuttosto che a immaginarli e a crearli — ha reso quasi irrilevante, dando vita a quel *disagio della civiltà* che (anche) nell'analisi di Collingwood è «il problema speciale della vita moderna» (Iiritano, 2006).

Il «questioning» di cui parla Collingwood appartiene al regno dell'infanzia del pensare da cui solo può avere origine l'esperienza, la storia di ognuno di noi. Per questo «fare filosofia con i bambini» (Cianci, 2018) è diverso dallo sperimentare una qualsiasi nuova strategia didattica: qui si gioca il futuro di una scuola che voglia tornare a farsi «esperienza».

Anche i bambini pensano

La frase «anche i bambini pensano!», utilizzata da Livio Rossetti nell'introduzione, potrebbe addirittura rovesciarsi nel suo opposto: *solo* i bambini *ancora* non «pensano», se per «pensiero» intendiamo quello cristallizzato nelle categorie della logica e del linguaggio razionale. Ma è in questo «non pensare» che risiede l'originalità del loro pensare: nel loro «picture thinking» è ancora viva la fonte silenziosa di un'esperienza che nessun «pensiero» e nessuna «parola» possono «contenere» del tutto. Il *logos* non ha ancora nessun dominio su di loro.

Fare filosofia con i bambini significa allora disporsi in ascolto del libero emergere di un'«infanzia del pensare» che altrimenti a noi e a loro rimarrebbe preclusa; di una risorsa che deve trovare liberamente la sua via, la sua inedita, imprevedibile e forse anche impensabile espressione, destinata inevitabilmente e giustamente a rompere i nostri progetti di pensiero e di parola, a sconvolgere e a fecondare le nostre categorie logiche e i nostri schemi concettuali. Se è vero che, nella filosofia occidentale moderna, Aristotele vince su Platone, mettendo a tacere per lungo tempo l'infanzia immaginifica e tragica del filosofare presocratico (Šestov, 2016), nel filosofare con i bambini ci troveremo dinanzi all'incanto unico di un nuovo cominciamento, ancora libero da pregiudizi storico-filosofici e dai pudori del nostro disincanto. Ci capiterà allora di sperimentare di nuovo quell'infanzia perduta del filosofare, riscoprendo improvvisamente quanto la ricerca originaria dell'*archè* e la «filosofia nell'epoca tragica dei greci» di cui parlava Nietzsche siano sempre ancora lì, pronte a sorprenderci e

a donarci l'esperienza autentica del *thaumazein* da cui tutto può iniziare, ogni volta di nuovo.

La filosofia reclama altre condizioni, scompone stanze e ambienti, rompe le righe dei banchi, reclama legami, voci che s'inseguono e preservano. Reclama disposizioni. Non un setting formalizzato. Stare in filosofia è esercitarsi al dialogo, e non come chi parla all'altro che aspetta il proprio turno per prendere la parola, ma per seguire insieme, cercare sapendo di sapere già da sempre quel che non si sapeva di sapere (Ferraro, 2015, p. 20).

«Prof, per la prima volta mi sono accorto di avere in testa pensieri che non sapevo di avere, ma c'erano già!»: così un ragazzo di seconda media, nel corso di un laboratorio di filosofia. Quale meraviglia fu mai più autenticamente socratica? E il buon Aristotele ci perdonerà se la breccia aperta dal *thaumazein* riesce ad essere, in questo caso e in tanti altri, un po' troppo irregolare e utopica per lasciarsi ricomprendere nel suo *Organon* e nelle sue categorie...

Quanto c'entri tutto ciò con le esperienze, già strutturate e diffuse anche in Italia, di propedeutica infantile alla storia della filosofia o di una «filosofia per bambini» ripresa dal modello Lipman, pronta per essere «somministrata», con tanto di testi schede e di verifiche, sarà facile intuirlo ormai... A noi sembra che queste o altre ipotesi progettuali, per quanto utili e positive nei loro contesti, si lascino fatalmente sfuggire l'essenziale portata utopica e rivoluzionaria della proposta, la rilevanza «filosofica» di una ricerca da intraprendere *insieme* ai bambini, mettendosi in gioco in prima persona. La nostra è una proposta che non intende aggiungere altre discipline, libri o quaderni nello zaino già fin troppo pesante che carichiamo ogni giorno sulle spalle — e sulle teste — dei nostri figli, bensì alleggerire e svuotare quegli zaini e quelle teste, offrendo ai bambini la possibilità inaudita di essere semplicemente ascoltati «rovesciando» finalmente, come suggeriva Gianni Rodari, il nostro «metodo»: mettendo per un attimo tra parentesi ogni modulo orario e disciplinare, ogni struttura curriculare, orizzontale o verticale che sia, in un momento che sarà anche per noi docenti una straordinaria liberazione!

Se è vero, come scrive Walter Kohan, che «abbiamo già scolarizzato sufficientemente i bambini, forse è ora di rendere "infantile" la scuola» (Kohan, 2006, p. 57).

Verso una nuova cittadinanza filosofica

Per far ciò non basta educare i bambini a «pensare con la propria testa», a diventare cittadini responsabili e ragionevoli di un modello di *polis* che noi abbiamo già costruito e pensato *per* loro; dovrebbero essere loro stessi a immaginarlo e volerlo. E così ci ritroviamo sempre di nuovo all'inizio, all'arte del cominciamento, all'essenza stessa del filosofare con i bambini. Perché è sempre, ogni volta, l'avvenire di un *novum*, l'apertura di uno spazio libero, un dialogo che nasce là dove non te lo aspetti: sempre un po' più in là, o più in qua, di dove avremmo creduto di incontrarlo...

La domanda, il suggerimento, viene come sempre proprio dalle loro domande, dalle loro curiosità. In una piccola scuola di provincia, avevamo parlato con bambini di quarta e quinta elementare della «libertà di pensiero», cioè della straordinaria scoperta, rivelataci proprio da uno di loro, «che in realtà si è liberi veramente solo nel pensiero!». Nessuno può raggiungerci, controllarci, seguirci veramente, nei nostri viaggi liberi e mai solitari nel pensiero, là dove l'unico dialogo mai sopito è quello con noi stessi, che non sempre si fa «parola». «Come nei sogni!», aveva esclamato uno di loro. Sì, proprio come nei sogni, quando il volo libero nelle parole non dette diviene anche movimento, «memoria dei sensi», immaginazione di altri mondi e di altre vite possibili, che ci libera da ogni vincolo con la realtà e ci apre alla possibilità di immaginare un altro mondo.

In una quinta primaria viene fuori questa «definizione» collettiva: «Filosofia: rispondere in maniera *personale* alle domande, esprimendo riflessioni e opinioni». Definizione che non definisce, ovviamente, quanto piuttosto apre i confini — ogni confine — alla libertà del pensare. Mi viene in mente un'altra non-definizione, scritta sulla lavagna di una classe quarta, in un'altra scuola: «La filosofia serve ad alimentare le nostre domande... Attraverso le domande successive si arriva a rispondere alla domanda iniziale». Questo è stato il pensiero che è venuto fuori, non da me ma da tutti noi, insieme: il perenne domandare della filosofia non è mai senza direzione e senza senso: il senso di marcia è progressivo, poiché nel domandare si risponde sempre un po' di più alla domanda iniziale che ha messo in moto il processo. Ecco l'infinito della filosofia!⁶

⁶ Si tratta di laboratori effettuati prevalentemente in Calabria nell'ambito del progetto di rete «Biga alata» già citato precedentemente. Per questo e altri racconti e riflessioni sulle

Il «cammino della filosofia» dovrebbe forse condurre — noi e loro — proprio a questo. Questa è la sua «utopia», della quale non può fare a meno se si vuole provare veramente, scrive ancora Walter Kohan, a «restaurare l'infanzia del mondo», a «dare un'infanzia all'educazione, un nuovo inizio, una nuova terra, un nuovo pensiero» (Kohan, 2006, p. 76), a permettere ancora di immaginare altri cammini: perché fare filosofia con i bambini «suppone ed esige che si affermi che un altro mondo è possibile» e «nell'infanzia è forse l'intima utopia di un mondo così come non è» (p. 20).

Sentieri interrotti. Possibilità e necessità di un «non-metodo»

Quale linguaggio è quello del *nepios*? Quale sapienza è la sua? Quella del non-giudicare, non-dividere, quella del *sym-ballein*, [...] più originaria di ogni *krisis*, come il silenzio lo è di ogni parola. *Kenosis* non indica, allora, un meccanico movimento dal pieno al vuoto, bensì il manifestarsi, l'incarnarsi di una originaria *paupertas* (*pauper-puer*), di un'iniziale in-fanzia, di una divina nube (Cacciari, 2017, p. 43).

Il tornare all'in-fanzia del pensiero che costituisce da sempre la passione e l'anima del nostro filosofare con i bambini è dunque assimilabile al movimento della *kenosis*? Le parole di Cacciari sembrano indicare una via ulteriore da intraprendere per capire la profonda portata filosofica del nostro lavoro, del nostro essere *comunità in ricerca*.

Il nostro è un cammino inesausto di ricerca e di sperimentazione, perciò necessita di una sua pausa di verifica annuale, che coincide con la nostra scuola nazionale di formazione in ottobre. La scuola è il momento in cui ci fermiamo presso questa prima origine del pensiero; o meglio, è il momento in cui ritorniamo alla fonte inesauribile che, come ci indicava anni fa Giuseppe Limone, è sempre sul punto di essere risospinta nel nulla, trasformata in altro. Quasi inevitabile questo passare ad altro, fatale. Eppure sempre di nuovo quella fonte si manifesta, se ricercata con la dovuta pienezza di ascolto, nel compiersi di questa operazione chenotica di svuotamento che è, in realtà, ritorno alla pienezza originaria. La *kenosis* che ci è richiesta è svuotamento di e da sé: dal nostro Ego intellettuale e «professorale» che

mie esperienze di filosofia con i bambini, rimando a Iiritano, 2019.

ci impone di esibirci in una sorta di «prestazione», di sostanziare la nostra chiamata in un «prodotto finito» (!). Ebbene, Amica Sofia ha vissuto e vive, negli anni, questo travaglio incessante, questo inevitabile, incerto e incompiuto tramutarsi in altro, nella speranza e nell'apertura di una «disseminazione» che non può darsi se non nel rischio della perdita e del fallimento. La scuola di formazione annuale dovrebbe riportarci a questa incertezza, consentirci periodicamente di tirare i remi in barca, di riflettere su ciò che stiamo facendo, pensando e vivendo, di correggere il tiro.

E ci ritroviamo, ogni volta, dinanzi alla domanda principale: qual è il vostro metodo? C'è un metodo?

Come già detto nei capitoli precedenti, ho incontrato Amica Sofia partendo da una mia esperienza precedente, iniziata in totale inconsapevolezza e autonomia; e ad avermi colpito fin da subito è stata proprio questa apertura.

Il tema della scuola nazionale di formazione del 2013, a Cava dei Tirreni, era (come sempre) una domanda (che non ci ha ovviamente mai lasciato): «Con quale Socrate?». Lì ho incontrato Pina Montesarchio, indimenticata fondatrice e Presidente, autrice di scritti importantissimi per la nostra memoria storica e per l'esperienza di filosofia con i bambini in Italia. Lì ho incontrato Valentina, Livio, Mirella; e ho incontrato soprattutto un contesto accogliente, autenticamente dialogico, di ricerca. La domanda centrale era già quella: con quale metodo? È necessario in qualche modo «codificare» un nostro metodo?

Si tratta di un'esigenza molto forte, perché gli insegnanti ci chiedono una via e perché anche noi sentiamo la necessità di non disperdere un patrimonio di esperienze e di competenze che ora, in un contesto sempre più dinamico e competitivo, è sottoposto al rischio di una critica molto agguerrita. Ma l'esigenza stessa è per noi un segnale positivo, una sollecitazione che occorre raccogliere.

Negli ultimi anni il dibattito ha prodotto risultati e pubblicazioni importanti, che segnano in qualche modo passi significativi. Sono tre, a mio modo di vedere, i titoli principali: il volume di Mirella Napodano, l'articolo pubblicato da Dorella Cianci su «Psicologia e Scuola», e infine l'introduzione di Livio Rossetti alla nostra «proposta formativa», la quale è già di per sé un'impresa fondamentale, mai tentata prima.

Questi contributi tracciano un sentiero, ma non chiudono né possono chiudere un confronto e una ricerca che devono necessariamente

rimanere sempre aperti, poiché si basano sull'esperienza. Per quanto non conclusivi, però, questi passi ci aiutano a fare chiarezza su un punto: il nostro fare filosofia non è e non può essere «senza metodo». Mentre l'assenza di metodo potrebbe far pensare a una sorta di pura «improvvisazione» estemporanea, nel nostro caso si tratta — come scrive con estrema chiarezza Pino Ferraro — di «essere talmente preparati da essere impreparati». È un paradosso, ma può essere il nostro punto di partenza. Essere «impreparati» significa per noi liberare la nostra mente per predisporla all'ascolto, affinché sia pronta a farsi condizionare e guidare dai pensieri dei bambini. Partire dall'ascolto e dalla situazione non è un artificio a cui segue l'imposizione di un modello preconstituito; deve essere ed è, invece, il pilastro fondamentale del nostro «non-metodo». Se è vero che vogliamo «rovesciare il metodo», afferma Rodari, dobbiamo farlo senza pretendere di avere già una traccia da seguire.⁷

Alle maestre che chiedono una traccia, dei modelli, uno schema di riferimento, risponde perfettamente la proposta di P4C, con i suoi itinerari ben tracciati, i testi, le schede di valutazione, le domande e le risposte. In una scuola in cui siamo già fin troppo pieni di metodi e modelli, la nostra proposta vorrebbe invece configurarsi come un momento di rottura. Anche se non è facile e non sempre funziona, per provare ad aprire spazi imprevisi e imprevedibili dobbiamo avere il coraggio di affrontare il *novum*, senza un metodo che ci tuteli; dobbiamo osare avventurarci nell'«aperto», per dirla con Heidegger, perché soltanto lì può avvenire veramente qualcosa. Soltanto l'aperto, come ci insegna Hannah Arendt, può farsi «mondo comune», luogo fondante di una socialità autentica. L'impostazione aperta di Amica Sofia risponde a questa esigenza, a questo voler sperimentare di volta in volta possibilità inedite.

⁷ «Non è vero che i ragazzi non vogliono studiare. Non vogliono studiare come abbiamo studiato noi, ecco tutto. La legge, l'età, il fatto di tenere i cordoni della borsa ci possono permettere di imporre loro quel nostro modo di studiare, giusto o sbagliato che fosse: con la disciplina, la severità e tanti altri bla bla bla. E così avremmo le apparenze dell'ordine, ma, in realtà, dal punto di vista dell'educazione, avremmo fatto esattamente il contrario del nostro dovere. Non esiste alcun motivo pedagogico psicologico comunque giustificabile, per imporre loro i vecchi modi di studiare: anzi, ne esistono di ottimi per rovesciare la scuola come una calza vecchia. Lo hanno già fatto in paesi come l'America, la Germania, la Svezia, dei quali tutto si può dire, ma non che siano paesi sovversivi» (Rodari, 2014).

L'avvio di un laboratorio, ad esempio, deve essere determinato dalla situazione, mai indipendente dalla sua specificità. Io porto con me la mia cassetta degli attrezzi, ma la metto da parte, per ascoltare innanzitutto i bambini. Se non c'è uno spunto originale e inaspettato, allora procedo con le mie ipotesi di partenza. Ma il momento iniziale dovrebbe essere comunque e sempre un momento di accoglienza, per creare un'atmosfera confidenziale, di fiducia e di amicizia, adatta a far emergere interrogativi e riflessioni. Anche in questo occorre riscoprire l'originario: la *philia* che costituisce l'essenza del filosofare.

È solo per favorire tale situazione accogliente che possiamo decidere di utilizzare o non utilizzare gli strumenti che abbiamo portato con noi. Il filo rosso, ad esempio, da seguire per stimolare le presentazioni: un'identità fantastica, il sogno di ciascuno, un'idea del bene o del male, un esempio... «Passare» il filo è affidarlo a un compagno, che ne avrà cura: ci si scioglierà dal filo soltanto alla fine, ciascuno ricordando e «restituendo» ciò che ci era stato affidato dall'altro.

