

amica sofia

dicembre 2011

Periodico dell'Associazione
di promozione sociale AMICA SOFIA

www.amicasofia.it
redazione@amicasofia.it

Sede legale presso il Dipartimento di Scienze
Umane e della Formazione, Università degli
Studi di Perugia, Perugia (www.suef.unipg.it)

Morlacchi Editore

2 / 2011



Indice

- 3 *Intenzioni e direzioni* | Editoriale di Chiara Chiapperini
- 5 *A scuola con filosofia. Alcune esperienze di scuola primaria della provincia di Pordenone*
5 *Come nasce l'idea e come ha mosso i primi passi*, di Daniela Lunardelli
7 *La sfera del pensiero*, di Cati Maurizi Enrici
9 *La sfera del pensiero. "Pensare... tutta l'elettricità del mondo"*, di Sonia Marcuz
13 *La filosofia e la ricerca di un "posto fermo"*, di Barbara Sabellico
14 *Progetti in corso: Dia-logando. Fare filosofia con bambini e ragazzi*
15 *La parola ai genitori*
- 16 Forum: *Bambini e adulti: ricercare insieme il sapere per la vita.*
 "No hay pregunta tonta, ni tampoco respuesta definitiva"
16 *Il modello Socrate è entrato in crisi*, di Livio Rossetti
18 *Scuola e famiglia nella società odierna*, di Giacomo Bortone
21 *Riflessioni per una pedagogia dell'espressione*, di Gilberto Scaramuzza
24 *Dare un (nuovo) nome alle cose*, di Pina Montesarchio

La lettera di AMICA SOFIA 2/2011

- 27 *Filosofare. Un luogo accogliente da educare*, di Marina Perrone
29 *Preservare le alunne e gli alunni dalle idee ricevute*, di Armando Lauri
31 *Lavori in itinere della Commissione Formazione: analisi e considerazioni*, di Chiara Chiapperini
34 *Lavori in itinere della Commissione Formazione: indagine conoscitiva*, di Egidia Lotti
- 37 *Dall'Italia. Contributi di Bruno Schettini, Giuseppe Messina, Teresa Caporale*
- 45 *Quale filosofia con i bambini?* Intervista ad Alfonso M. Iacono
- 47 E ora parliamo di libri...
47 *Socrate: modello di maestro? Le dialogue socratique*, Recensione di Laura Candiotta

In copertina: «Filosofia», formella della Fontana Maggiore in Perugia riprodotta e incisa da Silvestro Massari per il volume di «descrizioni» di G.B. Vermiglioli, Le sculture di Niccolò e Giovanni da Pisa e di Arnolfo Fiorentino che ornano la Fontana Maggiore di Perugia (1834).

amica sofia numero 2/2011 – ISSN: 2039-456X

«Amica Sofia» è un periodico non registrato dell'Associazione di promozione sociale AMICA SOFIA, che ha la sua sede legale presso il Dipartimento di Scienze Umane e della Formazione, Università degli Studi di Perugia, 06100 Perugia.

www.amicasofia.it | redazione@amicasofia.it

Direttore responsabile: Chiara Chiapperini. *In redazione:* Livio Rossetti, Teresa Caporale, Egidia Lotti, Elisabetta Sabatino.
Impaginazione e grafica: Raffaele Marciano.
Editore: Morlacchi Editore, Piazza Morlacchi, Perugia. www.morlacchilibri.com | www.amicasofia.it. Tiratura: 1000 copie.

Le segnalazioni librerie e le altre notizie fuori testo sono state accolte nella pubblicazione a titolo completamente gratuito, quale complemento dell'informazione offerta a insegnanti e genitori.

FARE FILOSOFIA CON BAMBINI E RAGAZZI EDUCARE AD UN NUOVO UMANESIMO

Istituto Italiano per gli Studi Filosofici di Napoli - Palazzo Serra di Cassano, via Monte di Dio, 14
Napoli, 3 e 4 febbraio 2012

Con il patrocinio dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania, della Società Filosofica Italiana sezione di Napoli "G. Vico".
In collaborazione con l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici

Programma

VENERDÌ 3 FEBBRAIO 2012

9:30 *Saluti e presentazione del Convegno*

ALDO TONINI (Istituto Italiano per gli Studi Filosofici)
LIDIA PALUMBO (SFI, sez. "G. Vico")
ALIDA G. LABELLA (SUN)
LIVIO ROSSETTI (*AMICA SOFIA*)

10:00 *L'opera di Bruno Schettini*

Intervento di VALENTINA GIUGLIANO

10,20 *Prove di dialogo filosofico con i bambini.*

L'esperienza di filosofia con i bambini alla LUMSA di Roma (di MARINA PERRONE, LUMSA Roma)
Modera: ROSSANA DE MASI

11:30 *Il dialogo filosofico con i bambini come progetto educativo*

(Relazione a cura di M. ANTONELLA GALANTI, Università di Pisa)

Domande aperte

PICCOLO LUNCH OFFERTO A TUTTI I PARTECIPANTI

VENERDÌ 3 FEBBRAIO 2012

14:30 *Della necessità di educare per un nuovo umanesimo*

Relazione di BRUNO MORONCINI (Università di Salerno)

Domande aperte

16:00 *Prove di dialogo filosofico con bambini e giovani.*

Conduzione di Sessioni Filosofiche
Coordina: TERESA CAPORALE
I Sessione - con ELISABETTA SABATINO (Cava de' Tirreni, SA)
II Sessione - con PINA MONTESARCHIO (Napoli)

17:45 *Fare filosofia come progetto pedagogico-politico.*

Ne discutono: GIUSEPPE LIMONE, LIVIO ROSSETTI e CHIARA CHIAPPERINI

Dibattito

SABATO 4 FEBBRAIO 2012

9:30 Tavola rotonda con: OLIMPIA AMMENDOLA, LAURA CANDIOTTO, ALBERTO GALVAGNO, MIRELLA NAPODANO, ADRIANA PRESENTINI.

Modera e conclude: CHIARA CHIAPPERINI

11:00 Assemblea dei soci per il rinnovo delle cariche sociali.

Comitato scientifico: Giuseppe Limone (SUN), Livio Rossetti (UNIPG), Bruno Schettini (SUN).
Comitato organizzatore: Teresa Caporale, Rossana De Masi, Pina Montesarchio, Elisabetta Sabatino e Bruno Schettini.

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, con comunicazione prot. N.° 10050 del 06-12-2011 ha emesso esonero ministeriale. Ai docenti che parteciperanno al Convegno verrà rilasciato un attestato di partecipazione.

Intenzioni e direzioni

Editoriale di Chiara Chiapperini

Un editoriale solitamente spiega il senso degli articoli che vengono proposti al lettore. Questo numero della rivista come i precedenti numeri ha molto da offrire: le relazioni della sessione estiva di Marino *Bambini e adulti: ricercare insieme il sapere per la vita*. «*No hay pregunta tonta, ni tampoco respuesta definitiva*», una sostanziosa prima parte *A scuola con filosofia...*, vari interventi teorici, interviste e recensioni.

Ma c'è dell'altro. Con questo editoriale vorrei andare oltre, e soffermarmi sulle intenzioni e direzioni della nostra associazione. Lo voglio fare partendo dall'importante contributo teorico di Bruno Schettini pubblicato sulla rivista. Si tratta dell'ultimo lavoro di Bruno ed è dedicato alla "filosof-azione". Bruno è scomparso poco prima di Natale ed ha lasciato un grande vuoto in tutti noi. La sua onestà intellettuale, la sua curiosità e ironia, la serietà, la profondità del suo pensiero, rimarranno nella nostra memoria. Sicuramente intorno al tema della filosof-azione si costituirà un gruppo di ricerca che raccoglierà gli scritti di Bruno e continuerà a lavorare in questa direzione. Ma l'insegnamento di Bruno andrà ben oltre, la sua intelligenza, pazienza, generosità sosterranno la nostra Associazione.

Riporto qui di seguito alcuni stralci di una lettera che Bruno, già malato, scrisse al presidente Livio Rossetti per giustificare la sua assenza all'Assemblea dei soci del 2010. Sono passati quasi due anni, siamo infatti alla vigilia della nuova Assemblea dei soci che si terrà a Napoli come momento conclusivo del Convegno *Fare filosofia con i bambini e i ragazzi, educare ad un nuovo umanesimo* promosso dalla Seconda Università di Napoli, in collaborazione con *AMICA SOFIA*. Convegno che Bruno ha preparato con tanta attenzione e cura. Egli scriveva, dunque:

«Sono veramente rammaricato di non potermi unire ai vostri discorsi per dare un contributo, penso concreto e progettuale, ma anche per stare insieme con alcuni di voi e rinnovare, in un qualche modo, l'esperienza di Coloti... sono da poco con voi e fra di voi in questa sfida che AMICA SOFIA ha lanciato ed essendo io un pedagogista ed educatore non posso che essere lieto di questa che considero anche una mia avventura intellettuale insieme con tutti voi... ho avuto la fortuna di incontrare belle persone, motivate, capaci, in grado di dare un contributo originale e significativo alla scuola nel momento in cui la scuola – insieme con l'università – vive una situazione di collasso istituzionale al quale è possibile opporre una "resistenza pedagogica" soltanto con una lotta professionale, certamente defaticante, ma generosa, intrisa di impegno a offrire ai giovani studenti, a maggior ragione a partire dalla più tenera età, il gusto di confrontarsi, di scoprire, di creare, di fare funzionare la mente per quella che, a Perugia, al Fantasio Festival, definii, richiamando Edgar Morin, la democrazia cognitiva. Aderendo, sia pure fra gli ultimi, ho raccolto la sfida consapevole anche dell'impegno e delle difficoltà, per un'avventura intellettuale onesta e politicamente interessante. Ovviamente non spiego a te, a voi, il "politicamente", perché sono certo che si comprenda il senso dell'affermazione, che attiene ad un interesse più generale di rigenerazione del tessuto sociale oggi che esso è così deturpato da un volgare quanto irritante vocare in modo sguaiato per luoghi comuni che da mera opinione assurgono infaustamente a verità mediatiche che rendono la conoscenza, frutto di studio e ricerca, mera opinione e quest'ultima a paradigma di un sapere per tutti.

Ho rese mie le tante osservazioni e perplessità e dubbi e generose proposte, nonché anche la contraddittorietà delle retoriche proposte da parte degli amici di Sofia. Tutto questo però non mi ha distolto affatto dal pensare positivo rispetto al futuro di AMICA SOFIA e alla risorsa che tutti voi/noi siamo per discorsi presenti e futuri.

Abituato a gestire i conflitti, cerco di cogliere in essi l'aspetto provocatoriamente aperto al nuovo, al cambiamento e sono abituato anche a considerare il cambiamento non come un tradimento di ciò che ha preceduto, ma come la variabile di coerenza dei sistemi (Bateson, Maturana, Varela, ecc...), sottostante la chance per rigenerare quello che precede per futuribili scenari integratori dell'esistente.

In questo senso ben venga il confronto serrato, purché esso sia espressione onesta di un desiderio di costruire nuovi scenari nel rispetto di quanto già fatto nel bene e/o nel male; ma parlo di bene e/o male per così dire, perché niente di quello che ciascuno ha già realizzato è male, forse incrementabile, rivedibile, migliorabile ma, certamente, positivo. E che sia positivo lo attestano la Rivista sulla quale molti scrivono, le nuove iscrizioni, i dibattiti anche accesi ma che mettono a nudo la voglia di fare, di migliorare, ed espongono ciascuno per prese di posizione chiarificatrici per sé e per gli altri, il lavoro che viene fatto nelle occasioni pubbliche, e ancora l'impegno certosino di tutti nelle proprie scuole e lì dove si è chiamati, le e-mail che ci scambiamo per condividere idee e annunciare iniziative. Tutto questo è segno di vitalità individuale che però deve trasfondersi sempre di più in vitalità dell'Associazione... Non è per lusinga, che scrivo a te, e attraverso di te a tutti gli altri, per dire che ringrazio chi mi ha fatto conoscere te e l'Associazione. Io che ho dato pochissimo, ho cercato di pormi in sintonia con tutti voi da subito e non appaia estranea questa mia lettera al vostro lavoro di tutti i giorni. Non mi pongo come esterno, ma come uno che vuole fare un cammino solidale con gli amici di Sofia – ecco il senso di questa lettera – perché tutti siamo debitori a Sofia di generazione in generazione fino a quando l'uomo abiterà la Terra o anche un altro pianeta e per questo avvertiamo la necessità di insegnare e tramandare benché in molti nella società si voglia cancellare questa memoria e consapevolezza! Tuttavia, non dimentico che accanto a Sofia dobbiamo anche coltivare i sentimenti, le emozioni affinché la conoscenza non sia sterile, ma sappia generare la saggezza di vita.

Bene, ti/vi ho annoiati anche troppo. Io confido che l'Associazione sappia da un lato prendere atto di quanto fatto e sappia e voglia anche rinnovarsi nello spirito solidale per un futuro da integrare con idee innovative, guardando al passato, sia pure breve, come risorsa per non partire dal nulla e procedere con coraggio, senza tentennamento, ma tutto mettendo in cantiere, verso il suo futuro».

Leggendo queste parole, possiamo solo augurarci che le intenzioni e le direzioni di AMICA SOFIA sappiano corrispondere alle speranze di Bruno Schettini.



A scuola con filosofia

In questa sezione raccogliamo alcune esperienze di scuola primaria della provincia di Pordenone.

Come nasce l'idea e come ha mosso i primi passi

di Daniela Lunardelli

Quando abbiamo iniziato ad occuparci di filosofia con i bambini, ormai una decina di anni fa, io e le colleghe¹ ci siamo avventurate con entusiasmo nello studio e nella sperimentazione di questa pratica che, nel suo configurarsi come esercizio filosofico, come attività di ricerca comune del significato attraverso il pensare/dialogare, ci è parsa una valida opportunità di “mettere in pratica” nel nostro contesto professionale quotidiano quel che in profondità costituiva la nostra formazione. Provenendo da percorsi universitari diversi, ma lavorando tutte e tre da anni nella scuola primaria, abbiamo intravisto nella “filosofia con i bambini”, e soprattutto nella valorizzazione della componente pratica, esistenziale del filosofare che essa promuove, un’esperienza formativa rilevante da poter offrire ai nostri alunni.

Con questa convinzione ci siamo proposte ai colleghi con diverse iniziative di autoformazione e, nel 2008, abbiamo istituito due diversi corsi di aggiornamento² rivolti a docenti della scuola dell’infanzia e della scuola primaria, con la finalità di introdurli alla pratica della “filosofia con i bambini”. Entrambi i corsi si sono articolati in quattro momenti. Nel corso del primo incontro abbiamo tentato innanzitutto di chiarire i termini, di delineare i capisaldi teorici della “filosofia con i bambini” e di effettuare un breve excursus storico, facendo riferimento alle varie scuole che ad essa riconducono (*Philosophy for Children* e *Kinderphilosophie*). Successivamente abbiamo analizzato i metodi e i materiali della pratica, seguendo principalmente Lipman e la formulazione metodologica “classica” dell’attività – questo è stato utile per esigenze di semplificazione e per creare una base comune da cui partire – ed abbiamo fornito alcune indicazioni generali su come si conduce una sessione. Attraverso l’illustrazione dei momenti fondamentali che la costituiscono abbiamo tentato di focalizzare l’attenzione dei corsisti sul ruolo dell’insegnante-facilitatore e sulle scelte operative e metodologiche che, in base alla nostra esperienza nelle classi, si sono rivelate negli anni le più valide per la costituzione di piccole ma efficaci “comunità di ricerca”. Nel terzo e quarto incontro abbiamo poi mostrato dei percorsi sperimentati negli ultimi anni con i nostri alunni, tenendo fermo il metodo (l’uso del pensare/dialogare) ma variando estremamente, rispetto al curriculum lipmaniano, i materiali, gli esercizi, il contesto di utilizzo. Spesso siamo partite, infatti, avendo già sullo

¹ Siamo tre insegnanti di scuola primaria della provincia di Pordenone: Daniela Lunardelli, Sonia Marcuz e Cati Maurizi Enrici.

² Il primo corso di aggiornamento si è svolto tra febbraio e marzo nel Circolo Didattico di Cordenons (PN), mentre il secondo nei mesi di ottobre e novembre presso il 3° Circolo Didattico di Pordenone.

sfondo una problematica, un oggetto di indagine che ci veniva presentato dalla realtà delle classi in cui ci siamo trovate ad operare, dai bisogni formativi, dalle capacità e dalle difficoltà dei nostri alunni.

Abbiamo, così, voluto trasmettere la nostra convinzione della validità del metodo della “filosofia con i bambini” per la sua capacità di riversarsi sugli aspetti cognitivi, emotivi e metacognitivi dell’apprendimento, divenendone “motore” e significante. Costantemente durante gli incontri gli insegnanti presenti, che ci sono parsi estremamente interessati alla pratica che andavamo illustrando e desiderosi di mettersi in gioco come facilitatori in classe, sono stati da noi incoraggiati a partecipare attivamente, sollevando domande e formulando proposte, per poi sperimentare concretamente nell’ultimo incontro cosa significhi far parte di una comunità di ricerca. L’aspetto più problematico da loro evidenziato è emerso proprio in questa fase di sperimentazione pratica nella quale più di qualcuno, nell’immaginarsi di condurre una sessione con i bambini, ha manifestato perplessità sulla propria capacità di cogliere i possibili nuclei filosofici – a partire dal materiale/stimolo proposto, dalle domande formulate nell’agenda o dalle opinioni espresse – per portarli alla luce nella fase di discussione.



Daniela Lunardelli è laureata in Filosofia. Si è perfezionata in *Philosophy for children*, insegna nella scuola primaria nel Circolo Didattico di Cordenons, dove da anni fa pratica di filosofia con i bambini.

La sfera del pensiero

di Cati Maurizi Enrici

Accennavamo alla possibilità di usare diversi pre-testi e mezzi espressivi nei nostri laboratori, sapendo che per i ragazzi più che mai il cammino dialettico della ricerca filosofica è sì ascendivo, ma anche discensivo; è un poter tornare poi all'esperienza, all'esperienza di vita spesso diversa da quella che il dialogo filosofico per un momento vissuto più o meno intensamente può inaugurare. Utilizzando l'immagine platonica della caverna, si potrebbe dire che, certo, l'uscita verso il sole, verso la Verità è importante, ma senza dimenticare il cammino, il passaggio tra il mondo fuori e il mondo dentro, tra le verità e il fantasma, tra la realtà e il sogno. Tra il bene e il male...¹.

Per questo i nostri stili soggettivi nella conduzione delle sessioni possono essere sensibilmente differenti per l'accento che ciascuna di noi dà all'aspetto ad esempio logico argomentativo, ci accomuna l'interesse per un'idea di filosofia che sia capace di salvaguardare le ragioni dell'immagine, dei linguaggi altri da quello specificamente filosofico come quello poetico o musicale. Una filosofia dell'espressione dunque che prenda seriamente l'ammonimento nietzscheano che forse il concetto è solo il "residuo di una metafora"...

Nelle prime classi della scuola primaria, ad esempio², si può partire da un elemento molto concreto, ma anche simbolico «Il solido cuore della ben rotonda verità», come scrive Parmenide nel suo poema *Sulla Natura*, una sfera lucida e trasparente posta al centro del cerchio che permetta un passaggio importante: quello dall'esperienza in cui i bambini sono immersi, al mondo delle idee, e che "magicamente" crei lo spazio per l'inizio di un processo dialettico interiore e intimo, perché «[...] il bambino piccolo si sente parlare [...] non è ancora un io che parla in se stesso»³. Un oggetto semplice capace di attirare immediatamente la curiosità, il desiderio dei bambini, in cui essi si possano "vedere", cogliendo così la differenza tra *Il pensiero che si è* e *Il pensiero che si ha*, intuendo la questione del tempo, l'importanza della memoria... Come ben rappresentano queste due disegni di classe seconda di Bannia:



¹ LUCE IRIGARAY, *Speculum. L'altra donna*, Feltrinelli, Milano 1975, p. 228.

² Le seguenti riflessioni si riferiscono al progetto avviato nell'anno scolastico 2007/08 presso l'Istituto Comprensivo di Fiume Veneto e che ha coinvolto le classi 1B, 2A e 2B della scuola "E. De Amicis" e le rispettive insegnanti Barbara Sabellico, Gianfranca Sacchetti.

³ GIUSEPPE FERRARO, *La scuola dei sentimenti*, Filema, Napoli 2003, *passim*.

In modo molto schematico porre al centro del cerchio della discussione questo oggetto ci ha permesso di definire lo spazio che abitiamo nella discussione nei termini opposti di: – prossimità e distanza; – concreto ed astratto; – interno ed esterno; – finito ed infinito.

E di evidenziare l'intreccio tra pensiero-parola e potere: – tra pensiero-parola e immagine; – tra pensiero-parola e desiderio; – tra pensiero-parola e identità.

Ecco lo stralcio di una sessione svoltasi in prima elementare...

«Vorrei averla perché mi piace» (L.).

«Mi sembra di rivedermi in asilo e vedo anche una mia vecchia amica» (E.).

«Sono d'accordo con L., vorrei tenerla» (D.).

«Vedo me stessa» (J.).

«Mi ricordo dell'asilo» (C.).

Sei dentro o fuori la sfera?

«Mi vedo, sono proprio io» (C.).

«Vedo la classe e i miei amici» (G.).

Come si dice quando "fa vedere"?

«Riflette!» (tutti)

«Riflette l'immagine» (L.).

«Mi piace tenerla» (A.).

«Ho pensato al futuro, all'asilo e ai miei amici» (V.).

Al futuro?

«Noo, al passato!» (insieme)

...E in seconda...

«È lucida, è come uno specchio» (A.).

«È luccicante come una luce» (M.).

«Riflette quando la appoggi per terra» (M.).

«Si vede anche dentro quando la avvicino al viso» (A.).

C'è la nostra immagine o siamo noi?

«Siamo delle immagini» (M.).

«È tutta colorata» (M.).

«Anche se guardo in là si vede tutto dentro» (A.).

«È piacevole tenerla in mano, perchè è la prima volta che la prendo» (M.).

«A contatto con me prende il mio colore» (A.).

Sembra possibile dunque che l'esercizio filosofico coinvolga i sensi appartenenti alla sfera percettiva e tattile che secondo la tradizione sono meno affidabili rispetto al primato del theorein come atto esclusivamente visivo-razionale.



Cati Maurizi Enrici è laureata in Pedagogia a indirizzo filosofico. Insegna nella scuola primaria del Circolo Didattico di Fiume Veneto (PN), dove fa pratica di filosofia con i bambini. È operatore nella relazione di aiuto e Consulente Filosofico di *Phronesis – Associazione Italiana di Consulenza Filosofica*.

La sfera del pensiero.

“Pensare... tutta l'elettricità del mondo”

di Sonia Marcuz

Il medesimo stimolo alla discussione, la sfera del pensiero, è stato utilizzato anche nelle classi successive, nel circolo di Cordenons¹. Mostrata ai bambini la sfera, fatta toccare ed osservare, si è chiesto loro semplicemente di spiegare perché proprio quella è la sfera del pensiero, cosa significa esserlo, com'è? Cosa possiede di speciale? Domande il più possibile non-orientanti, volte ad indagare il tema del pensiero e del pensare.

