

amica

sofia

luglio 2013

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)

Aguaplano



1 / 2013

Indice

- 3 *Quale Socrate?*, editoriale di Laura Candiotto
- 5 *A scuola con filosofia*
- 5 *Brainstorming sul Caffè filosofico... (un Caffè filosofico di liceo)*, di Stefania Panza
- 7 *Un mix di teatro e filosofia*, di Elisabetta Trupia
- 9 *L'esperienza del "Caffè filosofico" a Todi: un bilancio importante*, di Sergio Guarente
- 12 *Un assaggio del nostro Caffè*, di Marco Bastianelli
- 15 Forum: *Quale filosofia?*
- 15 *CONSIDERO VALORE: la Sessione Filosofica al Convegno di Napoli*,
di Elisabetta Sabatino
- 18 *Filo-so-fare. Sulla prassi filosofica nella scuola dell'infanzia*, di Marina Perrone
- 21 *Bruno Schettini, intenzionalmente perturbatore, professionista dello spiazzamento
e del cambiamento*, di Valentina Giugliano
- 24 *"Speriamo che la filosofia per bambini non diventi l'ennesimo bluff pedagogico"*,
di Olimpia Ammendola
- 26 *Pratiche filosofiche integrali. La promozione della relazionalità in campo filosofico e educativo*,
di Laura Candiotto
- 28 *Tra la filosofia con i bambini e la filosofia*, di Giuseppe Limone
- 31 *Bruno Schettini e la filosof-azione*, di Livio Rossetti
- 33 *Dall'Italia*
- 33 *Scrivere molte volte la storia di Cappuccetto Rosso*, di Caterina Barbieri
- 35 *Gli esperimenti mentali nella filosofia con i bambini*, di Luca Mori
- 38 *Elogio dell'ascolto. Praticare la filosofia a scuola*, di Simona Alberti
- 41 *La sfida di "partire da sé". SOCRATIC DIALOGUE a Vicenza*, di Alice Di Lauro
- 44 *Socrate e la gestione autoritaria del sapere*, di Livio Rossetti
- 46 *E ora parliamo di alcuni libri...*

La lettera di AMICA SOFIA 1/2013

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 1/2013 – ISSN: 2039-456X

«Amica Sofia» è un periodico dell'Associazione 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, Pina Montesarchio, Laura Candiotto, Dorella Cianci. *Impaginazione e grafica:* Raffaele Marciano.

Editore: Aguaplano—Officina del libro, Passignano s.T. (PG). www.aguaplano.eu | www.amicasofia.it.

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



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

SESSIONE ESTIVA 2013

In collaborazione con ***Diogene Magazine***

Con il Patrocinio della Società Filosofica Italiana, sezione di Napoli 'G. Vico'

Cava dei Tirreni (Salerno), 25-26-27-28 Luglio

Quale Socrate?

Il metodo socratico, il dialogo socratico, Socrate maestro esemplare, Socrate che ha a cuore il discepolo, Socrate maestro che non ha discepoli ma amici, Socrate modello inarrivabile: quante volte abbiamo sentito questa 'musica'? La sessione estiva 2013 di *AMICA SOFIA* si propone di lavorare su questi schemi, quindi sulle esperienze pedagogiche di tipo socratico e anche sui luoghi comuni che si intersecano con la figura mitizzata del filosofo. Approfondimenti sul 'vero' Socrate si alterneranno a tentativi di condurre la conversazione in modo socratico. Per ogni insegnante, qualunque cosa insegni, il modello Socrate è là non solo a interrogare, ma anche a chiedere di essere analizzato e capito bene. Un'occasione irripetibile.

Si ringraziano per la collaborazione la Direzione Didattica del I Circolo e la Libreria Marcovaldo di Cava dei Tirreni.

Quale Socrate?

Editoriale di Laura Candiotto

Da sempre Socrate è stato considerato il modello ideale del maestro capace di ascoltare, di sviluppare le potenzialità degli allievi, di creare un contesto condiviso per la costruzione della conoscenza. Da alcuni anni però si è iniziato a dubitare del fatto che Socrate sia effettivamente stato quel modello esemplare di maestro che noi tutti pensiamo che sia.

Sono emerse almeno due "nuove immagini" di Socrate: non un maestro accogliente che aiuta il discepolo a partorire la verità ma un maestro che, a ben vedere, non è capace di ascoltare; non un maestro che vuole far progredire nella conoscenza il proprio allievo ma un maestro che non esita a ridicolizzarlo, ingannarlo e metterlo sotto processo.

Penso valga la pena lasciarsi destabilizzare da queste immagini ed esercitare, grazie al loro stimolo, uno dei maggiori compiti del filosofo: problematizzare ponendo domande. Chi sono i fautori della costruzione di un immaginario in cui Socrate spicca come "maestro ideale"? Siamo davvero sicuri che sia Socrate il modello di riferimento per le nostre pratiche? Quali altri modelli possono essere assunti? Quali sono le sottili differenze tra il metodo socratico antico e i molti modi contemporanei di essere o professarsi socratici? Sono domande di bruciante attualità, ma siamo in grado di dare risposte?

E ancora: la presa di coscienza del "mito socratico" significa abbandonare *in toto* le pratiche contemporanee a "orientamento socratico" o donare loro una presa di coscienza della propria autonomia e della propria specificità?

L'immagine assunta da Socrate nei secoli resta fondamentale per le pratiche filosofiche anche se essa non rispecchia adeguatamente la figura del Socrate storico. Essa dice invece molto di noi, dell'evoluzione della nostra storia verso una concezione partecipata ed egualitaria della conoscenza, dove l'ascolto delle differenze è inteso come risorsa per la crescita di ciascun individuo. La stessa immagine di Socrate 'maestro ideale' può fungere da spinta verso una concretizzazione dell'ideale nelle pratiche educative. Ma questo è solo un ideale verso cui tendere e verso cui orientarsi o qualcosa di più? Qual è il Socrate del futuro che potrà aiutarci a portare avanti questa impresa?

La Sessione Estiva di *AMICA SOFIA* (a Cava dei Tirreni dal 25 al 28 luglio) assumerà il difficile compito di mettere in discussione lo statuto esemplare assunto da Socrate e, al contempo, si proporrà come spazio dove sperimentare le pratiche filosofiche a "orientamento socratico".

Questo sarà l'inizio di una ricerca che mi auspico possa essere il motore per la costruzione di altri contesti per non lasciar cadere troppo in fretta un argomento così rilevante. Ne abbiamo proprio bisogno, non è vero?

LEGGERE LA REALTÀ CON GLI OCCHI DEI FILOSOFI

DIOGENE

Magazine

ISSN 1826-4778 - N. 31 - Giugno 2013 - www.diogenemagazine.it - 8 euro

IL MONDO

Matrimonio e famiglia

IL DOSSIER

Europa

DIETRO LO SPECCHIO

Il Panopticon e Facebook

FILOSOFIA DELLA VITA

QUOTIDIANA

Melanconia



FRIEDRICH NIETZSCHE
**"BISOGNA AVERE UN
CAOS DENTRO PER PARTORIRE
UNA STELLA DANZANTE"**

**È QUESTO IL CASO
DELL'ITALIA
DEI NOSTRI GIORNI?**



A scuola con filosofia

In questa sezione accogliamo alcune esperienze che hanno luogo a Perugia e Todi e che riguardano gli studenti delle Superiori.

Brainstorming sul Caffè filosofico... (un Caffè filosofico di liceo)

di Stefania Panza

Siamo nel dicembre 2012 quando al Liceo "A. Pieralli" di Perugia si fa la prima esperienza di Caffè filosofico durante l'occupazione dell'Istituto da parte degli studenti; sono loro stessi che lo chiedono mentre organizzano le loro giornate scolastiche con attività "alternative" alla normale didattica delle discipline.

"Prof. perché non facciamo il Caffè filosofico?"

Perché no? Comincio subito col discuterne con i ragazzi e le ragazze; al di là del tema proposto quale contenuto dell'incontro, chiedo loro che cosa sanno del Caffè filosofico e cosa si aspettano.

È emersa con forza l'esigenza di parlare e di pensare la filosofia come qualcosa di profondamente legato alla nostra vita, alla quotidianità delle nostre esperienze in quanto percorso di meta-riflessione. I ragazzi chiedono occasioni per ricercare in modo comunitario risposte che non sono mai definitive ma che generano domande sempre nuove.

Ho partecipato ad alcuni Caffè filosofici e mi è sembrato interessante poter esprimere la mia opinione in merito alle domande che si snodavano dal problema iniziale. Per questo credo che sia importante proporlo nella scuola: c'è bisogno di pensiero... la sento come un'urgenza che restituisce senso al nostro stare a scuola oggi (Chiara).

Ho iniziato a fare filosofia alla scuola elementare grazie alle mie insegnanti; quell'esperienza di crescita e di condivisione si è poi interrotta nel mio corso di studi dove invece ha prevalso

sempre una didattica unilaterale, dove il professore trasmetteva dei contenuti e dove la nostra bravura veniva misurata attraverso la capacità di ripeterli. Mi sono detta: perché non ripercorrere quell'esperienza, perché non aprire uno spazio di riflessione nel quale sentirsi ascoltati? (Laila)

Dal Caffè filosofico mi aspetto di essere ascoltata e che il mio pensiero sia preso sul serio; credo che la capacità di ascoltarsi sia fondamentale per ciascuno di noi; esprimere ciò che penso senza sentirmi giudicata e criticata (Alessia).