In questa fase potrebbe essere anche utile il contributo del docente di classe; ma si tratta di un tema molto delicato. Se è già difficile definire l'approccio iniziale per un laboratorio di filosofia con i bambini, ancor più complesso è assegnare un giusto ruolo all'insegnante. Occorre valutare innanzitutto se è opportuno che sia presente, perché in alcuni casi lasciare i bambini liberi di interagire con una situazione inedita e con una figura completamente nuova facilita certamente l'avvio dell'attività; ma può anche accadere che la presenza del docente di classe sia molto utile in questo e in altri momenti del laboratorio. Non è possibile stabilirlo a priori, ma bisogna lasciare in primis al conduttore del laboratorio, e quindi al docente stesso, la scelta. L'eventuale presenza dell'insegnante di classe, infatti, dovrebbe essere in realtà una presenza/assenza, il più possibile delicata e «sensibile» nei confronti della situazione che si va costruendo. Del resto, soprattutto alla scuola primaria, il clima relazionale che si crea in classe è sempre particolare e variabile; perciò è necessario poter inserire il laboratorio in una situazione già predisposta a una situazione dialogica di *philia*. In caso contrario, la presenza/assenza del docente potrebbe essere altresì quella di un puro «osservatore», ma solo se sa osservare in modo da non condizionare in alcun modo la libera espressione dei bambini. Si tratta, come dicevamo prima, di un'ora di vera e propria «ricreazione», e non sempre purtroppo i

docenti sono pronti ad accoglierla nella sua particolare e straordinaria valenza «pedagogica». La maestra che rimane e si dispone all'ascolto, perché già abituata a farlo con la sua classe, imparerà nuovi spunti «filosofici» che potrà riprendere in situazioni successive, per poi riproporne i risultati di volta in volta al «filosofo» ospite. Si tratta di una formula ideale, capace di coniugare l'attività con i bambini con la «formazione in situazione» dell'insegnante o degli insegnanti, ed è la formula che proponiamo alle scuole che vogliano iniziare a sperimentare i percorsi di Amica Sofia. È anche il presupposto più adatto ad avviare un percorso di ricerca-azione, in cui l'elemento della ricerca resta sempre fondamentale.

Dobbiamo, allora, fornire alle scuole e agli insegnanti delle condizioni di partenza che saranno necessarie, ma non sufficienti. La «formazione in situazione» esige un tutoraggio prolungato: bisogna lavorare insieme, mettersi alla prova, sottoporsi ad autovalutazione e a verifica. Da qui prende le mosse la nostra formula innovativa dei «laboratori di formazione in situazione».

È una pratica filosofica, dunque, «senza metodo»? Ma dinanzi alla domanda che mi spiazza e mi confonde, di cui non colgo il significato, quali strumenti ho a disposizione?

Il rischio è proprio quello di pensare di aver capito le domande, cioè di avere le risposte. Dinanzi alle domande, non bisogna mai mostrarsi sicuri di aver capito e di poter rispondere. Solo accettando l'incertezza si arriva in prossimità dell'utopico spazio aperto di cui dicevamo prima, in cui io stesso non ho risposte, io stesso non faccio che pormi la domanda: «mi rispondo domandandomi», come scriveva Sara. Dobbiamo risalire continuamente a ritroso, dalle affermazioni alle domande che le hanno suscitate, seguendo la via tracciata da Collingwood: riaprire continuamente e senza fine lo spazio del domandare.

Il percorso può così diventare divertente e anche avventuroso per i bambini. Qual è l'obiettivo? Certamente non «insegnare la filosofia», ma neanche dare delle risposte; l'obiettivo è piuttosto incoraggiare i dubbi. La filosofia è quella cosa che non dà risposte quanto piuttosto alimenta perennemente le nostre domande: come quel corridoio proteso verso l'infinito sul quale si aprono continuamente delle porte immaginato da Michele, della scuola primaria di San Floro in Calabria. L'apertura entusiasma i bambini, che la scuola tende a «saziare» di risposte e di presunte certezze, educandoli piuttosto a sostenere l'incertezza e quindi ad affrontare adeguatamente il

tempo in cui viviamo. Se l'obiettivo è alimentare la domanda, niente è efficace come l'impostazione del non-metodo.

«Non metodo» non significa, allora, improvvisazione, essere *senza* metodo: il non metodo è un metodo che contraddice se stesso, che nel momento in cui si pone si toglie, poiché non diventa mai fine a se stesso. Del resto *meta odos* indica proprio il tentativo di prendere insieme una direzione, di seguire un cammino, un sentiero; non certo, come nella traduzione filosofica e scientifica della modernità, la volontà di tracciare a priori l'intero percorso, dai suoi presupposti alle sue conclusioni previste. «Sentieri interrotti»: forse è questa, con Heidegger, la traduzione contemporanea di *meta odos*, l'unica che possiamo fare nostra. A chi ci rimprovera allarmato una pericolosa mancanza di metodo, possiamo rispondere ancora con Heidegger: come la verità non si dà che nel suo negarsi (in quanto *a-letheia*), così anche il metodo, la traccia del nostro cammino, può darsi esclusivamente nella sospensione radicale che lo pone. Bisogna averlo per rinunciarci, per negarlo. Occorre tentare una direzione, provare a costruire un percorso, nella consapevolezza di doverci probabilmente rinunciare, per essere pronti ad aprirsi all'evento del filosofare. *Sentieri interrotti*.

Certo, può essere pericoloso; ed è per questo che è necessario essere attenti a prendersi cura del domandare dei bambini. Sarebbe importante che di tutte le situazioni in cui si opera ci si potesse prendere cura: mai abbandonarle a sé. Il rischio di rendere i bambini più penserosi è un rischio che vale la pena di correre: non per sottrarre loro leggerezza, ma per dare spazio ai pensieri che hanno già e che non sempre hanno voglia di tirare fuori. Per questo quando i pensieri non escono fuori bisogna sempre ripensare la domanda, perché significa che non è arrivata, che non è ancora una *loro* domanda; procedendo però senza mai seguire troppo se stessi, perché si rischierebbe di smarrire quello spirito di avventura e di leggerezza che rimane essenziale all'impresa.

L'ora di filosofia deve essere un'ora di vera «ricreazione», mai una seduta di psicologia collettiva. Bisogna sempre distinguere il fare filosofia da un'analisi psicologica: mai improvvisarsi psicologi, soprattutto in quel contesto; mantenere la leggerezza, il momento del gioco, dell'immaginazione, che deve restare in primo piano rispetto all'approfondimento psicologico.

Solo così la nostra «educazione» può diventare utile alla formazione non tanto e non solo di una «coscienza critica», quanto più radicalmente di un cittadino libero e consapevole di sé, del proprio vivere e operare nel regno

delle complessità e delle incertezze in cui è chiamato ad abitare. Solo così potremo finalmente superare l'assurdo di un modello educativo che continua a perpetuarsi identico a se stesso, dissociato da paradigmi socioculturali che nel frattempo si sono radicalmente trasformati, immobile a dispetto di commissioni ministeriali, indicazioni, documenti, istituti e progetti che da decenni tentano la via magica di un'innovazione didattica che, perlopiù, finisce con il rivelarsi un semplice mutamento di facciata, a volte puramente lessicale.

Come si dialoga, quindi, con un mondo della scuola che ha bisogno di strutture e obiettivi fissi?

In realtà, gli obiettivi impliciti dei laboratori di filosofia sono «spendibili» in tantissime delle «competenze» richieste dai nuovi ordinamenti scolastici, a partire dalle competenze trasversali di cittadinanza, che senza un'impostazione filosofica non avrebbero né senso né luogo. Di questo pare che si sia accorto da qualche anno anche il nostro Ministero, nell'elaborare i «Nuovi orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza», in cui l'insegnamento della filosofia viene ora ripensato proprio a partire da questo nuovo quadro di riferimento, e la filosofia è finalmente riscoperta come disciplina chiave per la comprensione del mondo contemporaneo e per l'orientamento dei bambini e dei ragazzi. Vi è infatti, nel documento citato, anche una timida ma importante apertura alla filosofia dialogica nella scuola del primo ciclo e, cosa ancora più innovativa, alla pratica filosofica negli istituti tecnici e nei bienni della scuola superiore. A questo Amica Sofia sta lavorando da anni, come testimoniano anche uno speciale della nostra rivista e alcuni seminari MIUR dai noi curati. La filosofia con i bambini potrebbe porsi come punto di partenza straordinario della rivoluzione pedagogica e culturale della scuola italiana di cui ci hanno parlato Gianni Rodari, don Lorenzo Milani, Maria Montessori, Mario Lodi...

Un altro da tabù da sfatare in tal senso è quello della «valutazione». Come fare a valutare e cosa è necessario e utile valutare, in assenza di obiettivi precisamente misurabili? Cosa può guidare l'autovalutazione dell'efficacia dei nostri interventi?

Anche qui occorre rivedere le abitudini docimologiche strutturate e le ferree «griglie» di valutazione, utilizzate spesso in maniera arida e meccanica. L'attività proposta con i laboratori di filosofia funziona quando ci accorgiamo che non ci sono più professori né alunni, bensì si è attivata una comunicazione filosofica autentica. Occorre quindi valutare ciò che di

solito a scuola non si valuta, facendo emergere le competenze nascoste degli alunni, che in alcuni casi diventano trainanti.

«Ma guarda tu, ma proprio lui che di solito non parla mai ed è sempre svogliato...». Ci capiterà spesso di sentire osservazioni stupite come questa da parte dei docenti di classe, a dimostrazione del fatto che alcune competenze chiave emergono solo in contesti informali.

Per quanto riguarda l'autovalutazione, non si può essere troppo spietati con se stessi, consapevoli del fatto che si tratta sempre di qualcosa di molto fragile e difficile da capire... Ma al tempo stesso è necessario essere sempre autocritici e pronti a mettersi in discussione, accettando anche le cadute, le stanchezze, le crisi senza farne drammi.

Se ci rendiamo conto che stiamo solo facendo i professori e loro stanno (forse) solo ascoltando, significa che dobbiamo ripensare tutto daccapo.

Può certamente capitare *anche* che i bambini trovino esasperante il nostro porre domande. O, ancora, ci si può trovare spesso in difficoltà perché non si sa come «concludere» il laboratorio, soprattutto se si tratta di interventi episodici e non di un percorso lungo e articolato. In questi casi avere una proposta che in qualche modo possa prefigurare una «conclusione» può essere utile. O comunque che sia riconoscibile l'inizio, la lettura, lo stimolo. Nel caso di percorsi che si articolano nel tempo, invece, non bisogna mai aver paura di non concludere, perché più si rimanda e si mantiene aperto il pensiero, lasciandolo «lievitare» nella mente dei bambini, più il percorso sarà condiviso e intenso.

Occorre saper mantenere la giusta tensione tra apertura e rassicurazione, tenere il filo, raccogliere i pensieri e focalizzare ciò che può portare avanti il dialogo. Avvertire immediatamente il rischio di arenarsi in una questione che la classe non sente realmente sua, senza esitare ad abbandonare la via intrapresa. Abilità di interrompere il sentiero: di non smarrirsi dinanzi a una svolta inaspettata, da percorrere senza indugio.

Dell'inizio

L'inizio. Noi filosofi, perché tali dobbiamo apparire dinanzi ai bambini per essere «credibili», con questo «problema» del «cominciamento» (per dirla con Hegel) ci abbiamo fatto i conti spesso... Non possiamo darlo per

scontato, né possiamo nasconderne o evitarne la complessità, per non dire l'impossibilità. È il paradosso della filosofia, direbbe Walter Kohan: perché in questo paradosso di un inizio già da sempre iniziato, di un cominciamento impossibile da cominciare, sta tutta la filosofia.

Ebbene, eccoci di nuovo dinanzi all'imbarazzo e alle incertezze di un nuovo inizio. Classe quarta della scuola primaria. Bambini vivacissimi e impazienti di iniziare, appunto. Ma iniziare che cosa?

Come sempre, partiamo allora da una domanda: «Bambini, secondo voi, per quello che sapete o che immaginate, che cos'è la filosofia?».

Ad altri piace partire in maniera didascalica da una spiegazione della parola filosofia; ma perché spezzare sul nascere il brivido dell'immaginazione filosofica dei più piccoli? Perché non provare anche noi a ripensarla, quella parola, a partire dai loro pensieri e dalle loro intuizioni?

In altri casi, con bambini più piccoli, è stato straordinario e divertente, ad esempio, viaggiare liberi sull'immagine del «filo di Sofia», immaginare questa Sofia che cammina su un filo, o che gioca con un filo immaginario: il «filo logico», ha detto qualcuno! O anche il filo rosso che utilizziamo spesso, proprio all'inizio di un nuovo percorso, per conoscerci e per metterci in gioco, tessendo trame di pensieri e di narrazioni.

«Si può dare un inizio non filosofico a un laboratorio di filosofia?».

La domanda aveva appassionato, anche polemicamente, durante il convegno internazionale svoltosi a Bologna qualche anno fa. Ma, come dicevo, in questo caso la domanda iniziale presume altro. E le risposte non deludono neanche questa volta.

«La filosofia è una scienza delle domande senza risposta»: è il primo pensiero che viene fuori dal nostro «pensare insieme». Siamo ospiti di una quarta classe della scuola primaria, e ad accompagnare i bambini nel ragionamento sono oggi i ragazzi del liceo classico, del progetto «Biga alata»: giovani tutor, più adatti di noi adulti a dialogare con i piccoli, in virtù di una prossimità più evidente. Insieme siamo giunti a questa risposta alla domanda che ci era stata fatta proprio dai più piccoli: «La filosofia è una scienza?» («rigorosa», avrebbe aggiunto Husserl).

La «scienza delle domande senza risposta» appassiona e infiamma i bambini, seduti (più o meno...) a terra e disposti in cerchio in una palestra che amplifica le voci rendendole quasi festose.

«Quali sono per voi queste domande senza risposta?», chiedo ai bambini.

«Il mondo è iniziato con la creazione di Dio o con l'evoluzione?».

«Esiste il Diavolo?».

«Esistono il Purgatorio e l'Inferno?».

Ne trattengo solo alcune, invitando tutti all'ascolto e all'attenzione. Ci fermiamo per pensare, come direbbe Platone.

Sono queste le «domande senza risposta» della filosofia? Ma allora, se sono destinate a restare senza risposta, che senso ha domandare?

Intanto riflettiamo su come i nostri bambini di quarta abbiano davvero saputo alzare il livello delle domande. Hanno capito che le domande della filosofia non possono essere quelle di cui già in qualche modo sappiamo che c'è una risposta, ed è proprio per questo che è importante pensarle, e *i bambini lo sanno*. La loro sapienza e la loro filosofia, come ci dice Veltroni, stanno proprio nell'apertura infinita delle domande.

Un ulteriore passaggio da tentare è quello che conduce da queste domande al problema filosofico che le comprende. Provo così a presentare loro alcuni esempi dei grandi temi (domande senza risposta) di questa cosa chiamata «filosofia».

Ecco quindi che:

- dalla domanda su creazione ed evoluzione passiamo alla domanda fondamentale sull'esistenza di Dio e sul rapporto tra fede e scienza;
- la domanda sull'esistenza del diavolo ci porta all'interrogativo fondamentale di ogni filosofia, ossia il problema del male;
- dalla «curiosità» su paradiso e inferno, eco di un precoce avvicinamento a Dante o di un catechismo un po' impacciato, si arriva all'interrogativo — sempre drammaticamente senza risposta — sulla vita dopo la morte.

Domande fondamentali, forse le più importanti tra quelle che la filosofia si è posta: e sono già qui, sulla soglia di un'infanzia mai così profonda, e per la quale i pensieri sono tutti e sempre fondamentali.

Ma la filosofia è una storia?

Sembrava abbastanza ciò che era emerso in quel primo dialogo... ma ecco che un alunno ancora insoddisfatto — di quel domandare che, come

diceva Blanchot, non chiede un perché, ma il perché infinito di ogni cosa — trova finalmente l'occasione per porre la sua domanda: «ma la filosofia è una storia?».

Non si tratta di una semplice confusione verbale: quello che vuole sapere il nostro piccolo filosofo non è se la filosofia abbia una sua storia, ma se *sia* una storia. Qual è, ci domandiamo allora, la sua narrazione? Com'è che la filosofia si fa storia? E come sarebbe secondo voi — chiedo io — una storia ripensata a partire dalla filosofia?

«Sarebbe una storia piena di perché!».

Eccoci! Caro Collingwood, caro Croce, eccoci qui! La filosofia è una storia piena di perché, di pensieri: una storia di pensieri, e non di «fatti». Ma cosa sono in fondo i «fatti», se non una risposta a quei nostri perché? Così ci insegnavano Collingwood e Croce. Grande è allora la meraviglia, grande lo stupore nei loro occhi quando racconto brevemente ai miei allievi tutto quello che ho dovuto studiare per arrivare semplicemente a quel punto!