Innanzitutto, da dove viene la sfera? C'è chi la colloca fuori di sé come sede dei pensieri, non del pensare: «lo sono fuori dalla sfera perché essa assorbe i pensieri» (J., III); chi la colloca dentro di sé poiché la identifica con il cervello: «Ce l'abbiamo nel nostro cervello» (S., III); chi, viceversa, pone se stesso dentro la sfera, intesa come luogo e potenza del pensare: «lo sono dentro la sfera: la sfera è come mi dicesse: “Così si pensa, non ti preoccupare!”» (N., III); o, ancor di più, sino a intuire la potenzialità e la valenza della posta in gioco: «La mia sfera è il mondo» (E., III). Per arrivare dunque all'ineluttabilità del pensare:

«A cosa stai pensando, R.?» (Ins.).

«Non penso niente» (R., III).

«Non puoi non pensare!» (S., III).

«Riccardo pensa di non pensare niente!» (R., III).

Qual è la sede del pensare? Dove si trovano i pensieri? Qualcuno accenna alla natura immateriale dei pensieri: «È la sfera del pensiero perché il pensiero è una cosa astratta e lì non si vede niente... È astratta perché non è percepibile dai nostri sensi» (F., III).

La maggior parte coglie il legame con la dimensione corporea e con le emozioni, sino ad esemplificare il rapporto mente-corpo:

«Dove si trova il vostro pensiero? Dove lo avvertite?» (Ins.)

«Nel cuore».

«In tutto il corpo, perché mi agito con i pensieri brutti» (M., III).

«Nella testa e nel cuore» (N., III).

«La mente agisce sul corpo come la luce sulla sfera» (N., III).

«Per esempio, io penso al mio braccio che si muove, quando gioco a freccette» (F., III).

«Il pensiero fa muovere il corpo» (S., III).

Dunque il pensiero agisce. E la sua attività principale è quella di riflettere, così come la sfera riflette ciò che la circonda allo stesso modo di uno specchio.

«Se la guardi capisci che il pensiero può pensare a tutto e quella sfera può riflettere tutto. È trasparente come il pensiero. La sfera, come il pensiero, si vede trasparente da fuori, mentre tutto è colorato da dentro» (G., III).

¹ Il progetto è stato promosso dalla dirigente Luciana Renna e realizzato nell'anno scolastico 2009/2010 nel Circolo Didattico di Cordenons (PN): le discussioni a partire dalla “sfera del pensiero” hanno coinvolto le classi IIIA, IIIB, IIIC e IVC della scuola primaria “Duca d'Aosta” e le classi IIA, IIIA, B e C della scuola primaria “De Amicis”, con le rispettive insegnanti: Sonia Marcuz, Daniela Lunardelli, Viviana Ciolfi, Luisa Riera, Marisella Fava, Nadia Giampietruzzi, Loredana Lunardelli, Giuliana Di Bernardo.

- «La sfera ti fa incuriosire, ti fa riflettere» (F., III).
 «Ti vedi come in uno specchio» (M., III).
 «Ti fa riflettere con la mente» (F., III).
 «Ti fa pensare» (G., III).
 «Ti fa pensare i pensieri» (M., III).
 «Senza pensiero non si può pensare» (M., II).
 «Io penso che la sfera riflette e ti fa ragionare e capire quello che devi dire» (G., II).

A questo punto della discussione una domanda sorge spontanea, ed è un bambino stesso a porla:

«Ma come fa il pensiero a pensare se stesso?» (A., III).

Come fa cioè il pensiero a descriversi, a immaginarsi?

Domanda fondamentale sulle condizioni di possibilità stesse della filosofia, alla quale i bambini tentano di rispondere ricorrendo alla metafora dello specchio e al verbo "riflettere". Ed emergono le due connotazioni dello specchiarsi:

- quella negativa che vede nel riflesso qualcosa di altro rispetto all'origine (l'immagine come simulacro di Platone): il pensiero pensa se stesso e si riflette come in uno specchio «quando ci immaginiamo di essere in un altro modo, come vorremmo essere» (F., III);
- quella positiva che vede nel prefisso "meta" incarnato dal rifletter-si la possibilità stessa della filosofia come riflessione sullo svolgersi del pensiero stesso: quando ti guardi allo specchio, viene riflessa la tua immagine, non qualcos'altro; perciò la tua mente è libera e questo ti aiuta a riflettere-pensare. D'altra parte mentre pensi è come se «ti riflettessi su uno specchio» (G., III).



Il pensiero pensa se stesso attraverso il linguaggio:

«Ti fa pensare a quello che pensi e a quello che pensi di spiegare e di dire» (M., II).

Il pensiero è logos, linguaggio e ragione insieme:

«La sfera è piena di parole» (G., III).

Cosa ci serve per pensare?

«Parole e ragionare» (G., III).

La pratica del pensare si rivela anche fortemente legata alla dimensione etica, in quanto connessa al "dover essere": la sfera «ti fa pensare a come dovresti essere, diventare» (M., II).

Pensare, inoltre, permette di discernere il bene dal male, ovvero di formulare un giudizio, presupposto indispensabile per la deliberazione. E la facoltà di deliberare, di scegliere, è a sua volta presupposto per ogni possibile cambiamento che parta dall'interno della persona. I bambini colgono incredibilmente questa grande potenzialità intrinseca all'essere umano: riformulando, rimodulando i miei pensieri, cambio il mio stesso mondo; questo si manifesta soprattutto attraverso l'esplicitazione del legame tra razionale ed emotivo (è sorprendente come certe teorie filosofiche e psicologiche siano in qualche modo colte nel loro nucleo fondante: si pensi per esempio in questo caso alla terapia razionale-emotiva): «La sfera è magica perché butta fuori di sé una polvere dorata che fa diventare i bambini che mi stanno antipatici miei amici» (V., II).

«Se hai un problema, guardi la sfera e lo risolvi» (A., III).

«Guardi i pensieri buoni di tutti» (F., III).

«Mi collego a L: i pensieri ritornano in mente per ricordarsi il passato» (E., III).

«Per guardare il passato e non fare gli stessi errori» (U., III).

«Chi guarda la sfera vuole migliorare» (E., III).

«Per esempio, se mi sono comportata male con la mamma o con il papà, guardo la sfera e mi ricordo di questo, così cerco di non farlo più» (A., III).

«Se hai fatto una cosa brutta, la vedo nella sfera e magari la rifaccio. Non basta ricordarsi!» (M., III).

Da questo ultimo intervento emerge anche il dubbio produttivo che non basti la conoscenza del bene, o la consapevolezza del male, per fare il bene. Il conoscere e l'agire sono legati, ma qual è la loro relazione? Vi è una corrispondenza biunivoca come credeva Socrate?

A volte il pensiero non è sufficiente per scegliere, ma è comunque necessario perché permette di esplicitare le possibilità di scelta, che vengono in genere espresse dai bambini attraverso coppie dicotomiche: pensieri belli e brutti, buoni e cattivi, amore e odio: «È la sfera dell'odio e dell'amicizia. È come un guscio per due uomini: a destra l'uomo dell'odio, a sinistra quello dell'amicizia. In mezzo ci sono io che posso essere arrabbiato o felice. Io scelgo l'uno o l'altro in base all'emozione; certe volte scelgo tutti e due perché non riesco a scegliere!» (M., III).

Sul campo etico s'incontrano il razionale e l'emotivo, il giudizio e la scelta; e permane l'incertezza, la difficoltà della prassi. Non è affatto semplice pensare, tanto meno passare dal pensiero all'azione: i bambini lo esprimono anche attraverso l'utilizzo delle polarità vuoto-pieno e leggero-pesante: «La sfera è metà piena e metà vuota! Metà piena perché ti fa pensare, e metà vuota perché non ti fa pensare ad altro» (N., III).

Per qualcuno prevale la fatica del pensare, la sua pesantezza per la necessità di impegnarsi e di mantenere la concentrazione. Altri ne colgono il valore catartico: nella comunità di ricerca che si forma nella discussione filosofica è possibile donare i propri pensieri agli altri, liberarli con l'aiuto degli altri.

I bambini colgono già dalle prime sessioni questo doppio movimento di contemporanea liberazione ed arricchimento reciproco: l'uno, l'io, la libertà... «Ognuno ha la sua sfera del pensiero immaginaria: questa sfera ha dei poteri magici perché ogni sfera è diversa» (A., III).

Ma anche il tutto, l'unione, la condivisione: «La sfera è magica perché unisce i nostri pensieri: da tutti i pensieri che abbiamo dentro di noi, si forma una sfera unica» (A., III).

«Per esempio, se U. ha pochi pensieri ed E. ne ha molti, quando E. glieli dice, ad U. vengono in mente: "I pensieri si possono collegare!". La sfera ci dà il potere di stare con i pensieri degli altri» (M., III).

«...ci si può aiutare collegandosi ai pensieri degli altri» (M., III).

In fondo lo stimolo della "sfera del pensiero" non è stato altro che un pretesto per riflettere sul fare filosofia stesso e sull'attività nel suo farsi, che è sostanzialmente l'intrecciarsi di due spinte, talvolta erroneamente considerate antitetichette: il rispetto e la valorizzazione dell'unicità, della singolarità di ogni alunno, insieme con la promozione del sentirsi parte di un gruppo, di una "comunità di ricerca" appunto. Le competenze dei singoli sono promosse e valorizzate nel gruppo, proprio nel momento in cui il singolo le dona ad esso: prende così avvio un sistema di dipendenza reciproca che funge da volano.



«Il nucleo della mia sfera si ricarica quando sono ascoltato, protetto e amato» (F., III).
 «Disegnare e colorare questa sfera mi ha fatto sentire tutta l'elettricità del mondo» (R., III).

Questi "poteri speciali" della filosofia sono emersi anche nella fase della valutazione.

Il *logos*, sfera perfetta che tutta abbraccia, fa riferimento all'uno-tutto, al tempo stesso unione e molteplicità; etimologicamente richiama il "legein", il legare ascolto e parola, domande e risposte, voci e rimandi, riferimenti reciproci, che i bambini colgono come un gioco motivante e produttivo, attraverso le metafore del filo del discorso, della ragnatela o della tela da tessere.

La libertà-democraticità del dialogo:

«Potevo dire quel che pensavo» (M., III).

«Non c'era una risposta definitiva, giusta o sbagliata. E potevi anche copiare se pensavi fosse così» (E., III).

Ma anche la co-costruzione del pensiero:

«Abbiamo espresso le nostre idee... Io ed i miei compagni abbiamo fatto un intero filo di discorsi» (A., III).

«Il filo del nostro discorso è diventato più ricco» (M., III).

«La cosa più bella che abbiamo fatto è stata questa: la tela. Questa tela era fittissima, così fitta da tenere tante persone» (C., III).

«Questo lavoro è stato essenziale per tirare fuori da te le cose, le emozioni e le idee, e formare una bellissima tela di tantissimi colori. Ho capito l'importanza di tanti pensieri messi insieme» (G., III).

«Avevamo detto tante idee... non potevo smettere... era molto bello farlo assieme così dicevamo più cose! Andavamo tanto d'accordo!» (J., III).

Questa unità-diversità che vediamo nel suo divenire quando conduciamo con impegno e coinvolgimento, ma in punta di piedi, l'attività di "filosofia con i bambini", costituisce per me uno dei doni più grandi. Quando mi appare davanti nel co-costruirsi del pensiero nella discussione, o viene direttamente espressa dai bambini, le parole di Édouard Glissant mi sembrano improvvisamente chiare e potenti: il pensiero «[...] è condivisione da cui nessuno può dividersi, e che nessuno, fermandosi, può far sua»². È sentire, come ci suggerisce un nostro alunno, "tutta l'elettricità del mondo".

² ÉDOUARD GLISSANT, *Poetica della Relazione. Poetica III*, Quodlibet, Macerata 2007, *passim*.



Sonia Marcuz è laureata in Filosofia. Si è perfezionata in *Philosophy for children* e insegna nella scuola primaria nel Circolo Didattico di Cordenons, dove da anni fa pratica di filosofia con i bambini.

La filosofia e la ricerca di un “posto fermo”

di Barbara Sabellico

Il mio primo approccio con la pratica della filosofia attraverso un laboratorio di filosofia con i bambini risale a qualche anno fa. L'esigenza è nata quando, conversando liberamente con i miei alunni, spesso si finiva in un clima di competizione: c'era chi voleva essere sempre il primo, chi il più bravo, chi il campione, chi l'attore protagonista; quindi ho pensato che fare filosofia avrebbe potuto aiutare gli alunni a ragionare, pensare e individuare tutti quei messaggi e valori superficiali e vuoti propri del bombardamento quotidiano di tv, internet e altri mezzi di comunicazione; informazioni che i bambini non sono ancora in grado di filtrare criticamente.

La mia classe, appartenente alla scuola "E. De Amicis" dell'Istituto Comprensivo di Fiume Veneto (PN), era composta da bambini molto predisposti al confronto e alla sperimentazione di nuove attività.

Tra le attività di "filosofia", ricordo in particolare l'incontro introdotto dalla *Canzone dei Contrari* di Branduardi: «C'è un posto vuoto e un posto pieno dentro di me... c'è un posto chiaro e un posto scuro dentro di me».

Subito dopo leggemo insieme una storia i cui protagonisti erano diversi personaggi alla ricerca di un posto dove "stare bene".

Ai bambini venne chiesto di pensare quale potesse essere per loro un posto dove stare bene. Subito tutti si misero a disegnare.

Nella classe era presente un alunno che viveva una condizione di disagio. Egli era costretto a cambiare spesso casa per diversi motivi, non senza ripercussioni sul suo benessere psico-fisico e dal punto di vista relazionale.

Il bambino, che raramente aveva la serenità per interessarsi a qualsiasi attività, quel giorno fu molto partecipe e produsse un disegno. Questo disegno rappresentava una casa dalle cui finestre si vedevano un tavolo e delle sedie; su una di queste vi era egli stesso, seduto. Aveva scritto: «Ho bisogno di un "posto fermo" per stare bene».

Ho voluto riportare questo episodio perché può far capire come l'esercizio del pensiero si possa concretizzare nella mente di un bambino e come possa aiutarlo a riflettere sulla propria realtà e in qualche modo spingerlo a comunicare un suo bisogno: in questo caso, quello di avere, tra i mille cambiamenti, un posto fermo per poter stare tranquillo.

Anche il resto della classe (parliamo di bambini di sette anni) ha avuto modo di ragionare su quale potesse essere per loro un posto che li facesse star bene, in relazione alle loro esperienze concrete: quelle in famiglia, insieme al gatto o al cane e quelle con gli altri a scuola.

Nella fase successiva, ancora più bella e significativa, i bambini hanno cominciato a discutere insieme: ognuno motivava la propria opinione spiegando perché aveva scelto quel posto e non un altro, facendo emergere nel gruppo la propria personale visione, che così poteva trovare spazio e integrarsi con quella degli altri.

Oggi questi bambini frequentano la classe quinta e posso dire che pur essendo molto vivaci riescono a discutere con i compagni facendo emergere il loro pensiero, rispettando la diversità dell'opinione altrui. Riescono a scegliere, decidere e motivare le loro affermazioni mettendosi quasi sempre in discussione. Hanno capito che se c'è qualcosa che non va, si può cambiare, si può andare oltre perché il nostro pensiero ci permette di farlo e questo anche grazie alla pratica filosofica.

*Progetti in corso: Dia-logando.
Fare filosofia con bambini e ragazzi*

La "Filosofia con i bambini" viene praticata in quasi tutte le classi del Circolo Didattico di Cordenons. La scelta nasce dalla consapevolezza della necessità di superare pratiche obsolete, e di aprire nuovi spazi in cui i nostri alunni vengano guidati al confronto con gli altri, alle discussioni su piccoli problemi, all'analisi delle proprie emozioni, all'educazione all'ascolto, al rispetto per gli altri. Tutto ciò crea all'interno del gruppo classe un clima di benessere, che è elemento indispensabile e funzionale alla crescita e allo stesso apprendimento. È questa la strada da percorrere se desideriamo che il contesto scolastico venga vissuto come il luogo in cui si acquisiscono competenze, attraverso la riflessione ed il confronto con gli altri.

Il dirigente scolastico
Luciana Renna

* * *

L'Istituto Comprensivo di Fiume Veneto, insieme al dirigente dott. Pietro Fagotto, da quest'anno ha inteso promuovere la pratica della filosofia con i bambini in un'ottica di continuità tra la scuola primaria e secondaria di primo grado.

Con sottofondo il bel rap di Frankie Hi Energy *La scuola spacca*: «Sveglia, è ora d'imparare ad imparare, non c'è un maestro solo che lo possa insegnare, perché solo un maestro dà un punto di vista e per vedere il resto te ne serve una lista», le classi quinte del plesso di Bannia e prima media di Fiume Veneto, inizieranno a riflettere su un'idea di sapere non riduttivo a una somma di discipline.

Il progetto infatti vuole promuovere attraverso l'esercizio del pensiero critico una nuova idea di continuità tra scuola primaria e secondaria di primo grado.

La filosofia come buona pratica che accompagna gli allievi nelle fasi diverse della loro crescita

e che aiuti a riconoscere nel processo educativo obiettivi comuni e modalità di insegnamento-apprendimento improntati ad uno stile non esclusivamente direttivo.

A questo proposito la prof.ssa Mariangela Lanza promotrice, insieme all'insegnante Cati Maurizi Enrici, della sperimentazione scrive: «Quando l'insegnante Maurizi mi ha proposto di dare continuità al progetto di filosofia con i bambini che già lei aveva intrapreso nella scuola primaria, proponendolo nella secondaria di primo grado, il passo da compiere è stato semplice e abbiamo così deciso di proporre lo scorso anno scolastico sei incontri con la mia seconda media nei mesi di aprile e maggio. Gli incontri hanno dato possibilità di letture diverse riguardo ai risultati raggiunti, ma ciò che è stato chiaro è che erano stati utilissimi. Il fatto che ha contribuito a convincermi di ciò è che mentre io e Cati Maurizi ci scambiavamo opinioni su come fosse andata questa esperienza cercando di far emergere i punti deboli (molti, credo, dovuti anche alla mia poca esperienza), i ragazzi mi chiedevano di continuare l'attività anche per il seguente anno scolastico. Quello che noi cercavamo di far emergere insieme a loro, la metodologia che avevamo usato, pur nelle difficoltà della prima esperienza, si era rivelato a nostro parere molto utile e a loro parere "piacevole" o comunque da rifare.

Che cosa mi propongo con i prossimi incontri di filosofia con i ragazzi? Che cosa mi spinge a fare filosofia con loro? Innanzitutto la convinzione che un modo per fare filosofia sia la comparazione. Se la filosofia è ricerca, processo inesauribile, sperimento continuo, allora la comparazione può essere un utile mezzo per l'intento filosofico. Che cosa intendo con comparazione? Mi piacerebbe che riuscissimo a far emergere il fatto che il processo filosofico è processo collettivo, nel senso che possiamo "tendere alla verità" anche attraverso il metodo della comparazione, il confronto di opinioni, l'ascolto, la critica, il dialogo, la ricerca. Ma il comparare è solo confrontare? Non è difficile verificare con i ragazzi che quando noi diciamo qualcosa, nominiamo qualcosa con il predicato che ne connota la determinazione particolare, l'abbiamo già inserita (anche volendola distinguere) nel "plurale, nel più di uno". Dicendo una cosa, definendo-

la, non l'abbiamo forse già comparata e distinta da mille altre? Non è difficile, dunque, con loro far risaltare la forza dell'argomentazione e perciò l'importanza del saper argomentare, dell'imparare ad esprimere la propria opinione riflettendo su ciò che si dice e motivando ciò che si dice. L'obiettivo che ci prefiggiamo non è piccolo ma non è troppo grande: è importante che si riesca a far emergere con loro che la conoscenza delle cose non è fine a se stessa e che ciò che si conosce, si pensa, si ritiene è anche necessario comunicarlo correttamente e trasferirlo poi nella pratica della nostra vita».

Cati Maurizi Enrici e Mariangela Lanza

* * *

La parola ai genitori

Che dire di questa esperienza come genitore, se non che vivevo l'entusiasmo di mia figlia e i suoi dettagliati resoconti sull'esperienza¹. E poi i frutti: quella capacità di "stare nelle parole e nei pensieri", di riflettere, di analizzare, di porre e porsi domande che gradualmente è cresciuta. Ma soprattutto ho visto maturare in lei la capacità di "ascoltare" fino in fondo, di cogliere e accettare nuovi input, di farli diventare argomento di nuove e più acute riflessioni.

Questa esperienza le ha offerto l'opportunità di muoversi e sostare in "tempi distesi", di sviluppare un "senso critico", inteso costruttivamente, come capacità di riflettere e di voler cogliere le molteplici sfaccettature di uno stesso aspetto; l'ha aiutata a non fermarsi all'apparenza delle cose e dei discorsi, ma a cogliere anche "l'antitesi" come fonte di una nuova opportunità; le ha permesso di appropriarsi di un processo di riflessione e di approccio alla realtà che è tuttora in atto e in divenire.

¹ L'esperienza a cui si fa riferimento riguarda diverse attività di "filosofia con i bambini" effettuate lungo i cinque anni di scuola primaria, dal 2002 al 2007 nel Circolo di Cordenons.

Vedo in mia figlia ancora oggi i frutti di questo percorso, nell'approccio alla vita quotidiana, come anche nello studio, alle emozioni. Come mamma mi sento profondamente grata alle insegnanti che le hanno offerto l'opportunità di questa esperienza, che all'inizio, devo ammettere, guardavo con un certo distacco e dubbio, ma che è diventata per lei uno stile.

Una mamma

Scuola primaria "Duca d'Aosta" Cordenons (PN)

*

Pensando al percorso di mia figlia, e riferendomi in particolare al progetto svolto in classe V nell'anno scolastico 2007/08 a partire dalla musica e da alcune citazioni del compositore Robert Schumann, pur non avendo grandi competenze, ho compreso come si possano mettere insieme ragionamento, emozioni e musica usando il tutto come strumento didattico e di crescita per gli alunni. Credo sia stato utile per imparare a fare collegamenti, partendo da una materia che magari da sempre si lascia tra le ultime. Questa particolare situazione ha permesso all'alunno di guardarsi dentro, ascoltando le proprie emozioni, sentendo o immaginando, dando spazio e voce a questo sentire e immaginare. Un modo costruttivo e piacevole di fare insegnamento è quello di sollecitare gli alunni al confronto lasciandoli liberi di esprimersi, aiutandoli soltanto a mantenere la rotta, rendendoli responsabili del proprio lavoro: questo nuovo modo di insegnare ad ascoltare la musica offre gli strumenti necessari per poter comprendere in profondità la composizione dell'artista, incoraggiando contemporaneamente pensieri e parole... Quest'esperienza mi ha dato l'opportunità di apprezzare il valore di un approccio "altro" all'insegnamento e alla conoscenza: mia figlia sta proseguendo i suoi studi con ottimi risultati e ho voluto offrire questa testimonianza perché lei stessa sostiene che dalla IV elementare ha colto l'importanza «del conoscere e capire».