Spesso a scuola mi sento spezzettata tra le tante materie che devo fare: l'ora di matematica, di italiano, di storia, di chimica... ci deve essere qualcosa che si costituisce come sfondo integratore a tutto questo, qualcosa che ti fa capire il senso del tuo imparare... che ricomponi i pezzi... questo qualcosa potrebbe essere la filosofia come avventura del pensiero? (Elena)

Dal Caffè filosofico mi aspetto un'opportunità per imparare ad applicare la filosofia alla vita, alla quotidianità, all'esperienza; riuscire a mettere in pratica i principi studiati sui libri sarebbe molto gratificante... (Sara).

Primo Caffè filosofico: si parla di *Linguaggio, Pensiero, Realtà*. Ci sono circa trenta ragazzi e ragazze del Liceo, qualcuno anche esterno, dall'Università o da altri Istituti Superiori, alcuni docenti. Si respira un'atmosfera elettrica, piena di energia; si stenta quasi a riconoscere le menti degli studenti, troppo spesso appiattite e compresse tra le pagine dei libri durante la "normale" attività didattica; il Caffè filosofico è vivo: qui non si parla di filosofia, si fa filosofia.

La mente diventa luogo di pensiero e i ragazzi lo vivono... forse qualche momento di imbarazzo ma poi ci si mette in gioco, sperimentando la pazienza, l'attenzione, la tolleranza.

Il pensiero scorre, attraverso il riconoscimento dell'altro, e sviluppa reciprocità e sintonia.

La classe diventa il luogo di tutti e di ognuno – facendolo proprio, vivendolo e non individuandolo solo come momento di passaggio dal quale si cerca di uscire il più velocemente possibile. Esso si modella non più come un semplice vuoto costruito, ma come luogo dinamico e riconoscibile.

Dunque il non-luogo perde la sua negazione e riconquista la sua quarta dimensione, quella cioè che consente a chiunque si pone al suo interno di farlo proprio, proiettandolo verso il futuro, "curandolo" senza alcun alibi. Anche lo spazio così vissuto nel Caffè filosofico si trasforma in una risposta compiuta all'oblio culturale.

In corso d'opera (tra gennaio e maggio) è nata una promettente collaborazione con la biblioteca "Villa Urbani" di Perugia e in particolare con la collega Elisabetta Trupia, e il Caffè filosofico ha ben presto mutato fisionomia, come ora leggerete.



Stefania Panza, docente di Filosofia e Scienze umane nei licei a Perugia e membro del Direttivo Nazionale di *AMICA SOFIA*, si occupa da alcuni anni di progetti educativi che riguardano i rapporti scuola-famiglia-territorio. Per il volume *Progetto educativo. Logica e filosofia – Metodo socratico* (Ali&no, Perugia 2010) ha scritto la parte dedicata al *Progetto educativo*.

Un mix di teatro e filosofia

Nel percorso già avviato del caffè filosofico di liceo (liceo "A. Pieralli" di Perugia) abbiamo cercato di mettere in pratica alcune ipotesi e intuizioni riguardo la possibilità di fondere le pratiche del caffè filosofico con quelle del *fare teatro* e dell'attore. In questi primi tre incontri sperimentali (aprile-maggio 2013) il mio ruolo di attrice ha rappresentato la possibilità di disturbare e sollecitare la normalità e la quotidianità a favore del delinearci di situazioni altre nelle quali esprimere e rappresentare il proprio pensiero e la propria opinione. Per questo, durante gli incontri di laboratorio, ho lavorato sull'*azzerramento*: esercizi di concentrazione che favorissero una dimensione diversa da quella del quotidiano e che aprissero la possibilità di calarsi nella rappresentazione (è quella che in teatro definiamo *finzione teatrale*, situazione fittizia ma credibile agli occhi di chi guarda). Di seguito un rapido resoconto degli incontri per comprendere meglio il senso di questa nostra avventura.

Primo incontro: fase di conoscenza e lavoro sul sé attraverso l'autopresentazione

In cerchio: dire e pronunciare il proprio nome rivolgendosi a tutti. Non si tratta di un discorso formale o convenzionale: dire e pronunciare il proprio nome è già un modo di dichiararsi agli altri e di essere di fronte agli altri (parlare a voce bassa, con lo sguardo a uno o a tutti, diminuendo il volume alla fine, sorridendo con vergogna, con imbarazzo: tutte variabili possibili). Il mio suggerimento era quello di essere consapevoli, di osservare e osservarsi durante la presentazione propria e degli altri e di registrare i cambiamenti di stato (emotivo e fisico) tra i diversi modi di dire il proprio nome.

Lavoro nello spazio: camminate libere con varie velocità e poi distesi a terra con gli occhi chiusi per immaginare di trovarsi in un'isola deserta e di

scoprire, al proprio risveglio, altre persone mai viste prima. Sollecitavo i ragazzi a immaginare questa situazione che di per sé è già una situazione teatrale: è la rappresentazione di qualcosa che attraverso di noi prende corpo ed esiste. Immaginare di essere gli abitanti dell'isola deserta ha suscitato una reale curiosità verso l'altro e ha orientato il dibattito del caffè filosofico verso il tema della libertà e del motivo per cui tendiamo a stabilire dei diritti e dei doveri.

Secondo incontro: introduzione al lavoro sull'ascolto

Esercizi: piccoli spunti per un lavoro di attenzione e consapevolezza del *fuori* attraverso camminate in coppia nello spazio ed esercizi di osservazione. Ho intervallato queste proposte a parentesi in cui alcuni di loro hanno sperimentato piccoli elementi di improvvisazione teatrale. L'aggancio al caffè è avvenuto sempre da una situazione di *azzerramento* (distesi, occhi chiusi) su una mia proposta: li sollecitavo a pensare che era la fine del mondo e che dovevano dire qualcosa di urgente. La discussione si è attivata subito in un'atmosfera un po' rarefatta e allo stesso tempo limpida: tutti erano un po' storditi (si è aperta la porta a sentimenti di angoscia collegati alla fine, al non riuscire e al non volere pensare al poi, troppo rischioso e forse deludente) ma anche molto connessi e presenti; alcuni si sono abbandonati a un evidente coinvolgimento emotivo, tra la rabbia e la commozione. Durante la discussione io intervenivo soltanto per far cambiare la postura o per spingerli a parlare a tutti, non solo a rivolgersi a una persona. Li stimolavo a cambiare posto o posizione del corpo (scopo non dichiarato: essere più attivi e meno nascosti – essere liberi e non costretti in una forma) e ogni tanto qualcuno in maniera autonoma sperimentava questo suggerimento.

Alla fine, dal momento che si parlava di fiducia, fidarsi e poca capacità di abbandonarsi, ho proposto il gioco in cui tutti in cerchio devono passarsi come un pendolo la persona che sta al centro a occhi chiusi. È un'esperienza sempre molto utile per testare concretamente la propria rigidità o

morbidezza – la capacità di ascoltare e soccorrere prontamente gli altri (i compagni in cerchio) –, la capacità di darsi agli altri (a fare il pendolo è la persona posta al centro).

L'intento di questi primi due incontri era sperimentare l'*azzeramento* come una sorta di cerniera tra il fuori e il laboratorio, una maniera di entrare nella rappresentazione del proprio pensiero. Da questa condizione di concentrazione l'idea era di sperimentare la creazione di una situazione che snidasse delle domande sui cui poi lavorare durante il caffè filosofico.

Terzo incontro: lavoro sull'ascolto

Esercizi: rilassamento, concentrazione e riscaldamento fisico. Camminare, fermarsi, riprendere a camminare, più lentamente, più velocemente, in coppia, uno contro tutti: esercizi per decidere di volta in volta dove sono, cosa sto facendo, con chi voglio camminare, contro chi mi voglio schierare. Tutto svolto in maniera non verbale, una sorta di fase preliminare all'uso della parola e allo sviluppo del proprio pensiero. Esercizi volti a stimolare la propria capacità di vedere se stessi, di riconoscere la propria impronta nello spazio e nella relazione con gli altri: un equivalente del mettersi a esprimere la propria opinione, il proprio pensiero, e metterlo in dialogo nel caffè filosofico.

Dal dibattito del caffè filosofico è emerso che ascoltare l'altro vuol dire mettersi nel pensiero

dell'altro e farlo proprio. Sul piano teatrale questo significa *interpretare*, vale a dire essere qualcos'altro, qualcun altro: significa attraversare se stessi, scavalcarsi e arrivare altrove.

L'ipotesi di lavoro e l'intento di questo terzo incontro si basava su questa connessione tra teatro e filosofia: essere nel pensiero dell'altro può essere un esercizio di interpretazione teatrale.

Alla luce di questa breve sperimentazione, il contributo dell'attività teatrale è consistito nell'offrire strumenti tecnici per essere maggiormente consapevoli del proprio corpo, della propria voce, della propria presenza nello spazio e nella situazione (declinato nel caffè filosofico: esprimersi sì, ma anche scegliendo una modalità di comunicare il proprio pensiero, la propria opinione). Il teatro è qui inteso come occasione di esplorazione di sé e di conoscenza degli altri e del mondo: da qui la connessione con il caffè filosofico.