Tale è l'infinito non «contenuto», poiché sempre incontenibile, che le domande dei bambini ricercano. Sapremo essere all'altezza di questa domanda?

L'impossibile

Sembra come in un film, vero?

Il rumore del vento che scappa da una finestra all'altra

Il sole che rende un po' più piene le nostre giornate

La casa, la famiglia...

Chissà forse questa esperienza può aiutarci, magari a riflettere, a maturare, a cercare di capire l'impossibile

Sì, capire l'impossibile

Che cos'è l'impossibile!?

Be' è tutto ciò che noi non riusciamo a raggiungere, è tutto ciò a cui non diamo una spiegazione plausibile, accade e basta.

Ecco l'impossibile, diverso per ognuno di noi

Ognuno potrebbe cercare di trovare l'impossibile o di trovare un perché,

E siccome la vita ci riserva tanti perché

Anche ciò che sta succedendo adesso, è un perché

Be' forse è impossibile capirlo

Ma qui torna tutto,

Impossibile perché?

Proviamoci!
 Immedesimiamoci in ogni particolare
 Cerchiamo di capire quelle piccolezze che la vita ci riserva, che magari
 non siamo mai riusciti a vedere
 Cerchiamo sempre di trovare quella cosa da fare, quella cosa che ci
 occupi il tempo
 Occupare il tempo, fare qualcosa
 Sì, certo...
 Ma non troviamo mai quella cosa che riesce ad occuparci la mente
 e far dimenticare tutto il resto

Giusy ha 14 anni e frequenta la prima classe di un istituto tecnico in provincia di Catanzaro. Da quando la scuola era entrata nel tunnel della didattica a distanza, delle videolezioni e delle esercitazioni in piattaforma, Giusy rispondeva poco, quasi nulla... Dov'era finita quella ragazza così esuberante, spigliata, vivace, che tutti seguivano e cercavano e che i docenti a stento riuscivano a «contenere» negli spazi ristretti delle aule scolastiche?

Ho provato a scriverle, per capire.

«Giusy, sono il tuo prof, come stai? perché non ti presenti a lezione e non mi mandi le esercitazioni scritte?».

«Prof, non sto bene. Mi alzo tardi, spesso ho mal di testa... Ma scrivere scrivo tanto!».

«Ah sì? E perché allora non mi mandi ciò che scrivi?».

Allora, senza rispondere ad alcuna «consegna» che non fosse il suo stesso bisogno di scrivere (a me fino a quel momento sconosciuto), Giusy ha cominciato a inviarmi i suoi scritti. E da quel momento è diventata — come le ho detto più volte, in tutta sincerità — la mia scrittrice preferita!

I suoi scritti hanno conquistato tutti coloro ai quali li ho inviati; sono stati pubblicati, premiati con il Primo premio speciale del Premio Mario Lodi 2020. E spero proprio che non finisca qui...

La naturalezza del suo scrivere è letteralmente «impressionante»: mostra una facilità ed efficacia di immagini, di metafore, di slanci poetici, che non richiede davvero alcuna particolare «cura» grammaticale, anzi!

Da quegli scritti abbiamo imparato tanto, in molti. Abbiamo imparato innanzitutto a riflettere sul mondo sconosciuto, inesplorato e meraviglioso, che si cela nel profondo dei nostri ragazzi e delle nostre ragazze, in un'età che non è mai stata fragile e feconda come adesso.

Ci siamo interrogati, in una serata organizzata dagli amici di Filò per la loro serie «Camera con vista», proprio a partire da quelle parole. Il tema era: «Quale filosofia nel tempo delle fragilità?». E io non potevo non partire dall'ascolto di questa fragilità.

Chissà forse questa esperienza può aiutarci, magari a riflettere, a maturare, a cercare di capire l'impossibile

Sì, capire l'impossibile

Che cos'è l'impossibile!?

Be' è tutto ciò che noi non riusciamo a raggiungere, è tutto ciò a cui non diamo una spiegazione plausibile, accade e basta.

Qui l'impossibile è inteso non come pura negazione e limite, ma come coesistenza paradossale di tutte le possibilità. Così lo pensava Massimo Cacciari in una conferenza di tanti anni fa, a Urbino; e così lo pensa Giusy. «Tutto ciò che noi non riusciamo a raggiungere» ma che tuttavia accade, «accade e basta». L'impossibile non appartiene a un mondo lontano di immaginazione e fantasia, ma è semplicemente ciò che accade. L'impossibile è proprio quel «coappartenersi di tutte le possibilità», per dirla con Cacciari, che rende così complesso e fragile il tessuto della nostra esistenza. Perché prima che noi possiamo pensarlo l'impossibile accade, ed è impossibile proprio ciò che accade, in quanto tale. Quanta filosofia contemporanea potrebbe prendere le mosse da queste brevi e semplici frasi: da Cacciari fino a Heidegger, e oltre.

Ognuno potrebbe cercare di trovare l'impossibile o di trovare un perché,

E siccome la vita ci riserva tanti perché

Anche ciò che sta succedendo adesso, è un perché

Be' forse è impossibile capirlo

Ma qui torna tutto,

Impossibile perché?

«Ciò che sta succedendo adesso è un perché»: sembra quasi di vedere una straordinaria consequenzialità logica e paradossale insieme, simile a quella che si incontra nei testi della miglior filosofia contemporanea, appunto. Ciò che succede, il puro darsi dell'Evento, è *un perché*, e in quanto tale è evento dell'impossibile: interrogativo assoluto e imprevedibile, dunque puro perché. Non il nostro «perché», quello di noi adulti, rassegnati

all'idea — di per sé astratta e ipotetica — che ogni domanda abbia una sua risposta: una sola, *la* risposta. Il perché che ricercano i bambini e i ragazzi come Giusy non è ancora questo. È, si diceva prima riprendendo Blanchot, il perché dell'infinito domandare, dal momento che nessuna risposta potrà mai prevedere, comprendere o risolvere ciò che di per sé è impossibile.

«Impossibile perché?»: ecco la domanda della filosofia.

Fermarsi a pensare, nel tempo delle fragilità

Ho invitato Giusy a seguire la conversazione su Zoom organizzata da Filò destinata apparentemente solo ai «filosofi». Ha accettato a patto di non comparire in video e solo dopo che le ho promesso che non avrei rivelato la sua presenza. Ha seguito tutta la conversazione, fino a tarda sera, ben oltre la citazione iniziale. E ne è rimasta entusiasta. Alla fine mi ha scritto così:

22 aprile, ore 02:02

Salve prof, scusate l'orario. Come vi ho detto in chat mi è piaciuto molto l'argomento «tempo per pensare» ecc., dove mi sono trovata molto d'accordo e ho scritto questo

Le conseguenze?

E chi ci pensa più ormai

Ci si pensa a come si sta dopo un gesto mal fatto?

Ci si pensa a come si sta dopo un insulto?

Ci si pensa a come si sta dopo essere stato denigrato?

Ci si pensa a come si sta dopo una violenza psicologica, fisica?

No, non più.

E poi?

E poi si chiede scusa

Quelle scuse che superficialmente si accettano
ma dentro?

Dentro è come se non contassero nulla,

Come un profondo taglio,

pian piano guarisce sì

Ma la cicatrice rimane per sempre, non muore mai, si continua a sentire dentro come un piccolo ago, fastidioso, punzecchiante

E quando meno ce lo aspettiamo, torna a far male più di prima

Purtroppo non si pensa più a quanto possa far male un gesto

Si agisce d'impulso, senza fermarsi a pensare

Sì, fermarsi
Prendere una piccola pausa è pensare,
Pensare a tutto ciò che può accadere dopo,
Pensare a quelle maledette conseguenze che si riversano su noi
stessi e su gli altri
Perché?
Perché cavolo non ci si ferma più?
No, non lo capisco
Si tratta ragionare, di pensarci su
Non è difficile,
È un dono che abbiamo,
ma che purtroppo non lo si sfrutta più...
Tante cose si possono salvare solo pensandoci un minutino prima
Tutte quelle violenze...
l'uomo che alza le mani sulla propria donna
Perché non ci pensa?
Perché?
Perché è un pazzo?
Perché è una cattiva persona?
Ma anche loro sono in grado di pensare e di ragionare
Tutti ne siamo in grado...
Pensiamo a come potremmo essere noi umani senza la dote di
pensare e di ragionare
Distruggeremmo tutto
Tutto ciò che ci sta attorno, le persone più care, la famiglia, il nostro
pianeta e anche noi stessi
Non siamo così,
Siamo in grado di pensare e di ragionare
Ma non lo facciamo mai
Non ci fermiamo mai un momentino a pensare
... Perché?

Capitolo secondo

Si può insegnare il coraggio ai bambini? L'esempio greco¹

Dorella Cianci

Un po' di teoria²

In Amica Sofia lasciamo che il dialogo diventi il protagonista principale, con le parole o con il silenzio, in tutti i settori educativi, in classe e fuori, tramite domande o riflessioni aperte. Eppure ciascuno di noi non conosce un solo dialogo e non si pone in dialogo soltanto con gli altri, poiché prima di porsi «a colloquio» con l'altro instaura inconsapevolmente una relazione dialogica con se stesso, sin da piccolo. Si tratta di un meccanismo che non è ancora il conclamato soliloquio, ma non è neanche la semplice riflessione interiore né il banale «stare con la testa un po' per aria». Questo meccanismo, pur essendo talvolta spontaneo, è abbastanza complesso e si presenta come un vero dialogo condotto sulla base del *darsi coraggio* prima

¹ Una nota di metodo: si è scelto di delineare, in continuità con quanto fatto già nella prima parte, un quadro epistemologico di Amica Sofia, che guardi in particolare alla filosofia dialogica. Nel capitolo seguente abbiamo invece voluto trascrivere, per quanto solo in parte e con tagli incisivi — fin troppo pesanti, per cui mi scuso con i bambini — i pensieri raccolti durante la pandemia, anche a titolo d'esempio dei dialoghi da noi condotti.

² Sia nella rivista «Amica Sofia» che nel mio ultimo saggio per i tipi di Marsilio mi sono posta interrogativi sul dialogo, sulla maieutica e sulla natura del dialogare con se stessi, ritenendo che questa sia la «metodologia» chiave del nostro gruppo, che guarda criticamente al pensiero antico.

di intraprendere una scelta: «e battendosi il petto rimproverò al suo cuore: sopporta mio cuore! Pena anche più canina sopportasti il giorno in cui il Ciclope sfrenato nell'impeto mi divorava i forti compagni e tu sopportavi, finché l'astuzia ti condusse fuori dalla grotta quando già credevi di venir meno» (*Odissea*, XX, vv. 22-28). Così Ulisse, ritornato a Itaca, è sdegnato da ciò che vede, ma si fa coraggio, ricordando al suo cuore — da cui sembra quasi scisso — che ha già sopportato pesanti amarezze. A partire dal modello di Ulisse è interessante soffermarsi su quanto ci viene dal mondo greco, che è il terreno ideale su cui poggia Amica Sofia.

Richiamo l'attenzione su un termine antico presente anche in questi versi, *thymos*. L'uomo greco si poneva a colloquio con se stesso, in un gioco retorico che abbiamo conservato per secoli, pur senza conoscerlo: l'apostrofe al *thymos*, appunto. Per chiarire il senso, può essere utile provare a spiegare il termine *thymos* (Chantraine, 1968), non facile e ambiguo già presso gli antichi. Nell'*Iliade* Zeus si rivolge a Era in difesa della guerra troiana e sottolinea una frattura fra il suo volere e il volere del suo cuore: «te l'ho permesso anch'io di mia volontà, ma contro il volere del cuore» (*Iliade*, IV, vv. 54-55). Il termine *thymos*³ è all'origine di uno speciale dialogo con se stessi, da cui facciamo scaturire il coraggio, come si nota in maniera evidente nel poeta Archiloco: «Cuore mio... Non mollare» (frammento 128-West).

Diamo per prima cosa uno sguardo alla natura anfibologica di *thymos*, dalla quale deriverebbero due scissioni non trascurabili all'interno dello stesso termine. La prima è la scissione fra il cuore organicamente inteso e il cuore come sede di sentimento e di soliloqui. La seconda scissione ha a che fare con il *thymos* sede dell'anima, teatro in cui si verificano le scissioni dell'io. In questo senso *thymos* diviene l'io che combatte *dentro di sé* per acquisire uno stato d'animo, ma è anche l'io che combatte per entrare in relazione con l'altro.

Fra gli studiosi del mondo antico, Rohde (2006) arrivò ad affermare che in questo termine non c'era nessuna allusione alla dimensione organica, ma solo a quella immateriale. Al contrario, secondo Onians (1998, pp. 69 ss.), *thymos* era una sostanza paragonabile al sangue, da lasciar fluire in se stessi. Onians affermava questo sulla base della familiarità etimologica greca fra *thymos* e il verbo

³ La bibliografia ci aiuta poco e risulta datata, fatta eccezione per l'approfondimento di Guidorizzi (2017, pp. 37-47) sul *thymos* e l'anima parziale.

thymiao, che rimanda all'azione di ardere. Per quanto riguarda la dimensione fisica del termine, si ritiene che possa essere sfumata, ma non eliminata: che *thymos* abbia una sua dimensione biologica è garantito dal fatto che — come dimostrato da numerose attestazioni dell'*Iliade* e dell'*Odissea*⁴ — gli antichi lo collocherebbero nel diaframma⁵ e che se venisse meno il principio vitale, a cui *thymos* è strettamente connesso, si arriverebbe alla morte del soggetto.⁶ A ciò va aggiunto che il passaggio dalla dimensione reale a quella astratta si compie nel periodo che intercorre tra Omero e Platone. Tuttavia con Platone si giunge alla specializzazione del lemma, che comincia col mito del carro e dell'auriga nel *Fedro*, e può dirsi conclusa nel quarto libro della *Repubblica*, dove Platone presenta la sua nota concezione di anima tripartita, cioè costituita anche dal *thymos*, che in questo caso rappresenterebbe la passione.

La natura passionale del dialogo

Indicazioni per insegnanti e genitori

Thymos è un termine chiave nell'approccio con il bambino, anche se pochi lo conoscono; andrebbe posto in relazione con una vasta gamma di sentimenti, sia dolorosi che piacevoli, sia consapevoli che inconsci, di cui sarebbe sede. Per i greci, il dolore scaturisce anche dall'impossibilità di saziarsi di lacrime nel proprio *thymos*; la gioia invece è un sentimento dirompente che l'uomo prova nella sua interiorità e che si sostanzia di dialoghi interiori di segno positivo. Quando incontriamo questa parola strana sappiamo, quindi, che ci troviamo dinanzi a un termine precursore di questioni psicologiche e psicanalitiche.

Oltre che nella varietà dei sentimenti, *thymos* è coinvolto in un ampio spettro di fenomeni intellettuali (e ciò trova conferma nella lingua, visto che

⁴ Si consideri Omero, *Iliade*, IV, 152 e l'espressione formulare sul *thymos* in *Odissea*, X, 151, della quale si registrano 21 occorrenze nei poemi omerici.

⁵ La prima interpretazione di *phren/phrenes* come «organo» si ritrova proprio in Platone, *Timeo*, 70a, e ricorre anche nel *Corpus Hippocraticum*. Per l'approfondimento dell'opposizione con *thymos* si veda Sansone, 1975, p. 55.

⁶ *Iliade*, I, 205; VIII, 270; VIII, 358; X, 452.

il lemma occorre assai spesso in coppia coi verbi greci indicanti l'azione di «sapere» o «conoscere», come ad esempio *oïda*). È nel *thymos* dell'età scolare che ha luogo la ponderazione di situazioni problematiche o l'instaurarsi di conflitti interiori. Proprio nel maturarsi di una decisione, ad esempio a cavallo fra i 13 e i 15 anni, prende forma il dialogo con la parte *thymos* che è iniziato nei primi anni di vita; in seguito a un vero e proprio dibattito fra agenti psichici, il dialogo conduce a una riflessione e/o a una decisione. Questo meccanismo, se ben potenziato quando si è bambini, ci accompagna per tutta la vita ogni qual volta ci troviamo ad affrontare delle prove.