Una mamma

Scuola primaria "E. de Amicis", Bannia (PN)

Forum: Bambini e adulti: ricercare insieme il sapere per la vita. “No hay pregunta tonta, ni tampoco respuesta definitiva”

Nella sessione estiva di Marino (28 luglio-1 agosto 2011), coordinata da Stefano Bacchetta, abbiamo condiviso molte idee e messo a punto le peculiarità del nostro filosofare con i bambini e i ragazzi. In queste pagine riportiamo alcuni interventi.



Il modello Socrate è entrato in crisi

di Livio Rossetti

In questa nota propongo alcuni sviluppi delle riflessioni proposte a Marino durante la sessione estiva 2011 di *AMICA SOFIA*. Infatti nel frattempo il grosso (o il meglio) di quella conversazione è confluito in un articolo che uscirà a inizio 2012 nel *Bollettino della Società Filosofica Italiana* con il titolo: «Quale filosofia con i bambini e i ragazzi?». Ciò non significa, però, che qui di seguito io vada a proporre dei cascami, degli scarti. Piuttosto degli sviluppi che, oltretutto, hanno una storia, degli antefatti che si scandiscono durante ben cinque anni¹.

Il punto di partenza è costituito dalla tesi, elaborata da Walter Kohan, secondo cui «Socrate non ascolta». Un po' di ragione il Kohan ce la dovrebbe avere, perché il Socrate dei dialoghi certamente avvia ogni volta una conversazione amichevole, ma poi, via via che prende in mano la situazione, tende a strappare dall'interlocutore una qualche dichiarazione per procedere senza indugi a metterlo in difficoltà con una batteria di contro-esempi. A quel punto l'interlocutore non ha più l'agio di tenergli testa o di difendere il suo punto di vista, né Socrate aspetta che egli lo faccia: di solito preferisce affrettarsi a fare altri passi, ma in una sua direzione che non è nemmeno gradita all'interlocutore. Di conseguenza l'interlocutore si ritrova ben presto sulla difensiva e finisce quasi sempre per uscire sconfitto dal confronto. Così l'iniziale bonarietà di Socrate si tramuta in una forma di aggressività, mentre la supposta pariteticità dei rapporti cede il posto a una relazione fortemente sbilanciata a favore del filosofo.

¹ Infatti nel 2006 pubblicai con l'editore Morlacchi di Perugia l'*Eutifrone interattivo*, un ipertesto metacognitivo che include un avvio di discussione su quel dialogo socratico fondata sulla simulazione di una conversazione tenuta in classe. Ebbi poi occasione di parlarne con Walter Kohan e questi mi fece una osservazione piuttosto raggelante: «ma nemmeno il tuo Socrate ascolta. E se non sa ascoltare, allora non va bene». Nel febbraio 2008 pubblicai una prima replica a Kohan sul sito di *AMICA SOFIA* e lo invitai ad esporre le sue idee a *Socratica 2008*, congresso che avrebbe avuto luogo a fine anno a Napoli. Successivamente (nel 2010) è uscito il volume con l'articolo di Kohan e ho cominciato a sviluppare le idee che vengono qui presentate.

In effetti i dialoghi non ci propongono mai un Socrate che si interessa alle opinioni dell'interlocutore e tanto meno che si sforza di trovare il lato positivo delle opinioni del suo interlocutore. Al contrario, ci propongono un Socrate che si affretta a cercare argomenti per incrinare le sue certezze e le sue sicurezze.

Il problema è che, se così fosse, Socrate l'avrebbero fatto passare abusivamente per un buon modello, godrebbe di una reputazione immeritata e, di conseguenza, prima o poi dovremmo risolverci ad abbattere la sua statua. In particolare noi di *AMICA SOFIA* dovremmo guardarci con ogni cura dall'evocare un simile modello, se è vero che per noi è fondamentale proprio ciò che Socrate *non* fa, la cura nel praticare e offrire ascolto, dunque mobilitarci per agire come 'picconatori' di cotanta statua e possibilmente fare una foto ricordo con le bandiere dell'associazione spiegate o, meglio, farci riprendere e intervistare dalle TV mentre demoliamo con zelo il monumento.

Dico questo per dire che la questione è seria. L'osservazione di Walter Kohan non è una osservazione qualunque, ha il potere di revocare in dubbio la legittimità di un modello millenario e di farlo in nome di ragioni piuttosto intuitive. Sarebbe tuttavia buon profeta chi dovesse affermare che la questione non è così semplice, che delle controdeduzioni dovrebbero essere possibili, che insomma la storia dovrebbe essere alquanto più sfaccettata. Nondimeno, da dove partire? E dove si può ragionevolmente presumere di arrivare?

Il primo punto che mi sembra di dover mettere in luce è, ripeto, che c'è del fondamento in quel che Kohan ha sostenuto, perché in effetti Socrate non si comporta da adulto attento e disposto ad ascoltare ma, dopo un po' di preliminari, si dedica lui a lanciare idee (spesso sotto forma di elementi di perplessità verso ciò che l'interlocutore ha appena affermato), inducendo l'interlocutore a concentrarsi sulle idee che lui lancia, non sulle proprie. È insomma l'interlocutore che ascolta. Più che praticare l'ascolto, Socrate si fa ascoltare. Per l'appunto, tutti i professori capaci sono bravi a farsi ascoltare, raramente altrettanto bravi a praticare l'ascolto e noi di *AMICA SOFIA* siamo soliti prendere le distanze proprio da una simile asimmetria. Dunque il rilievo di Kohan non è affatto privo di fondamento. Ha anzi il merito di cogliere un aspetto solitamente lasciato in ombra, e lasciato in ombra perché non commendevole (potrei anche dire: per carità di patria).

Ma con la stessa forza si deve dire che questo è pur sempre un capo di accusa molto discutibile. Anzitutto non tiene conto della storia: ai tempi di Socrate i modelli proposti erano di interlocutori impegnati a persuadere nel senso di strappare l'assenso e dunque prevalere, modelli in ultima istanza di tipo avvocatesco. Invece la pratica dell'ascolto pacato è eminentemente moderna, è un'invenzione che ancora forse non ha nemmeno un secolo di vita, sicché il Kohan imputerebbe a Socrate di non essere uomo del nostro tempo. E già le cose cambierebbero, perché in tal caso Socrate non sarebbe stato comunque maestro di dialogo nel senso in cui noi siamo ormai soliti rappresentarci il dialogo – cosa di cui dovremmo diventare consapevoli, a scampo di semplificazioni incongrue – ma ciò non comporterebbe che gli si debbano per forza 'togliere le stellette'.

Restano da capire molte altre cose (e spero di potermene occupare in un altro articolo a seguire), ma ferma rimane la presa di distanza. Coloro che vogliono tener alta la bandiera Socrate hanno dunque il loro da fare, perché rivendicare i suoi meriti è possibile a patto di riconoscere, in via preliminare, che il modello Socrate è comunque entrato in crisi a causa della sua scarsa attitudine all'ascolto.



Livio Rossetti, attuale presidente di *AMICA SOFIA*, è stato per lunghi anni professore di Storia della Filosofia Antica all'Università di Perugia. Ha promosso i convegni annuali di *Eleatica* e quelli triennali di *Socratica*. Di recente ha pubblicato *Le dialogue socratique* (Belles Lettres, Parigi 2011).

Scuola e famiglia nella società odierna

di Giacomo Bortone

Famiglia e scuola rappresentano le prime essenziali forme di organizzazione di vita sociale in cui si sviluppa il bambino ed entrambe condividono la medesima finalità educativa, pur avendo funzioni diverse. La scuola, negli ultimi anni in particolare, è stata chiamata a fronteggiare situazioni familiari difficili. È vero che nell'ultimo trentennio le trasformazioni sociali hanno determinato delle nuove necessità per le famiglie; si è andata così diffondendo l'esigenza di ottenere risposte dalla scuola come istituzione già a partire da età precoci.

La scuola ha saputo rispondere a queste nuove esigenze? Ergendosi ad osservatori neutrali della realtà scolastica si può ricavare una visione positiva se si vogliono valutare in generale i risultati che si riescono ad ottenere coi processi insegnamento-apprendimento nei diversi gradi di istruzione. E come giustificare gli scarsi risultati ottenuti dai nostri studenti nella valutazione comparativa effettuata coi loro omologhi europei? La domanda è cruciale e inviterei il lettore a riflettere in termini sociologici.

Se vogliamo esaminare la realtà scolastica del nostro Paese negli ultimi tre decenni non possiamo non riconoscere un continuo e incessante lavoro di logoramento dei cardini su cui deve potersi fondare una normale istituzione educativa, in un Paese democratico. Non è mia intenzione dilungarmi molto sull'argomento, però non mi riesce un'analisi disincantata degli insuccessi della nostra scuola che non chiami in causa le continue e dissennate politiche di austerità incentrate su tagli indiscriminati, che, specie negli ultimi anni, non sono stati ispirati da alcuna logica strategica e di programma.

Per valutare i contesti su cui si intende operare occorre senza dubbio conoscerli; nel caso di quello scolastico la conoscenza dovrebbe essere quanto mai approfondita. Personalmente nella scuola ci lavoro intensamente, con ruoli e funzioni diverse, da almeno venticinque anni; non sono mai riuscito a criticare più di tanto l'operato di alcuni dei peggiori insegnanti che mi è capitato di conoscere, dal momento che ho reiteratamente preso atto delle condizioni nelle quali sono costretti a lavorare e delle macroscopiche disomogeneità e contraddizioni del piano istruzione italiano. Mi riferisco non solo alle problematiche connesse all'obsolescenza delle strutture e degli strumenti a disposizione degli istituti, ma soprattutto all'illusione dei piani di intervento per il recupero scolastico, le eccellenze, le disabilità; all'incongruenza delle scelte operative, esecutive rispetto ai programmi curricolari; alla conformazione delle classi, all'organizzazione della didattica nell'era dell'autonomia, all'assegnazione del personale scolastico e alla completa assenza di un'idea moderna di intervento socio-psico-pedagogico. Da aggiungere poi la presenza frequente di alunni con disabilità medio-gravi che hanno solo per poche ore l'insegnante di sostegno a disposizione a causa dei tagli. Il tutto condito da un'attività di formazione e di aggiornamento che, nel tempo, è finita per diventare un ulteriore carico di lavoro e un'inutile perdita di tempo.

In qualità di formatore ho reiteratamente dovuto ammettere che le assenze ai corsi di aggiornamento non solo erano comprensibili ma anche inevitabili. Un mia proposta al riguardo è dare massima priorità al reperimento dei fondi attingendo alla grande quantità di sprechi e privilegi della casta al fine di rendere obbligatoria e adeguatamente remunerata la formazione del personale scolastico, compresa quella precedente al reclutamento.

Ma torniamo alla nostra analisi originaria. Parlando del ruolo sociale della scuola è facile individuare come le più importanti funzioni a cui essa ha assolto siano essenzialmente di natura sociale ed etica. Oggi, infatti, più che mai la scuola si candida a rappresentare un autentico baluardo contro il dissolversi

di valori fondamentali nella nostra società; e pur continuando ad elargire costantemente pillole salvifiche di cultura ha reso più nobile la propria finalità generale ambendo alla promozione della formazione integrale della personalità di tutti i suoi alunni. Dunque, l'azione della scuola finisce per assumere una nuova identità di elevato valore sociale rispetto alla famiglia. Malgrado la famiglia abbia assunto un ruolo più secondario rispetto al passato, continua ad essere il perno su cui l'intera società concentra ogni aspirazione di crescita e di emancipazione. In considerazione delle attuali tendenze della politica nostrana, purtroppo, bisogna riconoscere che la situazione si sta facendo drammatica; mi riferisco, in particolare, alle mancate politiche di sostegno alla famiglia e al progressivo e inesorabile logoramento di quelle misure presenti all'interno del nostro *welfare state* che hanno consentito, per decenni, di allevare intere generazioni di lavoratori professionisti e di grandi personalità che hanno reso il nostro Paese famoso e rispettabile in tutto il mondo. Quali altri istituti, se non la scuola e la famiglia possono assumersi l'onere di traghettare una società vecchia e malata, verso nuovi e più ambiziosi approdi? E quale altra agenzia se non la scuola può farsi carico dell'insieme dei processi che conducono alla formazione del cittadino e del professionista, ivi compresi i processi di sviluppo di abilità socio-relazionali e specialistiche? Quanti si trovano a svolgere il ruolo di educatore si possono rendere perfettamente conto dell'enorme difficoltà che si incontra ogni qualvolta si vuole presentare ai bambini, ai ragazzi e ai giovani personalità che eleggono l'onestà e la rettitudine a modello di vita.

Sarebbe da chiedersi fino a che punto illustri esistenze di studiosi di tutto il mondo che si sono immolate sull'altare del rinnovamento, del progresso e del cambiamento siano valse a qualcosa. Ritengo che la portata storica del pensiero di Decroly, Dewey, Freire, ecc. non si fermi dinnanzi all'angusto antro nel quale sono confinati i nostri dirigenti e politicanti. E che, per ciò stesso, tale pensiero sia custodito per destini migliori a vantaggio, come sempre, dell'intera umanità. L'emancipazione delle masse attraverso l'opera di acculturazione, per come l'ha propugnata Freire, come può non essere considerata "pensiero nobile" se guardiamo alla storia con distacco senza farci condizionare dagli avvenimenti della nostra minuscola esistenza? A cosa potrebbe servire la scrupolosità epistemologica con cui Jean Piaget descriveva processi cognitivi elementari nei suoi fanciulli, se non si predispongono strutture e istituzioni che possano far fiorire e produrre frutti a partire da tali ingegnerie educative? A tutt'oggi non sono riuscito a scoprire un metodo didattico ed educativo che possa prescindere da quello "spazio di sviluppo prosimale" scoperto e introdotto da uno dei più grandi pedagogisti mondiali prematuramente ingurgitato dalla storia.

Ma ora mi farebbe piacere che ci si concentrasse per qualche minuto ancora su alcuni degli aspetti cruciali delle due realtà educative prese in esame. Da più parti si è ritenuto di importanza capitale creare quelle condizioni che consentono una continuità pedagogica tra la scuola e la famiglia. Non è sufficiente che l'educazione familiare e quella scolastica si trovino d'accordo sui principi e sulle regole generali, è necessario che si venga a creare un giusto equilibrio ed una sana consonanza tra le persone coinvolte nell'edificazione di tali principi educativi.

L'incoerenza è considerata la principale forma di atteggiamento educativo che può compromettere il regolare sviluppo sociale ed emotivo del bambino. Dal momento che di incoerenze ve ne sono di diverso tipo, occorre evidenziare che con questo termine ci si vuole riferire a quell'atteggiamento da parte del singolo genitore o di entrambi i genitori, oppure di genitori e insegnanti, che di fronte allo stesso comportamento si comportano in modo differente, facendo seguire a volte una conseguenza positiva e a volte una negativa. Oppure, nelle svariate declinazioni, di fronte a comportamenti diversi fanno seguire il medesimo risultato comportamentale. Tutto quello che accade subito dopo l'emissione del comportamento, come noto, riveste una centralità nell'educazione; tant'è vero che le regole auree sui principi educativi si concentrano sempre nel cercare il più possibile di prevedere ed enucleare quali rimedi o quali atteggiamenti educativi far seguire all'emissione del comportamento del bambino.

Le divergenze, i disaccordi sul modo di dirigere il bambino, riguardano molto spesso il concetto di

insegnamento, sia riferito a circostanze sia nel suo insieme. Accade spesso di imbattersi in discussioni tra genitori e insegnanti riguardo l'interpretazione dei comportamenti del bambino o una valutazione espressa; malgrado entrambi condividano i medesimi obiettivi, le modalità per perseguirli possono essere diverse e questo basta per alimentare ostilità inutili e dannose.

In considerazione di quanto detto è evidente l'importanza dell'educazione rivolta proprio ai genitori che devono essere resi edotti di quanto gli insegnanti hanno in animo di programmare e attuare didatticamente. Essi sono le professionalità che più di ogni altra potrebbero sussumere mansioni e nuove qualifiche per procedere a quest'opera di acculturazione con tutta la discrezione e la comprensione necessarie.

Accanto alle divergenze tra genitori e insegnanti, facilmente rinvenibili nei diversi contesti scolastici, ve ne sono di altre che concernono l'aspetto morale e sociale dell'educazione. In particolare, spesso la madre non è d'accordo con l'insegnante su una punizione che è stata inflitta allo scolaro, oppure può accadere che al bambino il padre suggerisca di restituire il gesto violento al compagno, in barba ai principi di prosocialità e umanità. L'alunno, sollecitato dall'insegnante a riferire di eventuali aggressioni non indugia, alla prima occasione accoglie il consiglio. In queste circostanze, molto frequenti, vi possono essere delle pessime risposte da parte dei docenti che, magari per l'eccesso del carico di lavoro si limitano a rimproveri generici. Va da sé che i bambini in simili circostanze percepiscono una non risposta da parte dell'educatore e dunque si sentono legittimati all'autodifesa. Del resto, se guardassimo con più attenzione alle dinamiche della società in cui viviamo ci accorgeremmo che l'aggressività, nelle sue varie declinazioni, non è poi così vituperata istituzionalmente. Basti pensare alla mitizzazione di valori come la libera e sfrenata concorrenza (competizione) che legittima ogni atto efferato. Per non parlare di quell'aggressività che si distingue per l'apparente bonarietà di cui si camuffa, sotto le spoglie di slogan quali: rinnovamento, competizione, efficienza, progresso. Sì, il riferimento è proprio al mondo del lavoro; è un'aggressività rinvenibile tipicamente in tutte quelle situazioni lavorative in cui si cede a spregevoli ricatti per conservare un minimo di logica razionale civile e di dignità. Non circolano dei modelli edificanti nella nostra Italia dell'anno 2011; a quali punti di riferimento si dovrebbe appellare il genitore e l'educatore quando socialmente sono stati accettati ignobili e insostenibili stili di vita? Ci si scontra con un'incoerenza di sistema: da un lato si propinano valori eticamente fondati, dall'altro si viene smentiti sistematicamente dalla realtà valoriale di sistema, che considera accettabili condotte sociali improponibili e deleterie per il futuro della nostra nazione.

La coerenza, di fatto, sembra essere autenticamente una virtù fondamentale che investe ogni ambito educativo. Per perseguirla quotidianamente occorre un impegno costante di tutte le forze sociali che in sinergia ridefiniscano obiettivi e finalità generali dell'educazione e della socializzazione. È la società civile che deve segnare un'inversione di tendenza, operando la scelta di contravvenire alle tendenze conformistiche di tipo individualista e solipsista dilaganti. La prima e più importante forma di cooperazione la individuerei proprio nel sodalizio auspicato tra scuola e famiglia; a partire dalle esigenze di queste due istituzioni si potrebbero coagulare istanze di rinnovamento valoriale ed etico.



Giacomo Bortone è docente di Psicologia dello Sviluppo all'Università RomaTre e docente di Scienze umane nei corsi di formazione a distanza. Formatore in ambito pubblico e privato su tematiche riguardanti la psicopedagogia, è autore di varie pubblicazioni di carattere scientifico.

Riflessioni per una pedagogia dell'espressione

di Gilberto Scaramuzza

Inizierei la mia riflessione con una domanda. Questa: prima di un qualunque intervento teso a condurre, guidare, emancipare qualcuno che non ha ancora guadagnato una pienezza di autonomia e libertà nel contesto in cui si trova a vivere – che è quel che vuol dire etimologicamente pedagogia – esiste, per quel che attiene all'espressione, una modalità naturale che *presiste* e fonda l'azione pedagogica che un essere umano opera su un altro essere umano? Ripeto la stessa domanda in altra forma:

Esiste una espressività naturale – potremmo dire antropologica – che sia possibile *integrare* (che vuol dire portare a pienezza) grazie a un intervento umano che abbia una finalità pedagogica (tesa cioè a far crescere, a guidare verso l'emancipazione, a rendere pienamente libero un essere umano, e a farne un soggetto adulto di convivenza)?

Ebbene se osserviamo un bambino piccino esprimersi, in qualunque luogo del mondo egli sia nato, notiamo immediatamente una stretta relazione tra il corpo e la parola.

Penso sia bene a questo punto soffermarci un momento, al fine di allargare la nostra riflessione. *La parola* non è il singolare di *parole*, *la parola* non è il *nome* di qualcosa, la parola è il *logos*, il senso, il significato, ma anche molto di più.

Il bambino fin da piccino si relaziona mediante il corpo alla *parola*, cioè al *senso* delle cose. Il bambino in quanto cucciolo dell'*anthropos* è naturalmente orientato verso il senso, e questo orientamento – che è una vera e propria tensione – si manifesta attraverso quello che potremmo chiamare un *impregnamento corporeo*. Il bambino continuamente modella, crea, *fa* il suo corpo in analogia con il senso, con il *logos*, con la parola. Il cucciolo dell'*anthropos* è *naturalmente* una continua *poiesi* corporea.

Il bambino, se lo osserviamo bene, prima che intervenga in maniera coercitiva un'educazione in una qualsiasi cultura, si *fa*, con il corpo e con la voce, a immagine e somiglianza di quel che per una qualche ragione si trova a esprimere. Pensate al gioco che i bambini fanno naturalmente senza che nessuno glielo abbia mai insegnato. Quel gioco che abbiamo fatto anche noi tante volte e in tante forme. Quel gioco in cui facevamo *come se si fosse* la mamma, la maestra... ma anche il leone, il vento, o, ancora, una creatura fantastica, o, addirittura, fantasticata.

Questa capacità di *farsi a immagine e somiglianza* di una qualunque realtà o, anche, di una qualunque fantasticheria, l'hanno studiata a fondo per primi i Greci antichi, che le hanno dato anche un nome. Essi hanno, fin da subito, messo questa capacità in relazione con l'educazione, che loro chiamavano *paideia*. Un termine, quest'ultimo, assai più ricco del nostro *educazione*. Ebbene il termine che i Greci hanno dato alla capacità umana di rendersi simile con il gesto e/o con la voce a qualcuno o a qualcosa, è un nome tra i più importanti del pensiero occidentale, è un nome nobilissimo: *mimesis*. Una traduzione, foriera di gravi fraintendimenti, è quella più invalsa di risolvere *mimesis* con *imitazione*.

Troviamo la definizione di *mimesis* nella *Repubblica* di Platone (III libro, 393c ss.) ed è proprio quella che vi ho appena dato. Platone definisce il verbo *mimeisthai* come *rendersi simile nella voce e/o nel gesto a qualcuno* (e, più avanti, *a qualcosa*).

La *mimesis*, assai presente nel gioco dei bambini, viene sostanzialmente bandita nell'azione educativa che caratterizza molte istituzioni educative nell'Occidente del mondo.

Il bambino *fa* il gioco del *come se*, che è come dire che *fa la mimesis*, senza che nessun adulto glielo abbia insegnato. Perché, dunque, il bambino fa questo gioco?