In questo breve percorso la reazione dei ragazzi è stata di grande reattività e ricettività, curiosità e voglia di sperimentarsi: attrazione e paura dei propri limiti, voglia di toccarli, attraversarli e superarli.

Confidiamo che l'avventura possa continuare l'anno prossimo.

Elisabetta Trupia



Elisabetta Trupia è attrice e operatrice teatrale, laureata in Dams e diplomata alla Scuola Europea dell'attore diretta dal Teatro delle Albe. Conduce da anni laboratori di espressione teatrale e di promozione alla lettura per bambini e adolescenti nelle scuole e biblioteche. Fa parte di *DANZA AFRICANA PERUGIA* in qualità di danzatrice e organizzatrice.

L'esperienza del "Caffè filosofico" a Todi: un bilancio importante

di Sergio Guarente

Nel 2013, l'esperienza del "Caffè filosofico" a Todi è arrivata al quinto anno; infatti, il primo incontro del "Caffè filosofico" tuderte si è svolto il 6 ottobre 2008 presso il Caffè Serrani, in Piazza del Popolo, sul tema "L'anima e le sue passioni".

Questo 'anniversario' costituisce l'occasione per una breve riflessione sulle caratteristiche davvero peculiari dell'esperienza tuderte. In primo luogo, va sottolineata la *novità*, con ogni probabilità unica in Italia, rappresentata dalla partecipazione, sin dal primo incontro, degli studenti della Scuola media cittadina "Cocchi-Aosta", assieme agli allievi del Liceo "Jacopone da Todi". Proprio la presenza congiunta di discenti non ancora introdotti allo studio istituzionale della filosofia e di studenti invece già 'abituati' alla trattazione di tematiche filosofiche ha generato una inedita e stimolante sperimentazione delle opportunità di un *dialogo filosofico* non paludato o accademico, ma piuttosto in grado di *sondare* adeguatamente l'*habitus* filosofico che alberga nella mente di ciascuno di noi, indipendentemente da studi specifici istituzionalizzati.

D'altro canto, come sappiamo, l'attività filosofica nasce, in prima istanza, dall'esperienza del *θαυμάζειν*, ovvero dalla *meraviglia* che gli esseri umani provano nei confronti della bellezza, immensità e varietà della natura e del cosmo. Pertanto, la *ratio* profonda del "Caffè filosofico" tuderte va ricercata nel coinvolgimento delle giovani menti dei partecipanti in momenti di riflessione filosofica non appesantiti da sovrastrutture o pre-confezionamenti. Tuttavia, va sottolineato come la *naïveté* dell'approccio filosofico degli alunni della Scuola media sia stata, per così dire, temperata dall'attitudine ormai più sistematica degli studenti liceali, dando vita a una sintesi dialogica certamente produttiva e, in molte occasioni, davvero affascinante.

Proprio la presenza di allievi non provenienti da studi filosofici preliminari ha costituito una vera e propria palestra di sperimentazione di un modo nuovo e promettente di filosofare al di fuori dell'ora istituzionale di filosofia tipica dei Licei, che può riguardare anche quegli Istituti nei quali non è previsto un tale insegnamento disciplinare. Per gli adolescenti, in realtà, il bisogno di fare filosofia è particolarmente attuale, in un tempo storico in cui, come ha avuto occasione di ricordarci Livio Rossetti, "la società li avvolge in condizionamenti sempre più irresistibili che vanno dalla moda alle canzonette, dai balli agli sport, dall'elettronica ai divi, dalla moto ai primi approcci amorosi e oltre". Di fronte a queste 'sirene' spesso illusorie e superficiali, la Scuola può cercare di offrire strumenti utili per una lettura critica della realtà, a partire da momenti di conversazione che siano però rigorosamente non-competitivi, in cui non si pensa al risultato in termini di profitto e di valutazione, ma si prova a ragionare insieme. Pertanto, in questi anni il "Caffè filosofico" tuderte si è caratterizzato come un'opportunità formativa importante per gli

adolescenti, esercitata in un ambiente informale, particolarmente adatto quindi a stimolare l'esercizio del pensiero in modo piacevole e spontaneo.

A fungere da moderatore-animatore è stato quasi sempre Marco Bastianelli che, fin dal primo incontro nel 2008, si è proposto – con grande maestria e sensibilità – come arbitro deputato essenzialmente al coordinamento del dibattito e all'ascolto partecipe delle opinioni dei giovani allievi, senza assumere un atteggiamento professorale ed evitando di entrare in partita da giocatore. In tal modo, Bastianelli ha fatto emergere, socraticamente, l'empito di verità tipico dell'età adolescenziale, tra l'altro con gli studenti della Scuola media che tenevano testa validamente ai colleghi liceali. Al contempo, egli è riuscito sapientemente a incanalare il dibattito secondo coordinate filosofiche non estemporanee o inadeguate sul piano teoretico, evitando che il dialogo si risolvesse in una semplice e anonima chiacchierata, priva di una autentica caratterizzazione filosofica.

Si può dunque affermare che in questi cinque anni la 'cittadella filosofica' di Todi si è ben difesa e ha fatto assaporare ai giovani partecipanti il gusto del dibattito filosofico, invitandoli a ragionare e a dialogare, a comprendere le ragioni degli altri in modo non competitivo, facendo valere la voglia di interrogarsi e di capire tipica dell'adolescenza, scoprendo assieme il valore della riflessione e rafforzando il sistema delle relazioni interpersonali, stemperando quindi eventuali pregiudizi e riserve mentali. L'obiettivo di fondo è stato l'educazione al confronto, senza l'impazienza di arrivare a delle conclusioni e senza alcuna velleità di entrare nel merito delle teorie di autori come Cartesio o Wittgenstein: piuttosto, è importante esercitarsi a pensare insieme con gli altri, nella prospettiva di delineare un 'circolo virtuoso' che incoraggi a superare certe difficoltà comunicative tipiche dell'età adolescenziale.

Occorre allora augurarsi che il "Caffè filosofico" di Todi possa proseguire negli anni a venire con la medesima freschezza e vitalità che ha incontrato il favore degli studenti e della cittadinanza nel suo complesso, continuando ad assolvere la sua funzione di 'lievito' della coscienza filosofica degli adolescenti e della loro attitudine impareggiabile alla *ricerca* nei riguardi di sé stessi, degli altri e della realtà in generale.

* * *

Concludo il breve bilancio di questa importante esperienza con la testimonianza di diversi studenti del Liceo "Jacopone da Todi" e del Liceo Linguistico.

Secondo me, gli incontri del "Caffè filosofico" sono stati interessanti, poiché sono stati trattati argomenti della quotidianità in modo semplice e chiaro. Inoltre, il relatore è stato sempre coinvolgente e attento ai nostri interventi. *Roberta Marconi*

La mia opinione riguardo questo ciclo del "Caffè filosofico" è positiva, perché gli interventi sono stati molto interessanti e coinvolgenti: io stessa sono intervenuta svariate volte, dal momento che gli argomenti riguardavano la nostra vita di tutti i giorni. Unica nota negativa è che i partecipanti fossero poco attivi. *Perla Passagrilli*

Quest'anno è stata la prima volta che ho partecipato al ciclo d'incontri. Devo ammettere che senza il supporto del relatore non saremmo giunti alle conclusioni alle quali siamo arrivati. Trovo un po' forzata la partecipazione dei ragazzi delle scuole secondarie di primo grado, tra cui anche mia sorella minore, la quale mi ha fatto notare la difficoltà che aveva nel seguire certi ragionamenti. Il numero di incontri dovrebbe essere maggiore. *Veronica Mannaioli*

L'esperienza del "Caffè filosofico" ha rivelato lati interessanti della filosofia, tra cui un approccio innovativo e pratico alla materia e una presentazione della disciplina alla portata di chiunque. Gli esiti sono stati alquanto deludenti, poiché sono emerse teorie a dir poco scontate o comunque supportate da deboli basi. *Daniel Ofosu*

Il "Caffè filosofico" è stato produttivo e ben svolto; tuttavia, il filo logico seguito dal relatore appare oscuro. Avrebbe voluto farci usare il ragionamento senza sapere né l'argomento specifico, né la conclusione, e perciò qualcuno è rimasto attonito, deluso dalla mancata comprensione dell'incontro. *Maria Romana Alvi*

Gli alunni che hanno aderito al progetto "Caffè filosofico" della classe 4BS considerano il progetto istruttivo e formativo per affrontare in modo migliore lo studio della filosofia in ambito scolastico; consigliano questa esperienza formativa agli alunni delle classi del biennio, poiché rappresenta un modo di relazionarsi con gli altri. Per concludere, speriamo nel proseguimento di tale progetto negli anni che verranno. *Studenti della classe IV B, Liceo scientifico – testimonianza collettiva*

Ho potuto partecipare solo a due dei quattro incontri del "Caffè filosofico", ma mi sono piaciuti molto. Il professore che dirigeva il dibattito non mostrava la pretesa di insegnarci nulla, ma ci faceva esprimere le nostre opinioni. Gli argomenti sui quali si svolgevano gli incontri erano molto interessanti, specialmente quello sull'amore. Tuttavia, credo che invitare ragazzini di terza media non sia stata una buona idea, perlomeno quando si è parlato dell'amore, poiché sembrava inappropriato farlo davanti a loro. *Katia Ricci*

Devo dire che sono rimasta molto soddisfatta dagli incontri del "Caffè filosofico" di quest'anno. Ogni tematica svolta è stata piacevole, interessante e soprattutto formativa. Il moderatore ha sempre cercato di coinvolgere tutti con i suoi interventi e i dibattiti scaturiti sono stati davvero istruttivi. Consiglierei di riproporre gli incontri il prossimo anno affinché gli studenti possano continuare ad allenare la loro mente anche al di fuori dell'orario scolastico. *Chiara Ottavini*



Sergio Guarente è Dirigente Scolastico del Liceo classico statale "Jacopone da Todi" – con annesso Liceo scientifico – di Todi (PG). Prima dell'accesso alla Dirigenza scolastica ha insegnato Filosofia e Storia nei Licei. Laureato in Filosofia e in Scienze Politiche, ha effettuato attività di ricerca sulla didattica, soprattutto multimediale.