Il dialogo: un'origine materna e organica

La stessa matrice organica, viva, materna rintracciabile nel termine «maieutica» e nei suoi derivati in greco (*maïa*, *maïeutikos*, *maïeuomai*...) si ritrova anche in *thymos*, che da questo punto in avanti, semplificando, chiameremo «cuore». L'origine materna e organica permane concettualmente anche nell'ambito del gioco retorico dell'*apostrofe al cuore*. Ad esempio, come il termine *maïa* passa dal significato di «madre» a quello di «levatrice» proprio con le opere di Platone, nelle quali è usato sia in senso proprio che in senso filosoficamente metaforico, così anche il termine *thymos* trova in Platone una prima formalizzazione semantica, in cui è però ancora ravvisabile la coesistenza fra aspetto organico e aspetto psichico. La sopravvivenza della componente generativa della natura materna in entrambi gli aspetti ha importanti implicazioni pedagogiche. L'*apostrofe al cuore* si presenta come una forma di maieutica *in nuce* per almeno due motivi. In primo luogo, l'*apostrofe* è una declinazione particolare del dialogo e il dialogo costituisce lo strumento chiave della tecnica maieutica di cui si serve Socrate. In secondo luogo, l'*apostrofe* consiste nel rivolgere la parola — sotto forma di interrogativi, esortazioni, riflessioni, incoraggiamenti — a una parte del corpo (in questo caso al *thymos*), proprio come la maieutica consiste nel sollecitare, attraverso un'attitudine propriamente detta elentico-protrettica, una parte del «corpo», cioè l'anima, socraticamente/platonicamente intesa sia nella sua componente intellettuale (*noos*), sia nella componente emotivo-passionale (*thymos*). A ciò va aggiunto un ulteriore elemento, che consente di porre in relazione l'*apostrofe* qui menzionata con il metodo maieutico e che ha a che fare con la qualità dei

due processi. L'apostrofe si configura come un processo attivo, nell'ambito del quale l'*ego* — cioè la *persona loquens* —, muovendo da una situazione problematica, rivolge a (una parte di) se stesso domande e incoraggiamenti (il che è paragonabile al momento protrettico del metodo socratico), oppure dialettizza la situazione contingente con riflessioni, valutazioni, ragionamenti (il che trova verosimilmente un contraltare nel momento elentico del metodo socratico), ma sempre in vista del raggiungimento di un paradigma positivo o comunque consapevole. Allo stesso modo, attraverso la ricerca, il processo di acquisizione del paradigma positivo si configura come un processo doppiamente attivo, come, dimostra l'impegno maieutico di Socrate nei dialoghi platonici.

Infine, è maieutico anche lo scopo dell'apostrofe, che attraverso il *logos* consente di «tirar fuori» qualcosa (la vasta gamma di sentimenti, di cui il *thymos/cuore* è sede e teatro d'azione), oppure di «far nascere» una risoluzione, una decisione. Non si può parlare però di una piena coincidenza fra l'apostrofe al cuore e la tecnica maieutica, dal momento che la prima è specificamente rivolta a se stessi e che non coincide *tout court* col dialogo, di cui la maieutica è parte, bensì ne costituisce una forma particolare.

Un archetipo del soliloquio. Riflettere con gli adolescenti sull'io

Si diceva che l'apostrofe al proprio cuore non può coincidere pienamente con il dialogo con l'altro. Com'è noto, il dialogo è un procedimento di ricerca, condotto mediante interrogazioni — vere o apparenti — fra almeno due interlocutori. L'origine del dialogo (Claris, 2013, pp. 35 ss.) è ricondotta, anche se semplicisticamente, a Socrate (Cianci, 2018, pp. 30-40). La finalità del dialogo socratico è il consentire all'interlocutore di pervenire, attraverso un'interazione anche forzata, a una simil-verità, spesso guidata. L'atto di appropriazione della simil-verità nel dialogo è un atto individuale, molto interessante per l'adolescente, che ha bisogno di punti fermi e di scavare nel profondo delle proprie domande. E come si può insegnare a farlo?

L'argomentare deve avvenire prima fra sé e sé, in una dimensione solipsistica e di presa di coscienza delle proprie idee: è un momento che potremmo definire — anche se forse un po' impropriamente — *soliloquiale*. Il soliloquio è un *dialogus intra se*, un dialogo che si svolge all'interno del parlante, grazie a una sorta di scissione della *persona loquens*, che dialoga con se stessa rivolgendo

la parola a una parte di sé. Il soliloquio è la traduzione del dialogo dalla dimensione *extra* alla dimensione *intra*, che può prodursi in maniera più «solida» quando la scuola ci insegna, criticamente, a interiorizzare l'esperienza. Eppure il dialogo con se stessi — in particolare se lo intendiamo come l'apostrofe di cui ci stiamo occupando — è anche una sorta di lotta interiore, un corpo a corpo che conduce alla determinazione di un nuovo punto di vista, inteso come consapevolezza del proprio stato d'animo (e talvolta come capacità potenziale di superamento dello stesso) o come capacità di risoluzione.

Ad ogni modo, sia il soliloquio che il dialogo tradizionalmente inteso poggiano sulla convinzione che la vera conoscenza risiede interiormente. Ora, l'apostrofe al cuore non è altro che una forma di presa di possesso di se stessi, di autocoscienza: è l'appropriazione di una verità — coincidente o con un particolare stato d'animo o con una risoluzione, entrambi relativi alla situazione contingente — che si svolge mediante un argomentare fra sé e sé, un discutere con una parte di sé (*thymos*) che si trova dentro lo stesso sé. Con Platone non giungiamo ancora a una vera e propria codificazione dello statuto del «soliloquio», ma ci avviamo sulla buona strada. L'insegnante che voglia seguire questa traccia deve riprendere il *Teeteto*, in cui Platone spiega efficacemente la distinzione fra dialogo e monologo, marcando anche la superiorità del primo a discapito dell'improduttività del secondo. In Platone la distinzione tra soliloquio e dialogo è già ravvisabile nella distinzione fra pensiero e dialogo, ma la mortificazione del dialogare con sé è ormai inaccettabile (*Teeteto*, 189).

Sempre in Platone, ma nel *Sofista*, consiglio di leggere un altro passo, qui riportato sinteticamente, dove si parla esplicitamente del pensiero inteso come dialogo dell'anima con se stessa (*Sofista*, 263). Platone ammette la possibilità che esista un'altra modalità dialogica, che noi chiameremmo soliloquio e che egli definisce, in modo essenziale, «pensiero» e «dialogo dell'anima con se stessa». Nessuno più degli insegnanti è chiamato a svolgere un autentico ruolo di «nutrice», che aiuti a formare una «testa ben fatta», capace di interiorizzare il mondo esterno criticamente, domando ansie e paure.

Straniero: «Pensiero e discorso sono la stessa cosa, tranne che l'uno è un dialogo interno dell'anima con se stessa, che avviene senza voce, ed è proprio questo che noi abbiamo denominato "pensiero"?»

Teeteto: «Assolutamente sì».

Capitolo terzo

I pensieri attuali dei bambini: la didattica del disvelamento

Dorella Cianci

Un bambino ha scritto una volta che non si sa mai perché i grandi abbiano da lamentarsi di Roma, perché in fondo è educata, ma lo è nel modo in cui lo sono i bambini durante l'intervallo della merenda in una classe di prima elementare. Quanto ci ho pensato, a Giulio! Mi aveva fatto sorridere, perché avevo ritenuto assurda la sua frase; ed eccoci qui, a fissare strade vuote in un tempo in cui occorre paradossalmente star soli per poter tornare, un giorno, insieme. Non ci sono che piazze deserte, parchi chiusi e desolati, monumenti tristi, e nessuna ora della merenda simile a quella di cui Giulio aveva scritto. La popolazione mondiale, questa grande massa chiamata «popolazione» al singolare, si è ritrovata divisa e rinchiusa. Alcuni comodissimi ma soli, altri scomodissimi ma speranzosi. Persone separate le une dalle altre, che non possono rivedersi... Mai più, in alcuni casi. I corpi degli affetti, i corpi dei nonni e dei nipoti sono diventati improvvisamente il nemico, il pericolo, il veicolo dell'insicurezza. Così questa popolazione al singolare — sempre per citare Giulio, bambino romano — si è trovata divisa, ma pur sempre al singolare: una stessa faccia, in parte coperta dalla mascherina.

Il nome scientifico del «mostro» era impraticabile per i bambini: SARS-CoV-2, cioè l'acronimo di una sindrome respiratoria acuta grave che, oltre a causare problemi respiratori, pare colpisca anche altri organi, soprattutto nei più anziani. E tutto questo che c'entra con la filosofia? E che cosa c'entra con la scuola? Non lo so, non ho soluzioni «vaccinate»;

ma so per certo che ha riguardato i bambini come i maestri chiusi dietro i loro schermi, che ha riguardato i corpi che non si sono più toccati come gli amici di scuola con cui non ci si è più incontrati. Sono tempi, questi, che si potrebbero definire «sospesi»; e quest'aria sospesa si è fatta sentire anche nelle esperienze di Amica Sofia, proprio perché Amica Sofia è una comunità di dialogo con maestri, studenti universitari, bambini.

«Sospesi» è il termine adatto per definire il tempo del *non ancora*, come quello delle anime di Dante, che nel limbo vivono in eterno un desiderio indefinito. Tutta la storia della pandemia, del contagio, del distanziamento sociale — che poi è un distanziamento corporale —, della paura di uscire, del timore dell'altro, ha modificato nel profondo l'impegno di Amica Sofia e l'impegno di chi vive a contatto con la pedagogia. Da marzo è come se tutto ciò fosse la parte interna di un'enorme parentesi, che pian piano stiamo abbandonando. Dicono che la pandemia sia stata più devastante della Seconda Guerra Mondiale e addirittura della guerra del Vietnam. Ma proprio la sua natura di parentesi ci ha permesso, da educatori e da ricercatori, di mantenere un legame con il mondo esterno. Amica Sofia, come ha detto in più situazioni Massimo Iiritano, docente e maestro di filosofia con i bambini, non è solo un metodo, anzi è un «non metodo», un tentativo di utopia pedagogica; se volessimo descriverla positivamente e non solo per negazione, potremmo dire che è un gruppo di ricerca che riunisce maestri, dirigenti scolastici, bambini delle classi aderenti al progetto educativo, ricercatori universitari e qualche volta giornalisti. Amica Sofia ci raggruppa da varie parti d'Italia per le diverse esperienze laboratoriali nelle scuole, ma anche per partecipare all'omonima rivista scientifica, che raccoglie contributi critici ed esperienze dalle scuole e dalle università. La rivista ci raggruppa fisicamente, spesso per condurre un dialogo con i bambini che possa durare nel tempo, nel tentativo di non sollecitare con urgenza una risposta, di non pretenderla, per abituarsi a sostare nella domanda.

Da più regioni d'Italia stavamo lavorando ad almeno due iniziative nazionali, fra cui in particolare il Premio Mario Lodi, per cui i bambini mandavano scritti che noi avremmo dovuto leggere e poi premiare, in collaborazione col MIUR. Che dire? Tutto si stava bloccando. Qualcosa andava fatto, non ci si poteva distanziare così, assolutamente no; occorreva un filo d'Arianna, non fisico ma dialogico. Andava valorizzato anche quell'aggettivo: *sospeso*. Per Amica Sofia, in fondo, si è sospesi anche durante

il dialogo in classe, anche gomito a gomito, anche durante quello che per Lipman o per Kohan si chiamerebbe *circle time*. Il tempo resta sospeso fra il disvelamento di una realtà e la scoperta di una non risposta. Il patto però dev'esser chiaro ai più piccoli, in tempo di pandemia come nei tempi di tranquillità: la filosofia ha bisogno dei bambini, perché è essa stessa la bambina del pensiero, dotata di un'infantile capacità di meraviglia; mentre i bambini non hanno bisogno della filosofia. Va ricordato loro anche che la filosofia non è un'amica generosa, poiché non serve affatto a raggiungere certezze che aiuteranno a spazzare via ogni dubbio, ma a convincersi — tragicomicamente — del paradosso del *sapere di non sapere*: ad abituarsi a stare sulla montagna senza arrivare mai alla vetta, per giunta innamorandosi proprio di quel *mai*.

Sono nati così gli incontri di «Filosofia per tempi sospesi», il forum «Filosofia e infanzia» con i colleghi di Bologna dell'Associazione Filò, i laboratori con gli studenti dell'Università Lumsa iscritti al corso di Filosofia dell'Educazione e con tutti quelli di Scienze della Formazione Primaria. Sono stati condotti dialoghi formativi per gli adulti e — cosa strana per Amica Sofia — un po' meno per i bambini. Ma perché Amica Sofia ha smesso di proporre sessioni di filosofia con i bambini in un tempo così difficile? Un noto psicologo dell'età evolutiva, John Flavell, confessò in un'intervista che avrebbe volentieri ceduto tutti i suoi averi e i suoi titoli accademici per poter entrare nel cervello di un bambino piccolo. Come può apparire il mondo a due, tre anni? Che cosa si pensa a cinque? Qual sono i i pensieri dei bambini di dieci anni in un tempo in cui l'esterno non esiste più, il privato di una camera diventa la piazza, i compagni e la maestra si vedono a una sola dimensione e non si può neanche più sperare che la lezione di storia passi in fretta per poter finalmente scappare dalla classe? Un tempo si riteneva che la coscienza fosse un che di misterioso, ma oggi sappiamo che tutto passa per il cervello. Come ricorda Piero Barbanti — primario di Neurologia presso il San Raffaele la Pisana di Roma — negli affetti, nell'amore si attiva una miscela di sostanze chimiche (in un processo in parte paragonabile a quello che consegue all'assunzione di droghe) liberate dall'ipotalamo; la dopamina si impenna giustificando l'euforia, la serotonina si riduce spiegando l'ossessività degli amanti, il fattore di crescita nervosa (*nerve growth factor*) aumenta incrementando il romanticismo, così come l'ossitocina e la vasopressina.

I maestri devono tener conto che se noi adulti abbiamo uno sguardo parziale, se in noi c'è sempre il cosiddetto «punto cieco» in cui qualcosa sfugge alla retina, i bambini possono invece decidere di focalizzare la loro attenzione in maniera differente, e non solo perché i loro neurotrasmettitori funzionano meglio e più rapidamente consentendo loro di focalizzare in maniera acuta. I più piccoli hanno una percezione delle cose molto più intensa degli adulti, perché — lasciando da parte gli aspetti neurologici — sono meno soggetti all'abitudine. Noi adulti sappiamo con certezza che un treno produrrà un determinato rumore al suo arrivo, e riusciamo quasi a silenziarlo» perché, appunto, ce lo aspettiamo. Lo stupore dei bambini, al contrario, fa risaltare tutto quello che gli adulti non vedono più. Genitori e insegnanti devono quindi star bene attenti a adattare i loro comportamenti a questi giorni assurdi, a una fine d'anno scolastico anomala, e non pretendere di far finta che nulla sia accaduto, né cercare di normalizzare un evento paradossale. Il cervello dei bambini non «normalizza» nulla, ma è costantemente aperto a scenari complicati, anche in tempi di serenità. Gli esperti parlano di «cecità attentiva» per gli adulti, ma i bambini, che più di noi sono in casa da giorni e giorni, hanno messo a fuoco tutto con estrema attenzione: «Il maestro ha difficoltà col pc, mamma legge legge e legge e poi piange, papà tenta di proporre un pranzo sempre alla stessa ora, come fosse la mensa dell'ufficio, mia sorella inserisce foto su Instagram (ma perché?), i telegiornali mandano in onda una sola parola — coronavirus — e se non fosse che ci tiene tutti prigionieri sembrerebbe quasi bello e regale».

Che cosa accade ai bambini dinanzi a un evento eccezionale? Guardano a lungo, cercando i tratti salienti; i loro battiti cardiaci rallentano dinanzi alla scoperta del nuovo, ma dopo un po' loro pensano ad altro e il coronavirus dei tg scompare, entra a far parte del nuovo gioco. Si pensa poi all'attività della sera e intanto l'appetito aumenta un po'. Il mondo è in preda alla pandemia? Sì, ma un bravo insegnante saprà che con una didattica adeguata, flessibile potrà conquistare l'attenzione totale del bambino: per questo la didattica dei tempi sospesi non cerca l'apprendimento, ma lo svelamento. Perciò Amica Sofia ha voluto rivolgere la sua formazione gratuita nei giorni di pandemia quasi esclusivamente agli adulti: perché imparino ad applicare il disvelamento, di cui i bambini sono già esperti.