Di ragioni se ne possono individuare tante, una delle più radicali l'ha intuita Aristotele. Nella *Poetica* (48b) afferma che l'*anthropos* attraverso la *mimesis* acquisisce le conoscenze principali, e che mentre la fa trae piacere. Il bambino, dunque, secondando Aristotele, fa questo gioco piacevole per acquisire conoscenze, ma per *conoscere* profondamente, non per *conoscere* superficialmente. Lui diventa la mamma così *capisce*. Capisce la mamma che lo sgrida o la mamma che lo consola, ma *capisce* non con la ragione, *capisce* integralmente. Lui *si fa* (le cose, le persone, i personaggi...) per *conoscerle*, e perciò *fa* il vento, così come il treno, così come qualunque altra cose, e si diverte: il bambino si diverte tantissimo quando fa la *mimesis*. E così *conosce*, ma a suo modo e con la totalità del suo essere, *conosce* diventando. Potremmo dire, sintentizzando, che il *conoscere* avviene in un dinamismo che è nella misura in cui si diventa. *Conosco* l'altro nella misura in cui riesco a essere l'altro. *Nella misura in cui* perché non mi è data la pienezza del conoscere.

Appena pensiamo di *conoscere* l'altro abbiamo cessato di in-tenderlo. Pirandello diceva: *conoscere è morire*. La vitalità della relazione è solo nell'in-tendere, nella tensione verso un *in* che non si risolve, che non si può ontologicamente risolvere.

Il bambino, fino circa ai sei anni di età, per in-tendere l'altro si faceva a immagine e somiglianza dell'altro, ma frequentando la scuola primaria deve imparare ad apprendere con un'altra modalità: arrivano, infatti, banchi, seggiole, e il corpo va in un angolino dell'offerta formativa. Deve imparare ad apprendere in un altro modo rispetto a quello che usava naturalmente, deve imparare ad apprendere *distaccandosi e ponendosi di fronte* a quel che va appreso, e per questo *apprendimento* si farà appello alla *capacità razionale*.

L'uomo è un animale razionale, è una definizione antica, su cui si è costruita tutta la cultura dell'Occidente. Nello stesso periodo in cui fu coniata quella definizione, lo stesso autore affermava che: *l'uomo è un animale mimesico per eccellenza* – Aristotele, *Poetica*, 48b, a cui si accennava anche poco fa. Giova, però, notare che la razionalità dice dell'uomo in assoluto contrasto con gli altri enti: tanto che se un altro ente – prosegue Aristotele – fosse razionale quegli sarebbe un uomo; mentre assai diverso è definire l'uomo attraverso la *mimesis*. La *mimesis*, infatti, dice sì dell'umanità dell'uomo, ma la dice in altro modo: l'uomo è tra tutti gli animali quello che ha più intensa la capacità mimesica.

Quindi l'uomo è un animale razionale in contrasto con tutti gli altri che non lo sono. Mentre, invece, la capacità mimesica non è un esclusivo possesso umano, però nell'uomo questa si manifesta con un'intensità eccezionale, tale da consentirgli – conclude Aristotele – di fare poesia, di fare arte, perché la *mimesis* nell'uomo può spingersi fino a questo vertice.

Grazie all'analisi sin qui condotta è facile intuire il perché dell'efficacia di alcune metodologie didattiche che sfruttano vie non razionali per sostenere l'apprendimento: queste sono efficaci nella misura in cui *avvicinano* all'apprendimento mimesico – cioè quel *farsi simile* che consente integralmente, veramente, di *assimilare*. Queste metodologie, infatti, utilizzano quella *dynamis* naturale, e lo fanno in tante forme. Per esempio utilizzano il corpo, il movimento, e questo è già provocare l'accensione di quell'energia che dice dell'uomo in maniera eccellente, meravigliosamente bella.

Se si legge la *Repubblica* di Platone in maniera superficiale, si legge in essa sia la scoperta della *mimesis* sia la sua condanna. Ma, attraverso uno studio un poco più approfondito della pagina, non è difficile rilevare il tentativo operato da Platone per *invogliare* a realizzare la *mimesis* con una intensità direzionata. Cioè, se io sono superficiale nella *mimesis* corro dei rischi, poiché sono un animale eccezionalmente mimesico – preferisco usare mimesico anziché mimico perché questo secondo termine ci fa correre il rischio di fraintendimenti. L'essere *un animale eccezionalmente mimesico* permane nell'uomo anche se la *mimesis* non viene educata o, addirittura, radicalmente combattuta, perché questo *essere* è inscritto nella sua fibra ontologica.

Da uno studio più attento ci si accorge come l'analisi condotta da Platone abbia dei tratti di una

modernità che stupisce: possiamo, infatti, rinvenire nelle sue pagine una chiara intuizione dei *neuroni specchio*, recentemente scoperti dai ricercatori dell'Università di Parma. Questi studi recenti sottolineano anch'essi come il movimento sia il luogo della comprensione. Essi ci confortano nel rivendicare non un po' più di spazio per la corporeità nella formazione umana, bensì a riconoscere nel corpo e nel suo movimento – sia realizzato spazialmente sia simulato interiormente – la radice dell'intendimento del senso e del significato delle cose; proprio quel movimento profondo che tanto ci interessa, quello che arriva ad essere *sentimento*. Se si legge la *Repubblica* si trova già in essa una chiave per realizzare una *mimesis* umanante. Questa chiave ci è ri-velata nel famoso *Mito della caverna* che apre il VII libro: educare è far girare con tutta l'anima! L'anima si compone di una parte *logistikon*, quella che ha il *logos*, e di una parte *alogiston*, quella priva di *logos*. Se non si girano assieme, la parte *logistikon* e la parte non-razionale, non si esce veramente dalla caverna.

Sofferamoci un momento a osservare quanto sia bella la metafora che ci propone Platone: così come *vedere* quel che c'è dalla parte opposta a quella cui siamo rivolti non lo si può fare girando soltanto gli occhi, ma si deve, necessariamente, girare anche il corpo – il corpo rappresenta l'*alogiston* dell'anima – così anche per l'anima affinché si esca dalla non-educazione e ci sia *paideia* – cioè un *vedere* che fa crescere – è necessario che sia la parte *logistikon* sia la parte *alogiston* si voltino verso l'oggetto. La parte razionale non deve privarsi di emozioni e sentimenti. La parte non-razionale non deve muoversi cieca: era questa la grande paura di Platone.

Come rifondare una pedagogia che non disprezzi la *mimesis*: questo può essere il senso del nostro riflettere.

Da un lato incitare indiscriminatamente alla *mimesis* avvia al relativismo, alla *società liquida*. Dall'altro però la razionalità da sola non basta. Si tratta di far andare insieme razionale e non-razionale, ma questo *andare insieme* è molto difficile per noi che siamo cresciuti in un mondo che valorizza oltre modo la razionalità e ci lascia ignoranti del modo della *mimesis*.

Credo che abbiamo davanti a noi una sfida ardua, che va accolta perché la speranza di buono che ci si prospetta è grande. Intensificare il nostro modo di vivere *la parola* è, a mio parere, intensificare l'umanità dell'uomo. È lavorare per una convivenza che può radicarsi più profondamente nella misteriosa bellezza della natura umana. Allora, ecco davanti a noi una sfida bella in un mondo che va facendosi villaggio globale: la possibilità di allargare il senso dell'umano. Infatti, devo necessariamente approfondirlo questo senso se devo arrivare lì dove le culture si costruiscono, in quel luogo che svela perché l'uomo nasca per avere una cultura, ovunque egli nasca.

Io son nato in Italia e ho imparato la lingua italiana, se fossi nato in Francia avrei imparato la lingua francese. Perché? Perché sono un essere umano. Io imparo una lingua perché ho *la parola*, cioè ho – come abbiamo visto – la capacità di orientarmi verso il senso, e questa capacità di orientarmi verso il senso primamente è movimento, è proprio *mimesis*, è capacità di diventare l'altro. Voi capite bene che se io inibisco questa capacità, inibisco la potenzialità relazionale umana.

Ciascuno ha dentro di sé il modo per *fare* l'altro da sé, noi abbiamo dentro di noi il sentimento della vita e l'essere umano è questo soprattutto: è un sentimento originale della vita. Quel sentimento originale della vita si esprime attraverso il corpo prima di trovare altre modalità: prima di diventare vocaboli, prima di diventare musica, prima di diventare pittura, esso è movimento corporeo.



Gilberto Scaramuzza è ricercatore di Pedagogia generale e coordinatore del *MimesisLab* – Laboratorio di Pedagogia dell'Espressione del Dipartimento di Progettazione Educativa e Didattica dell'Università degli Studi Roma Tre.

Dare un (nuovo) nome alle cose

di Pina Montesarchio

L'eredità di Paulo Freire è affidata a tutti coloro che sono interessati alle sorti dell'educazione e della pedagogia. Paulo Freire ci chiama a ripensare la voce educazione. «Não há docência sem discência»¹, scrive, delineando così i tratti di una relazione educativa in cui l'educatore non è più solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa.

«Chi insegna, nell'atto di insegnare apprende, e chi apprende nell'atto di farlo, insegna»². Anche la filosofia con i bambini ci chiama a ripensare la voce educazione: una pratica non meramente socializzatrice e didattica, che esige *in fieri* un atteggiamento personale di costante messa in discussione.

Non una filosofia con i bambini come simulazione didattica dove sono presenti itinerari e obiettivi prefissati dall'adulto, ma un processo educativo che vede coinvolti gli adulti e i bambini co-protagonisti di un cammino di formazione. Freire pensa all'educazione come atto politico, atto di conoscenza e atto creatore nello stesso tempo. Schematicamente il metodo Paulo Freire verte su tre momenti tra loro intrecciati: *a)* L'investigazione tematica, attraverso la quale alunno e insegnante ricercano nell'universo linguistico dell'alunno e della società in cui vive le parole, i temi centrali della sua biografia. *b)* La tematizzazione, attraverso la quale si codificano e decodificano questi temi, individuando i loro significati sociali e acquisendo la coscienza del mondo vissuto. *c)* La problematizzazione, con la quale chi apprende giunge a pensare una trasformazione del contesto vissuto.

Il frutto del dialogo è la prassi, in altre parole, la pratica riflessiva. Esistere è dare un nome al mondo per trasformarlo. Questa è la dimensione storico-politica del pensiero pedagogico di Freire.

Nato a Recife (Brasile) il 19 settembre del 1921 e morto il 2 maggio 1997 all'età di 75 anni, Paulo Freire dedicò la propria vita alla causa dei lavoratori, alle urgenze degli oppressi, alle necessità di coloro che, in questa società delle esclusioni, sono maggiormente bisognosi, non solo in Brasile ma in tutto il mondo. È un pensiero che, nato dalle pratiche e intenzionato al miglioramento delle pratiche stesse, ha la capacità di trascendere i contesti e le esperienze, e interrogare, ridiscutere le pratiche di donne e uomini di diverse epoche e luoghi. Perché profondamente umano, perché educativo nel suo senso più originario. L'uomo, per Freire, ha la vocazione ontologica a *ser mais*, essere di più, migliorarsi, crescere, trascendere costantemente sé stesso. Nell'attuale società dei consumi la vocazione a "essere di più" è strumentalizzata dall'industria. Essere di più vuol dire acquistare di più, entrare in possesso delle ultime novità della tecnologia, della moda, dei servizi. La realtà con la quale ha a che fare Freire è apparentemente diversa. In entrambi i casi, però, si tratta di povertà e di oppressione. Conosciamo per migliorare, conosciamo per trasformare: non si può comprendere la metodologia di Freire separatamente da questa idea che la conoscenza non è solamente tecnica né legata a una manipolazione, ma è invece al servizio del cambiamento, a vantaggio della trasformazione.

Freire differenziava la presa di coscienza dalla coscientizzazione, perché la prima è un atto puramente intellettuale, mentre la seconda è un'immersione totale, nella quale non esistono distanze tra affettivo e cognitivo, sociale e politico.

¹ PAULO FREIRE, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino 2004.

² *Ivi*, p.21.

In *Educazione come pratica di libertà* egli sviluppa il concetto di coscienza transitiva critica, intendendola come la coscienza articolata con la prassi. Per giungere a questa coscienza, che è allo stesso momento sfidante e trasformatrice, sono imprescindibili il dialogo critico, la parola e la convivenza.

Il pensiero di Freire si snoda attraverso tre momenti, che ne rappresentano il nucleo fondante sul piano epistemologico. **1.** La lettura del mondo, che non deve avvenire solo “leggendo con gli occhi”, ma con tutti i sensi. Una lettura che non subisce limitazioni di spazio, ma percepisce il locale e il globale, è una lettura del mondo globalizzato. **2.** Condividere la propria lettura del mondo. Non posso sapere se la mia lettura del mondo è corretta se non confrontandola con la lettura del mondo data da altre persone. In questo, il dialogo non è solamente una strategia pedagogica, è un criterio di verità. La veridicità del mio punto di vista, del mio modo di leggere, dipende dalla visione altrui, dal dialogo, dalla comunicazione, dall’intercomunicazione. Solamente la lettura dell’altro può dare validità al mio modo di vedere, cosicché “l’altro” è sempre presente nella ricerca della verità. Dal momento che la conoscenza dell’individuo ha significato solo quando è condivisa con qualcuno, questo secondo passaggio conduce alla solidarietà. **3.** L’educazione come atto di produzione e di ricostruzione del sapere. La conoscenza porta quindi a una trasformazione e a un’azione sul mondo.

Nella “concezione bancaria” l’educazione diventa un atto del depositare (come nelle banche); il sapere è una donazione di coloro che si giudicano saggi a coloro che non sanno niente. L’“educazione bancaria” ha per finalità mantenere la divisione tra coloro che sanno e coloro che non sanno, nega la dialogicità. L’educazione problematica si fonda, invece, nella relazione dialogico-dialettica tra educatore e educando. Entrambi apprendono assieme. Il dialogo è, pertanto, una esigenza esistenziale. In alternativa a una educazione depositaria o bancaria, in cui l’insegnante è visto come uno che ha da riempire con la sua cultura l’educando – il quale resta passivo recettore – occorre pensare a una educazione problematizzante, vale a dire a una educazione che aiuta a saper prendere le distanze da quanto ci accade e rispetto a ciò con cui stiamo in rapporto, in modo da saperlo chiamare con il suo proprio nome.

Esistere è dare un nome al mondo per trasformarlo. Questa è la dimensione storico-politica del pensiero pedagogico di Freire. Se la fatica di dare un nome alle cose non impegna l’intera comunità all’interno della quale facciamo filosofia con i bambini, la nostra ricerca sarà certamente rigorosa, ma lontana dal cammino di emancipazione della comunità stessa. Come acutamente affermato da Bruno Schettini, «ai suoi allievi brasiliani Freire non insegnava f di farfalla ma, piuttosto, f di favela, non le parole decise dall’accademia, ma quelle nate dall’esperienza quotidiana. Da questo punto di vista, occorrerebbe insegnare a leggere la t come totalitarismi – vecchi o nuovi che siano – e non solo come t di tecnologie che, ove rappresentate come l’unico panorama possibile di alfabetizzazione, si palesano come un richiamo seduttivo e una nuova forma di totalitarismo di tipo tecnocratico; e così pure occorrerebbe imparare a leggere la i come intelligenza e idiograficità e non solo come internet e inglese»³.

Categoria basilare nell’ottica freiriana è quella dell’utopia. Prima di operare nel presente e di rifarsi al passato, la pedagogia sogna una realtà differente, lavora sul futuro con un sogno possibile.

Insegnare non è una pratica esegetica riservata unicamente agli esperti o agli specialisti dell’educazione, ma si colloca nella capacità storicamente aperta degli individui di imparare dalle loro stesse esperienze. Ed è proprio in questa intenzionalità specificamente umana che Freire coglie l’elemento utopico, gli ideali, i sogni, gli obiettivi che definiscono la natura politica dell’educazione. Cosciente della propria incompiutezza l’uomo ha generato quel movimento permanente che è l’educazione orientato a superare gli ostacoli storici del proprio essere nel mondo. Oltre la fatalità e l’irrazionalità del vivere quotidiano si muove la speranza, altro elemento appartenente alla natura umana, legata indissolubilmente alla problematizzazione-de-problematizzazione del futuro.

³ BRUNO SCHETTINI, *Leggere le parole per leggere il mondo. Attualità del pensiero e dell’azione di Paulo Freire (1921-1997)*, «Stadium», marzo/aprile 2007, pp. 303-304.

L'uomo è condizionato in quanto calato in un contesto storico-culturale, ma non determinato, ovvero soggetto a quel fatalismo e a quella rassegnazione che l'ideologia dominante orientata al profitto vuol far credere come una sorta di fatalità. L'educazione non è pertanto neutrale, anzi trova la sua ragione d'essere, secondo Freire, nella possibilità della trasformazione degli eventi e delle condizioni esistenziali⁴.

«Se si ritiene il futuro una cosa ricevuta in anticipo, o perché lo consideriamo una mera ripetizione meccanica del presente o perché pensiamo che ci sarà sempre quello che ci deve essere, non ci sarà spazio per l'utopia, il sogno, la scelta, la decisione, l'attesa della lotta, in cui solamente esiste la speranza. Non ci sarà spazio per l'educazione, ma solo per l'addestramento»⁵. L'uomo, dunque, in forza di quegli stessi tratti che lo caratterizzano in quanto tale, possiede un ruolo nella storia, ha la capacità di operare dei confronti, di analizzare, di valutare, di decidere, di arrivare a rotture, di *fare* domande.

Il libro *Por uma Pedagogia da Pergunta*⁶ è la trascrizione di un lungo dialogo fra Freire e un filosofo cileno esiliato in Europa ai tempi della dittatura di Pinochet. Un modo aperto di fare un libro, un "botta e risposta" realizzato nella consapevolezza che anche uno stile orale, leggero, affettivo è qualcosa di molto serio e rigoroso. Di seguito alcune frasi che concentrano in modo inequivocabile il pensiero di Freire. «Per un educatore non ci sono domande stupide, né risposte definitive. Un educatore non blocca la curiosità dell'alunno – parte del movimento interno del sapere –, mai manca di rispetto a qualsiasi domanda, anche quando la domanda per lui può sembrare ingenua, mal formulata. In questo caso, l'educatore, lontano dall'ironizzare l'alunno, lo aiuta a riformulare la domanda, perché impari-facendo a porre meglio le domande».

«Il dialogo esiste solo quando accettiamo che l'altro è diverso e può dirci qualcosa che non sappiamo».

«Nell'insegnamento abbiamo dimenticato le domande, sia l'insegnante sia gli studenti le hanno dimenticate, e credo che ogni conoscenza cominci con la domanda. Comincia da ciò che tu Paolo chiami curiosità. Ma la curiosità è una domanda! Ho l'impressione (e non so se sei d'accordo con me) che l'educazione oggi (il sapere), è risposta e non domanda».

«La prima cosa che gli insegnanti dovrebbero apprendere è saper domandare. Sapersi interrogare, sapere quali sono le domande che stimolano noi e la società. Le domande chiave vengono dalla vita quotidiana, perché è là che stanno le domande. Impariamo a interrogarci sulla nostra esistenza quotidiana».

«La prima lingua era una domanda, la prima parola era una domanda e una risposta, in un atto simultaneo. Sappiamo che il linguaggio è di natura gestuale, linguaggio del corpo, è un linguaggio del movimento degli occhi, del cuore. Credo sia fondamentale che l'insegnante valorizzi in tutte le sue dimensioni, la lingua o le lingue, che sono lingue di domande prima di essere lingue di risposte».

⁴ FREIRE, *La pedagogia dell'autonomia*, p. 115.

⁵ PAULO FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino 2002, p. 88.

⁶ PAULO FREIRE-ANTONIO FAUNDEZ, *Por uma Pedagogia da Pergunta*, Paz e Terra, Rio e Janeiro 1985.



Pina Montesarchio è docente di Filosofia al Liceo Scientifico "De Carlo" di Giugliano (NA). Co-fondatore di *AMICA SOFIA*, è coordinatrice del progetto *Pensare l'esperienza, sperimentare il pensiero*, patrocinato dal Comune di Villaricca, in collaborazione con l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici.



AMICA SOFIA

Associazione di promozione sociale.

Sede legale: Dipartimento di Scienze Umane e della Formazione dell'Università di Perugia.
www.amicasofia.it * presidenza@amicasofia.it * segreteria@amicasofia.it

Bruno

Siamo – siete – in molti a sapere che, appena prima di Natale, la nostra associazione è stata funestata dalla morte del Professor Bruno Schettini. Schettini non era solo consigliere nazionale di *AMICA SOFIA*, professore di Pedagogia alla Seconda Università di Napoli, vice-preside della Facoltà di Psicologia, è stato anche un intellettuale che è venuto progressivamente identificando il suo impegno di studioso e la sua missione con gli ideali perseguiti dalla nostra associazione.

Ad *AMICA SOFIA* ha pensato intensamente fino alla fine e nel corso degli ultimi nove mesi, mentre veniva scrivendo quello che ormai è il suo ultimo articolo – articolo che andiamo a leggere in questo numero della rivista non senza emozione – si è impegnato come non mai nella ideazione e preparazione del convegno di febbraio, fino al punto di affrettarsi a firmare, nel dicembre scorso, addirittura gli attestati di partecipazione, proprio nel timore di non fare in tempo ad esserci. Il dettaglio non è solo commovente, molto commovente, ma è anche la prova eloquente della passione che egli ha messo nella preparazione del convegno e perfino nell'immaginare chi potrebbe essere il nuovo presidente, da eleggere a Napoli ai primi di febbraio, e nel dircelo. Non oso fare qui il nome di questa persona che suppongo possa essere per davvero il mio successore, ma capirete che non posso nemmeno sottacere un simile dettaglio, perché ci parla dell'importanza che Schettini annetteva all'associazione.

Cari associati, cari lettori: cominciamo dunque col raccogliere il messaggio e proviamo a chiederci perché mai *AMICA SOFIA* è stata considerata un bene così prezioso. Dopotutto la risposta ce la dà lo stesso Bruno nell'articolo che figura appena più avanti, a partire da p. 37. Andate a leggere!



Napoli uno

Ma la vita continua e le urgenze del momento mi impongono di passare ad altro: al convegno e all'assemblea dei primi di febbraio 2012. Per carità, questo solo in parte è pensare ad altro, perché in realtà è pensare alla cosa che Bruno più ha avuto a cuore nei mesi scorsi.