Un assaggio del nostro Caffè

A Todi ha luogo da anni un Caffè filosofico riservato a studenti di liceo e di terza media. Cosa fanno? cosa si dicono? Ecco qua...

È il 28 novembre 2012, ore 15,30. Siamo a Todi, nelle sale del Caffè Serrani, storico caffè del centro. L'incontro di oggi rientra nel ciclo inaugurato ormai cinque anni orsono dal Liceo Classico "Jacopone" in collaborazione con la Scuola Media "Cocchi-Aosta". Intorno a me, che fungo da moderatore, ci sono oltre quaranta ragazze e ragazzi tra i 13 e i 18 anni, che sono qui per parlare di un tema che hanno scelto proprio loro: *Amore e desiderio*. La sera prima, per prepararmi, ho cercato di ricordare Platone e Aristotele, ho riletto Zygmunt Bauman e certi passi di Ricoeur e Lévinas... ma non sapevo dove i ragazzi mi avrebbero portato.

Marco: Buona sera e grazie per questo incontro così stimolante. Devo confessarvi che, quando ho letto il titolo che avete scelto, sono saltato dalla sedia. L'amore è un tema enorme e, se ci mettiamo anche il desiderio, allora andiamo veramente a sfiorare problemi seri e profondi. Visto poi che parliamo di filosofia, viene spontaneo parlare di amore in termini molto elevati, come amore per il sapere o per la verità o per la saggezza. Mi pare però che il desiderio ci riporti, per così dire, con i piedi per terra e ci costringa a partire da noi, dai nostri desideri e dal nostro amore. Ecco, vorrei proprio partire da noi, da ciò che desideriamo e vogliamo. Ieri, mentre pensavo a quello che avrei detto oggi, sono stato preso da dubbi e incertezze. Del resto, non mi avete chiamato per parlarvi d'amore, ma per stimolare e moderare un confronto, tra tutti noi, su questo tema. Mi sono dunque chiesto più volte da dove partire, da quali stimoli cominciare. Ho cercato le parole dei filosofi sull'amore... ma poi ho pensato che qui, tra voi,

ci sono alcuni che non hanno ancora mai studiato filosofia. Ho cercato parole dei saggi, dei poeti, degli scrittori... ma poi ho creduto che, facendo così, vi avrei condizionato, vi avrei costretto a parlare di *altri* e non di *voi stessi*. E allora, sarà forse per la mia "deformazione professionale" a parlare di linguaggio, d'improvviso ho pensato alla cosa più semplice del mondo... aprire un dizionario e cercare. Non un dizionario qualunque, ma un dizionario etimologico, quello che non dà i significati, ma ricostruisce l'origine, la radice delle parole che usiamo. Ecco, partire dalle parole che usiamo, mi pare, è un'ottima strategia: del resto, se ci pensate, noi non usiamo parole a caso. Se volete riferirvi a me, potete dire "il professore", o "il moderatore" o "Marco" o "quello che sta lì seduto"... usate parole diverse per esprimere cose diverse. Ebbene, se avete scelto due parole diverse, "amore" e "desiderio", questo significa che esprimono due cose diverse. Sono allora andato a cercare l'origine di queste parole e questo è quello che ho trovato. *Amore* deriva dall'antica lingua Sanscrita *ka, kam*... poi col tempo la *k* è caduta, lasciando *a, am*, da cui *amore*. Non ci crederete, ma *ka, kam* in Sanscrito significava proprio... desiderio! Beh, allora il passo successivo è stato andare a cercare *desiderio*. E ho trovato che deriva dalla lingua latina, per la precisione da *de sidera*. *Sidera* sono le stelle, mentre *de* può voler dire *da*, inteso sia come origine (ciò che viene dalle stelle) o come *lontano da* (come quando dico *de-vertere*, da cui il divertimento di Pascal). Questo vuol dire che i desideri, da un lato sono riposti nelle stelle e, dall'altro, se non vengono esauditi portano ad allontanare il nostro sguardo dalle stelle, a maledirle perfino! Vorrei tirare le somme e aprire la discussione: *amore* significa *desiderio*. Perché allora usare due parole diverse? Evidentemente, l'amore è un desiderio... ma non ogni desiderio è amore. Ecco, partirei proprio da qui, cioè da un'analisi concettuale del desiderio. Che cosa si può desiderare? Che cosa desiderate voi?

Oscar: Beh, io posso desiderare una cosa, ad esempio un nuovo cellulare.

Virginia: Certo, anche io spesso desidero un oggetto, un paio di scarpe ad esempio, o un regalo a Natale.

Marco: D'accordo. Penso anche io che, se parliamo di desideri, la prima cosa che ci viene in mente sono *oggetti, cose* che vogliamo e dalle quali ci sentiamo, per così dire, attratti. Partendo da qui, mi pare che dovremmo riflettere sul *movimento* di questo desiderio, cioè sulle direzioni dei nostri sentimenti e dei nostri atteggiamenti. Qual è il movimento del desiderio?

Mattia: Secondo me, quando desideriamo qualcosa ci sentiamo attratti da essa. Ci muoviamo verso di essa, per esempio la cerchiamo.

Oscar: Certo, sentiamo dentro di noi una sorta di spinta, una forza che, per così dire, ci spinge verso la cosa desiderata.

Mattia: Allora potremmo dire, mi pare, che il movimento del desiderio è da dentro di noi verso la cosa esterna.

Oscar: Ma è quello che diceva Aristotele! Il motore immobile che muove come oggetto del desiderio... le cose tendono verso di esso, ma lui non si muove.

Marco: In un certo senso hai ragione Oscar. Aristotele, il grande filosofo greco, aveva detto che l'essere perfetto attira a sé per amore, come oggetto di desiderio. Ma ora non vorrei avventurarmi dentro Aristotele... ci sarebbe molto da dire; vorrei seguire il vostro ragionamento, svilupparlo. *Mattia* diceva che il movimento del desiderio è dall'interno all'esterno... potremmo dire *centrifugo*, che ne dite? Così, se non ricordo male, lo definisce Zygmunt Bauman, il teorico della società liquida. Ma non divaghiamo: dicevamo che il desiderio è caratterizzato da un movimento centrifugo... non vi pare?

Virginia: Certo, sono d'accordo. Quando desidero qualcosa, in effetti, mi sento attratta verso la cosa. sento l'energia del desiderio, per così dire, che da dentro di me cerca di uscire verso la cosa che desidero... non so se si può dire così.

Marco: Sì che lo puoi dire... credo di aver capito. A questo punto, però, vorrei chiedervi che cosa accade a questo movimento quando raggiunge la cosa desiderata.

Mattia: A me pare che quando desidero qualcosa e finalmente lo ottengo... beh, come dire, lo faccio mio, me ne approprio.

Marco: Ho capito. Però, a questo punto, il movimento centrifugo che avevamo individuato sembra tornare indietro, non vi pare?

Virginia: Sì.

Mattia: Sì, direi che ritorna a essere centripeto... per usare la terminologia fisica che abbiamo utilizzato finora.

Marco: Come no, certo che mi piace usare questo termine. Dunque, dicevate, il desiderio di una cosa diventa da centrifugo a centripeto. Torna a me come oggetto di appropriazione. E ora, vi chiedo, cosa succede all'oggetto quando torna a me che lo desidero?

Oscar: Come diceva *Mattia*, lo faccio mio, entra a far parte di me. In un certo senso, possiamo dire che viene annullato come oggetto altro da me. Pensiamo ad esempio a un panino... dopo che l'ho mangiato diventa carne e ossa.

Mattia: E quello che resta è, scusate, il rifiuto, lo scarto, che viene eliminato. E poi si mangia un altro panino...

Marco: Ma questo è vero per il panino. Cosa accade con le scarpe o con altri desideri di questo tipo?

Mattia: Secondo me esattamente la stessa cosa... anche le scarpe, se ci pensiamo, entrano a far parte di me, del mio guardaroba... e quando mi sono stancato le butto e le cambio.

Marco: Certo. E non vi sembra che a volte capiti lo stesso con le persone? Quando desideriamo qualcuno, un amico o un amante, non rischiamo di considerarlo un oggetto?

Virginia: Sì, accade a volte. A me è capitato di avere desiderio per un ragazzo e poi, quando

finalmente lui è stato mio... beh, dopo un po' mi sono stancata. Ho scoperto che aver appagato il desiderio di lui non mi ha resa felice. E dopo un po' ci siamo lasciati.