È già da tempo — da circa tre anni — che agli studenti del Dipartimento di Scienze umane dell'Università Lumsa ho parlato dell'esperienza decennale

di Amica Sofia, dello storico della filosofia antica e studioso di Socrate Livio Rossetti, ma anche dei dialoghi con i bambini da lui guidati sulla strada della filosofia antica. Ho spiegato, per quanto possibile, che la domanda può contare più della risposta; che la filosofia nella scuola primaria potrebbe rappresentare un freno alla continua ansia da prestazione del voto, perché è una filosofia che si sofferma sui perché, prima che sui suoi protagonisti... Ho parlato degli interrogativi che ci si pone quotidianamente a cinque anni, e poi a dieci e poi a quindici; interrogativi che si pongono anche gli studenti che non hanno scelto un liceo.

In questo periodo di pandemia non si poteva perdere il contatto con questi studenti, non si potevano lasciare i discorsi a metà, non si poteva non ricorrere alla filosofia. Abbiamo pensato dunque di coinvolgere i più piccoli nella «sospensione», provando ad ascoltarli. Chi più dei bambini riesce a descrivere con naturalezza che cosa sta accadendo attorno a noi? Bene, ecco i loro sogni «sospesi» in questo tempo che chiameremo di Pandora, che porta doni quasi tutti al negativo, se osservati attraverso la lente dell'adulità; ma anche doni poetici, se si sa guardarli con occhi che non hanno ancora conosciuto il disincanto. Così ho iniziato a domandarmi, seguendo il suggerimento di Rossetti, che cosa stessero facendo i bambini, obbligati a stare chiusi nelle loro case. Mi chiedevo come avessero interpretato il fatto di non poter più andare a scuola, di non poter vedere più i propri amici e di non poter nemmeno scendere ai soliti giardinetti sotto casa, quelli dove ogni pomeriggio, dopo i compiti, si va a giocare senza dover pensare a niente, se non a divertirsi. Per questo motivo, grazie alla giovane freelance Simona Esposito e agli studenti del mio corso, sono entrata in contatto con diverse scuole, anche non aderenti al progetto Amica Sofia¹. È stata una sorpresa per me scoprire che quelli che pensiamo essere i nativi digitali, più esperti delle nuove tecnologie e capaci di padroneggiare i dispositivi elettronici

¹ Si ringrazia l'Università Lumsa per aver collaborato a questi laboratori condotti con Amica Sofia; si ringraziano gli studenti di Filosofia dell'educazione e della cattedra di Storia della filosofia medievale del professor O. Grassi per aver seguito attivamente «Filosofia per tempi sospesi». Si ringraziano tutti gli studenti del mio Dipartimento di Scienze umane e le professoresse P. Bertini Malgarin e G. Agrusti. Si ringrazia Simona Esposito, giovane giornalista, per la collaborazione nei laboratori dai diversi luoghi d'Italia, quelli che abbiamo potuto descrivere e a cui abbiamo sentito di poter dare voce e quelli che invece restano nel silenzio del cuore, perché le descrizioni pesano come pietre.

con una familiarità che a noi adulti appare a volte quasi una dipendenza patologica, in realtà nascondono un profondo bisogno del contatto con la vita vera, corporale. Non poter più vivere la quotidianità non ha colpito solo i più grandi, ma anche i ragazzi. Credo comunque fermamente che questo scenario non produrrà in loro un trauma, così come ha dichiarato l'illustre neurologo e neuroscienziato Barbanti.

«Da quando c'è il virus il sorriso non si vede più»: Bergamo e Codogno

«Da quando c'è il virus il sorriso non si vede più, per cui con mamma lo abbiamo disegnato per farlo vedere a nonno, ma lui non si connette più da almeno un mese su Internet. Mamma dice che ha perso il cellulare». Così dice Laura, dieci anni, che vive a Codogno. Laura ha notato un particolare ben preciso: le mascherine nascondono le nostre espressioni, compreso il sorriso. I pensieri dei bambini rispetto al periodo così particolare che abbiamo vissuto — e che in parte stiamo ancora vivendo — parlano di morte, di malattia, di amore, di violenza in casa. Le prime dichiarazioni provengono dalle città più colpite dal virus: Bergamo e Codogno. Sono pensieri che sarebbero stati difficili da raccogliere, se non fosse stato per Simona e per la sua vita freelance. Le maestre non hanno trovato molto riscontro né molta attenzione in chi viveva in casa o guardava dalla finestra un momento indescrivibile. Il tempo di Pandora è stato tragico a Codogno. Qui non si respira un'aria «normale» da troppo tempo ormai e non è facile entrare in contatto con le scuole, che però continuano a mantenere una loro normalità «speciale». Qualche insegnante racconta che ogni tanto si sente il rumore inconfondibile dei carri militari, che passano trasportando quel che abbiamo visto nei telegiornali.

Giovanni, 9 anni, si è accorto di come gli mancassero le piccole cose giornaliere: «Questo virus ci ha portato via molte cose: la possibilità di uscire con gli amici, di andare ai centri commerciali, eccetera. Ma la cosa più importante che ci ha tolto è la scuola. A me non mi piaceva andare a scuola, ma dopo che è successo tutto questo, scopro che la scuola è una cosa a cui ci tengo. Mi mancano i compagni, gli amici e i professori; mi manca parlare con loro e uscire durante la ricreazione per andare a passeggiare per la scuola».

Lui, come quasi tutti i bambini della sua età, si è stufato di vivere in questa nuova realtà virtuale: «Mi sono stancato di stare davanti al monitor del computer oppure davanti al telefono, facendo lezione a distanza tramite videochiamata. Entrare nella lezione e dire “presente” anche se non sono completamente presente perché la mia anima è rimasta lì, a scuola. La cosa più fastidiosa è fare i compiti al computer: una persona poco pratica con il computer ci mette molto tempo a fare i compiti assegnati, mentre se potesse scrivere su un foglio ci metterebbe di meno e non rischierebbe di consegnare in ritardo un compito o una verifica. Poi a volte quando fai videolezione possono esserci problemi a causa della connessione: l’audio si sente male oppure il computer si scollega da solo dalla videolezione. Questa cosa devo dire che mi dà parecchio fastidio. Se fossimo ancora a scuola questi problemi non ci sarebbero, non mi risulta che anche noi funzioniamo grazie a una rete wifi».

Stare ore davanti a un monitor — oppure davanti a un telefono, ancora peggio! — l’ha già stancato. L’idea di restare fermo davanti a uno schermo, tutto solo, proprio non gli va giù.

Durante la quarantena si è avviato al problema delle assenze scolastiche con l’utilizzo dei dispositivi elettronici, attraverso i quali ogni giorno vengono trasmesse le lezioni in videochiamata. Questo sistema del tutto nuovo, adottato per il periodo di stop a cui siamo costretti, viene chiamato proprio «videolezione»: ci sono maestri o professori, chiusi dentro i loro schermi, che si collegano in webcam con la classe e giorno dopo giorno tengono lezioni, nel tentativo di preservare una certa normalità.

A Giovanni, però, nulla sembra normale. Anzi, si sente privato della possibilità non solo di imparare interagendo, ma di socializzare. Il lockdown è un muro che ostacola la crescita personale di ogni bambino, crescita a cui scuola e società collaborano per formare un’identità, oltre che una cultura.

Insomma, a conti fatti ciò che manca di più a un bambino di quarta elementare è la spontaneità scolastica, ma non solo. In questa fase storica della nostra vita, a cui i bambini si sono ritrovati come tutti a doversi adeguare, a emergere maggiormente è il forte bisogno di spensieratezza, soprattutto per i più piccoli, che dovrebbero essere nel pieno dei loro anni più leggeri e più vivi, invece che adattarsi a questo automatismo telematico obbligato. È al loro bisogno che Amica Sofia ha voluto dar voce, cercando di abbattere qualsiasi muro protettivo.

È incredibile che la scuola, la cosa più odiata dai ragazzi, possa oggi mancare con questa intensità. Parlando con Giulia, una ragazzina di dodici anni di prima liceo, mi si è aperto un mondo. Non poter andare a scuola ha scosso tutto il microcosmo studentesco, sia dei bambini che dei ragazzini. Giulia ha addirittura scritto una lettera in cui immagina di parlare direttamente con il suo istituto: «Cara scuola, come stai? Spero meglio di noi studenti. Nessuno si interessa davvero di come stiamo noi, di quello che proviamo. Nei primi giorni non si sentiva il peso di questa situazione, sembrava quasi una vacanza: la sveglia con calma, la colazione senza fretta. Adesso però mi manca la mia scuola, la mia classe, i miei compagni. Le giornate a casa possono essere più rilassanti, ma condividere quelle ore con i compagni ha un sapore unico. È davvero strano e difficile accettare che questo virus, da un giorno all'altro, ha capovolto tutto. “Driiiii”, è suonata la campanella, è ora di entrare in classe. Anzi, no, è la sveglia. Mi alzo, faccio colazione e attivo la connessione, c'è la lezione online di italiano. Addio alle risate nel pullman, agli scherzi in classe, alla merenda divisa a metà, ai suggerimenti, ai bigliettini, alla paura delle interrogazioni e alla gioia di un bel voto. Tutto questo da marzo non c'è più, adesso si parla solo di pc, webcam, giga, connessioni, ecc. Così si concluderà l'anno scolastico ed è possibile che a settembre si ricominci così».

Queste sono le cose che mancano davvero agli studenti italiani, per i quali è stata dura accettare l'improvviso sconvolgimento della normalità. Già si è stufo che la sveglia rilassata nella prima mattina abbia preso il posto del suono intransigente e puntuale della campanella; si è stufo di non avere intervalli, di non sentire quella dell'ultima ora dire che si è liberi di tornare a casa — una libertà che, ora come ora, chiusi tra le solite quattro mura, non fa che pesare. Mancano le emozioni, manca quello che, come ricorda Giulia, ha «un sapore unico»: il vivere con il venticello freddo del Nord.

Poi è arrivato il turno di Chiara, generosa di pensieri e di considerazioni; a muoverla è il bisogno di esprimere il caos di chi ha appena quattordici anni, ma lei ancora non lo sa. Quello che colpisce di più della chiacchierata con Chiara è il suo modo di vedere e di esprimere la situazione: «Si chiama 2019-nCoV l'epidemia di coronavirus partita dalla Cina che nell'ultimo mese ha paralizzato l'Italia. Ma perché proprio adesso? Perché quando tutto nella vita sembra andare per il verso giusto deve arrivare qualcosa che distrugge la tortuosa strada che porta alla felicità?»

Stavo conoscendo Andrea e mi sembrava già così difficile interessargli... Figuriamoci ora!».

Queste sono le domande che si pone un'adolescente in un periodo parossistico, questo è il misto di rabbia e confusione che agita i ragazzi e che è ancora in attesa di una risposta.

«Io ancora la risposta non la so», prosegue Chiara, «e non riesco ad accettare di stare ore e ore sotto il piumone di camera mia quando fuori è un inferno... Quante cose che ci stiamo perdendo! Qui è tutto un vivere quando il freddo finisce e inizia la primavera. Quest'anno non ci sarà primavera. Forse proprio questo è uno degli anni più importanti della nostra vita: il primo anno di superiori; risate, note, ansia prima di un'interrogazione, ma un sorriso sempre sul viso si ritrova quando ci sono gli amici. Ora... Boh! Non pensavo di doverlo mai dire, ma in questo momento vorrei essere proprio su quei banchi vecchi e su quelle sedie che ho sempre odiato ma che erano proprio sinonimo di casa, vorrei fare la fila per un pacco di patatine al distributore e non fare la scorta al supermercato, vorrei versare lacrime per un brutto voto e non per la paura che possa accadere qualcosa alla salute di qualcuno a cui voglio bene. Dicono che dobbiamo resistere e io lo sto facendo, ma nessuno potrà mai recuperare il tempo perso...».

Elisa invece ha pochi mesi di meno e dice: «Ogni sera piango quando ascolto storie che prima per me erano frutto di fantasia, piango pensando a zia che fa l'infermiera e a tutti quelli che ci stanno salvando la vita, combattendo contro la superiorità della morte; mi viene da piangere a pensare che sono già in seconda liceo e dentro di me mi sento ancora una ragazzina di terza media e non lo riesco ad accettare, non riesco ad accettare che non sono potuta crescere gradualmente e che un anno della mia vita è quasi andato perso».

Poi c'è Mirella: «Quante amicizie che non ho fatto e quanti baci che non ho dato!». E Luigi: «Ci sta crollando addosso la città, ma nessuno ci capisce, nessuno viene a salvarci qui nella mia città».

È inevitabile che a questi ragazzi manchi la vita all'aria aperta, il provare qualcosa di simile alle emozioni vere e non virtuali; è inevitabile che si trovino a dover gestire una rabbia interiore, data dall'inaccettabile realtà di un anno scolastico che si è spezzato, spezzando anche le altre possibilità di vita. Un anno di amicizie mai strette e di amori mai incontrati. Ma ci sarà tempo...

Gli eroi greci se la spassavano alla grande, altro che qui...!

«Vorrei tornare a Natale», scrive Mirko. «A Natale ho avuto pochi regali, perché mamma dice di non sprecare, anche se non ci manca niente. A Natale c'era un grande albero nel salone, pochi regali, ma feste continue a casa con amichetti, nonni, cugini. Mamma dice che questo conta più dei pacchetti. Ha ragione e non lo avevo capito. Ha ragione e non me ne ero accorto. Ora ho ancora quei pochi pacchetti scartati, ma non ci sono amichetti, nonni, cugini. Tutto mi manca ed è come se quei regali fossero inutili».

Scrivete Francesca, sei anni, che il papà è un medico, ma fa soprattutto il dentista: «Che strano che i denti non abbiano più la carie in quarantena! Papà da quando c'è il virus mi ha detto che deve andare in ospedale, vicino Cremona, per trovare un po' di lavoro, perché qui a Codogno i denti stanno tutti bene». Massimiliano è grande, ha sedici anni, sa già portare la macchina, ma non lo fa. Ha visto sparire la gente dal centro, lui che abita nel centro di Codogno, ha visto arrivare una febbre insolita in casa sua, ha visto suo padre isolarsi in camera e poi andare in ospedale. «Ma che c'entrano Pandora, Arianna, Ulisse? Gli eroi greci se la spassavano alla grande, altro che questo cimitero intorno a noi».

La normalità è come quando Ulisse torna da Penelope. La quarantena a Cerignola

A Cerignola abbiamo collaborato con le maestre del 5° Circolo Didattico Don Giuseppe Puglisi e con il suo dirigente, Martorano, che ha anche lui una formazione filosofica alle spalle. Le maestre hanno lavorato intensamente per riuscire a fare da levatrici ai loro alunni, portando in superficie il dolore, la noia, la gioia, la protezione. Hanno lavorato con le classi terze, quarte e quinte. Le terze, ad esempio, si sono rivolte alla didattica flessibile incentrata sul mito di Ulisse. Da questa scuola sono arrivati moltissimi pensieri di bambini che si sono dimostrati subito interessati a prendere la parola, andando al di là dei manuali; bambini che hanno dato la piena dimostrazione di quello che intendiamo con il termine «sospeso». Le loro sono voci che sognano di correre tra prati fioriti, di riabbracciare

i nonni e di giocare con gli amici. Pur trovando il piacere di condividere più tempo con i propri genitori, tra una lettura o una nuova ricetta, questi bambini non smettono di coltivare, dentro di loro, nuovi desideri sospesi, e non aspettano altro che tutto questo finisca, per tornando a sperimentare il «fuori».

«Dopo questo periodo del virus, vorrei tanto uscire e andare dai nonni, dai cugini e andare a mangiare un buon gelato e la super pizza di mio padre che è pizzaiolo. Poi a settembre voglio ritornare a scuola per incontrare i miei amici e le mie super maestre, proprio come Ulisse voleva ritornare in patria da sua moglie e suo figlio, in poche parole alla vita di sempre». Queste le parole di Francesco di 3^a A. Anche Giulio di 3^a B dice qualcosa di simile: «Il mio desiderio più grande alla fine di questa quarantena è quello di ritornare alla normalità. Questa esperienza mi ha fatto capire che anche una passeggiata, che prima davo per scontata, ora mi manca. Vorrei ritornare alla normalità con tutti perché la normalità fa sorridere e fa anche dimagrire».

La normalità manca anche ad Alessandro di 3^a C, che ammette: «Mi piacerebbe che tutto tornasse alla normalità. Vorrei ritornare a scuola e sedermi al mio banco vicino ai miei amici anche se prima non volevo alzarmi la mattina per andarci. Mi manca stare fuori libero a fare sport, o in chiesa; mi manca ridere, scherzare e toccare i miei amici senza che succeda niente. Ho capito il valore dell'amicizia e della libertà. È noioso stare a casa. Non vedo l'ora di riabbracciare mia zia!».