Dunque due appuntamenti di rilievo ci attendono per i giorni 3 e 4 febbraio nella sede del benemerito Istituto Italiano per gli Studi Filosofici. Anzitutto facciamo un convegno sul tema *FARE FILOSOFIA CON BAMBINI E RAGAZZI, EDUCARE AD UN NUOVO UMANESIMO*. Ripeto che è – sarà – il convegno di Schettini, che ha fatto in tempo a definirne pressoché ogni dettaglio. Lo sarà anche per altre ragioni. Qui ne elencherò solo tre:

- È il primo convegno co-promosso da *AMICA SOFIA*. Il solo precedente, ormai davvero remoto, è il convegno tenuto a Villa Montesca (Città di Castello PG) nel 2005, quando Amica Sofia esisteva solo come articolazione interna della sezione perugina della Società Filosofica Italiana ed era ancora lontana l'eventualità di dar vita a un'associazione a carattere nazionale.
- È un convegno promosso, anzitutto, dalla Seconda Università di Napoli, e anche qui c'è qualcosa da raccontare, perché la SUN aveva assegnato una piccola somma al professor Schettini per contribuire a far fronte ai costi del convegno. Ma Schettini ci ha lasciato, e la logica conseguenza sarebbe stata di dire "ci dispiace tanto, ma quella somma viene recuperata e destinata ad altri scopi". Questa infatti è la prassi universalmente adottata. È qui che viene "il bello", perché la Seconda Università di Napoli, nella persona del Direttore del Dipartimento di Psicologia, Prof.ssa Giovanna Nigro, ha prontamente comunicato la volontà di fare in modo che quella somma possa essere ugualmente destinata all'organizzazione del convegno voluto dal Professor Schettini. Non che, se per caso ciò non potesse accadere, si debba dire "ci dispiace tanto, ma niente convegno", perché il Direttivo Nazionale di *AMICA SOFIA* aveva già assunto l'impegno a fare la sua parte, se necessario, pur di realizzare comunque il convegno. Che dunque i colleghi di Bruno si siano mobilitati in questa maniera è davvero bellissimo e fa *molto* onore ai colleghi della SUN e alla SUN.
- È anche l'occasione in cui ai partecipanti verrà distribuito un fascicolo, ideato e realizzato a tempi di record da un altro esponente 'storico' di *AMICA SOFIA*, Pina Montesarchio, in cui viene riportata una decina di scritti recenti di Bruno e prende forma una visione già più organica del suo pensiero. Si pensa che il fascicolo, già piuttosto corposo, possa poi evolvere e dar luogo a un libro in cui presentare questi ed altri contributi insieme con un primo gruppo di studi sulla figura di Bruno e il suo insegnamento.

Comunque al convegno vengono presentate relazioni ed esperienze, viene svolto un dibattito e vengono agitate idee, per cui questa si può ben considerare un'occasione rara e altamente significativa. Significativa anche per via delle 'conversazioni di filosofia' che vedranno alcuni gruppi di bambini e ragazzi della Campania impegnati a condividere le loro riflessioni. Li accoglieremo, chi ci si troverà, anzitutto con gratitudine, e poi anche con attenzione e rispetto.

Napoli due

Ma questo è solo l'inizio! Come è noto, il sabato, intorno alle ore 11, prenderà il via l'assemblea nazionale di *AMICA SOFIA*, assemblea dedicata a un bilancio dopo due anni e al rinnovo delle cariche sociali (a partire, dicevo, dal presidente).

Non è questa la sede per riportare le istruzioni intorno a come designare i candidati e votare, e nemmeno l'ordine del giorno dell'assemblea. Mentre vengono buttate giù queste righe, le informazioni al riguardo sono già state inoltrate per email ai soci.

I lettori non soci potranno trovare una tempestiva informazione sull'esito delle elezioni nel nostro sito, www.amicasofia.it, dove peraltro figura anche il 99% delle comunicazioni indirizzate ai soci in vista del rinnovo delle cariche sociali.

Una nuova partenza

Col rinnovo delle cariche ha inizio una nuova partenza, con energie fresche immesse nel Direttivo Nazionale accanto a consiglieri nazionali che – oso presumere – verranno rieletti nel segno della continuità.

Spetterà al nuovo presidente di onorare con un caloroso saluto i consiglieri nazionali che lasciano.

Come già annunciato, tra coloro che lasciano ci sarò anche io. Dopo quattro anni fervidi, e con un'associazione che si è venuta ben consolidando, mi fa solo piacere passare la mano. Ovviamente non potrei non rivolgere il più affettuoso grazie a tutti gli associati e ai molti che, come Schettini, hanno concretamente operato per assicurare un degno futuro alla nostra associazione. E adesso avanti tutta! Intensi auguri al nuovo presidente e al nuovo direttivo, e una calorosa stretta di mano per ciascuna e ciascuno.

Il nostro primo socio onorario

Dicevo che la vita continua. Mi resta ancora da parlare del Maestro Mario Lodi. Capirete perché di lui parlo solo alla fine: prima non potevo non soffermarmi sulle più vistose priorità del momento. Ma chi segue con attenzione le nostre Newsletter sa che già in ottobre abbiamo potuto annunciare la sua accettazione della nomina a socio onorario. La decisione fa un grande onore a noi, a tutti noi. Mario Lodi occupa un posto di spicco nella scuola italiana dal dopoguerra in poi. È dunque ben più di mezzo secolo che egli contribuisce al rinnovamento, ne studia i percorsi possibili e serve da pungolo in molti modi.

Il bello è che la traiettoria della sua proposta di rinnovamento non era sbagliata, anzi è di sorprendente attualità e converge significativamente con la direzione in cui si è mossa *AMICA SOFIA*. L'email che mi ha inviato tempo fa lo dimostra in modo eloquente quando scrive che

(...) riconosco nelle vostre motivazioni e nei vostri obiettivi i valori che hanno informato la mia esperienza di maestro e di pedagogista. In particolare oggi continua ad esserci un faro per chi riconosce nei bambini dei cittadini portatori di diritti: la Costituzione Italiana, la legge degli italiani che può essere applicata e usata nella scuola. (...) Ascoltare i bambini, riconoscere il loro linguaggio, rispettare i loro diritti, non respingere nessuno, né bocciare ma fare in modo che ciascuno abbia la possibilità di esprimere i propri talenti. Sono questi i valori di una società aperta e moderna. Mi spiace di non potere rispondere in modo compiuto alle vostre domande, serie e profonde.

In particolare quel suo «Ascoltare i bambini, riconoscere il loro linguaggio, rispettare i loro diritti, non respingere nessuno, né bocciare ma fare in modo che ciascuno abbia la possibilità di esprimere i propri talenti» davvero ci indica obiettivi che per noi è congeniale perseguire, infatti si intona al nostro modo di essere, ma al tempo stesso addita mete verso cui incamminarci, ben sapendo che in questo campo abbiamo ancora da imparare.

Dunque grazie, Maestro Lodi.

Il presidente uscente
Livio Rossetti



<http://www.casadelleartiedelgioco.it/mariolodi/>

Filosofare. Un luogo accogliente da educare

di Marina Perrone

La testa troppo piena *Due scienziati si recarono dall'altra parte del mondo per chiedere ad un saggio indù cosa pensasse delle loro teorie. Al loro arrivo, egli li invitò gentilmente nel suo giardino e versò loro del tè. Le due tazze erano ormai piene, ma il sant'uomo continuava a versare. Il tè traboccava e si rovesciava sul tavolo; i due scienziati, imbarazzati, gli dissero con garbo: «Sua santità, le tazze sono piene, non vi può entrare altro tè». Il saggio smise allora di versare e disse: «Le vostre menti sono come queste tazze. Sapete troppe cose. Prima svuotate la vostra mente, poi tornate da me. Allora si che potremo parlare» (Leroy Little Bear¹)*

... Forse non vorrò dire nulla ma vorrò danzare! Ho pensato più volte. Oppure proporrò di dipingere con i piedi un lenzuolo bianco tutti/e insieme. Oppure canterò. Non so. La cosa più bella, però, è che questo sentirmi sospesa mi ha permesso di non fermarmi e di farmi chiedere: si può affrontare il compito dell'Educare con questo spirito? Come il termine stesso indica, cosa posso tirare fuori di buono da me? Cosa può nascere da ciò che sono o sento di essere? Sapendo da dove parto, davanti al compito di educatrice di "creature", posso sapere con precisione dove vado? O dove possiamo andare insieme?

Posso immaginare e supporre che lo stare in relazione sia allora il terreno dell'in-con-trarsi. Quel Tu esterno e quell'lo interiore, che possono essere smisuratamente imprevedibili e sempre sorprendentemente nuovi, possono misteriosamente, in un percorso di avvicinamento da direzioni opposte, convergere in un luogo accogliente e diventare un noi? Posso avere uno spazio vuoto da offrire? In *Lettere a un giovane poeta*, Rainer Maria Rilke scrive: «Ma solo chi è disposto a tutto, chi non esclude nulla, neanche la cosa più enigmatica, vivrà la relazione con un altro come qualcosa di vivente e attingerà sino al fondo della propria esistenza. Ché come noi pensiamo questa esistenza del singolo quale uno spazio o più grande o più piccolo, si mostra così che i più imparano a conoscere soltanto un angolo del loro spazio, un posto alla finestra, una striscia, su cui vanno su e giù»².

Quali sono i rischi? Scrive Stefano Bacchetta nella *Newsletter* di maggio 2011 di *AMICA SOFIA*: «Ed è in campo educativo che spesso la parola si trasforma in quella mela avvelenata. Il compito della filosofia dell'educazione, in questo senso, è cercare il tipo di Parola che possa contribuire, in senso dialogico, ad una convivenza tra gli uomini che sfugga alle incomprensioni mortifere. È forse la parola poetica a poter realizzare quel dialogo di anime di cui parlava Platone, e che metterebbe insieme la comunicazione intellettuale con quella emotiva? E in che modo l'educazione può fornire ai bambini una mela di questo tipo, senza veleni?» Forse già un primo passo potrebbe essere trasformare l'altro-egli impersonale in altro-Tu. In un Tu qualificato che afferma la sacralità e l'unicità di ogni misteriosa creatura umana e che posso lasciare avvicinare ed entrare in me. Gaetano Mollo, lo scorso anno a Caserta Vecchia, ci parlava di gradi diversi di essere persona, cioè dal me all'io per passare a quel sé che è indispensabile per arrivare al concetto di coscienza e che permette, nell'incontro con l'altro, di sperimentare l'approccio educativo e le relazioni intenzionali. Forse è in quel sé che sentiamo, quando la comunicazione è nella dimensione dell'esser-ci, che l'impersonale altro-egli diviene unico e straordinario. Diventa Tu. La relazione allora si qualifica in una dimensione profonda e ricca di volontà che genera accoglienza, affetto, legame. Gadamer scrive: *Chi si mette in atteggiamento d'ascolto è aperto in modo più fondamentale. Senza questa radicale apertura reciproca, non sussiste nessun legame umano. L'esser legati gli uni agli altri, significa sempre, insieme, sapersi ascoltare reciprocamente.*

¹ LEROY LITTLE BEAR, *La testa troppo piena*, in MARK NEPO, *Il libro del risveglio*, Tecniche Nuove, Milano 2012.

² RAINER MARIA RILKE, *Lettere a un giovane poeta*, tr. it. di L. Traversi, Adelphi, Milano 2008, p. 59.

E se, nell'educare ciò che siamo, ricercassimo anche le nostre parole di apertura e di vuoto, rivivendole con l'entusiasmo dell'infanzia?

Basta per educare, dire, pronunciare le parole giuste? Credo di no. Occorre pronunciarle e farle diventare Viventi. Ma cosa le può rendere vive? Cosa le può fare vivere? Dare vita alle parole è come animare un gesto d'affetto, donare un sorriso, condividere ciò che siamo. Vivere le parole è farle fiorire in ogni relazione. È offrire delle situazioni in cui si radica e suscita la voglia e il bisogno di ritornare all'origine dell'umana esistenza, a quell'aspetto primitivo insito nell'esperienza di ogni individuo. (Parola come primo legame a distanza del neonato con la madre?). Possono essere questi gli strumenti?...

Poter vivere il tempo della domanda e della risposta è prendere coscienza delle trasformazioni che avvengono attraverso un tempo vissuto. La vita è tempo che passa. Lasciare che scorra un tempo, è saper cogliere l'opportunità che questo ci educa e ci insegna. La fretta del dire, potrebbe uccidere il luogo magico dell'incontro con se stessi e tra se stessi e gli altri? È un pensiero semplice eppure mi chiedo: so vivere le parole che una relazione offre, so immaginare parole relazionali capaci di nutrire la vita propria e quella altrui? Parole capaci di offrire opportunità? Parole autentiche e accoglienti? Ma, le parole, quando nascono? Solo nell'istante in cui le pronunciamo? Ci possono essere quelle covate o custodite a lungo, quelle ricordate, quelle che ci hanno ferito, quelle che non abbiamo mai avuto il coraggio di dire, quelle che parlano anche se non vogliamo e quelle che vorremmo ascoltare ma nessuno ci dice, quelle sognate, studiate e imparate.

Esiste un luogo interiore dove posso sentirmi in con-tatto e sentire protetto il mio andare verso l'altro? E posso riconoscermi "nell'andare verso" dell'altro? Esiste un posto accogliente da educare? «Portare l'altro con sé, sempre e ovunque, rinchiuso dentro di noi, e qui vivere con lui. E questo non con una sola persona, ma con molte. Accogliere l'altro nel proprio universo interiore e lasciarlo prosperare, dargli un posto dove possa crescere e svilupparsi. Vivere davvero "con" gli altri, e anche magari se non si vede qualcuno per molti anni, lasciarlo vivere comunque dentro di sé e vivere con lui, ecco l'essenziale... È una grande responsabilità»³.

L'incontro è ripieno di un movimento convergente già nel suo esplicito significato e si riferisce non a un solo fatto fisico, esso parla all'anima. Platone nel *Timeo* parla in questi termini dell'umana visione: *Se questo corpo, diventato tutto ugualmente sensibile a causa della sua conformità, viene a contatto con qualcosa, o la subisce, propagando i movimenti di queste impressioni per tutto il corpo fino all'anima, procura quella sensazione per cui diciamo di vedere.* Il nostro essere al mondo può allora essere caratterizzato da un vivere nelle relazioni in maniera sempre più vera e profonda alla ricerca dell'umano.

«Io imparo a vedere. Non so perché tutto penetra in me più profondo e non rimane là dove, prima, sempre aveva fine e svaniva. Ho un luogo che non conoscevo. Ora tutto va a finire là. Non so cosa vi accada»⁴. Mi piace terminare proprio con questo pensiero sospeso, per lasciare spazio e tempo alla vita di educarmi all'esistenza, affinché sia questa la principale caratteristica della comunicazione educativa ed umanizzante, attraverso contenuti di creatività e soggettività capaci di donare accoglienza.

³ ETTY HILLESUM, *Ritratto di Etty Hillesum, Diario 1941-1943*, tr. it. di C. Passanti, Adelphi, Milano 2009.

⁴ RAINER MARIA RILKE, *I quaderni di Malte Laurids Brigge*, Garzanti, Milano 2000, pp. 2-3.



Marina Perrone insegna presso la scuola dell'infanzia "Bruno Ciari" del 244° Circolo Didattico di Roma. È supervisore di tirocinio presso la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria della LUMSA (Roma).

Preservare le alunne e gli alunni dalle idee ricevute

di Armando Lauri

Approcciarsi agli alunni e alle alunne vuol dire anche – e preliminarmente – da parte del docente, comprendere il meccanismo delle idee “piovute dall’alto”, che chiameremo “idee ricevute”. Le idee ricevute non sono quelle ‘partorite’ dal cervello del soggetto, bensì sono quelle ricevute dalla società e dalle intelaiature dei linguaggi, più o meno imposti, al soggetto dalle relazioni sociali. Flaubert distruggeva i luoghi comuni con la sua arte efficacissima di romanziere, ma lo faceva senza emettere giudizi, e per questo non veniva apprezzato pienamente dai contemporanei. Unico tra gli scrittori e i letterati del suo tempo, egli redasse un *Dizionario delle idee ricevute*, un campionario seducente di “lotta alla stupidità”, espressione con la quale lo scrittore indicava un insieme omogeneo – e onnicomprensivo – di idee ricevute e indigeste.

Anche se non si è partigiani della filosofia analitica, possiamo tutti concordare, e dare per scontato, che il linguaggio sia importantissimo per l’azione e per il cambiamento. Tale cambiamento si profila come stimolante e spesso decisivo dal punto di vista cognitivo, ed anche formativo, come ha mostrato il confronto, durante questo convegno, fin dalle prime battute di giovedì scorso. Fra i vari momenti del dibattito mi soffermerei sull’ ipotesi della cosiddetta “relatività linguistica” – qui accenno a quella a cui Sapir e Whorf danno il nome – secondo cui il linguaggio non è solo frutto del nostro modo di organizzare l’esperienza, ma è, al contempo, la discriminante. Di fatto, secondo tale teoria, chi “conosce” linguisticamente il mondo, ne sarà influenzato di conseguenza. In linguistica, l’ipotesi di Sapir-Whorf sostiene l’esistenza di relazioni sistematiche tra le categorie grammaticali della lingua parlata ed il modo in cui quella persona comprende il mondo e si comporta al suo interno. Come dire, a sciabolate, secondo me, che «il modo di esprimersi influenza il modo di pensare».

Per la tradizione antica ebraica (e voglio, per la prima volta, specificare proprio in questa sede, con voi di *AMICA SOFIA*, che sono discendente da bisnonna figlia di rabbino), soprattutto per la Bibbia, non c’è differenza fra il dire e il fare: tendono a coincidere *in toto*. Per esempio Dio, ogni volta che crea, parla, e così facendo impone la creazione. Quando veniamo ‘ingabbiati’ nostro malgrado in (e da) un linguaggio che ci rimanda a immaginari limitati, costrittivi, parziali, erratici (oltre che concettualmente fuorvianti), chi si è affacciato nelle modalità varie per costruirci addosso quella gabbia non ci ha reso evidentemente un buon servizio. Tale atteggiamento infatti non aiuta le nostre consapevolezze, le nostre acquisizioni in positivo, la nostra autostima, il nostro cambiamento cosciente e (più saldamente per noi) migliore sotto l’aspetto relazionale; cambiamento più o meno permanente e fecondo. Faccio comunque generale riferimento ai proverbi, agli apoftegmi (più conclusivi e un po’ più ‘religiosi’ dei proverbi, mi pare), alle sentenze, alle metafore più frequentate, insomma, a tutta la gamma possibile della paremiologia. Ma soprattutto – ed essenzialmente – farò il tentativo di evidenziare i modi di dire in maniera un pochino “epistemologicamente eccentrica”, soprattutto dal punto di vista pedagogico-didattico, perché è bene prendere consistenti distanze dal loro utilizzo, specialmente quelli di nuovo conio, impiegati oralmente e per iscritto dalla comunità italiana dei parlanti. I modi di dire spesso diventano prevalenti nelle conversazioni sia popolari che dotte (e sfumature intermedie), posto che la prevalenza e l’utilizzo egemone derivano dalla consacrazione del nocivo modo di dire (quindi “idea ricevuta”, come elegantemente ci suggeriscono gli amici francesi) attraverso il potere, che rischia di diventare esiziale tirannide della televisione.

«Assolutamente sì» e «...un passo indietro» sono i due modellini di *idée reçue* che, da una decina d'anni circa, contrappuntano, con intermittenza abbastanza insistita, milioni di conversazioni e articoli su carta stampata. Ho scelto questi due modi di dire perché kantianamente, e quindi a livello trascendentale, sono quelli che personalmente mi innervosiscono maggiormente, specialmente quando, lasciando cadere ogni controllo, capita pure a me di pronunciarli. L'ipotesi di fondo è che i condizionamenti concettuali inconsci di queste due idee ricevute, usate un bel po' dai più, se utilizzate senza analisi del linguaggio, come può capitare a chiunque, producono "malformazioni culturali", più o meno forti, anche dal punto di vista filosofico. Concludendo, in filigrana e a prescindere, è bene seminare, direbbe Stefano Bacchetta, germi filosofici al linguaggio in grande abbondanza, seppur sorvegliati dalla ormai famosa discrezione rossettiana.

Per "il passo indietro" usato da economisti, politici, educatori e giudici di ogni tipo, quindi anche docenti, alle prese con le varie ragion pratiche, suggerirei di sezionare filosoficamente il fatto che quest'invito-idea ricevuta urta troppo (e quindi esclude la possibilità di prendere in visione e in esame) contro la concezione progressista della storia, che tutti sappiamo essere un percorso rettilineo, dotato cioè di un suo senso e di un suo significato. L'umanità compie tale percorso procedendo verso mete sempre più alte. Quindi la storia, e la morale, debbono marciare sempre in avanti producendo miglioramenti. Ogni tappa dello sviluppo è ogni volta un *passo in avanti*. I Greci, sappiamo, avevano invece una concezione del tempo ciclica, di tipo naturalistico: il futuro si ripresenterà in condizioni analoghe al passato. A qualunque delle due concezioni si voglia aderire, il "passo indietro" è prima di tutto cacofonico, e poi non integrale dal punto di vista filosofico.

L'abitudine (che personalmente giudico non gradevole e che mi fa mordere la lingua quando incorro nella trappola) di premettere un "assolutamente" agli olofrastici "sì" e "no" rischia di banalizzare e logorare il non secondario concetto filosofico di "assoluto". Una realtà da concepire in sé e per sé, e che non dipende da niente altro. L'assoluto è un pensiero troppo impegnativo per affidarlo ai monosillabi e consacrarlo così, tra l'altro, a una relativizzazione contestuale che lo annulli nella sua essenza. Stento a credere che il voler dare una risposta affermativa, la quale si consideri anche esaustiva, comporti un riferimento all' "iperurano" e al "mondo delle idee".

Se, quindi, gli spunti di gioco linguistico qui accennati, e applicati ai vari modi di dire, troveranno una sorveglianza e una vigilanza (prima di tutto anti-televisiva) nelle attività scolastiche, di ogni ordine e grado, da parte dei docenti e delle docenti, attraverso l'analisi e il sezionamento creativo grammaticale e filosofico (ma anche poetico-letterario) del modo di dire stesso, si potrà dunque utilizzare anche l'ironia socratica. Con tale atteggiamento, oltre a determinare un bel diaframma di protezione dalla contaminazione negativa (e dalla parzializzazione) dell'immaginario, ma anche un' importante protezione dell'espressività dell'alunna e dell'alunno, adotteremo – nel contempo – un efficace grimaldello anche contro gli stereotipi e i pregiudizi più solidi e più verificabili. I pregiudizi "tosti", e magari non direttamente collegati alle idee ricevute di tipo linguistico, del distinguere il vero dal falso, garbata *querelle* del nostro convegno, così come si è snodato in questi giorni, rimarranno invece un enigma sempiterno di noi umani. Ragazze e ragazzi, a partire dalla scuola, se ci mentalizziamo *comme il faut* noi educatori, saranno più protetti dagli attentati contro la loro libertà mentale, intellettuale, culturale e spirituale.

Spero proprio di non aver preso "luciole per lanterne...".



Armando Lauri è insegnante di scuola primaria. Formatore presso l'Associazione *Avios* – Agenzia per la Valorizzazione dell'Individuo nelle Organizzazioni di Servizio, si occupa di pratiche filosofiche nella scuola e di alfabetizzazione di alunni immigrati.