Marco: Molte volte, nella fretta delle nostre relazioni "consumistiche", agiamo con le persone proprio come con le cose... le consumiamo, le "facciamo nostre" o pretendiamo di "farle nostre"... e poi le scartiamo, pronti a sostituirle con altre persone nuove.

Mattia: Però non sempre è così, a volte ci innamoriamo!

Marco: Caro Mattia... tu sì che vai dritto al punto! Che significa ci innamoriamo? Avevamo detto, all'inizio, che l'amore è anch'esso desiderio... dunque qual è la differenza?

Mattia: Mah, non saprei... solo che, quando mi innamoro, voglio stare con la persona amata... e non mi stanco, non la butto!

Marco: Ho capito. Stai forse dicendo che il movimento dell'amore è diverso da quello del desiderio, per come finora lo abbiamo caratterizzato? E in che modo è diverso?

Virginia: Io credo che sia comunque un movimento centrifugo. Del resto, io desidero la persona amata.

Mattia: Sì, però poi non torna a essere centripeto, non vi pare?

Oscar: No, non è centripeto. Certo, diciamo della persona che amiamo "mi appartiene" o "io e lei siamo una cosa sola"... ma non credo che significhi la stessa cosa del panino!

Marco: Beh, caro Oscar, me lo auguro!

Oscar: A parte gli scherzi, intendevo dire che non consumiamo la persona amata.

Marco: Certo, ma allora che cosa facciamo?

Virginia: Io non vorrei consumare la persona che amo. Vorrei prendermene cura, preservarla... non vorrei che si annullasse per me, ad esempio.

Marco: Ecco, credo di capire che il movimento dell'amore si distingue da quello del desiderio perché non annulla la cosa amata. L'amato resta *altro* dall'amante, non riducibile a esso. Il grande filosofo francese Emmanuel Lévinas, che certamente non conoscete, ha detto che il modo più estremo per annullare una persona sarebbe ucciderla, la morte. Tuttavia, dice Levinas, uccidendo l'altro non lo abbiamo annullato ma, paradossalmente, lo abbiamo liberato dalle nostre grinfie... abbiamo reso impossibile il nostro dominio su di lui.

Mattia: Sono d'accordo. Non si può uccidere l'altro, si può uccidere solo un corpo.

Marco: Ma questo cosa ci dice dell'amore? Cercando in Internet, ho trovato una suggestiva, ma credo falsa, etimologia dell'amore: *a-mor*, cioè *senza morte*. Credo che sia solo una suggestione, ma, seguendo il nostro ragionamento, ci dice che l'amore è l'unico modo di desiderare l'altro non consumandolo, cioè lasciandolo essere come altro. Non è forse questo che intendevano Virginia e Mattia?

Virginia: Proprio questo!

Mattia: Sì, l'amore non è semplice desiderio, ma è desiderio dell'altro che lo lascia altro da me. E che, allora, non si riduce al consumo ma crea, per così dire, sempre un desiderio rinnovato per la cosa amata. L'amore produce nuovo desiderio, questa è secondo me la differenza...

Ma questo è solo un assaggio... il nostro Caffè filosofico è durato ancora un'altra ora e mezzo!

Marco Bastianelli



Marco Bastianelli si occupa di filosofia contemporanea e ha all'attivo due libri su Wittgenstein. Insegna Filosofia e Storia nei Licei e da anni è impegnato sia nel Caffè Filosofico di Perugia sia in esperienze analoghe a Todi.

Forum: Quale filosofia?

Questa volta nel Forum confluiscono molti degli interventi presentati al convegno di Napoli del febbraio 2012. Il primo di questi interventi è dovuto a una esponente di *AMICA SOFIA* che è deceduta, possiamo ben dire, sul campo nel febbraio 2013. Si può capire perciò che, mentre viene svolto l'argomento, prenda forma anche un tributo di affetto e riconoscenza per il professor Bruno Schettini così come per l'indimenticabile Betti.



CONSIDERO VALORE:

la Sessione Filosofica al Convegno di Napoli

di Elisabetta Sabatino († 2013)

Al Convegno di Napoli, *FARE FILOSOFIA CON BAMBINI E RAGAZZI, EDUCARE A UN NUOVO UMANESIMO*, che si è tenuto presso l'Istituto Studi Filosofici nel febbraio 2012, significative sono state le sessioni filosofiche con gli alunni. Il nostro "*parlare di filosofia con i bambini*" attraverso vari interventi incentrati intorno al tema proposto, il nostro ricordare Bruno Schettini, l'amico, lo studioso che aveva promosso e fortemente voluto il Convegno, ha significato anche "fare filosofia con i ragazzi".

E quando Bruno nel novembre 2011, in fase organizzativa, sottolineò l'importanza delle sessioni filosofiche all'interno del Convegno, ne capii immediatamente la valenza educativa e formativa, ma pensai un po' preoccupata alla reazione dei miei alunni da coinvolgere. La mia preoccupazione non ha avuto fondamento, perché alla notizia e all'invito a partecipare al Convegno i miei alunni hanno esultato. Nei giorni precedenti, per la verità, erano tutti un po' ansiosi: soprattutto la sontuosità del luogo, l'Istituto Filosofico di Napoli, creava una certa soggezione, così come il dover esprimersi in presenza di altre persone, addirittura "professori universitari".

Il mio compito è stato quello di far vivere in modo molto naturale l'esperienza, calmando le preoccupazioni comprensibili per l'età dei ragazzi, ma non idonee al tipo di intervento che certamente non doveva esser vissuto come una "performance".

I ragazzi che sono intervenuti, tutti alunni della Scuola Secondaria di 1° grado "Giovanni XXIII" di Cava de' Tirreni, erano circa trenta, fra i quali molti che facevano parte di uno stesso gruppo

classe, abituati alla pratica filosofica anche nell'orario curriculare, pochi altri invece appartenenti a diversi gruppi classe e coinvolti in progetti di filosofia extracurricolari.

Con Marilina di Domenico, che è stata l'anno scorso una mia tirocinante, e che è divenuta una preziosa presenza nella "Giovanni XXIII", ci siamo chieste quale testo proporre come pretesto per la conversazione. Inizialmente avevamo pensato di riprendere una tematica già trattata con i ragazzi, "la felicità", anche per far sentire i giovani studenti più a loro agio. Poi ci siamo dette che la Sessione avrebbe avuto una buona riuscita se noi fossimo stati capaci di garantire spontaneità e libertà di pensiero... che non dovevamo farci prendere dall'ansia di prestazione... Così abbiamo pensato che era opportuno scegliere una tematica "nuova", e in più un testo di un pensatore napoletano. Sarebbe stato bello anche un brano in dialetto napoletano. Abbiamo cercato alcuni pezzi significativi fra i dialoghi di Edoardo De Filippo, ma poi ci siamo resi conto che al Convegno c'erano anche persone da altre parti d'Italia e che la comprensione del testo in lingua dialettale avrebbe potuto creare qualche difficoltà.

Abbiamo quindi pensato a un brano molto bello di Erri De Luca: *Considero valore*.

Considero valore ogni forma di vita,
la neve, la fragola, la mosca.
Considero valore il regno minerale, l'assemblea delle stelle.
Considero valore il vino finché dura il pasto,
un sorriso involontario, la stanchezza di chi non si è risparmiato,
due vecchi che si amano.
Considero valore quello che domani non varrà più niente,
e quello che oggi vale ancora poco.
Considero valore tutte le ferite.
Considero valore risparmiare acqua,
riparare un paio di scarpe, tacere in tempo, accorrere a un grido,
chiedere permesso prima di sedersi, provare gratitudine senza ricordarsi di che.
Considero valore sapere in una stanza dov'è il nord,
qual è il nome del vento che sta asciugando il bucato.
Considero valore il viaggio del vagabondo,
la clausura della monaca, la pazienza del condannato, qualunque colpa sia.
Considero valore l'uso del verbo amare e l'ipotesi che esista un creatore.
Molti di questi valori non ho conosciuto.

Qui di seguito uno stralcio della conversazione tenuta durante la Sessione.

MARIA LAURA: Ma noi li conosceremo mai questi valori?

FRANCESCO: Perché lo scrittore dice questo?

CARMEN: Le ferite sono cose brutte.

LUDOVICA: Perché le ferite sono solo valori negativi? Le ferite ci fanno soffrire, ma dopo ci insegnano qualcosa.

IVAN: Sì, ma che cos'è il valore?

PIO: Per me è ciò che conta nella vita.

MARTINA: Tutto ha valore.

MICHELA: Le persone sono valore.

ELISABETTA: Il valore è qualcosa che non si può spiegare.

MARTINA: Mi sono accorta che lo scrittore usa l'articolo determinativo per indicare la fragola, la mosca... anche se una cosa è uguale a un'altra in ogni caso possiede un valore.

GAIA: Per me ha valore la mia famiglia.

ADELE: Tutto quello che mi circonda ha un valore.

BENEDETTA: Quello a cui tu sei affezionato.

LUDOVICA: Un sorriso.

GIUSY: Un ricordo.

CARMEN: La sincerità.

CRISTINA: La famiglia, gli amici.

MICHELA: La vita.