«In questi giorni di quarantena ho pensato a tante cose e ho provato tante emozioni diverse». Così inizia Camilla di 3^a B. «Penso a tutte quelle persone che si sono ammalate e a tutti i medici che stanno lottando per sconfiggere il coronavirus. A volte sono un po' triste, perché vorrei rivedere mia nonna materna, che vive in un altro paese, eppure dice mamma che dobbiamo aspettare ancora un po'. Qualche giorno fa ho fatto la mia prima passeggiata dopo mesi e sono andata a salutare la mia amichetta Federica. Ci siamo abbracciate da lontano, senza toccarci. Non sapevo che ci si potesse abbracciare senza le braccia. Quando mi affaccio alla finestra ora sono più contenta perché ho fiducia che presto tutto passerà e potrò ritornare a scuola».

Come sono riuscite le maestre a spiegare ai bambini che non possono vedere i loro nonni e che qualcuno di loro forse non c'è più? Neanche a questa domanda si sa rispondere. È uno dei casi in cui sostare nella domanda, senza cercare rifugio in banalità, aiuta il bambino a capire. La domanda

e la spiegazione vanno lasciate aperte... La questione è un'ansia per molti bambini, che si sono preoccupati di non poter stare sulle gambe dei loro nonni. Proprio come Maria Giulia di 3^a A, che, parlando con la maestra, ha detto: «Quando ho sentito quella parola, “coronavirus”, ho pensato tra me e me: tutti moriranno, è finita. Ho provato tanta paura e tristezza e avevo paura che morissero nonno e nonna. Ma io non mi arrendo alla mia ansia, maestra, e ce la possiamo fare; dico le preghierine la sera e poi mi piace gridare “andrà tutto bene”, perché anche se siamo lontani, possiamo sentirci tutti gridando forte».

Come si legge nelle parole del piccolo Fabio di 3^a C: «Per diversi giorni ho visto mia madre triste e angosciata perché mia nonna si è ammata, non so se del virus o se di altro. Sono stato triste anch'io, poi nonna è guarita e rivedere mia madre sorridere mi fa sentire come sempre, sicuro, in porto, come quando Ulisse arriva a casa da Penelope».

«Non è facile chiedere ai bambini» — mi dice un'insegnante di Cesignola, Loredana, aderente al progetto educativo di Amica Sofia — «di non abbracciarsi tra loro, di non toccarsi, di rendere estraneo il corpo, che peraltro è parte integrante del loro essere piccoli. La cosa più naturale del mondo, ora, è fonte di paura e pericolo, e invece di lamentarsi li bambini lo accettano, senza un vero e proprio trauma emotivo, anche grazie alle famiglie (almeno grazie a quelle che in casa vivono situazioni serene). I bambini hanno capito ciò che sta accadendo e per superare tutto si sono fatti un'idea speciale, con la quale poter convivere. La realtà è che i bambini già sanno: la loro percezione delle cose e della vita sa andare ben oltre rispetto a quella di noi adulti, la plasticità della loro funzione cerebrale acchiappa il senso delle cose e si adegua più facilmente. I bambini sono capaci di “normalizzare” un evento inverosimile, o complicato, e di accettarlo. Eppure, se facciamo caso alle parole degli adulti, in molti si appellano alla cosiddetta normalità senza però saperla definire».

Che cos'è, Giulio, la normalità? È casa mia, il pranzo, la cena, mamma, papà, il calcio...

Grazie a questi dialoghi abbiamo confermato a noi stessi che la capacità di disvelare genuinamente la realtà è una peculiarità dei bambini, i quali

riescono a trovare il lato buono là dove gli adulti vedrebbero solo nero, il cattivo, il marcio, la morte. Questo è anche il caso di Tommaso di 3^a B, secondo il quale «questa quarantena ha portato cose negative, ma anche positive. Negativo è che il mondo si è fermato per via di questo nemico maledetto. Positivo è che tutta la mia famiglia sta bene, il mondo è diventato più pulito e diventeremo più rispettosi degli altri. Alla fine di tutto saremo felici nel capire che è meglio stare vicini, insieme». C'è chi come Claudia, 3^a A, ha approfittato della pausa per «godersi» la propria casa grande e bella e la famiglia: «Questo periodo di quarantena legato al virus mi ha fatto riflettere molto... Ho avuto tanto tempo per vivermi la mia famiglia. Ho ascoltato diverse notizie e ho notato molta preoccupazione. Non è stato facile per noi bambini rimanere in casa senza poter vivere le nostre intense giornate, ma i miei genitori mi hanno fatto sempre sentire serena e tranquilla, e mi hanno sempre detto che tutto ciò molto presto finirà. Spero tanto di tornare alla vita di sempre, di ricominciare a godere della gioia della nostra vita all'aperto... Andrà tutto bene, dicono in tv, e io ci credo!».

È vero, mi dico, si tratta di una bambina costretta in spazi chiusi, una delle tante, costretta a stare lontana dai compagni di classe, a sperimentare le conseguenze che sulla vita possono avere certe parole, come «pandemia»... Tuttavia il racconto di Claudia è vivace, distante dalla cupezza dei pensieri che abbiamo sentito fra Bergamo e Codogno. In Puglia il virus si è fatto sentire con meno prepotenza, con meno violenza.

Dunque, che a occupare il presente siano i genitori, che siano Gesù e le preghierine, che siano le immagini dei telegiornali, che siano i cartoni animati o la Play, che sia l'iPhone, resta l'incrollabile sicurezza di tornare in futuro a un dialogo fatto di sedie, banchi, campanella. I bambini approfittano della Didattica a Distanza (DAD), ma solo perché la sentono come un percorso *fra parentesi*.

Dalla classi quarte... Noi ci annoiamo, ma i pesci gioiscono!

Carola, 4^a A: «Io ho pensato che prima della quarantena il fatto di andare a scuola, avere la maestra vicino a me, giocare il pomeriggio con le amiche o dare un bacio ai nonni erano cose normali, qualche volta anche fastidiose, ma appena ci hanno proibito di uscire e di fare proprio queste

piccole cose, mi sono accorta che invece sono bellissime. Stare in famiglia o fare una passeggiata ora mi sembrano situazioni simili a feste, al mio compleanno. Bello! Ho pensato anche che per noi umani si è fermato tutto, ma per gli altri esseri viventi è stata una festa, perché prima le macchine, le moto, le fabbriche inquinavano, ma poi non è successo più e ora l'aria e il mare non sono inquinati. Noi ci annoiamo, ma i pesci gioiscono».

Ad Alice la situazione non è sembrata così insostenibile: «Io non ho vissuto male la quarantena, anzi, ho avuto tanto tempo per stare insieme ai miei genitori e a mio fratello e sono stata molto felice. Ho giocato, disegnato, ma soprattutto ho dormito tantissimo. Però non vedo l'ora di ritornare a scuola e rivedere tutti». Nicola invece ha un pensiero ricorrente: «Quando finirà tutto vorrei uscire e giocare senza problemi con il pallone. Con chiunque... Vorrei incontrare gli amici e i parenti; vorrei che tutto finisse, che si trovasse un vaccino per non vivere più questa brutta esperienza. Non importa se devo fare una punturina nel braccio». Anche Gabriella dice: «Il 4 marzo è un giorno che si è fissato nella mia testa. Forse non lo dimenticherò almeno per quarant'anni: mai avrei pensato di non poter tornare a scuola, forse avevo anche lasciato qualcosa sotto il banco; mai avrei pensato di non rivedere i miei amici e le maestre. Vedo spesso in tv Giuseppe Conte che, serio ed elegante, dice che la situazione è grave, che dobbiamo rimanere a casa, che fuori è pericoloso per via di un mostro invisibile, che uccide soprattutto i nonni. Io sono rimasta a casa, ma non mi sono fermata: ho tifato per tutti i dottori d'Italia come si faceva una volta per il calcio e ho tifato per questi portieri che sono gli infermieri, pronti a parare i colpi del virus. Questo virus sembra forte, ma con i miei eroi non ha scampo, ci ha resi forti e ci ha fatto dimostrare che siamo un Paese che non si ferma per nessuna ragione!».

Viola ha raccontato: «Io appena ho sentito da mio padre che la scuola chiudeva, ovviamente, ho pensato che stesse per iniziare una specie di "vacanza" infinita. Evviva! Chiude! La mattina si dorme... Per molto tempo mi sono sentita così, ma poi la mancanza dell'esterno si è fatta sentire... Ho provato la sensazione di stare in prigione. Quando sono uscita per la prima volta dopo tanto tempo per andare in fattoria a trovare i miei parenti ero sicura e felice che non potesse accadere più niente, ma poi la sicurezza è venuta meno e mi è venuto da piangere. Io che amavo uscire, adesso devo avere paura? È assurdo! Però sono felice per la natura, sta guarendo e quando tutto finirà spero che troveremo il modo di dare alla natura il respiro che le

abbiamo dato in questi giorni e che finalmente l'uomo adotti uno stile di vita sano per lui e per l'ambiente».

Secondo Alessandro: «In questo periodo di quarantena, in cui siamo obbligati a stare chiusi, voglio aprire la finestra e gridare al mondo quanto è brutto stare a casa, bastaaaaaaaaaaaaaaaaa!».

Marta invece ci dice: «Io penso che la quarantena sia venuta proprio per farci stare più tempo insieme, per farci unire di più, per farci giocare e farci dire con il cuore: ti voglio bene, mi manchi. Se potessi parlare a questo virus, gli direi che è vero che ci sta facendo un dispetto e che non ce la facciamo più a stare in casa, ma gli direi anche che lui non sa che facendoci unire siamo diventati forti e glielo griderei con questo proverbio che lui non conosce: "Da soli si va più veloce ma insieme si va più lontano"».

«Da quando la mia testa si è riempita di tutte quelle immagini che mi chiedevano di stare in casa, ho pensato tante cose», afferma Carmela Luigia. «Ho fatto il mio dovere: non sono uscita per non essere contagiata e non contagiare, sono rimasta in casa e mi sono sentita più unita a mamma e a papà. Sono rimasta in casa, ma purtroppo non tutta la famiglia vive con me: i cuginetti non ci sono, i nonni neanche; così mentre apro la finestra, un pensiero vola lontano: io resto a casa perché uscirò dopo!».

Per Lara, «lasciare libertà ai pensieri è bello! Da quando questo incubo ha cominciato a comandare le nostre vite, mi sono sentita tanto triste. Alla frase "io resto a casa" ho obbedito, alla frase "andrà tutto bene" ci ho creduto. Poi la realtà è migliorata, mi è venuta la speranza nel cuore; l'idea di andare di nuovo dai nonni mi ha resa più felice. Questa cosa non la scorderò mai, perché in fondo è strano essere così contenti di poter andare in una casa che si conosce benissimo, eppure mi sembrerà come partire per le vacanze».

Cesare, 4^a B: «È vero. Durante questa quarantena ho avuto molto tempo per pensare. Ci sono stati giorni piacevoli ma soprattutto giorni noiosi, ed era proprio in quei giorni che la mia mente cominciava a pensare. E anche adesso, dopo più di due mesi in casa, penso prima di tutto a quando potrò rivedere i miei nonni, zii e cugini, a quando potrò rivedere tutti i miei amici di scuola e le mie maestre. Penso che non vedo l'ora di invitare i miei amici a casa per giocare, penso a quando potrò riprendere i miei allenamenti di basket. Ma la voglia più grande adesso è quella di poter andare al mare e in giro con il nostro camper». Elena racconta: «Quando è iniziata la quarantena da noi in Puglia pensavo durasse pochi giorni, ero contenta di passare più tempo

con i miei genitori a casa. Poi dopo tanti giorni mi sentivo prigioniera... Ho iniziato a essere molto triste e dispiaciuta: ero preoccupata per chi non era con me. Spero che adesso si possa uscire sempre, anche se con le mascherine e i guanti, ma spero anche che le mascherine prima o poi vadano via!».

Michele: «Questa situazione inaspettata ci ha tolto tanti giorni di amicizia».

E Claudia: «In questo periodo ho pensato spesso che non potevo fare più le mie cose: uscire, andare in palestra, al catechismo e dai nonni».

Michele T. l'ha vissuta così: «Il coronavirus è arrivato all'improvviso e ha cambiato le mie abitudini quotidiane. All'inizio ero triste e annoiato, non avevo capito la gravità della cosa, pensavo fosse una semplice influenza. Ma poi sentivo parlare sempre di morte... Mi demoralizzavo sempre più, soprattutto quando in tv si insisteva nel farci rimanere tutti chiusi. Grazie alle videochiamate ho sentito meno la mancanza dei miei parenti e compagni!». Brunella, 4^a C, racconta che la sua quarantena è stata abbastanza bella perché ha scoperto giochi nuovi da fare insieme alla sua famiglia, che prima non aveva tempo. Gloria con amarezza ammette: «Questa quarantena non è poi così tanto bella, invece, perché io vorrei uscire e tornare dalle mie maestre», aggiungendo però che «in casa si possono fare tante cose: leggere, giocare, cantare e tanto altro».

Gabriele ha notato che nel periodo di quarantena, come in tutte le cose, ci sono dei pro e dei contro: ha avuto sì giornate di riposo, di grandi dormite, ma alla fine riconosce che «però non si può andare neanche in gelateria. Che noia». E Boris: «Non esco mai, sto tutti i giorni a casa senza fare niente, non vedo mai i miei amici, ma cerco di rispettare la regola più importante: lavarmi spesso le mani. Quando le maestre assegnano i compiti cerco di eseguirli, ma non mi piace sentirle per pc. L'unica cosa positiva è che, abitando in campagna, ho molto spazio libero, quindi posso stare tanto all'aperto, ma senza nessuno».

Michelangelo, 5^a C, sempre innamorato delle parole rimate, ha messo in versi la sua descrizione del periodo.

In questi giorni tutto è in isolamento

Vorrei urlare a squarciagola quello che provo al vento
Vedo arcobaleni a milioni
E cartelli appesi ai balconi
Di stare solo non ne posso più

non sento altro che l'orologio a cucù
vorrei tornare ad abbracciare
a ridere e scherzare
a incontrare i miei amici
ed essere tutti più felici
mi mancate sempre più
sono triste come un panda senza il bambù
però se restiamo uniti
potremo tornare a dare inviti.

La quarantena mi ricorda Socrate in cella, come ha detto il filosofo Nicola

Il tempo sospeso, lo spazio ridotto, i nonni assenti, i corpi nemici: questi sono stati gli argomenti dei bambini pugliesi. Anche a Roma, nel 7° Circolo Montessori, le maestre Elisabetta e Marina ci hanno dato la possibilità di conoscere i pensieri dei loro alunni durante la quarantena e di condividerli con Amica Sofia e con gli studenti universitari e futuri maestri.

«Questo momento è difficile per tutti noi, soprattutto perché noi, i bambini, non possiamo andare a scuola, e anche per i genitori e le maestre che non possono lavorare. È vero che dobbiamo stare chiusi in quarantena, ma spero che ce la faremo perché noi siamo un grande Paese», scrive Filippo. «Se ci pensate bene questi tempi sono orribili, perché, lasciando stare che non si può uscire, sono i tanti morti che ci trasmettono tristezza. Ma tutto questo si può combattere. Come? Ad alcune persone forse piace sorridere, ridere e abbracciarsi con gli amici, ma il sorriso si deve proteggere con una mascherina e per gli abbracci per ora non si può fare niente. Facciamo questo per combattere il virus dal nome matematico. Un abbraccio, ovviamente virtuale», scrive Gianluca. Carlo afferma: «Per me questa quarantena è come un quadro con sfumature nero tristezza, viola noia, rosso felicità». È proprio partendo da questa sua descrizione, dicono le maestre, che si può capire meglio come i bambini di Roma stiano vivendo questo strano periodo. Le sensazioni, infatti, variano per ognuno di loro: c'è chi, come Matteo, dice di essere più spensierato in questi giorni e che la libertà che sta vivendo, lo fa star meglio. C'è chi, come Gianluca e Cristina, dice: «Tempi orribili», sia per le limitazioni, sia per i morti. Ma c'è anche chi, in mezzo a tutta questa tristezza, vede ancora qualcosa di buono e reagisce con pensieri sognanti.

«Questo periodo mi ha fatto pensare alla storia che ci ha raccontato Nicola² sul filosofo che sceglie di restare in cella ma di poter essere libero di pensare a quello che vuole». Beatrice trova in tutto questo un richiamo alla storia di Socrate che, seppur condannato dagli Ateniesi prima alla reclusione e poi a morte, accetta la decisione dei giudici senza proteste, senza rancori e senza minacce, perché tanto nessuno mai gli avrebbe potuto sottrarre la cosa più importante: il pensiero.