Lavori in itinere della Commissione Formazione: analisi e considerazioni

di Chiara Chiapperini

Con questa comunicazione intendo illustrare il lavoro della Commissione Formazione (costituita con delibera del Direttivo Nazionale nel febbraio 2011) e delinearne le finalità, gli obiettivi, i risultati, le problematiche. Per comprendere le motivazioni che hanno portato alla costituzione della stessa Commissione ricorderò alcuni snodi essenziali della storia di *AMICA SOFIA*. La nostra associazione, nata nel 2002 come un'articolazione interna della Società filosofica Italiana, sezione di Perugia, si è presentata fin dall'inizio come uno spazio di ricerca e condivisione tra docenti, studenti della Facoltà di Scienze della Formazione, pedagogisti, filosofi sui temi della filosofia con i bambini e i ragazzi. L'Associazione si proponeva di avviare una riflessione sugli aspetti teorici, filosofici e socio-psicopedagogici del fare filosofia con i bambini e i ragazzi, coniugando la riflessione sulle "pratiche filosofiche" con la descrizione e l'analisi educativa e didattica delle concrete esperienze del fare filosofia. Ad *AMICA SOFIA* spetta il merito di aver avviato in Italia una discussione critica sulle pratiche filosofiche in tempi in cui la stessa espressione 'pratiche filosofiche' era ancora poco conosciuta.

AMICA SOFIA si è sempre contraddistinta per la sua identità aperta, inclusiva, viva, vitale, dinamica. Ben si collocano in tale contesto le parole e le testimonianze di Walter Kohan in *Infanzia e filosofia* – pubblicato nel 2006 nella collana «Siamo in pensiero» della casa editrice Morlacchi. Considero il testo di Kohan uno dei testi di riferimento dell'associazione dal punto di vista epistemologico e valoriale.

Nella stessa collana sono usciti poi altri volumi che hanno descritto esperienze filosofiche con bambini e i ragazzi, esperienze innervate di teorie e riflessioni. In quegli anni, oltre alla collana editoriale, sono nati la *Newsletter*, il sito web e la rivista il cui primo numero è uscito nell'aprile del 2007.

AMICA SOFIA ha anche dato vita alla prima assemblea italiana sulla filosofia con i bambini, quella del 2005 a Villa Montesca (Perugia) i cui *Atti* sono stati pubblicati nel 2006 sempre da Morlacchi editore. Negli anni *AMICA SOFIA* si è notevolmente ingrandita, nel 2008 è divenuta associazione nazionale, si sono formate sezioni regionali con un elevato numero di nuovi soci. Questi cambiamenti hanno innescato un processo di definizione e ridefinizione degli obiettivi, dei programmi, dei metodi specialmente alla luce delle richieste dei docenti che entravano nell'associazione. Bisognava sempre più rispondere a esigenze di formazione. I docenti chiedevano indicazioni, procedure, metodologie.

Anche se l'autentica fisionomia filosofica è quella dell'apertura ai problemi e della ricerca incessante, si rendeva sempre più necessaria una ridefinizione dell'identità dell'associazione e un'attenzione maggiore alle sue metodologie didattiche. Nello statuto del 2008, all'Articolo 3 «Scopi dell'Associazione», comma 3, si legge infatti che uno degli scopi consiste nel «Promuovere sessioni di formazione e scambio di esperienze, nonché altre opportunità formative rivolte agli insegnanti e ad altri soggetti impegnati in percorsi formativi, a dirigenti scolastici e genitori».

Rimane esemplare il dibattito che ha animato la Sessione estiva del 2009 a Coloti (Perugia) dove vennero in luce in maniera assai chiara due posizioni che sembrarono collidere: da una parte chi propendeva per una identità di *AMICA SOFIA* inclusiva, aperta, intendendo l'associazione come uno spazio di ricerca e sperimentazione, e chi avvertiva l'esigenza di assumere un protocollo che definisse in maniera chiara e univoca i metodi, gli obiettivi, gli strumenti del fare filosofia con i bambini e i ragazzi. In quel convegno non si riuscì a ricucire la divisione, si aprì anzi una crisi di condivisione, di partecipazione, che portò molti ad interrogarsi sul senso dell'associazione, sui suoi scopi, e anche sul suo futuro...

Le due "anime" dell'associazione si scontravano sul campo teoretico volto a delineare in maniera astratta l'identità dell'associazione e l'essenza del fare filosofia con i bambini, lasciando in sottofondo il confronto sulle pratiche. L'errore di fondo, a mio avviso, era rimanere invischiati nelle parole, nelle teorie astratte mentre proprio partendo dalle pratiche, dall'osservazione e dalla discussione delle pratiche si possono enucleare sfondi teorici e si può iniziare un confronto produttivo ed efficace. Sono convinta che bisogna partire dalle pratiche cominciando a ragionare insieme su quali siano le buone pratiche e quali i criteri teorici e pratici per distinguerle. Bisogna sapersi muovere nel campo del sapere pratico e ragionare nel contesto del fare, dell'educare e del filosofare.

Credo comunque che da quella situazione di impasse sia nata una nuova volontà di rafforzare l'associazione e di impegnarsi per la sua crescita con una maggiore consapevolezza del suo ruolo educativo sullo scenario nazionale. Le divergenze teoriche, le divergenze sull'identità dell'associazione non dovevano disperdere un patrimonio di conoscenze e di competenze. A mio avviso bisognava mediare, trovare un piano di intesa e di condivisione ragionando insieme.

Nella Sessione di Casertavecchia (luglio 2010) ho condotto degli incontri di "consulenza filosofica di gruppo" al fine di dare ordine, precisione, coerenza, completezza ai pensieri; costruire interazioni armoniche con la realtà circostante e con le persone con cui si hanno rapporti affettivi e di collaborazione.

Come un "istruttore di navigazione", come colui che sa usare una "lente di ingrandimento", con l'attenzione vigile a saper mettere a fuoco filosofie di vita, a esaminare l'adeguatezza delle concettualizzazioni e delle argomentazioni, ho cercato di promuovere l'arte della relazione e dell'interpretazione.

Grazie alla sollecitazione del consulente si è venuta a creare una vera e propria comunità di ricerca che si è ritrovata su alcuni concetti-chiave: – *AMICA SOFIA* come movimento educativo che condivide pratiche filosofiche (pratiche di interrogazione e ricerca che consentono di acquisire e sviluppare capacità di argomentazione, critica, indagine, problematizzazione, concettualizzazione, riflessione e ricerca di senso); – *AMICA SOFIA* come Comunità di ricerca che legittima la funzione e il senso del fare filosofia con i bambini e i ragazzi; dà un quadro di riferimento comune a carattere concettuale, epistemologico e valoriale.

Nella sessione di Casertavecchia si è condivisa l'idea di costituire due Commissioni che affrontassero i temi più spinosi, quelli della ricerca e della formazione, essenziali per un docente che si qualifica come professionista riflessivo sulle proprie pratiche.

La Commissione Formazione si proponeva come prima finalità una preliminare indagine conoscitiva tra i soci per poi affrontare con cognizione di causa il nodo della formazione. Come consideriamo le nostre attività? Come pensiamo la nostra professionalità? Quale supporto l'Associazione può dare alla nostra professionalità? Si è formulato un questionario che è stato inviato a tutti i soci. Egidia Lotti lo ha raccolto e ha unito le varie risposte nell'indagine conoscitiva pubblicata alle pp. 34-36.

Il tema della Formazione

La Commissione Formazione intende la formazione come attivazione di un processo di sviluppo e di autosviluppo che dia vita ad una struttura organica e organizzata, dinamica e aperta al cambiamento. Considera la formazione come "formazione filosofica" la cui filosoficità è un punto di arrivo, tutto da costruire; come risultato di un piano formativo organico che tende a strutturare, solidificare e rinforzare; come offerta di opportunità formative di carattere prevalentemente meta cognitivo; come processo con cui si mette in comune, si condivide, si 'restituiscono' idee, pensiero cultura, conoscenze, capacità, modi di pensare, modi di essere.

Formazione interna *in itinere*

La formazione interna non può che essere in itinere nel senso di un processo continuo, in un ambiente formativo idoneo alla formazione permanente che mette insieme: esperienza diretta; imparare facendo; condivisione e scambio di conoscenze, esperienze e competenze.

AMICA SOFIA è una comunità professionale che costruisce un sistema di formazione continua carat-

terizzato dall' interazione tra professione, ricerca, attività didattica: un ambiente formativo allargato in cui si apprende vivendo le occasioni di confronto, partecipando alle attività che le sezioni realizzano nel territorio, approntando percorsi in cui l'attività di pratica filosofica si intreccia con la riflessione sulla pratica e così si rende possibile l'acquisizione progressiva di un abito mentale, di uno stile di pensiero proprio del "filosofo che pratica".

La formazione riguarda sia coloro che partecipano alle occasioni di confronto sia coloro che le organizzano perché nel pensarle, nel progettarle, nel realizzarle si mette in pratica un processo di autoconsapevolezza e di autoformazione in cui non ci sono protagonisti e comparse prefissate o ruoli circoscritti. La stessa organizzazione di seminari, incontri, conferenze è momento profondo di formazione per gli organizzatori che devono calibrare le esigenze della professione con quelle della ricerca.

Riteniamo la formazione in *AMICA SOFIA* come una particolare forma di educazione all'autoformazione. Il processo di autoformazione sarà coltivato da un tutor che consiglia come reperire e usare fonti di apprendimento, fare ricerca, scegliere il percorso corrispondente alle proprie motivazioni, interessi e attitudini, sviluppare metodologie adatte al proprio stile personale. Quali gli obiettivi? Prendere coscienza della propria responsabilità per l'apprendimento; rafforzare l'autostima, la fiducia di saper gestire i cambiamenti, la motivazione interna. Quali metodologie? Riappropriazione culturale; modifica e personalizzazione; rappresentazione di sé in un contesto di comunità di ricerca.

Nella fase iniziale la "Commissione Formazione" ha predisposto un questionario di autovalutazione per fare emergere motivazioni, interessi, capacità, valori, stili personali; per valutare il livello delle attività che possono essere eseguite in maniera indipendente.

Si dovrebbe continuare con la definizione del percorso che si vuole realizzare; l'organizzazione del percorso; la realizzazione; la verifica dello sviluppo di una ricerca applicata: verifica della capacità di saper gestire liberamente, con autonomia e responsabilità il proprio lavoro rispetto al processo di ricerca.

Formazione esterna

I docenti di *AMICA SOFIA* si propongono di offrire nelle scuole di appartenenza, nei circoli didattici, nei centri di aggregazione culturale del territorio occasioni di apprendimento e dialogo filosofico.

In particolare occorre saper offrire alle scuole e agli enti locali una progettazione strutturata e credibile. Molti docenti hanno esperienze consolidate in questo campo e possono offrire il loro sostegno nella progettazione. La Commissione Formazione intende costruire un archivio con le progettazioni presentate in questi anni nelle varie scuole dai soci che si sono impegnati con successo in questo campo.

Conclusione

Riteniamo che le finalità comuni del fare filosofia con i bambini e i ragazzi come sono emerse nelle discussioni e nelle comuni riflessioni si possano indicare in poche linee essenziali: – riconoscere le potenzialità di pensiero autonomo di tutte le persone; – mettere in evidenza il valore educativo e formativo della filosofia; – utilizzare il dialogo e il contesto della comunità di ricerca.

Aldilà di questi punti fondanti le metodologie possano essere varie e diversificate. *AMICA SOFIA* ritiene di non avere il monopolio e il metodo unico per fare filosofia con/dei/tra i bambini ma di offrire un ambiente formativo in grado di attivare processi di riflessione sulle finalità, gli obiettivi e le metodologie. Ritiene inoltre che ogni socio dell'associazione possa arricchire di esperienze, di riflessioni teoriche, di metodologie la vita e il bagaglio di conoscenze e competenze dell'associazione.



Chiara Chiapperini è docente di Filosofia al Liceo. Co-fondatore di *AMICA SOFIA*, promuove e realizza progetti di pratiche filosofiche e corsi di formazione per docenti. Ha pubblicato vari saggi e articoli sulla didattica della filosofia per il MIUR e l'IRRE. Per Morlacchi Editore ha curato il libro di Walter O. Kohan *Infanzia e filosofia*. È Consulente Filosofico *Phronesis – Associazione Italiana di Consulenza Filosofica*.

Lavori in itinere della Commissione Formazione: indagine conoscitiva

di Egidia Lotti

1. Cosa significa per te il termine filosofia?

Le risposte si orientano, per la maggiore, nel definire la filosofia come amore per il sapere il cui oggetto di studio, analisi e riflessione sono i temi fondanti per la vita dell'uomo. Il conoscere intorno a questi temi prende le forme dell'interrogare, dell'esplorare, dell'abbracciare il dubbio. È costante l'idea che la filosofia permetta di andare oltre, oltre l'ovvio, il risaputo, offrendo l'opportunità di guardare "realmente il mondo vivendolo in profondità e non sfiorandolo soltanto in superficie". L'idea di indagare, di interrogare la vita, è evidente anche quando si afferma che la filosofia risponde al bisogno di dare senso e significato. In questa ricerca, l'amore per il sapere ha effetti concreti nella vita dell'uomo.

2. Secondo te si può fare filosofia con i bambini e i ragazzi? Se sì perché? Se no perché?

Per molti docenti, i bambini e i ragazzi sono dei "soggetti filosofici per eccellenza" e proprio per questo vi è l'opportunità di fare filosofia con loro. È interessante, sostiene qualche socio, avviare "dimensioni di ragionamento più approfondito ed articolato" proprio nel momento in cui il pensiero infantile prende forma perché è insito, nei bambini e nei ragazzi, il bisogno di porsi delle domande e di cercare delle risposte. Questo tipo di pratica filosofica permette di rispondere a questa "innata necessità" proprio perché in essa il pensiero dei dialoganti non rimane imbrigliato in percorsi pre-stabiliti ma, nel suo "sforzo" di dare significato a tutto ciò che indaga, può tracciarne di propri. Si aggiunge, inoltre, che la filosofia con i bambini/ragazzi offre a quest'ultimi l'opportunità di essere educati e accompagnati durante il proprio percorso di crescita. Come? Attraverso la guida (conduzione) dell'adulto vengono sostenuti nell'abbracciare e, quindi, nell'appropriarsi sempre di più, di un approccio critico e indagatore nei confronti della realtà che li circonda. Per questo motivo, il filosofare con i bambini e i ragazzi consente la realizzazione di «uno spazio di ascolto e di confronto che favorisce la loro crescita intellettuale e morale».

3. Perché fare filosofia con i bambini e i ragazzi?

Dalle risposte è emerso che il senso di questa pratica, il suo perché, risiede nel fatto che i bambini, partendo dalla loro esperienza, riescono a problematizzare e a cogliere spunti di riflessione accogliendo, nel confronto dialogico, diversi punti di vista e, quindi, sperimentando la relatività di ogni posizione. Percorrendo questa strada, i bambini/ragazzi comprendono la necessità di sapere argomentare le proprie idee supportandole con buone ragioni. In questo confronto critico, i dialoganti manifestano la democrazia del loro filosofare e mostrano "un grande fermento di idee e creatività" che rende piacevole oltre che proficuo il loro incontro. Infine, rimanendo focalizzati sull'aspetto educativo di questa pratica, alcuni insegnanti affermano che la filosofia permette ai bambini/ragazzi di non diventare soggetti passivi della società, ma autori del proprio percorso verso la conoscenza di se stessi e del mondo. Nel tentativo di dare senso a ciò che li circonda, questi ultimi vengono sempre meno attratti dall'effimero, dalla TV spazatura e da tutto ciò che li distoglie dall'autenticità del loro essere.

4. Fare filosofia potrebbe trasformare la tua attività didattica?

Molti affermano che la pratica della filosofia con i bambini/ragazzi ha modificato il proprio modo di insegnare. Nell'interiorizzare l'approccio alla problematizzazione, loro stessi si sono avvicinati al sa-

pere disciplinare con uno spirito più critico, caratteristica, questa, di chi è solito porsi delle domande e ricercarne le ragioni. Percorrendo questa strada, essi dichiarano di avere sempre meno portato avanti la bandiera del nozionismo a favore di un modo di fare docenza che, nell'accogliere la pratica filosofica, diventa sempre più capace di cogliere il senso profondo del proprio operato. La filosofia diventa per loro un vero e proprio *modus operandi*.

Altre risposte si orientano sull'aspetto delle relazioni tra docenti e tra questi ed i discenti vedendo nella filosofia un valido strumento di mediazione capace di migliorare le qualità delle conversazioni condotte in classe e favorire il confronto tra gli insegnanti. Questi ultimi affermano inoltre che la pratica della filosofia con i bambini/ragazzi ha offerto loro l'opportunità di riflettere sulla differenza, insita in essa, tra conduzione e induzione e sull'importanza del ruolo dell'adulto come mediatore di processi di pensiero e di insegnamento.

Infine, un'insegnante in particolare ha dichiarato che tale pratica filosofica ha favorito in lei "la maturazione di un nuovo atteggiamento valutativo". La filosofia, come momento di sospensione del giudizio sugli alunni, garantisce la libertà espressiva. Accogliendo nel suo bagaglio questo tipo di atteggiamento, la docente afferma di aver ampliato la sua visione valutativa con vari ripensamenti, di aver invogliato i ragazzi all'autovalutazione e di aver trasferito la sospensione di giudizio a tutte le altre attività didattiche, avendo anche modo di cogliere la differenza tra giudizio e valutazione.

5. Fare filosofia potrebbe trasformare l'organizzazione scolastica?

Ciò che emerge, in questo caso, è un po' di scetticismo. Le insegnanti intuiscono quest'opportunità ma vedono possibile il suo realizzarsi soltanto nell'ipotesi in cui si crei una sostanziale collaborazione tra i docenti, cosa, questa, non molto facile e non sempre realizzabile. Auspicano, comunque, tale trasformazione con l'aggiunta di alcuni suggerimenti favorevoli alla sua realizzazione: – insegnanti formati che a loro volta formino chi non lo è o, che almeno, ottengano da quest'ultimi il riconoscimento della validità di tale pratica; – ci deve essere un costante e proficuo confronto tra tutti i protagonisti del mondo della scuola: insegnanti, genitori e personale educativo con una pratica che si estenda a tutte le classi di un plesso; – almeno un'ora di filosofia alla settimana senza essere soffocati, però, dai programmi e da tappe pre-stabilite.

6. Fare filosofia può favorire il coinvolgimento ed il confronto tra gli insegnanti?

Dalle risposte emerge una visione positiva. La filosofia può favorire il confronto tra gli insegnanti ma ad una condizione, ossia che il team docenti lavori all'unisono. Si afferma, infatti, che «ci deve essere una fattiva disponibilità a chiarire a se stessi e agli altri le premesse del proprio lavoro e gli intenti del proprio operato». Si aggiunge, inoltre, che il dialogo e la riflessione condivisa, propri della filosofia con i bambini/ragazzi, se diventano patrimonio degli stessi docenti potrebbero invogliarli ad assumere atteggiamenti di rispetto e di accoglienza delle differenze che caratterizzano i diversi modi di intendere la docenza. Si favorirebbe, pertanto, "l'apertura" di piani di discussione e di confronto critico e costruttivo al fine del conseguimento di un bene comune: l'educazione-formazione dei propri alunni.

7. Cosa hai tratto in positivo e in negativo dalle tue esperienze di filosofia?

I docenti hanno evidenziato sia gli aspetti negativi che positivi. Per quanto riguarda i primi, ad esempio, ci si focalizza sulla povertà di risorse organizzative per favorire lo sviluppo di tale pratica, come l'assenza di compresenza che implica operare con gruppi troppo numerosi. Un altro aspetto sfavorevole riguarda l'incapacità di saper intervenire con i bambini diversamente abili. Un'insegnante, infatti, afferma che «il mancato coinvolgimento di un'alunna alla quale le difficoltà, pur molto lievi, di comprensione e di espressione verbale non hanno permesso di intervenire nei dialoghi perché ad un livello decisamente diverso rispetto a quello dei compagni» è stato l'aspetto maggiormente difficoltoso della sua esperienza. Per quanto riguarda gli aspetti positivi, gli insegnanti hanno evidenziato: «la ricchezza di immagini, espressioni, metafore che i bambini hanno saputo esprimere durante i dialoghi dimostrando, in alcuni

casi, di possedere un bagaglio lessicale superiore alle aspettative», oppure la possibilità di «conoscere meglio i propri alunni, ad esempio scoprire di loro dimensioni nascoste che magari, non riescono ad emergere in altri momenti della vita di classe» e ancora, l'opportunità di «comprendere la profondità del pensiero infantile, della sua non ovvietà contro quella del pensiero adulto. Si è stimolati a ripensare le cose scontate o a ripensare il già pensato».

8. Pensando ai momenti di dialogo in classe si sono creati, a tuo avviso, reali momenti di condivisione di idee e valori?

Gli insegnanti si esprimono, tutti, in maniera positiva. In particolare, ciò che accomuna la maggior parte delle risposte è il loro focalizzarsi sulla capacità argomentativa dei bambini ed è proprio in questo loro argomentare che si manifesta la condivisione di cui si parla. Alcuni affermano, infatti, che durante il filosofare, si sono creati momenti in cui i bambini chiedevano spontaneamente di esprimersi e, nei loro interventi, riprendevano idee espresse in precedenza da altri allo scopo di chiarirne alcuni aspetti, trarne spunto per scovare nuove relazioni o per ammettere di aver modificato il proprio punto di vista dopo aver riflettuto sulle posizioni espresse dai compagni e sulle loro argomentazioni. In quelle occasioni, idee e valori sono stati di fatto condivisi, dimostrando che il pensiero ed il pensare sono il frutto di una co-costruzione che si arricchisce del contributo di tutti. Sulla stessa linea positiva si posiziona anche chi afferma che nel dialogare è avvenuta una condivisione di idee, valori ed emozioni e ne hanno tratto beneficio anche le stesse relazioni tra i bambini.

9. Pensi che fare filosofia con i bambini possa influire positivamente sulla formazione in classe degli alunni? se sì, perché? se no, perché?

Anche in questo caso le risposte sono state tutte affermative. Per alcuni, la filosofia con i bambini/ragazzi permette di scardinare la sempre più solita "insana indifferenza" dei giovani verso ciò che li circonda perché, grazie all'attività dell'indagare e del problematizzare, acquisiscono quell'atteggiamento critico che permette loro di penetrare nella profondità delle cose. Tutto questo ha un grande valore formativo a patto che non ci si limiti al solo contesto del dialogo filosofico.

L'acquisizione dell'approccio critico nei bambini/ragazzi è enfatizzato anche da altre insegnanti le quali sostengono che, tramite il filosofare, essi sviluppano un confronto critico con gli stessi saperi disciplinari e accrescono una dimensione del pensiero che va oltre i dati sensoriali, influenzando quindi, sulla loro *forma mentis*.

10. Cosa chiederesti ad un corso di formazione organizzato da AMICA SOFIA?

La maggior parte delle insegnanti chiedono la possibilità di avere un confronto con altri docenti, magari dei diversi ordini di scuola, confronto su: – metodo, strategie operative; – materiali stimolo; – dubbi; – intrecci con la filosofia, in questo caso intesa come disciplina; – anche semplice confronto/conforto.

Inoltre da un corso di formazione ci si aspetta di ricevere delle indicazioni su: – come gestire gli alunni abituati a vivere in famiglie dove il linguaggio delle mani prevale su quello verbale; – quali siano i "caratteri" di filosoficità all'esperienza.