Elisabetta Sabatino ha insegnato Filosofia e Storia nel Liceo Scientifico di Roccapiemonte (SA). Si è dedicata negli anni alla prevenzione del disagio e alla didattica laboratoriale e metacognitiva. Ha conseguito il titolo di *Formatore Nazionale* presso l'Associazione «Proteo Fare Sapere». Ha pubblicato nel 2010 il saggio di filosofia *L'idea di un dio, il volto di Dio* (Marlin, Cava de' Tirreni), che vede in appendice una sezione realizzata con i giovani allievi.



Sergio Viti

IL SASSO E IL FILO DI LANA

Essere maestri, essere bambini

manifestolibri, 2013

pp. 172 // 22,00 euro // ISBN: 9788872857359

Questo libro presenta il racconto di una straordinaria esperienza di insegnamento nelle scuole elementari e, al tempo stesso, una riflessione coraggiosa e innovativa su cosa dovrebbe essere la scuola. Contro la didattica distante e autoritaria della tradizione l'autore ci propone, illustrandolo con numerosi esempi, un percorso di dialogo e di crescita comune del maestro e degli allievi. Troverete nelle pagine di Viti un'infanzia vivace, ricca di domande, di curiosità e di inattese intuizioni, ben diversa da quella immagine stereotipa di passività e povertà intellettuale troppo spesso applicata ai più piccoli. Da questa attenzione alle qualità straordinarie dell'infanzia nasce un'idea interattiva e non gerarchica del rapporto tra maestro e alunno e, in controtendenza, emergono le pecche e le insufficienze della scuola italiana e delle "riforme" che ne hanno ulteriormente ridotto le potenzialità. Un testo di grandissima utilità per tutti gli insegnanti della scuola primaria e per quei genitori che seguono con passione il processo di apprendimento dei loro figli.

Filo-so-fare. Sulla prassi filosofica nella scuola dell'infanzia

di Marina Perrone

S*tudia, che ti interrogo!* Così mi scriveva Bruno il 27 dicembre del 2010 per convincermi a studiare filosofia: "Ti invio io un libro di apertura alla filosofia, domani pomeriggio vado da FNAC, ne ho visto uno che forse fa al caso tuo, ma non ricordo il titolo"... e poi, il 6 febbraio del 2011 sul libro di Gaarder, *Il mondo di Sofia*, mi ha scritto: "All'amica che più Sofia di così non può essere".

Ho preparato dopo la sua morte, e come gli avevo promesso, un power point sul mio lavoro nella scuola dell'infanzia e all'università e l'ho presentato al Convegno di Napoli. È stato impegnativo perché emozioni e sentimenti, come in una staffetta, passavano il testimone dalla passione allo smarrimento, dalla volontà alla perdita, dai ricordi all'assenza, dalla gratitudine al dolore. Ricercare cosa meglio potesse rappresentare il nostro incontro e la nostra amicizia non è stato difficile ma sicuramente è più difficile ora cercare di descriverne a parole la profondità e la ricchezza. Durante la ricerca, dalle cartelle di *AMICA SOFIA* degli ultimi tre anni sono saltati fuori scritti che avevo dimenticato, carteggi di un'amicizia leale e professionale che si era consolidata nel tempo e che, ora che non c'è più, fa sentire tutta la sua vastità. Ho avvertito il bisogno di ricordarlo come l'avevo conosciuto durante l'alba aspettata insieme a Coloti (la sessione estiva 2009 di *AMICA SOFIA*). Di ricordare noi due chinati sul sentiero polveroso a seguire le tracce delle formiche che, ignare e indaffarate, raccontavano una storia e poteva essere anche la nostra. Ancora oggi provo le stesse emozioni quando rileggo le sue parole, non quelle del professore ma quelle dell'amico che si racconta e ti lascia raccontare la tua vita. La sua era una cultura immensa eppure, nonostante la mia fosse decisamente limitata, eravamo riusciti a trovare un linguaggio e un terreno comune che ci avvicinava: la fiaba! La fiaba era riuscita a creare un ponte tra di noi. Aveva colmato il vuoto culturale con il linguaggio simbolico e ricco d'immagini della fiaba. Solo ritornati da Coloti mi parlò del suo lavoro sulla fiabazione e me lo inviò. Nel mese di ottobre del 2010 gli chiesi di poter utilizzare nel laboratorio alla LUMSA il suo ppt. Così ebbe l'idea di coinvolgermi anche nella formazione degli adulti.

Ora mi rendo conto – e ancora di più dopo le parole della dottoressa Valentina Giugliano che mi ha preceduta, e quelle della professoressa e amica Maria Antonella Galanti¹, che è intervenuta dopo di me – che quella terribile sensazione di solitudine non aveva e soprattutto non ha ora alcun motivo di esistere perché con me ci sono gli amici e i colleghi che stanno tracciando una linea ideale, un testamento di intenti che mi aiuta a integrare ancora di più il mio lavoro, con

¹ Maria Antonella Galanti, Dipartimento di Filosofia, Università degli Studi di Pisa.

i bambini e le bambine della scuola dell'infanzia, alla sua ricerca: la filosof-azione. Non riesco, tuttavia, a trasferire in un articolo ciò che ho presentato il 3 febbraio a Napoli, e non solo per l'impossibilità di rendere a parole le stesse suggestioni che foto e immagini erano riuscite a trasmettere. Solamente le parole donatemi da Bruno, in circa due anni di corrispondenza, potrebbero raccontare come avesse accolto il mio sentire e il mio essere nella sua filosof-azione. Come io, maestra MCE, sia finita nella sua idea di filosof-azione. Cercherò di raccontare l'essenziale ovvero ciò che c'è stato, che ora è, e che sempre resterà: le sue parole!

"Rendi bene – mi scrisse – quello che in realtà è il tuo librarti, anche se qualche volta con un po' di difficoltà – come ora – fra realtà, sentimenti ed emozioni. Quegli stessi sentimenti ed emozioni che hai cercato di trasfondere in noi a Coloti con forte determinazione quando le cose in un qualche modo non andavano bene e rischiavano di prendere una brutta piega. Il tempo fugge e noi siamo sempre in arretrato e debitori di momenti della vita che non riusciamo a cogliere nella loro pienezza, però il tuo lavoro con i bambini, come fosse sempre il primo giorno, mi ricorda anche che io stesso vivo il mio lavoro – benché con la pesantezza dell'istituzione elefantica... con entusiasmo per le cose che riesco a fare. E credo che come per te anche per me, ogni volta che riesco in qualche cosa, ci sia come un sentimento di meraviglia misto a incredulità. Mi chiedo: sono riuscito in questo e quest'altro... io che non sono nessuno! E mi scopro 'infante', senza parole e poi quando mi chiamano i colleghi – quelli che reputo amici – per fare delle cose insieme allora sono lieto perché vuol dire che nonostante le storture... è ancora possibile realizzare qualcosa di positivo per sé, per gli altri. Dobbiamo coltivare un benessere psicofisico, spirituale e lo dice uno che ha sempre scollegato cervello ed emozioni, purtroppo. In realtà non è proprio così, diciamo che ho sempre difeso la mia parte emotiva per non esporla più di tanto. Tuttavia coltivo questa parte dentro di me nel più profondo di me e solo pochi riescono a coglierla. Ti do una consegna, prendi la parola, falli incontrare con la parte bambina di se stessi, falli guardare dentro di sé e fai venire fuori la meraviglia e lo stupore per quello che da adulti riusciamo ancora a fare nonostante la pesantezza dell'età e i ruoli che ricopriamo e le funzioni che espletiamo grazie al lavoro con i bambini, i ragazzi, i giovani. Fai capire loro che "ogni alba è un'alba nuova" e che ogni alba porta la speranza di un giorno nuovo che sta per sorgere. Anche a te un abbraccio forte e... un soffio che porta un pensiero magico: la magia dell'incontro con ciò che di più intimo accomuna le persone nonostante le distanze e le storie diverse. Ciao. Bruno"

Il 13 gennaio 2011 così mi scriveva: "Ti ringrazio per le emozioni che hai suscitato in me, per una rappresentazione nuova, non turistica, ma intima, personale di Istanbul. Il racconto del tuo viaggio è stato un regalo e per certi versi, ma con tutta la distanza di questo mondo, l'ho ricollegato alla nostra lunga passeggiata nei giardini della reggia di Caserta e alla galoppata a San Gregorio Armeno che in fondo ricorda alcuni luoghi che tu hai descritto, per carità c'è una distanza abissale, ma le due cose hanno risuonato quando ho letto il tuo racconto. Ho trovato il tuo stile narrativo molto bello, incisivo come un mosaico dal fine cesello estetico (ma come scrivo bene!); suppongo che se parli in questo modo alle tue creature, le lascerai incantate come anche i loro genitori. Poveri loro! Come faranno a sopravvivere? Io posso raccontarti, ma non so raccontare – sarà una deformazione professionale la mia – che quando frequentavo, e spero di tornare a farlo presto, il verde delle alture, provavo sentimenti di 'infinitudine', ma anche di immedesimazione con la natura – nel senso che mi sentivo parte di essa, non estraneo, non

alienato – e il mio pensiero quasi si fermava, lasciando lo spazio allo stupore, alla meraviglia. Il fatto che io abiti comunque fuori città, in mezzo al verde, non mi offre le stesse emozioni, anche se vedo in lontananza i monti casertani da un lato e la collina di Camaldoli dall'altro. Forse per questo mi piacciono le piccole cose, e cerco anche le persone che probabilmente vivono le mie stesse contraddizioni ma che almeno le ammettono con coraggio. Pensa che bello se ogni anno, almeno per un giorno, i politici stessero a fare politica in silenzio: che cosa meravigliosa. Potremmo lanciare la giornata contro l'inquinamento acustico per la filosofia silenziosa. Ci devo pensare, potrei scrivere addirittura un saggio silenzioso... Pensa un intero libro con tutte pagine bianche per rispettare il silenzio ovviamente. Sarebbe un gesto di rivoluzione pacifica alla Gandhi, ma temo che nessun editore mi darebbe ascolto. Sigh! Mi sento 'inaudito' (= non ascoltato). Hai la capacità di inviarmi sempre testi molto belli, che nel tempo tornano e fanno riflettere o che conducono su sentieri inesplorati e appassionanti. Ma che male ho fatto per conoscerti e sopportare questi input che costano molta energia mentale e spirituale?! Un abbraccio. Bruno”.