E Marco: «Il coronavirus ha costretto il nostro Paese, come il resto del mondo, a vivere un periodo strano, difficile da superare, che richiede molta forza e coraggio da parte di tutti. Bisogna prendere queste giornate come una sfida, come una partita».

Mi piacciono le formiche, così ordinate

Arianna, con l'aiuto del suo labirintico filo, ha raccolto anche i pensieri dalla periferia di uno di quei posti belli e stanchi, dalla doppia personalità: Napoli. Qui la situazione emergenziale è stata gestita bene nei due mesi di lockdown: le vie sempre caotiche e disordinate della città partenopea si sono svuotate, i rumori sono scomparsi. Ora la vitale Napoli è un luogo bloccato, fermo. La realtà, però, cambia a seconda della zona: in alcuni quartieri si vive in condizioni di sovraffollamento o di disagio abitativo, e molte famiglie non hanno né un computer né un tablet su cui i bambini possano seguire le lezioni. La didattica per i bambini di queste famiglie si è fermata o si è limitata a WhatsApp. Il discorso diventa difficile, perché proprio in periferia, proprio nei posti in cui si vive una difficoltà l'istituzione scolastica dovrebbe essere sempre presente; ma è successo il contrario. Napoli ha da sempre due volti: uno si può definire banalmente «Napoli bene», mentre l'altro è la periferia che circonda quella parte «bene». Nei laboratori di teatro di Scampia di Martinelli abbiamo notato come i bambini, in certi quartieri, non sappiano nemmeno dell'esistenza di un centro. Simona Esposito, che mi ha aiutata in questi laboratori, ha seguito la Napoli periferica della pandemia, ha contattato maestri e dirigenti scolastici e ha

² Si allude a Nicola Zippel, docente, scrittore e ricercatore (Zippel, 2017; 2018).

fornito un quadro con molte sfumature, alcune anche molto grigie. Finora abbiamo raccontato storie di bambini che vivono delle vite semplici, normali, e che ci hanno manifestato i bisogni tipici della loro età: calcetto, basket, racconti dei maestri, nostalgia dei nonni e dei compagni di scuola, ricordi delle vacanze... Ma cosa è accaduto a tutti quei piccoli che già prima della quarantena vivevano un lockdown dei sogni e delle speranze per il futuro?

Con queste conversazioni (scritte o a voce) e grazie all'aiuto di Simona, con Amica Sofia abbiamo voluto disegnare un ritratto a due dimensioni: la serena pandemia di alcuni, la difficoltà di altri. Ma che vuol dire tutto questo? Vuol dire che la pandemia ha ingigantito le problematiche sociali già esistenti legate a un disagio che è anche culturale. In questa sezione ho deciso di soffermarmi su tale disagio, che fortunatamente condiziona solo una porzione limitata di popolazione, la quale però ha lo stesso diritto della popolazione agiata di raccontare, di descrivere, di prendere la parola.

Li chiamano i «bassi napoletani»: sono delle case popolari tipiche, al piano terra, che si affacciano sui vicoli stretti e storici della città. Sono abitazioni che, data la loro posizione, non vedono quasi mai la luce del sole; sono basse e quasi sempre al buio. Si tratta di strutture abitative dalle metrature limitatissime, spesso affollate da famiglie numerose, talvolta con problemi strutturali inaccettabili nel 2020. Se la quarantena è stata dura per tutta l'Italia, qui lo è stata un po' di più. Nella periferia intorno a Napoli o nei vicoli diroccati del centro ci sono bambini che vivono una radicata povertà educativa, e che si sono ritrovati in maggiore svantaggio in termini di *digital divide* nel momento in cui si è presentata la necessità di avere a casa spazi sufficienti, oltre che una strumentazione informatica adeguata.

Michele ha 8 anni e non voleva dirci a quale scuola appartenesse, perché non ricordava più il nome della sua scuola; la maestra ha incontrato notevoli difficoltà prima di riuscire ad ascoltare i suoi pensieri via telefono. La vita di Michele è la vita di un bambino che cresce da solo: i suoi genitori hanno un piccolo reddito legato alle attività di spaccio di droghe. Per lui era difficile andare a scuola prima del virus; figuriamoci adesso, che dovrebbe seguire la didattica telematica! Infatti è proprio questo il punto, e Michele dice al telefono: «A scuola mi scoccavo di andare ma almeno stavo con i miei amici e dopo andavo al centro dove mi divertivo un sacco. Adesso devo restare a casa con mamma e papà ma con loro non mi diverto proprio. Sono sempre arrabbiati e si dicono tante parolacce». Maria della 3^a B non ricorda

quando è stata l'ultima volta che è entrata in classe; è una bambina con un carattere troppo forte per essere contenuto in un corpicino così esile. Proviene dalla zona a nord-est di Napoli, una periferia brutta e sporca, in cui tutti i bambini hanno sogni che potrebbero non avverarsi mai. Maria è un uragano di vitalità di undici anni, con una bocciatura alle spalle, e sa bene di voler diventare una cantante. È dall'inizio della quarantena che vive con sua nonna: «Ogni tanto, prima che arrivasse questo virus, mamma veniva a trovarmi più o meno una volta a settimana. Lei non vive più con me. Da quando papà è andato in prigione, mamma ha un nuovo fidanzato e vive con lui. Per colpa di questo coronavirus non la vedo da tre mesi e mi manca».

Giuseppe, un bimbo di sei anni, è costretto a vivere questa quarantena al tempo stesso in una casa di 55 mq e nella vastità di mondi dovuta al suo Asperger. La storia di Peppe, come lo chiamano a casa, è decisamente diversa da quella degli altri due bambini. Scrive alla maestra: «Con i miei fratelli a casa non riesco a fare niente, abbiamo un solo computer e non me lo vogliono dare mai! Peraltro io metto tutti i file in ordine cronologico o di nome, ma a loro questa mia caratteristica non piace. Non mi danno mai il computer perché lo uso per fare calcoli e loro dicono che ci perdo tempo e per quello esiste la calcolatrice. Io gliel'ho detto alla maestra che non è colpa mia se non posso seguirla, ma lei ha cercato di farmi seguire le lezioni tramite le videochiamate. Non era facile capirla, la voce saltellava e poi le si perdeva nei fogli, senza crearsi un ordine sulla sua bella scrivania. Questo disordine non lo sopporto proprio: a me piacciono le formiche, tutte organizzate: in questi giorni le osservavo entrare a una a una. Ordinate».

Mafalda o del pensare irriverente³

Dopo l'elezione di Papa Bergoglio, nel 2013, decisi di intervistare il grande poeta argentino Rafael Squirru, educato nelle migliori scuole gesuitiche del Paese. Da Bergoglio al ritratto dell'Argentina il passo fu breve, e ci trovammo a parlare di Quino e della sua Mafalda, ma soprattutto di quei

³ Quest'intervista è apparsa anche su «Il Mattino» del 2 ottobre 2020, in occasione della morte di Quino.

bambini irriverenti che sollecitano gli adulti a pensare e ad agire. Queste tre figure — Squirru, Quino e il suo personaggio — chiariscono notevolmente e autorevolmente il ruolo dei bambini, che possono perfino sognare di curare il mondo o di prendere a «picconate» le ideologie stagnanti, proprio come fa Mafalda.⁴ Anche le strisce di Quino, in fondo, sono filosofia con i bambini; perciò ho scelto di concludere questo capitolo, che mostra in concreto cosa significa «pensare da bambini» nel presente, ricordando una bambina del cui spirito «pensante» c'è oggi più che mai bisogno...

Maestro, qualcuno la considera uno dei più importanti critici d'arte; io ho sempre pensato che lei fosse un grande poeta formato nelle migliori scuole dei gesuiti in Argentina. Anche per questo mi piacerebbe avere un suo commento sull'elezione in conclave di Bergoglio, col nome di Francesco. Che ne pensa un argentino di un pontefice della sua terra?

Non sono un esperto di papi, ma ho ricevuto un'importante e seria educazione cattolica, e posso dire che il cristianesimo (e il cattolicesimo) hanno avuto e hanno menti raffinate nel modo di concepire la cultura.

⁴ Rafael Squirru è nato a Buenos Aires, dove — nonostante i suoi tantissimi viaggi per il mondo — è rimasto residente per tutta la vita. Ha frequentato a Buenos Aires la Saint Andrew's Scot School e successivamente altre scuole dei gesuiti. Dopo aver fondato nel '56 il Museo d'Arte Moderna di Buenos Aires, si è dedicato a un'importante opera di diffusione dell'arte argentina e latinoamericana in qualità di Direttore delle Relazioni Culturali del governo di Arturo Frondizi. Nel '63 è stato nominato direttore del Dipartimento Culturale dell'Organizzazione degli Stati Americani con sede a Washington. In quegli anni ha appoggiato la costruzione del monumento alla memoria di John F. Kennedy eretto a Quemù Quemù, una vasta pianura deserta nella provincia argentina de La Pampa. Il discorso inaugurale pronunciato da Squirru, allora rappresentante ufficiale della OAS, suscitò l'approvazione del pubblico ma provocò reazioni negative da parte delle autorità locali (l'Argentina era allora governata dalla giunta militare del generale Juan Carlos Onganía); Squirru venne pubblicamente dichiarato «persona non gradita al Paese». Tornato a Buenos Aires, ha incessantemente sostenuto la cultura in tutte le sue forme — nel suo Paese e all'estero — con conferenze, presentazioni per esposizioni di artisti e articoli pubblicati sul quotidiano «La Nación», con il quale ha collaborato per oltre vent'anni, spesso condividendo, negli anni Ottanta, la pagina culturale con Jorge Luis Borges.

Anche per questo motivo le chiese, ad esempio quelle di Roma, sono così belle. I cristiani hanno il senso dell'arte e i gesuiti il gusto del particolare, come quello che si ritrova nella filologia. Un papa argentino si porta dentro, a prescindere dalla sua formazione, il gusto miniaturistico dei quartieri di Buenos Aires, la vivacità del tango di cui ha parlato così elegantemente il mio collega Borges. Amo molto la mia città, i suoi quartieri colorati, ma soprattutto amo la vitalità argentina, di cui anche Bergoglio mi sembra una piena espressione. L'Argentina conosce pioggia tempestosa e sole arido, povertà estrema e ricchezza di rapporti, arte superlativa e periferia di sconcertante miseria estetica. Tutte queste cose sono dentro Papa Francesco, dentro il pastore che ha girato per queste strade, a piedi e in metropolitana. Non a caso, a mio giudizio, ha scelto l'impronta francescana, nonostante la sua preparazione teologica e filosofica di gesuita e accademico. Francesco d'Assisi portava in sé l'amore e l'allegria, la spontaneità e il senso del bello, quello concepito dall'uomo come quello della natura. Questo è un tratto che accomuna molto italiani e argentini. Questo mi pare il temperamento del papa appena eletto, che certamente leggeva anche il mio giornale e le sue pagine culturali. Noi argentini siamo anche quelli del 23 maggio '76, il giorno in cui i militari della Marina della Escuela Superior, fingendosi soldati dell'esercito, hanno messo in atto un violento rastrellamento nella baraccopoli di Belén, nel quartiere Bajo Flores di Buenos Aires. Tra i prigionieri c'erano anche i gesuiti che portavano aiuto in quella miseria. Questi sono i momenti che Bergoglio ha vissuto, queste sono le violenze che noi poeti e giornalisti abbiamo raccontato, per non permettere che quella violenza militare passasse inosservata. Mentre pian piano gli arrestati venivano rilasciati, i gesuiti, accusati di sovversione, furono torturati per molte settimane, fino al decisivo intervento del Vaticano, nell'ottobre di quell'anno così duro. Questo è ciò che io porto dentro di me e che il papa venuto da qui porterà nel cuore dell'Europa, a Roma.

E che cosa dobbiamo amare noi di quest'Argentina, così vicina agli italiani, che qui hanno trovato rifugio, fortuna e accoglienza?

L'Argentina è anche un po' Italia: lo si sente in alcune strade e quartieri, così spesso disseminati di altarini e madonnelle, fra fede e tradizione, come

fossero un ballarò. Un bel po' d'Italia, ad esempio, si respira alla Boca. Il nome «La Boca» si deve al fatto che in questa zona il Riachuelo sfocia nel Rio de la Plata. Si era costruito il primo porto d'accesso, percepito dagli abitanti come una «bocca» di ingresso alla città. Per noi argentini — per il popolo, non per i governi — l'accoglienza non è mai stata un gesto eccezionale, ma la perfetta normalità di una società piena di incroci. Proprio dal porto della Boca entrarono i primi italiani giunti in Argentina tra il Diciannovesimo secolo e la prima metà del Ventesimo. Noi poeti argentini già leggevamo gli scritti italiani: io mi ero innamorato di Boccaccio, ma ho amato ogni vostro secolo e ogni poeta, ad esempio il grande Montale dei miei tempi. I poeti italiani sono stati più o meno tutti dei geni, così come gli artisti. Quando passeggio per Puerto Madero, una delle zone più belle di Buenos Aires, attraverso viali pieni di gente a qualsiasi ora, che quasi non si accorgono del vistoso Puente de la Mujer di Santiago Calatrava, penso che questa è la città di Quino, come tu puoi dire che Roma è di chi ha lavorato alla Sistina o Firenze è di Machiavelli o Lecce è di Bodini, il quale peraltro aveva capito tutto dell'Argentina. Mafalda è l'argentina per eccellenza, la più famosa al mondo, e si porta dentro l'irriverenza nei confronti del potere di noi argentini. Siamo tutti così e ogni vero intellettuale di Buenos Aires è, come me, un po' sgradito al potere forte, alla violenza militare che in alcuni momenti della storia qui si è fatta sentire. Questo è Mafalda per il mondo. Gabriel García Márquez amava profondamente Mafalda e il suo papà, il fumettista Quino, poiché diceva che ci hanno insegnato soprattutto che i bambini sono depositari della saggezza. Essere bambini è difficile in qualunque epoca, ma lo è particolarmente oggi: vediamo bambini che sono costretti a migrare da soli, anche in America Latina. I bambini, come Mafalda — che è frutto di fantasia, ma specchio della realtà —, si sono accorti che questo mondo è malato e che ha bisogno di cure per non crollare. Come Mafalda, i bambini gridano «basta» al mondo degli adulti e sono capaci di porre alle mamme domande immense, come: «Perché esistono i poveri?».

Maestro, non sa quanto seriamente io condivida questo punto di vista, dal momento che, giorno dopo giorno, mi occupo della cosiddetta «filosofia con i bambini», spiegando che non dobbiamo portare la filosofia ai bambini, ma ascoltare i bambini «in filosofia». Abbiamo bisogno di riscoprire il mondo con-

temporaneo attraverso le loro domande, ricordando che, anche ora che magari i nostri piedi sono più lunghi, non dobbiamo illuderci di saper porre interrogativi più intelligenti di quando avevamo sei anni. A sei anni sapevamo chiederci le cose giuste, così come a otto; poi abbiamo dimenticato il senso profondo del domandare.

Beh, è la grande verità di Antoine de Saint-Exupéry, la stessa che ritrovo nell'amico detto Quino. All'inizio degli anni Settanta, in giro per Buenos Aires si trovava un manifesto in cui Mafalda, indicando il manganello di un poliziotto, affermava: «Questo è il bastoncino per ammaccare le ideologie». La frase spiega già tutto: non soltanto che Quino ha ideato un personaggio di portata planetaria, ma anche che una bambina, nella sua ingenua irriverenza, può prendere a calci il potere, l'autocrazia, la burocrazia, il razzismo e il denaro, spesso sporco. Nella nostra vita abbiamo incontrato tante Mafalde quanti bambini e bambine abbiamo conosciuto. I bambini delle strisce di Quino sono il riflesso ingenuo dei loro genitori: magari immigrati nel Sud America che si sono votati al dio denaro, nella speranza di diventare qualcuno oltreoceano. Ti faccio un esempio noto a tutti: Manolito, nelle strisce di Quino, è il figlio di un immigrato spagnolo che smania per il denaro, fanaticamente dedito al suo negozio, che per il resto del mondo è insignificante. Manolito replica l'immagine di suo padre, mettendoci in guardia dall'esempio che diamo ai nostri bimbi. Mafalda parla agli adulti, nonostante si senta sempre ripetere che quelle che pone «non sono questioni da bambini».