Si chiede infine la possibilità della partecipazione dei genitori a momenti di pratica con sessioni che ripropongano strategie e metodologie da usare con i bambini.



Egidia Lotti, laureata in Filosofia, ha recentemente conseguito la Laurea in Scienze della Formazione Primaria all'Università degli Studi di Torino con una tesi sulle *Forme dell'argomentazione nel dialogo filosofico con i bambini*. È docente nella scuola primaria.

Dall'Italia



La documentazione e la riflessione su ciò che accade nel campo della filosofia con i bambini si accompagnano, in questo numero, a una particolare attenzione ai temi della *Filosof-azione* e della *Fuzzy-logic*.

Filosof-azione! Ma di che stiamo parlando?

di Bruno Schettini

In un mio precedente articolo introdussi il neologismo *filosof-azione*¹, collegato alla filosofia con i bambini, con i giovani e gli adulti, e ne spiegai il motivo. Alcuni obiettarono che fosse un termine estraneo alla filosofia, per di più cacofonico, e che, in fondo, già esisteva la dizione “filosofia pratica”. Risposi che avrei scritto un secondo articolo per rendere ragione del neologismo, avendo cura di distinguere fra quella pratica che negli ambienti pedagogici e didattici è la traduzione lineare del termine *pragma* caro al pensiero del filosofo pragmatista per eccellenza, l’americano John Dewey, e *praxis* che fa capo alla filosofia marxiana e, in specie, per quanto mi riguarda, al pensiero di Antonio Gramsci.

Il neologismo *filosof-azione* deriverebbe, secondo alcuni, dalla più esplicita denominazione *filosofia dell’azione*. Ciò potrebbe stare bene se la specificazione soggettiva e oggettiva stesse a indicare non soltanto che l’azione, nel suo porsi letterario e politico, si fa filosofia (specificazione soggettiva), ma anche che la filosofia nel discutere il suo oggetto – che è l’azione – assumesse quest’ultimo come oggetto del suo stesso esistere e pensare (specificazione oggettiva). Ovviamente sto parlando di un pensiero che, prima ancora di essere immateriale è materiale; parlo di un’azione che è pratica del pensare e del pensare prospettico. Il termine *filosof-azione*, per me, risponde contemporaneamente ad una specificazione indiscutibilmente soggettiva ed oggettiva e non ad un mero speculare sull’azione, qualsiasi azione.

Nello stesso tempo, la filosofia, in quanto tale, è volta ad approfondire il pensiero nei suoi aspetti storici, presenti e futuri per rivendicare a sé il diritto a indicare nuove prospettive e piste di riflessione-azione nella contemporaneità, come scriveva il filosofo Benedetto Croce ripreso da Gramsci in *La barba e la fascia*, «un fatto passato, per essere storia, e non semplice segno grafico, documento materiale, strumento mnemonico, deve essere ripensato e in questo ripensamento si contemporaneizza, poiché la valutazione, l’ordine che si dà ai suoi elementi costitutivi dipendono necessariamente dalla coscienza ‘contemporanea’ di chi fa la storia anche passata, di chi ripensa il fatto passato»². Qui torna, con insi-

¹ Cfr. BRUNO SCHETTINI, *La Filosof-azione con i bambini*, «Amica Sofia», 2/2010, pp. 27-29. In realtà, il termine compare per la prima volta, solo accennato, in un altro mio precedente scritto: *L’educazione degli adulti in Italia e in Europa: una difficile scommessa*, «I Problemi della Pedagogia», 1-3/2009, pp. 265-274.

² ANTONIO GRAMSCI, *La barba e la fascia* (5 febbraio 1918), in *Odio gli indifferenti*, edizione a cura di David Bidussa, CHIARE-LETTERE, Milano 2011, pp. 54-55 [*La storia è sempre contemporanea*].

stenza, il problema anche politico oltre che pedagogico, del fare filosofia, o meglio *filosof-azione*, con i bambini, con i giovani e gli adulti³, «La politica è per Gramsci il nucleo non soltanto della strategia per realizzare il socialismo, bensì del socialismo stesso. È per lui, come a ragione sottolineano Hoare e Nowell Smith, “l’attività umana centrale, il mezzo attraverso cui la coscienza del singolo viene messa in contatto con il mondo sociale e naturale in tutte le sue forme”»⁴. Da questo punto di vista è chiaro che, secondo Gramsci, tutto il complesso della riflessione sull’economia e sulle strutture fosse soprattutto un problema di educazione e di istruzione tanto che egli ritenne che il concetto di lavoro fosse centrale da un punto di vista educativo, e che il fondamento stesso della scuola elementare fosse quello di liberare il mondo da ogni forma di magia e stregoneria per lo sviluppo ulteriore di una concezione storica, dialettica, del mondo, e per comprendere il movimento e il divenire a concepire l’attualità come sintesi del passato, di tutte le generazioni passate, che si proietta nel futuro. Questo – scrive Gramsci nei *Quaderni del carcere* – «è il fondamento della scuola elementare»⁵. Per tutti questi motivi scrivo e discuto di *filosof-azione*.

Come illustra la definizione abbastanza “ingenua”, perché volgarizzata, del *Vocabolario della lingua italiana Zingarelli*: FILOSOFIA è «ricerca di un sapere capace di procurare un effettivo vantaggio all’uomo»⁶. La filosofia, dunque, è azione non soltanto nelle sue ricadute operazionalmente storicizzate, ma anche in sé e per sé e si affianca alla politica perché si propone di indagare «del posto che la scienza politica occupa o deve occupare in una concezione del mondo sistematica (coerente e conseguente), in una filosofia della *praxis*»⁷. Nel dettaglio, la differenza sta proprio nell’opzione filosofica e politica, dunque anche pedagogica, fra azione in quanto pratica (*pragma*) e azione in quanto prassi (*praxis*). Esplicito, in questo modo, un’opzione di campo che è sia filosofica che politica, oltre che pedagogica, che non assorbe la “verità” in sé del contenuto della scelta, ma la distinzione del punto di partenza e della coerenza del discutere non soltanto in astratto, ma anche in modo operativo ed operativo e, quindi, della contrapposizione dialettica e/o dialogica fra una pedagogia dell’autonomia v/s una pedagogia della socializzazione e della pedagogia v/s la didattica così come già trattate in un precedente articolo⁸.

Giungo così a quella che definirei la necessità di una formazione del cittadino, a partire dai bambini, che non sia la società che canta *le donne, i cavalieri e gli amori* quale «sintomo dello spappolamento che caratterizza la vita umana, per cui non si riesce mai a graduare con esattezza né i valori umani né i valori politico-sociali», né quella che porta ad una conoscenza elevata a pettegolezzo, o a *gossip* – diremmo oggi – della quale scrive Gramsci in *Modernità*, per cui la «modernità trionfante soddisfa l’istinto dell’animalità troglodita»⁹. In questo senso, «occorre che cambiamo noi stessi, che cambi il metodo della nostra azione. Siamo avvelenati da un’educazione riformistica che ha distrutto il pensiero, che ha impaludato il pensiero, il giudizio contingente, occasionale, il pensiero eterno, che si rinnova continuamente pur mantenendosi immutato. Siamo rivoluzionari nell’azione, mentre siamo riformisti nel pensiero: operiamo

³ Sul problema dell’educazione degli adulti in Gramsci, cfr. BRUNO SCHEITINI, *Antonio Gramsci e il problema educativo. La formazione degli adulti come “guerra di posizione” per la trasformazione*, in S. SALMERI-R.S. PIGNATO (a cura di), *Gramsci e la formazione dell’uomo*, Bonanno, Acireale-Roma 2008, pp. 15-27.

⁴ ERIC HOBBSBAWN, *Come cambiare il MONDO, perché riscoprire l’eredità del MARXISMO*, Rizzoli, Milano 2011, p. 322.

⁵ Cfr. ANTONIO GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 1975, III, p. 1541.

⁶ *Vocabolario della lingua italiana Zingarelli*, Zanichelli, Bologna 1971, p. 669.

⁷ GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, p. 1568.

⁸ Cfr. BRUNO SCHEITINI-EGIDIA LOTTI, *La filosofia con i bambini: quale pedagogia, quale comunità*, in «Amica Sofia», 1/2011, pp. 35-38.

⁹ Entrambi gli scritti sono pubblicati in GRAMSCI, *Odio gli indifferenti*, in part., il primo: *Caratteri italiani* (10 luglio 1917), è alle pp. 35-40 [*Le donne, i cavalieri e gli amori*] e il secondo, *Modernità* (18 marzo 1918), è alle pp. 43-45 [*Conoscenza e pettegolezzo*]. I testi si riferiscono all’edizione degli scritti di Gramsci curata da Sergio Caprioglio per Einaudi, in particolare alla raccolta *La città futura Scritti 1917-1918* (Einaudi, Torino 1982).

bene e ragioniamo male. Progrediamo per intuizioni, più che per ragionamenti; e ciò porta a una instabilità continua, a una continua insoddisfazione, siamo dei temperamenti più che dei caratteri»¹⁰.

E vengo al punto conclusivo. Come non chiamare *filosof-azione* ogni pratica filosofica che chiami in causa il tema di una conoscenza che voglia modificare ciò che è in atto in quanto azione del pensiero che recupera il confronto con quello degli altri e, quindi, si presta ad una retroazione circolare dello stesso pensiero modificato da un dialogo profondamente maieutico ed esperienziale, non meramente persuasivo proprio di colui che già sa dove dirigersi? Forse che la filosofia con e/o per i bambini non voglia essere un agito in termini significativamente esperienziali? Temo, così, una filosofia astratta, per professionisti e/o conformata al pensiero degli altri che desiderano e pretendono di fare discutere a partire dalle loro o altrui formule sia pure didattiche e che non sia lettura e interpretazione fattuale del mondo, sia pure esperita da bambini. Non questo revisionismo è necessario. Cambiare le formule non serve a nulla. Esse non ci danno la coscienza di essere autori della nostra storia e, d'altra parte, è sempre più necessario comprendere che conoscere il mondo e cambiarlo sono la stessa cosa, come ci hanno insegnato il pedagogista brasiliano Paulo Freire e tutti quegli educatori che ricadono, secondo Georges Snyders, nella nomenclatura dei pedagogisti progressisti¹¹. Insomma, «È la prassi, la storia compiuta dagli uomini stessi – e perché no, dai bambini [NdA] – seppure in condizioni storiche date e in via di sviluppo, è ciò che essi fanno, e non semplicemente le forme ideologiche nella quali gli uomini – e i bambini [NdA] – diventano consapevoli delle contraddizioni della società»¹². Ora, il punto è: quale filosofia con i bambini? La risposta, dal mio punto di vista è già data, ed è nelle mani degli insegnanti a cui è affidata la «direzione intellettuale e morale»¹³ – purché non sia quella “tradizionale” – della “classe” dei bambini e/o delle famiglie a cui essi appartengono. Qui, ovviamente, è necessario rivedere lo stesso concetto di classe, non genericamente definita, ma così come è data e dal sentimento e coscienza di appartenenza ad essa a prescindere dal ceto di provenienza di ciascun insegnante, educatore, genitore, in quanto tutti si è ingaggiati per un'opzione attraverso la quale «una classe deve trascendere quella che Gramsci chiama organizzazione “economico-corporativa” per diventare politicamente egemone»¹⁴; così come è necessario rivedere anche il concetto stesso di intellettuale, dal momento che chiunque può essere intellettuale – per riprendere Gramsci –, ma non tutti esercitano la funzione sociale di intellettuale. Ora, gli insegnanti che dicono di praticare la filosofia con i bambini, da quale posizione si pongono: sono essi dei ripetitori di formule, anche didattiche e apparentemente progressiste o sono propositori, con la propria azione – anche didattica – della restituzione ai bambini (eterni defraudati della parola e della storia) e ai loro adulti di riferimento (genitori, parenti, insegnanti, educatori) della possibilità concreta, cioè storica, di vivere autentiche comunità di uomini liberi cioè di essere facitori di storia e di trasformazioni individuali e collettive, mutuando dall'esperienza pedagogica del gruppo di *apprendimento-lavoro*? Ed ancora, non è nelle comunità di pratiche, più che nelle comunità di ricerca, che è richiesta la massima tolleranza nel gruppo che pratica la filosofia, a partire dal facilitatore, dal momento che «si può essere intransigenti nell'azione solo se nella discussione si è stati tolleranti, e i più preparati hanno aiutato i meno preparati ad accogliere la verità, e le esperienze singole sono state messe in comune, e tutti gli aspetti del problema sono stati esaminati, e nessuna illusione è stata creata?»¹⁵. E questa è educazione alla vita democratica, alla cittadinanza, al confronto costruttivo e partecipato più che ad un sapere

¹⁰ ANTONIO GRAMSCI, *Lecture* (24 novembre 1917), in *Id.*, *Odio gli indifferenti*, p. 89 [Occorre cambiare noi stessi].

¹¹ Cfr. GEORGES SNYDERS, *Le pedagogie non direttive*, Editori Riuniti, Roma 1975 [1973].

¹² HOBBSAWN, *Come cambiare il MONDO, perché riscoprire l'eredità del MARXISMO*, p. 322 con riferimento a KARL MARX, *Il capitale. Critica dell'economia politica*, Utet, Torino 2009, I, p. 1013.

¹³ GRAMSCI, *Quaderni*, p. 2010.

¹⁴ HOBBSAWN, *Come cambiare il mondo, perché riscoprire l'eredità del marxismo*, p. 324.

¹⁵ ANTONIO GRAMSCI, *Intransigenza-tolleranza, Intolleranza-transigenza*, scritto dell'8 dicembre 1917, in *Id.*, *Odio gli indifferenti*, p. 29 [Nessuna tolleranza per lo sproposito].

disciplinare¹⁶. Ora, questa è la *filosof-azione* – altro si potrebbe ancora scrivere - se poi la filosofia con i bambini, sotto mentite spoglie, deve essere puro didatticismo, esercizio di una pedagogia autoreferenziale, compiacente e autoritaria, meramente socializzatrice, e *business* di una “innovativa strategia didattica” che, in realtà, precede nel tempo anche gli stessi fautori della filosofia con i bambini (*nihil ex novo sub sole*), allora, confesso che questa filosofia non mi interessa, né mi interessano i loro profeti e vestali che, talora, nell’enfasi apologetica non si accorgono della contraddittorietà dei loro stessi enunciati e degli strumentali confronti fra paradigmi diversi talora attivati per difendere la propria egemonia di intellettuali tradizionali; né mi interessano quelle prèfiche che piangono la “volgarizzazione” di un’idea che si fa democrazia.

Il problema, dunque, non è quale autore chiamare in causa a giustificazione delle proprie tesi, quanto quale *incipit*. Per me *l’incipit* non è nella filosofia pragmatica e omologatrice dell’America del Nord, ma in quella filosofia della *praxis*¹⁷ così come interpretata da Gramsci – benché per certi versi rivisitabile – intorno alla quale si ritrovano gran parte dei pedagogisti ed educatori che lavorano per dare agli uomini come ai bambini la speranza di un futuro degno di questo nome, in qualsiasi parte del mondo essi siano.

¹⁶ Condivisibile è quello che scrive A. M. Iacono a proposito del fatto che il fare filosofia con i bambini non debba tradursi in un modello disciplinare né tanto meno in uno terapeutico, cfr. ALFONSO M. IACONO, *Il modello ICHNOS. Laboratorio filosofico sulla complessità* (<http://ichnos.humnet.unipi.it>).

¹⁷ GRAMSCI A., *Quaderni*, p. 1568.



Bruno Schettini, prematuramente deceduto nel dicembre 2011, è stato professore *full time* e direttore responsabile del Centro di Ateneo per l’Apprendimento Permanente alla Seconda Università degli Studi di Napoli, vicepresidente della Facoltà di Psicologia e membro del Direttivo di *AMICA SOFIA*.

Imparare con la fuzzy-logic

di Giuseppe Messina

Da qualunque punto di vista lo si voglia guardare, conoscere o studiare, l'apprendimento è cambiamento. Tutto il problema dell'apprendere si riduce a due sole questioni: chi o cosa produce il cambiamento e, soprattutto, come questo cambiamento avviene nella persona che apprende. Per quanto riguarda il primo aspetto, la soluzione più semplice e con più storia, filosofica e scientifica, è senza dubbio l'esperienza; essa, infatti, analizzata sia sotto il profilo empirico (i fatti, i dati, i fenomeni) che sotto quello intellettuale (la riflessione, l'analisi, il giudizio), è la candidata migliore a giustificare il progredire degli apprendimenti e della conoscenza. Invece, per quanto attiene al "come" un apprendimento nasce, matura e si sviluppa, non ci sono altrettante certezze. Una cosa, tuttavia rimane sicura anche in questo caso: in una certa maniera l'apprendere ha a che fare con qualche logica o, se si vuole, un apparato di regole, che risiede nella mente.

Ma quali sono queste regole? Esistono veramente o sono solo una pia invenzione per cercare di ottenere alcune certezze in un mondo dove, invece, regna l'incertezza e il caos?

Per molto tempo si è fatto affidamento sulla logica verofunzionale dicotomica (quella del vero/falso, corretto/sbagliato) ritenendo che fosse la regola del pensare. Su questa base ci sono stati innumerevoli sviluppi scientifici e applicazioni tecnologiche, ma... esiste nella realtà qualcosa che sia completamente vero o completamente falso?

Ebbene, la realtà non è mai lineare, una mela, prima di diventare torsolo, attraversa innumerevoli passaggi in cui rimane mela pur avendo perso, a causa dei morsi, una parte di se stessa. Il sistema di pensiero che meglio si avvicina a questo modo di ragionare è la logica *fuzzy* che è in grado d'imparare dalla imprecisione della realtà trasformando le esperienze in regole e impiegando queste regole nell'apprendimento.

Il fatto è che la logica tradizionale va vista da una prospettiva più ampia, bisogna allontanare lo sguardo per scoprire che essa non è altro che un sottoinsieme della logica *fuzzy*; in particolar modo rappresenta il sottoinsieme dei casi limite. Un bicchiere pieno è il limite estremo più alto e lo stesso bicchiere vuoto è il limite estremo più basso; in mezzo ci sono innumerevoli livelli di riempimento per i quali non si può dire che il bicchiere sia pieno ma neanche che sia vuoto.

Fra il bianco e il nero ci sono infinite gradazioni di grigio che non sono né bianco né nero, ma hanno un po' di bianco e un po' di nero. La realtà, dunque, è sempre approssimativa; noi parliamo, agiamo, pensiamo e ragioniamo sempre per approssimazione. Quando un elettore va a votare è costretto a dare al suo voto un valore estremo: un sì o un no, un pieno consenso o un totale dissenso, ma qual è quell'elettore completamente convinto che la persona o il partito che ha votato rispecchino perfettamente il suo pensiero e le sue aspettative? Non sarebbe, forse, meglio votare un po' più per un partito e un po' meno per un altro?

Il primo principio fondamentale della logica *fuzzy* risponde proprio a questo: il teorema FAT (*fuzzy approximation theorem*) stabilisce che qualunque sviluppo non è lineare, ma è basato su una serie di "toppe" collocate in sequenza e in parte sovrapposte, all'interno delle quali è tracciabile la linea di sviluppo.

Analogamente l'apprendimento è forse lineare? Non servono ripetute esperienze o spiegazioni in sequenza e in parte sovrapposte per ottenere il risultato finale?

Ma più sorprendenti sono le FCM (*fuzzy cognitive maps*), cioè le mappe *fuzzy* che replicano i meccanismi delle reti neurali. Il cervello, infatti, non consiste tanto nei suoi neuroni, ma nelle loro ramificazioni e interconnessioni reciproche, alla base delle quali sta il principio che più la rete è usata, più si dirama

e si sviluppa; mentre meno essa viene usata, più si riduce e si atrofizza. In pratica l'energia che arriva ai neuroni viene immagazzinata in essi per poi essere lanciata facendo sviluppare la rete neurale e stabilizzandola formando piccoli solchi o marcatori che si possono definire "pozzi d'energia".

A questo punto, il riconoscimento di qualcosa, l'identificazione di un certo concetto o di un'idea, consistono solamente nel ripassare su questi pozzi d'energia e fermarsi dentro di essi. Apprendere è come lanciare una pallina su una superficie piena di buche: essa va avanti cercando la strada per costruire un nuovo pozzo, se durante il suo cammino ne trova uno uguale a quello che avrebbe voluto creare, vi cade dentro rafforzandolo e facendolo diventare più profondo, se, invece, non lo trova, ne costruisce uno nuovo vicino a pozzi simili, se, infine, la pallina finisce dentro un pozzo che un po' somiglia a quello che avrebbe creato ma, di fatto, è quello sbagliato, viene fuori la sensazione del *déjà vu*, dell'aver già vissuto quell'esperienza, quel sentimento o quella sensazione. I pozzi, se non vengono usati, tendono a scomparire affievolendo il ricordo e disgregando quell'apprendimento che contengono. I pozzi profondi rimangono nel tempo, quelli superficiali scompaiono del tutto.

Se si accetta una tale impostazione, non solo si possono costruire mappe cognitive che rispecchiano i propri apprendimenti, ma si possono anche fare delle predizioni per maturarne di nuovi. Il problema è quello di stabilire quale sia la natura dei legami fra i pozzi d'energia, anche se quando uno di questi legami varia, in tutto o per un po', anche l'altro varia per un po' o in tutto. È come se ci fosse una rete di lampadine collegate fra loro in multiforme modo: quando arriva energia ad una di esse, anche le altre si accendono in successione, alcune di più e altre di meno, fino a quando alcune ricevono più energia delle altre trasmettendola a quelle con cui hanno legami più forti e facendo emergere uno schema inedito. Sarà quello un nuovo apprendimento "significativo", cioè legato al resto della rete e da essa emergente.

Per ottenere tutto ciò il legame dovrà necessariamente essere costruito sul modello della relazione: "se... allora", e più legami ci saranno, più schemi emergeranno e più apprendimenti matureranno fino alla creatività.

Pur non entrando nel merito della costruzione di una FCM è opportuno ribadire che il legame del tipo "se... allora" può essere incrementale ("più aumentano i tassi di interesse bancario, più le aziende entrano in crisi"), o decrementale ("più diminuiscono i tassi di interesse bancario, più le aziende si sviluppano"), ma non causale, perché mentre una causa in senso tradizionale produce sempre lo stesso effetto in modo deterministico, nella logica *fuzzy* ciò non avviene mai, poiché una causa produce "solo un po'" dell'effetto finale insieme ad altre che, a loro volta, partecipano per una loro parte.

Di fronte ad una mappa cognitiva di questo genere la mente, semplicemente, vi si riconosce e gli apprendimenti trovano più facilmente legami significativi e creativi con il resto delle conoscenze già presenti. Le relazioni sono il nucleo fondamentale delle FCM e la loro importanza sta nel fatto che esse cambiano nel tempo in quanto sono in grado di adattarsi alla realtà. Infatti, in base al valore d'entrata (se...) si ottiene un diverso valore d'uscita (...allora) rispondente alla situazione reale (*«se la temperatura esterna è di 30°... allora il condizionatore d'aria aumenterà la sua potenza»*).