Così io gli rispondevo: “Grazie Bruno per il tuo dono di colori e percezioni profonde di vita, del ritmo del cuore e dei suoni, del silenzio e delle pagine bianche. Il tuo immaginare un libro di pagine bianche sarebbe vuoto solo apparentemente, al contrario risulterebbe pienissimo di tutto ciò che risuona di se stessi nello sfogliare le pagine mute. Sarebbe fantastico. Bruno ti prego, scrivilo! E, se lo pubblicano, ne voglio una copia con dedica (non scritta!) ma di cuore. Statti bene perché sei unico, stammi bene perché sei importante, stacci bene perché sei indispensabile! Baci. Marina”.

Ora, dopo un anno e mezzo dalla sua scomparsa, c'è tra tutti noi davvero questo libro dalle pagine bianche scritte di silenzio. Ad esse sono affidati il mio e il nostro essere e sentire, la mia e la nostra filosof-azione. *Grazie Bruno!*

tua per.mari



Marina Perrone è maestra di scuola dell'infanzia dal 1984. È supervisore di Scienze della Formazione Primaria della LUMSA (Roma) e si occupa di filosofia con i bambini. Dal 2008 è socia e dal 2010 membro del Direttivo Nazionale e della Commissione Formazione dell'Associazione *AMICA SOFIA*.

Bruno Schettini, intenzionalmente perturbatore, professionista dello spiazzamento e del cambiamento

di Valentina Giugliano

Il convegno dal titolo *Fare Filosofia con Bambini e Ragazzi* ha rappresentato la prima occasione di incontro e confronto intorno al ricordo del professore Bruno Schettini. In queste giornate centrate sulla filosofia con i bambini, la voce di Bruno ha riempito la sala. I contributi che egli ha offerto negli anni, tanto alla pedagogia istituzionale quanto alla prassi educativa in contesti inizialmente inattesi, hanno rappresentato il *fil rouge* intorno al quale si sono dispiegati i pensieri, le ipotesi, le idee di chi, come Lui, prova a lavorare con *pensieri in formazione*.

Sono convinta che dell'opera, vasta e importante, di un prof di pedagogia, calato nel suo tempo e cittadino della propria comunità, com'è stato Bruno Schettini, sia indispensabile evidenziare più che i singoli e svariati contenuti, l'elemento trasversalmente presente in cui si palesa la sua chiara identità professionale, la peculiarità del suo pensiero: *spinta* intellettuale, riflessione creativa e originale, instancabile promozione dell'emancipazione, dichiarata chiara intenzionalità nell'essere educatore.

Educazione. Anche se non vi è accordo unanime sul termine e sulla sua traduzione operativa, Bruno Schettini ha sempre avuto ben chiaro in mente cosa fosse. Educazione è tale solo all'interno di una cornice teorica ben definita e della consapevolezza di operare attraverso una visione sempre dinamica e contestualizzata, mai finita, chiusa, statica. L'educazione viene disegnata come un'intenzionalità relazionale, esperienziale, diretta a provocare perturbazione, spiazzamento, cambiamento proattivo.

L'educatore è un professionista del cambiamento [...] intenzionalmente perturbatore [...]. Come processo e come prodotto l'educazione indica quella condizione del tutto peculiare all'uomo, che spinge verso una progressiva, continua costruzione e scoperta di sé come individuo e come gruppo. Ogni volta che l'uomo adulto guarda dietro di sé vede un processo, un percorso, ma nello stesso tempo nel guardare a se stesso si scopre anche come un punto di arrivo, come un prodotto, appunto. In particolare, educazione indica quella relazione intenzionale che provoca lo start up e che non cessa mai di proporsi come esperienza *on-going* cioè in-maturazione¹.

Dunque, lungi dall'essere una trasmissione di saperi, e ancor di più da un mero indottrinamento tecnico, l'educazione è una sfida intenzionalmente diretta al vivere l'esperienza relazio-

¹ B. Schettini, *Pedagogista professionista o "pratico" dell'educazione? Dimmi cosa fai e ti dirò chi sei*, «Rivista LLL (Lifelong Lifewide Learning)», 16/2010, http://rivista.edaforum.it/numero16/monografico_schettini.html [13 luglio 2013].

nale – tra educatore e educando – in tutti i suoi possibili, non pre-organizzati, significati. È accompagnamento critico dell'essere umano, in tutto il corso della sua vita, è accompagnamento verso l'individuazione di quell'aspetto che assume l'insieme dell'esperienze di vita, quelle esperienze che includono istruzione, socializzazione e formazione, ma che ad esse non si riducono.

È gestione professionale, implementazione di quel chiaro *setting* educativo che è costituito da tempi e luoghi di crescita che si vanno a configurare come spazi, lenti, di facilitazione per la riflessione, l'autoriflessione, per l'esercizio metacognitivo e creativo del pensiero, tanto individuale quanto grupale. È lotta delle parole e del pensiero per l'espressione "libera" e partecipata del proprio e altrui pensiero.

"L'educazione è sempre educazione alla libertà [...] libertà in costruzione nello svelamento continuo di ciò da cui esplicitamente e/o occultamente dipendiamo"².

Negli scritti di Bruno Schettini tanti sono i riferimenti a pedagogisti, sociologi, filosofi, antichi e contemporanei: da Socrate a Bauman, da Heidegger a Karl Popper e Edgar Morin.

Del pensiero moderno però a lui sono particolarmente cari coloro che rientrano nel gruppo così definito della "pedagogia non direttiva": Antonio Gramsci, Paulo Freire, Ettore Gelpi.

Forse possiamo dire che ciò che lo avvicina, che lo unisce, che lo fa sentire contiguo al pensiero espresso da tali pensatori, non è solo l'affinità intellettuale, la vicinanza di opinioni sull'uomo e sul mondo, quanto soprattutto quel *piglio proattivo*. Mi riferisco a quell'attivismo autentico di pensiero e di comportamento, che non è mai *agito* – mera azione – ma che è sempre frutto di apprendimento e conoscenza, di trasformazione ed evoluzione. Mi riferisco alle opere e alla prassi che, in costoro, può essere paragonata all'*esserci* di cui parla Heidegger. Ciò rappresenta il frutto, il risultato di quel processo che Freire definirebbe *coscientizzazione*: un apprendere a vivere, a trasformare le informazioni in conoscenza e la conoscenza in saperi; un apprendere a vivere che significa affrontare l'incertezza, apprendere a diventare "cittadini del proprio villaggio" e, contemporaneamente, "del villaggio connesso con il mondo intero".

La sfida più complessa, dunque, per *chi educa* non è riuscire a condurre coloro che si educano verso un terreno già noto, ma tollerare "la sospensione" che si vive nel corso dell'esperienza condivisa.

Un suo articolo del 2009 ha come titolo: *Dalla fiaba alla autobiografia: il circolo virtuoso della cura di sé*: la fiaba, la narrazione autobiografica, i disegni dei bambini e, in una delle sue ultime progettualità, la filosofia con i bambini, rappresentano strumenti, diversi per complessità e storia, che nelle mani dell'educatore conducono alla composizione di esperienze di comunicazione, partecipazione attiva, creatività e spontaneità.

L'incontro di Schettini con *AMICA SOFIA* ha palesato l'interesse per il pensiero naturalmente, spontaneamente originale e creativo dei bambini. I bambini in-riflessione sono già riconosciuti come una soggettività epistemica: "I bambini interrogano il mondo molto precocemente, ed è qui il punto di partenza della pratica filosofica"³.

² B. Schettini, *Una scuola per la democrazia cognitiva*, «Amica Sofia», 1/2009, p. 34.

³ B. Schettini, *La filosof-azione con i bambini*, «Amica Sofia», 2/2010, p. 27.

Nel tempo la filosofia con i bambini prende forma nel pensiero di Bruno Schettini come un'attività di "filosof-azione"⁴, intendendo con questo neologismo, la prassi trasformativa di natura pedagogica, non didattica o curricolare, impegnata in un funzionamento circolare, sistemico, tra azione e pensiero, oltre che tra individuo e gruppo e tra gruppo e educatore/insegnante. Il percorso a spirale che caratterizza la filosof-azione è il luogo dell'incontro tra saperi, conoscenze, interrogativi in cui scoprire, insieme, i bambini tra loro e l'insegnante con i bambini, che le risposte sono rappresentate dal nuovo, dal potenziale, dall'abilità a sostenere il tempo dell'assenza di risposte, dall'esperienza stessa dello stare in filosofia, che è in continua costruzione. Si incoraggia e maneggia la creatività attraverso la comunicazione con l'altro, la ricerca di significati atualizzabili in una prassi quotidiana, consapevole e intenzionale, continuamente in progress.