Maestro, pensavo di parlare con lei dell'Argentina e della sua poesia. Perché mi sta parlando di Quino e delle sue strisce? Eravamo partiti da Bergoglio...

Perché in noi argentini c'è il tango, Mafalda e tanta tanta poesia. Che tu la chiami *nostalgia*, *saudade*, *homesickness* o *añoranza*, devi sapere che questa è la struttura portante della nostra personalità: il mancante. Ci manca per tutta la vita, quella dimensione bambina; ci sentiamo lontani da casa pur essendo a casa, perché «casa» non è la patria, ma è una declinazione dell'animo. Mafalda è questo: la bambina eterna, che non sente nostalgia del suo esser piccola. È quello che un argentino vorrebbe essere: capace di

porre domande scomode senza avere la sensazione di scomodarsi troppo. Magari questa sensazione è tipica dei popoli latini, ma non escludo che accomuni tutti gli animi sensibili alla poesia.

Allora restiamo su questo tema. Quello dei sequestri, delle sparizioni, della dittatura è stato il momento in cui Mafalda ha smesso di esistere, almeno nella matita del suo autore.

Potrà chiederlo a Quino in persona, ma io le posso dire che il regime militare ha rafforzato la censura e che in quel momento tutti noi artisti, intellettuali, scrittori, giornalisti abbiamo dovuto far marcia indietro, almeno pubblicamente. Anche volendo, Mafalda non poteva continuare, così come dovevano fermarsi le mie esposizioni d'arte, nonostante fossero le più famose al mondo. Nella mia città è rimasto il riflesso di quel periodo... Lo sintetizzo con i versi del caro Borges, l'amico di una vita: «E adesso la città quasi è una mappa / di tanti fallimenti e umiliazioni». Joaquín Salvador Lavado Tejón, in arte Quino, guardando i fallimenti a cui il nostro Paese andava incontro per colpa dei regimi, anche di quelli vicini, ha sentito, come me, la stanchezza di cui Borges ha scritto così bene. È stata Mafalda a salvarlo e a spronare molti di noi intellettuali. Quella bambina spesso vestita di rosso ci ha ricordato che non dobbiamo tradire le promesse della nostra infanzia.

In Italia, la piccola contestataria è arrivata in un'antologia nel '68. L'anno dopo, Umberto Eco ha firmato la prefazione della prima raccolta. Dal '70 le sue strisce sono uscite quotidianamente su «Paese Sera». Come lei sa, Quino ha abitato in Italia e fu felicissimo di quel '69 in cui Eco, che allora dirigeva per i tipi di Bompiani la collana «Amletica leggera», fece acquistare all'editore i diritti di Mafalda, pubblicandone il primo libro: Mafalda la contestataria. Riporto la presentazione di Eco.

Mafalda è veramente una eroina «arrabbiata» che rifiuta il mondo così com'è. Per capire Mafalda è necessario stabilire un parallelo con l'altro grande personaggio alla cui influenza essa evidentemente non si sottrae: Charlie Brown. [...] Charlie Brown appartiene a un paese prospero, a una società

opulenta in cui cerca disperatamente di integrarsi mendicando solidarietà e felicità; Mafalda appartiene a un paese denso di contrasti sociali, che tuttavia non chiederebbe di meglio, che integrarla e renderla felice, salvo che Mafalda si rifiuta [...]. Mafalda vive in una continua dialettica col mondo adulto, che non stima, non rispetta, avversa, umilia e respinge, rivendicando il suo diritto a rimanere una bambina che non vuole gestire un universo adulterato dai genitori. [...] In verità Mafalda ha le idee confuse in fatto di politica [...]. Una sola cosa sa con chiarezza: non è contenta (Eco, 1969).

Che ne pensa di queste parole?

Pongo in risalto due elementi: Eco è una gemma mondiale, per questo si è accorto di Joaquín (Quino); Mafalda rappresenta tutti i bambini, che in fondo disprezzano profondamente gli adulti (o almeno il loro essere adulti). Un bambino rappresenta la Genesi che si ripete a ogni nascita: ricrea il mondo. Borges ha colto molto bene tutto questo quando ha scritto che la storia del calcio nasce ogni volta che un bambino prende a calci un pallone.

Conclusioni?

Stalettì è un piccolo borgo in provincia di Catanzaro, affacciato sul luminoso Golfo di Squillace. A febbraio avevamo avviato nella scuola primaria, colorata come poche, un laboratorio di filosofia con due classi, una 4^a e una 5^a. Incontri vivacissimi, di cui i bambini ancora conservano il ricordo e i pensieri, che sono poi diventati un tesoro prezioso nei lunghi mesi del lockdown e durante l'estate, affrontata con un po' di libertà mista a timore.

Proviamo a ricominciare, anche da qui. E finalmente riusciamo a rivederci, «in presenza», come si dice ora. Ricominciamo con le doverose distanze e precauzioni; naturalmente ogni cosa è più difficile, e per me è la prima dura prova in questa situazione. Devo passeggiare con la mascherina lungo le file distanziate di banchi singoli per ascoltare i bambini, per dialogare con ciascuno di loro. Ma è bello, malgrado tutto. Anche questo può essere un modo per rendere più dinamica l'aula, per sperimentare diversi punti di vista e di ascolto.

Chiedo ai bambini che cosa hanno trattenuto di quei pensieri pensati insieme mesi fa. Sembra che nel frattempo sia trascorsa un'intera epoca della nostra storia e della nostra esistenza. Loro sono smarriti, pensierosi ma incerti. Un po' timorosi, quasi.

La maestra li aiuta a ricordare un particolare. Avevamo chiesto a ognuno di loro quale animale avrebbe voluto essere e perché, per poi leggere e discutere insieme la storia del giovane gambero di Gianni Rodari. Chiediamo loro di ricordare quale animale avevano scelto e di dirci se oggi

risponderebbero nello stesso modo. Due frasi in particolare mi colpiscono; le scrivo alla lavagna e diventano l'inizio della nostra passeggiata filosofica, che ci porta fino a Kant e oltre.

Alessia ricorda di aver scelto allora il gatto, ma dice che adesso desidererebbe essere piuttosto una farfalla: troppo domestico il primo, molto più libera e senza restrizioni né confini la seconda. C'è desiderio di libertà, di aria, di vita. Non semplicemente, come si dice spesso, di «normalità». Perché ciò che manca ai bambini non è la nostra grigia e consueta normalità (quella del gatto, appunto). Ciò che è stato sottratto loro e che hanno il desiderio e la voglia di riconquistare è lo spazio per volare: per immaginare un futuro che sia libero dalle costrizioni del presente. È la dimensione «utopica» del nostro filosofare con i bambini, che abbiamo tentato di raccontare in questo libro e di cui proviamo ogni giorno, ancora, a fare esperienza, ascoltando i più piccoli.

La piccola Asia, dallo sguardo dolce e profondo, a febbraio ci aveva detto di voler essere un coniglio: del coniglio ammirava la tenerezza, la mitezza, la semplicità. Oggi Asia desidererebbe piuttosto essere un leone! Proprio così: il coniglio si è trasformato in leone, quel bisogno di mitezza e di consolazione è diventato bisogno di sicurezza e di forza. E noi tutti possiamo immaginare perché.

Gli scritti raccolti nel terzo capitolo del libro e nel numero speciale della nostra rivista — il primo del 2020 — sono in questo senso una miniera: una testimonianza vera, capace di lasciare una traccia profonda, che sta a noi ascoltare e custodire.

Solo da qui, nonostante tutto, si può e si deve ripartire.

Massimo Iiritano

Io e Massimo abbiamo deciso di chiudere questo nostro «prontuario» con delle «non conclusioni», con un finale aperto: perché la strada per ripensare la didattica e la proposta filosofica insieme ai più piccoli, ai non addetti ai lavori, a coloro che non si sono mai accostati alla filosofia (pur avendone sentito la necessità) è ancora tutta da tracciare.

Vogliamo tuttavia lasciare un piccolo suggerimento per la didattica di questi tempi, che sono stati «sospesi» e lo saranno ancora per un po'. Non

perdiamo di vista i bambini fra i centimetri e le mascherine, non abbandoniamo il loro mondo per adeguarci all'era del coronavirus! Accettiamo ogni indicazione che ci dettano la prudenza e la necessità di prevenzione, ma facciamo attenzione: è ora che, senza trascurare le dovute cautele e responsabilità, torniamo ad accorgerci di loro. Per questa ragione è importante segnalare un'iniziativa, duratura nel tempo, che ha come protagonista la creatività di bambini e ragazzi. Anche quest'anno, durante il lockdown, il Premio Mario Lodi, ideato da Amica Sofia con la collaborazione del MIUR e dedicato al grande pedagogista italiano, ha avuto i suoi piccoli grandi vincitori: a dispetto della fatica dei mesi passati, la fantasia dei bambini e dei ragazzi non si è lasciata imprigionare fra le mura domestiche. Il Premio Lodi va e andrà avanti nonostante le difficoltà del momento, nonostante il bisogno che il mondo scolastico ha di ripensare le proprie strutture, nonostante il difficile anno scolastico (e accademico) che ci aspetta. E perché va avanti? Il mondo della cultura sta cercando di proseguire con la sua vita, con i suoi festival, con i suoi premi; progettare un momento culturale dedicato esclusivamente ai bambini e agli adolescenti significa accorgersi di loro, significa non dimenticarli e non permettere che la pandemia sposti ogni altra urgenza. Anche se durante il lockdown i bambini hanno dimostrato una notevole capacità di adattamento, è necessario che ci si ricordi maggiormente di loro, del loro bisogno di ripartire, dei cambiamenti che stanno affrontando.

Proviamo a migliorarci e a condensare le specificità di questa scuola d'emergenza in alcune assolute priorità formative. Innanzitutto, i maestri dovranno sempre più mettere al centro il «modello bambino». I bambini — lo ripeto — sono stati fin troppo a lungo dimenticati. Come scriveva Mario Lodi nel 2011, nella prefazione a *Cipi* (che allora compiva cinquant'anni), i bambini hanno una loro vita segreta, una loro filosofia. Potrei partire da qui per spostare, con molta semplicità, il discorso sul principio fondante del metodo di Lodi: l'idea che il bambino, colto nella sua quotidianità, è allo stesso tempo strumento e fonte di cultura. Fin dalla nascita e man mano che vive il bambino è «produttore di cultura», e porta con sé nella scuola le sue capacità di «ricercatore», il suo bagaglio di esperienze già organizzate, la sua concezione del mondo. Non sappiamo se questa (personale) concezione sia valida o meno, ma spetta alla scuola fornirgli le conoscenze e gli stimoli che gli serviranno per valutarli. Non trascuriamo le competenze emotive:

fermiamoci a pensare a ciò che questa scuola dell'era del coronavirus può rappresentare per bambini e ragazzi. Che cosa vuol dire avere sei anni nel 2020? Vuol dire aver imparato che tante cose possono far paura, persino un bacio. Vuol dire aver imparato che si può perdere qualcuno senza neanche salutarlo; vuol dire non avere più il compagno di banco e non poter neanche dare una sbirciatina al suo compito. Il maestro e la maestra hanno il compito di valorizzare e indirizzare questa fanciullezza scossa, che ha vissuto e sta vivendo una tragedia unica del suo genere, sconosciuta ad altre generazioni.

Occorrerà tornare al modello di Mario Lodi, al suo non aver fretta. Occorrerà capire che ci siamo presi una pausa dal mondo e che questa pausa, quando hai sei anni — o anche qualche anno in più —, non puoi interromperla subito per tornare a inseguire la rendita scolastica, la performance. Occorre riprendersi il tempo. Occorre una sosta. Occorre sostare nella domanda.

Dorella Cianci

Bibliografia

- Adkins A.W.H. (1970), *From the many to the one. A study of personality and view of human nature in the context of Ancient Greek society, values and beliefs*, Ithaca, NY, Cornell University Press.
- Adragna M. (2016-2017), *Filosofare con i bambini per imparare a pensare*, tesi di laurea in Filosofia, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, a.a. 2016-2017.
- Agamben G. (2001), *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Torino, Einaudi.
- Arendt H. (2015), *Socrate*, Milano, Raffaello Cortina.
- Benjamin W. (2001), *Infanzia berlinese intorno al millenovecento*, Torino, Einaudi.
- Bloch E. (1994), *Tracce*, Milano, Garzanti.
- Bodei R. (2005), *Una scintilla di fuoco*, Roma-Bari, Laterza.
- Cacciari M. (2017), *Generare Dio*, Bologna, il Mulino.
- Chantraine P. (1968), *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots*, Paris, Klincksieck.
- Cianci D. (2018), *La filosofia con i bambini*, «Psicologia e Scuola», n. 55.
- Cianci D. (2019), *Partorire con la testa. Alle origini della maieutica*, Venezia, Marsilio.
- Claris S. (2013), *Filosofia e pedagogia del dialogo*, Roma, Armando.
- Di Marco E. (2014), *Il mondo di Platone*, Roma, La Nuova Frontiera Junior.
- Eco U. (1969), *Mafalda o del rifiuto*. In Quino, *Mafalda la contestataria*, Milano, Bompiani.
- Ferraro G. (2005), *Bambini in filosofia*, Roma, Castelvechchi.
- Guidorizzi G. (2017), *I colori dell'anima. I Greci e le passioni*, Milano, Raffaello Cortina.
- Iritano M. (2006), *Picture thinking*, Soveria Mannelli, CZ, Rubbettino.

- Iiritano M. (2018), *Doing philosophy with children*, «Philosophy and Childhood», vol. 14, n. 30, <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/30434> (consultato il 21 agosto 2020).
- Iiritano M. (2019), *Ma come si fa a pensare? Diario di un maestro di filosofia*, Roma, Castelvecchi.
- Kohan W. (2006), *Infanzia e filosofia*, Perugia, Morlacchi.
- Montesarchio P. (2003), *La metafisica dei bambini paragonata a quella degli adulti*, Perugia, Morlacchi.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- von Nägelsbach C.F. (1884), *Homerische Theologie*, a cura di G. Autenrieth, Nürnberg, J.A. Stein.
- Napodano M. (2016), *Un mondo di creature variopinte*, Bologna, Diogene.
- Onians R.B. (1998), *Le origini del pensiero europeo intorno al corpo, la mente, l'anima, il mondo, il tempo e il destino*, Milano, Adelphi.
- Patočka J. (2002), *Saggi eretici sulla filosofia della storia*, Torino, Einaudi.
- Renda L. (2016), *Per non perdere le ali*, «Amica Sofia Magazine», n. 1.
- Rodari G. (2014), *A scuola di fantasia*, Torino, Einaudi.
- Rohde E. (2006), *Psiche*, Roma-Bari, Laterza.
- Rossetti L. (2019a), *Is Philosophy for the elite?*, «The Wednesday», n. 78, <https://www.thewednesdayoxford.com/2019/01/16/the-wednesday-issue-no-78/> (consultato il 21 agosto 2020).
- Rossetti L. (2019b), *Anche i bambini pensano*, «Amica Sofia Magazine», n. 2.
- Sansone D. (1975), *Aeschylean metaphors for intellectual activity*, Wiesbaden, Steiner.
- Šestov L. (2016), *Parmenide incatenato. Le fonti delle verità metafisiche*, Milano, Luni Editrice.
- Snell B. (2002), *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, Torino, Einaudi.
- Veltroni W. (2020), *I bambini sanno... Anche dei tempi sospesi. Dialogo con Dorella Cianci*, «Amica Sofia Magazine», n. 1.
- Zieliński T. (1922), *Homeric psychology*, <http://ihnpn.pl/wp-content/uploads/2016/03/ZIELINSK.pdf> (consultato il 21 agosto 2020).
- Zippel N. (2017), *I bambini e la filosofia*, Roma, Carocci.
- Zippel N. (2018), *C'era una volta la filosofia*, Roma, Carocci.

The Erickson logo is displayed in white text on a dark grey rectangular background. The word "Erickson" is in a serif font, with a small white square positioned above the letter "i".

Vai su **www.erickson.it**
per leggere la descrizione dei prodotti Erickson e
scaricare gratuitamente tutti gli «sfogliabro»,
le demo dei software e le gallerie di immagini.



Registrati su **www.erickson.it**
e richiedi la **newsletter INFO**
per essere sempre aggiornato in tempo reale su tutte
le novità e le promozioni del mondo Erickson.



Seguici anche su **Facebook**
www.facebook.com/EdizioniErickson
Ogni giorno notizie, eventi, idee, curiosità,
approfondimenti e discussioni sul mondo Erickson!



www.erickson.it