Dentro ogni azione, testo, discorso, strategia o risultato, c'è sempre una mappa *fuzzy* (FCM) che si può esplicitare attraverso una rappresentazione grafica. È in questo modo che le FCM semplificano un sistema *fuzzy* adattivo in grado d'imparare autonomamente dalla realtà codificandone le regole di funzionamento comune. È in questo modo che con l'impiego della logica *fuzzy* si possono creare occasioni d'apprendimento che sviluppano la realtà nel senso della creatività.



Giuseppe Messina insegna nella scuola primaria. È giudice onorario di Corte d'Appello presso il Tribunale per i Minorenni di Bologna. È stato distaccato dal Ministero della Pubblica Istruzione presso l'Associazione Contro la Droga onlus, ente ausiliario della Regione Siciliana, per attività di prevenzione, inclusione sociale, formazione, reinserimento sociale ed educazione alla salute. È stato tutor degli studenti nelle Facoltà di Scienze dell'Educazione delle università di Palermo e Bologna.

Filosofia con i bambini: l'esercizio alla domanda e la libertà dal pregiudizio

di Teresa Caporale

L'uomo, come afferma Gerd Achenbach, è costituzionalmente un filosofo. Tutti gli uomini lo sono, e non solo quei pochi che alla filosofia dedicano la loro vita, perché tutti si pongono domande e non possono non porsele. A queste domande, spesso, ciascuno di noi riserva troppo poco tempo, troppe poche energie; la vita ci spinge altrove. Nel corso degli incontri di filosofia coi bambini tenuti presso la libreria Mondadori di Acerra, abbiamo scelto di muoverci proprio in direzione delle domande, quelle che non pretendono necessariamente la ricerca affannosa di risposte univoche e definitive. Se così fosse la filosofia verrebbe a configurarsi come una scienza astratta, il cui unico obiettivo sarebbe quello di fornire definizioni oggettive e incontrovertibili. Invece questa esperienza mi ha dato prova che è vero esattamente il contrario: la filosofia è anche ed innanzitutto una pratica e nello specifico si può esercitare a tutte le età. Non c'è infatti un'età per la filosofia e si fa filosofia nel momento stesso in cui si comincia a ragionare. A tal proposito Epicuro, nella lettera a Meneceo, scrive che nessuno è troppo giovane o troppo vecchio per la salute dell'anima. Chi dice che non è ancora giunta l'età di filosofare o che è già trascorsa, è come se dicesse che non è ancora o non è più l'età per essere felici. Dunque l'esercizio alla filosofia può, anzi deve iniziare proprio da bambini, quando si ha la mente sgombra da pregiudizi, che condizionano spesso il pensiero di noi adulti.

È questo infatti l'obiettivo che ci siamo proposti nel corso dei nostri "incontri filosofici": liberare la mente da ogni condizionamento ed imparare a pensare con la propria testa; esercitarsi quindi a porre le giuste domande, anche sulle cose apparentemente più ovvie. Inoltre nel corso dei nostri incontri non abbiamo avuto la pretesa di insegnare nulla, ma solo di imparare ad ascoltare le opinioni di tutti, perché proprio l'ascolto, il confronto costituisce uno dei prerequisiti essenziali per fare filosofia. Il progetto mi ha dato prova del fatto che la filosofia si può praticare, che essa non è altro che un atteggiamento, un modo d'interpretazione, un sapere volto a imparare a vivere. E nessuno lo può intendere più dei bambini che della vita sono all'inizio. Essi sono in fondo quelli più vicini alla filosofia, perché più si stupiscono delle cose e delle parole. Portano negli occhi la meraviglia e non conoscono l'imbarazzo degli adulti a confessare di non sapere e chiedere; ci stupiscono con la loro capacità di vedere e sentire tutto, di cogliere movimenti d'espressione impercettibili, di afferrare intenzioni e pensieri che pensavamo di nascondere.

Tutto questo ho potuto constatare nel corso degli incontri alla Mondadori, durante i quali è fallito ogni mio progetto di prevedere quello che sarebbe accaduto nel corso della discussione, perché i veri protagonisti erano loro, i bambini che decidevano persino il senso da dare ad ogni argomento di discussione. Noi semplicemente fornivamo piccoli spunti su cui riflettere, quindi dei temi, degli argomenti di riflessione, partendo dalla lettura di alcuni capitoli tratti dal *Piccolo Principe*. Nello specifico ci siamo interrogati sul tempo, sul valore della memoria e dei sentimenti, sul valore dell'altrui considerazione e sulla responsabilità e la cura dell'altro. I bambini hanno partecipato con entusiasmo alla discussione, arricchendola con le loro esperienze personali e cimentandosi alla fine di ogni incontro in una rappresentazione grafica di quello che era stato l'oggetto di discussione.

Prima di addentrarmi nella descrizione del modo in cui eravamo soliti procedere, vorrei fare alcune considerazioni di ordine metodologico. Mi preme infatti sottolineare quanto ai miei occhi sia apparso

originale il metodo impiegato, rispetto ad altri possibili modelli di applicazione della filosofia coi bambini (nei quali ad esempio si parte dall'idea che i concetti filosofici siano comunque predefiniti e debbano essere "riadattati" conformemente al target di riferimento, attraverso strumenti di alleggerimento del discorso). Pur potendo concepire la filosofia per bambini anche come una modalità adattata (e semplificata) del discorso filosofico, ciò che mi è parso veramente innovativo nella metodologia da noi applicata è stato il fatto che non esiste un discorso filosofico da adattare, ma che la problematizzazione filosofica è qualcosa che si costruisce *in itinere*, nel momento stesso dell'interazione tra i soggetti (noi che facevamo da guida e i bambini protagonisti del progetto).

A questo punto mi sembra doveroso illustrare in concreto il modo in cui abbiamo organizzato ciascun incontro: partivamo dalla lettura di un brano dal *Piccolo Principe* coinvolgendo direttamente, o meglio attivamente, tutti i bambini nella lettura stessa. Nessuno di loro se ne stava lì come spettatore, ossia uditore passivo del racconto, ma ciascuno, a turno, leggeva un passo (fino al punto), seguito dal compagno che gli sedeva accanto. Procedendo in questo modo ci siamo assicurati l'attenzione di tutti i partecipanti, in modo tale che ciascuno poi fosse in grado di prendere parte attivamente alla fase successiva: la discussione del tema del brano preso in esame. Infatti, dopo aver letto, chiedevamo ai bambini di individuare quelle che per loro erano le parole-chiave, necessarie a ricostruire il senso del brano. Noi non anticipavamo mai quello che a nostro parere poteva essere il tema da discutere, ma lasciavamo piuttosto che i bambini giungessero gradualmente ad esso, attraverso la discussione e il confronto.

Dunque sempre a turno, ognuno ci comunicava quello che per lui era il tema, l'argomento principale, e nulla veniva lasciato al caso: abbiamo ascoltato, appuntato e discusso (anche attraverso gli esempi e le loro concrete esperienze di vita) le opinioni di ciascuno, reputandole tutte sensate e necessarie ad arricchirci reciprocamente. Un arricchimento che in questi casi non viene dall'insegnante che riversa sugli alunni il suo sapere, ma che risulta da una dinamica in cui l'adulto svolge un ruolo del tutto secondario e sta lì per raccogliere le intuizioni dei bambini che si passano la parola, imparando a rispettare il proprio turno e ad accettare anche punti di vista diversi dal proprio. Fare filosofia è proprio questo: *passarsi la parola passando il tempo insieme*. Allora l'età non c'entra. Anzi proprio l'infanzia costituisce una condizione privilegiata, perché a quell'età *si comincia a dare un cammino alle parole*. Nel corso dell'ultimo incontro abbiamo provato a legare con un filo l'indice di chi di volta in volta interveniva, per mostrare come *il darsi parola disegna una trama*, un percorso imprevedibile, in cui non si può in alcun modo anticipare dove ci porteranno quelle parole, a quali conclusioni ci condurranno. Non a caso il luogo della filosofia è senza programmi, la sua parola è ascolto; non si sa mai prima quale sarà la misura, il tempo e la conclusione.



Teresa Caporale è socia di *AMICA SOFIA*. È cultore di Filosofia all'Università degli Studi "Federico II" di Napoli.

Quale filosofia con i bambini?

Intervista ad Alfonso M. Iacono

Da diversi anni si sta sviluppando anche in Italia, e forse in ritardo rispetto ad altri Paesi, un movimento di pensiero incline a introdurre nella scuola l'approccio filosofico con i bambini. Ovviamente non si tratta di proporre una storia della filosofia o testi di autorevoli personalità del mondo della filosofia passata e recente, quanto di introdurre la capacità riflessiva e permettere ai bambini di esplicitare il proprio modo di pensare e di confrontarsi fra di loro, così da favorire la nascita di una prima consapevolezza critica nella sfera dell'agire collettivo e della vita in comune. Lei pensa che questo approccio favorisca realmente il processo di riflessione autonoma, di intelligenza sociale e di crescita responsabile nei bambini?

Per la verità non penso che si debba proprio introdurre la disciplina *filosofia* nelle scuole. Penso piuttosto che l'apprendimento di una consapevolezza critica debba svilupparsi all'interno del metodo di insegnamento e attraverso l'inserimento della filosofia o soprattutto dei problemi e delle domande filosofiche nella libera discussione che gli insegnanti hanno con gli alunni. In altre parole, propenderei per un metodo, piuttosto che per una materia. Apprendimento e autonomia non possono non andare di pari passo, ma questo connubio va praticato fino al rovesciamento, quello di un'autonomia che alla fine determinerà l'apprendimento. La libertà e l'autonomia non si insegnano con i protocolli e non puoi dire a una persona: "Sii libero!", perché costui, per eseguire il comando dovrebbe contraddire l'essenza di ciò che gli viene chiesto di fare. L'apprendimento nella critica e nell'autonomia è sempre sul filo del rasoio di questa contraddizione che l'insegnante dovrebbe saper cavalcare e governare.

Lei dirige il Laboratorio di filosofia con i bambini presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pisa, all'interno del quale ha sviluppato quello che ha denominato "Il modello ICHNOS". Può illustrare, in sintesi, ai nostri lettori in cosa consiste questo modello?

In grande sintesi si tratta in primo luogo di confrontarsi con gli insegnanti e in secondo luogo con gli alunni attraverso l'uso di codici condivisi (ad es. i miti di Platone). Ci siamo resi conto che i linguaggi sono tutti irriducibili e traducibili. Utilizzare i miti non significa per esempio abbassare il livello della filosofia, così come pensava Hegel, ma avere la possibilità di raggiungere livelli di profondità non percorribili con altri codici, per esempio con il linguaggio filosofico specializzato. E viceversa. Non si tratta dunque di semplificare o di volgarizzare, ma vichianamente, di interpretare l'altro a partire dal suo punto di vista. E poiché i bambini non sono adulti piccoli, ma bambini, la loro alterità va presa come tale.

Parlando di modelli, mi viene in mente quello delineato da W. Lipman, purtroppo recentemente scomparso; ma ci sono anche altre pratiche di filosofia con i bambini, come quella del brasiliano W.O. Kohan o della Kinderphilosophie di Daniela Camhy in Austria. Queste pratiche, almeno in Italia, si sono sviluppate dando luogo ad un dibattito non sempre sereno. Fermo restando che

le pratiche di filosofia con i bambini non possano essere lasciate alla estemporaneità dei singoli insegnanti, quali ritiene che dovrebbero essere i punti essenziali di una valida pratica pedagogico-didattica di filosofia con i bambini?

La pratica del dubbio e della domanda. L'autorevolezza dell'insegnante serve a garantire che tale pratica si mostri come un metodo e non come una debolezza, un'incertezza, un'indecisione. Il resto viene da sé.

Ritiene che la filosofia con i bambini debba essere inserita nel curriculum scolastico assegnandole un orario preciso o pensa che debba piuttosto essere trasversale al percorso formativo degli alunni?

Come ho detto prima la filosofia dovrebbe essere trasversale al percorso formativo.

Recentemente, insieme con Sergio Viti, già insegnante della Scuola Primaria di Pietrasanta e fra i fondatori di AMICA SOFIA, Maria Antonella Galanti dell'Università di Pisa e Luca Mori formatore all'interno del Laboratorio ICHNOS, Lei ha preso parte al ciclo di incontri dedicati al tema "Utopia", ciclo organizzato dalla Fondazione San Carlo, in collaborazione con l'Assessorato all'Istruzione del Comune di Modena. Questa iniziativa ha inaugurato la seconda edizione del progetto pluriennale «Piccole ragioni. Filosofia con i bambini». Il progetto pluriennale intende enfatizzare il lavoro educativo con i bambini attraverso la valorizzazione del ruolo del sapere filosofico nell'analisi delle questioni etiche. Può illustrarci in sintesi in cosa consiste questo progetto?

Affrontiamo degli argomenti, non soltanto etici, e li discutiamo attraverso una chiave filosofica. Partiamo, per esempio, dal gioco come una messa in scena e affrontiamo i temi della rappresentazione, della relazione, della conoscenza.

Per concludere. Ritiene che ci sia un futuro per le pratiche di filosofia con i bambini? Qual è l'orizzonte che lei delinea?

Penso che le pratiche di filosofia con i bambini possano avere un futuro, se appunto saranno pratiche *con* i bambini e non pratiche imposte ai bambini. Pratiche costruite insieme, come dire, da ciascuno secondo le sue capacità, a ciascuno secondo i suoi bisogni. In altre parole, il "costruite insieme" vuol dire che vi sono relazioni di potere fra insegnante e alunni che non devono essere nascoste; vuol dire anche che tali relazioni di potere non devono tradursi in stati di dominio. Spetta al maestro governare questo processo, anche con la capacità di sapersi ritrarre, lasciando spazio a chi è più in basso nella relazione.

(intervista raccolta da Bruno Schettini)



Alfonso M. Iacono è professore di Storia della Filosofia all'Università degli Studi di Pisa, dove ricopre anche l'incarico di Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia. È Direttore del Laboratorio Filosofico sulla Complessità a Rosignano e ha pubblicato numerosi libri, tra cui *Le domande sono ciliege* e *Per mari aperti* (con Sergio Viti, Roma 2000 e 2003); *Autonomia, potere, minorità* (Milano 2000); *Il borghese e il selvaggio* (Pisa 2003); *Storia, verità, finzione* (Roma 2006); *L'illusione e il sostituto* (Milano 2010).

E ora parliamo di libri...

di Laura Candiotta

Socrate: modello di maestro?

In questi anni stiamo assistendo al comparire nella scena didattica e pedagogica di un fiorire di pratiche che si ispirano alla filosofia. E la filosofia di Socrate è uno dei punti di riferimento principali. Il dialogo socratico è ormai un modello per quanto riguarda una concezione maieutica dell'insegnamento, per la costituzione di comunità di dialogo, per una ricerca sulla realtà di tipo interrogativo. Questa ripresa del metodo socratico, a volte, non è effettuata senza fraintendimenti e senza anacronismi. Il testo *Le dialogue socratique* (Encre Marine, Editions Les Belles Lettres, Paris 2011) di Livio Rossetti mostra chiaramente come il metodo perseguito da Socrate fosse distante da un metodo paritario e collaborativo come lo intendiamo oggi.

Per smascherare il mito di Socrate come maestro ideale di cui ancor oggi siamo fautori, Rossetti ha cercato Socrate al di là del personaggio di Platone, investigando nei testi degli altri socratici. Da questa indagine ha scoperto che ciò che noi pensiamo di Socrate oggi e che ispira molte delle nostre pratiche a scuola, non è conforme al personaggio storico.

Egli infatti ritiene che Socrate adoperasse uno stile emotivo, volto a smuovere le emozioni dell'interlocutore, con la finalità di mettere in difficoltà l'interlocutore stesso. È interessante però capire perché Socrate ritenesse utile mettere in difficoltà l'interlocutore. La strategia che andava ad incidere sulle emozioni era, cioè, in qualche modo preparatoria all'esposizione di ciò che Socrate voleva far pensare al suo interlocutore (e al pubblico): non una dottrina ma la consapevolezza della contraddizione. La preparazione emotiva, la quale creava una particolare atmosfera, era funzionale a far interiorizzare un determinato rovello, un problema latente. Ciò poteva portare a vivere un'emozione liberante che apre a prospettive non immaginate. Rossetti afferma, cioè, che non è nella forza degli argomenti che risiede l'efficacia del dialogo socratico (essi, infatti, sono spesso mancanti o erronei), bensì nelle tecniche retoriche che fanno uso, tra l'altro, delle emozioni. Socrate, inoltre, ridicolizzava gli interlocutori e metteva in atto processi confutatori spesso violenti. Quando era più clemente, al massimo, attuava uno stile paternalistico.

In molti dialoghi platonici ritroviamo dichiarazioni socratiche secondo le quali è fondamentale la ricerca in comune e nelle quali Socrate si difende dall'accusa di voler ingannare l'interlocutore. A mio parere, però, queste dichiarazioni hanno valore strategico: esse sono delle "professioni di fede" verso il metodo di ricerca funzionali a non farsi smascherare e a poter portare a termine la propria prassi educativa. Essa infatti utilizza la confutazione (la quale funziona solo se l'interlocutore non se ne rende conto) come strategia educativa. Come scrive Rossetti (p. 211), citando Amleto, Socrate potrebbe dire «I must be cruel only to be kind».

Ritengo quindi che il testo di Rossetti, oltre che essere portatore di fondamentali elementi per studi storiografici ed antichisti, sia di primaria importanza per non commettere anacronismi nelle nostre pratiche che si ispirano a Socrate. Dobbiamo essere consapevoli che tra dialogo socratico antico e *socratic dialogue* contemporaneo ci sono profonde differenze, dovute principalmente ad un cambiamento dei valori di riferimento della società. Il dialogo socratico antico è portatore di non-ascolto, asimmetria e

direttività. Costruttivamente, però, possiamo anche ricercare punti di contatto e ispirazioni, facendoci guidare dai fari socratici che sono fondamentali tanto oggi quanto ieri: il valore della ricerca e del pensiero critico, la concezione della verità come prodotto di un dialogo comunitario, lo smascheramento degli errori come primo passo nella via della conoscenza.

Ritengo che oggi, per una didattica efficace, sia fondamentale utilizzare il dialogo socratico essendo consapevoli che non è possibile attuare il metodo antico ma rivitalizzando aspetti dell'antico che possono essere attuali anche oggi. A mio parere, del metodo antico è fondamentale l'utilizzo delle emozioni, le quali spesso vengono dimenticate nel *socratic dialogue* di stampo razionalistico. Esse infatti, se indirizzate bene, possono permettere l'incarnazione della conoscenza, possono condurre all'identità di sapere e vita tanto cara agli antichi, possono costruire un'autentica comunità di ricerca e di amicizia tra gli studenti.

SOCRATICA III - 23-25 febbraio 2012

SOCRATICA III - Congresso Internazionale su Socrate, i Socratici e la Letteratura socratica, tiene dietro ad analoghi congressi del 2005 (a Senigallia, AN) e del 2008 (a Napoli) ed avrà luogo a Trento nei giorni 23-25 febbraio 2012.

Nel comitato promotore figura uno dei nostri: il prof. Livio Rossetti. L'informazione di base è disponibile alla pagina web www.socratica.eu.

Ad essere diventata improvvisamente "calda" è l'idea che ci facciamo del "dialogo socratico". Segnaliamo che la Direzione Generale del Dipartimento per l'Istruzione ha rilasciato un'Autorizzazione Ministeriale volta a riconoscere, per tutti i docenti interessati, l'esonero dall'insegnamento e il relativo riconoscimento di crediti ai fini dell'aggiornamento.

Socratica Giornate di Studio sulla LETTERATURA SOCRATICA ANTICA **Socratica**

Welcome
A Web on the Ancient Socratic Literature
NB/ Some lines devoted to give an idea of SOCRATICA as a whole are available below.

Socratica III (2012)
The Trento Conference

Socratica 2008
The conference held in Napoli, Dec. 2008

Socratica 2005
The Senigallia conference of 2005

Convegno di Palermo
Il Socrate dei dialoghi (2007)

Xénophon et Socrate
Le colloque du 2003

Further Readings
Some books and articles

Mario Montuori
Ricordo di un maestro

A CALENDAR
Forthcoming relevant events

area amministrazione

LAST MINUTE
[Dec. 29, 2011] The programme of *Socratica III* is now available in the ad hoc page of this website.

NOT PLATO ALONE!
Not Plato alone because other Socratici too were active in Athens at Plato's times. They formed an informal group which, probably, got a remarkable fame and reputation, to the point of darkening both the Sophists and other groups of intellectuals, as the Anaxagoreans, the Eleatics, the Democriteans etc. From this bare fact a good reason for paying head to the whole group, and not just to Plato, does follow. Besides, it may only be disputable to continue with the still widespread practice of treating every other Socratic as a mere object of comparison with Plato.

Many scholars have gathered to discuss on these matters first at Aix-en-Provence (conference on *Xénophon et Socrate*, 2003, book issued in 2008); then at Senigallia (*Socratica 2005*, book issued in 2008). Further meetings took place in Palermo in 2006 (*Il Socrate dei dialoghi*, book issued in 2007) and Napoli (*Socratica 2008*, book issued in 2010). A third conference is now being announced. *Socratica III* is expected to take place in Trento (Italy) on February 23-25, 2012. More in the ad hoc section of this web.

Il numero 2/2011 di *Amica Sofia* propone un articolato *dossier* sulle esperienze di filosofia con i bambini in alcune scuole primarie in provincia di Pordenone e molti degli interventi presentati alla sessione estiva di Marino (28 luglio-1° agosto 2011).

Queste pagine sono però segnate dalla prematura scomparsa di un esponente di spicco della nostra associazione, il professor Bruno Schettini, della Seconda Università di Napoli, del quale pubblichiamo un contributo sulla *Filosof-azione* nella sezione *Dall'Italia*.

Il numero si chiude con un'intervista al professor Alfonso M. Iacono, ancora raccolta da Bruno Schettini.

Intenzioni e direzioni

A scuola con filosofia. Alcune esperienze di scuola primaria della provincia di Pordenone

Come nasce l'idea e come ha mosso i primi passi, di Daniela Lunardelli; *La sfera del pensiero*, di Cati Maurizi Enrici; *La sfera del pensiero. "Pensare... tutta l'elettricità del mondo"*, di Sonia Marcuz; *La filosofia e la ricerca di un "posto fermo"*, di Barbara Sabellico; *Progetti in corso: Dia-logando. Fare filosofia con bambini e ragazzi*; *La parola ai genitori*.

Bambini e adulti: ricercare insieme il sapere per la vita. "No hay pregunta tonta, ni tampoco respuesta definitiva"

Interventi di Livio Rossetti, Giacomo Bortone, Gilberto Scaramuzzo, Pina Montesarchio, Marina Perrone, Armando Lauri, Chiara Chiapperini, Egidia Lotti.

Dall'Italia

Contributi di Bruno Schettini, Giuseppe Messina, Teresa Caporale.

Quale filosofia con i bambini? *intervista ad Alfonso M. Iacono.*