La conclusione, a questo punto, potrebbe avere a che fare con una provocazione: quanto pretenziosa è un'ipotesi educativa di tal genere? Educare il pensiero dell'altro, singolo e/o collettivo che sia? E poi con quale aspettativa, quale fine, per farne cosa? Qual è l'obiettivo primario? Partecipazione consapevole alla vita sociale? Spinta emancipativa? Libertà? "Coscientizzazione"?

L'insegnamento profondo che Bruno Schettini lascia, ha a che vedere con il processo di ricerca che dà significato all'esperienza relazionale. Provocare intenzionalmente perplessità, partecipazione, ricerca di senso e tradurre in operatività in, temporaneamente raggiunto, ricercandone uno nuovo e tendenzialmente più adeguato nell'*hic et nunc*.

⁴ Schettini ne parla ampiamente in *Filosof-azione! Ma di che stiamo parlando?*, in «Amica Sofia», 2/2011, 37-40. Se ne può trovare una prima sistematizzazione in *La filosof-azione con i bambini*, cit.



Psicologo, specialista in psicoterapia dell'adolescenza e dell'età giovanile ed esperto delle dinamiche perinatali genitori-figli e dell'età evolutiva, **Valentina Giugliano** ha prestato la sua opera presso la cattedra di Pedagogia Generale del prof. Bruno Schettini (Seconda Università di Napoli) dal 2002 al 2011.

“Speriamo che la filosofia per bambini non diventi l’ennesimo bluff pedagogico”

di Olimpia Ammendola

Qualche giorno prima di lasciarci, Bruno [Schettini] mi disse: “Speriamo che la filosofia per bambini non diventi l’ennesimo bluff pedagogico”. Il tempo per approfondire questa battuta, che fece mentre era in ospedale, non c’è stato ma credo che Bruno volesse farmi partecipe di una sua preoccupazione: il rischio di banalizzazione che è insito nella divulgazione di questa esperienza. Noi tutti siamo contenti del fatto che la filosofia per bambini ormai sia un grande arcipelago, fatto di tante esperienze anche molto diverse, ma siamo anche consapevoli che l’estensione di un’esperienza può comportare dei rischi, delle contaminazioni che possono non rivelarsi positive se le finalità di questa ricerca non vengono definite e continuamente monitorate confrontandosi sui risultati e sui processi di questo percorso che ormai vede impegnati tanti docenti. L’affermazione di Bruno la considero perciò un monito, una sorta di lascito da rispettare e non solo per onorare il contributo straordinario che lui ha dato a questa esperienza che ormai stiamo vivendo da anni, ma anche perché è utile capire che il lavoro che viene fatto con i bambini non può avere finalità diverse dai bambini stessi, dal loro benessere, dalla cura dei loro problemi.

Io credo che quando Bruno parlava di “bluff pedagogico” probabilmente aveva dinanzi agli occhi gli esiti delle riforme che in questi anni hanno investito la scuola italiana, alle grandi idee forza che hanno motivato un’intera generazione al cambiamento e al riflusso che ne è seguito non solo ma anche alla commercializzazione di alcune idealità. Ad esempio la grande idea di una scuola progetto che sostituisse la scuola apparato in realtà si è concretizzata nella scuola progettificio, una scuola gestita da lobby in lotta tra loro per l’accaparramento dei fondi che in teoria dovevano servire al miglioramento della qualità della scuola. La grande idea di una scuola inclusiva, una scuola che “non curasse i sani e respingesse i malati” (don Milani) nei fatti ha significato abbassare il livello degli standard formativi.

Anche la filosofia con i bambini è esposta al rischio di impaludarsi e divenire altro. Per questo occorre essere vigili e chiarirsi sempre sulle finalità e sulle modalità di attuazione di un progetto che sta divenendo sempre più esteso.

In questo convegno si è molto discusso sul ruolo del docente e si è cercato di capire se la maieutica significhi abdicare alla responsabilità di dirigere la relazione educativa, se il metodo socratico implichi naturalmente una simmetria nel rapporto con il bambino. Ebbene ieri abbiamo visto due momenti di dialogo filosofico, uno con Pina Montesarchio e l’altro con Elisabetta Sabatino, in cui le conduttrici hanno parlato molto poco, sono state quasi silenziose. Questo non vuol dire che esse non abbiano diretto il dialogo che si è svolto, o che non abbiano dato regole

al dibattito o che non abbiano costruito con gli allievi il metodo del confronto, che non è esattamente come fare una chiacchierata. E credo che sia estremamente importante far capire ai ragazzi la differenza tra una discussione filosofica e le tante discussioni che il mezzo televisivo ci propina tra urla, isterismi e applausi. Il rispetto del turno, la modalità linguistica adoperata, il modo di affrontare il contenuto di cui si discuteva: tutte scelte né naturali, né casuali e che solo il docente può operare. Questo vuol dire che il docente dirige la relazione educativa, e che se ne assume la responsabilità. Ciò non significa non considerare quanto ci ritorna dagli alunni anche in termini di ampliamento delle nostre conoscenze e di ristrutturazione del nostro assetto cognitivo ed emozionale, non vuol dire ignorare il monito socratico "so di non sapere" ma vuol dire applicare fino in fondo lo spirito e il senso della ricerca filosofica che nella settima lettera di Platone viene descritta come una fiamma perenne che non consente di accomodarsi mai sui risultati che pure si conseguono, sui riconoscimenti che pure nel percorso scelto si hanno, vuol dire considerare gli errori come delle informazioni che ci aiutano a rivedere le scelte compiute.

Fare filosofia con i bambini significa ricostruire con loro il senso di ciò che apprendono, che spesso è frammentario e spezzettato. Oggi i bambini, infatti, fanno tante cose ma è come se avessero le tessere di un mosaico senza riuscire a metterle insieme perché manca loro il quadro complessivo e unitario. Manca il disegno perché manca lo scopo, il fine. Fare filosofia è rintracciare un orizzonte di senso, comprendere il perché profondo delle cose, significa imparare ad andare oltre l'ovvietà e capire il discrimine tra il luogo comune e il ragionamento fondato. Fare filosofia con i bambini significa, del resto, anche creare le condizioni per "fare le cose difficili, parlare al sordo, mostrare la rosa al cieco, liberare coloro che si credono liberi" (Gianni Rodari).



Olimpia Ammendola, laureata in Filosofia, ha iniziato la sua carriera come insegnante elementare, per poi passare a insegnare Filosofia negli istituti superiori nel 1996. Ha pubblicato l'antologia filosofica *Tre passi nel giardino del pensiero* (Graus, Napoli 2012) e, in precedenza, *Il cielo stellato sopra di me* (Graus, Napoli 2010), libro di filosofia per bambini.

Pratiche filosofiche integrali. La promozione della relazionalità in campo filosofico e educativo

di Laura Candiotta

Questa capacità di “ricongiungere” che è l’“amore per l’intero” rivela la sua potenza non solo sul piano teorico o meramente «estetico», ma anche nei comportamenti intersoggettivi, ossia nella vita *etica*, perché comporta la capacità di andare oltre non solo al desiderio della bellezza delle cose particolari, ma anche oltre all’*amore di sé*, all’egoismo¹.

Come promuovere la relazionalità all’interno della didattica della filosofia e delle pratiche filosofiche?

Per me questa domanda è strettamente collegata al sottotitolo del convegno dedicato a Bruno Schettini. Un nuovo umanesimo è realizzabile solo grazie a un’azione filosofica e educativa capace di ricollocare l’umanità all’interno del cosmo, in un tessuto relazionale di comunicazione tra tutte le parti.

La filosofia, riscoprendo il senso originario del *logos* come legame capace di abbracciare l’intero e della parola razionale in comunione con il verso poetico e la descrizione mitica, può suggerire pratiche capaci di promuovere nei bambini e negli adulti un cambiamento di percezione del loro essere al mondo e di riscoperta integrata di corpo, emozione e pensiero.

Raimon Panikkar ha utilizzato l’espressione “integrale” per riferirsi all’esperienza “integrale” della vita². Jiddu Krishnamurti indica nella realizzazione di uomini e donne integri la finalità che dovrebbe avere l’educazione³. Luigi Vero Tarca utilizza la parola “integrale” per definire l’esperienza della pratica filosofica⁴.

Assumo questa parola per proporre pratiche filosofiche “integrali” dove si istituiscano relazioni capaci di rendere il praticante stesso “integrale”.

“Integrale” richiama la parola “integro” che indica qualcosa di intatto, nel nostro caso, prima della divisione tra razionalità ed emozioni. Rinvia inoltre all’“intero” e a una concezione della pratica come qualcosa che va a incidere non solo in colui che la pratica (“interamente” e cioè nella totalità di se stesso) ma anche sul contesto e sul mondo, sulla totalità intera dell’esperienza. Richiama il verbo “integrare” e cioè la capacità di coniugare, di intrecciare, di mettere in relazione.

¹ G. Pasqualotto, *East & West, identità e dialogo interculturale*, Marsilio, Venezia 2003, p. 147.

² R. Panikkar, *L’esperienza della vita. La mistica*, Jaca Book, Milano 2005, 27-29.

³ J. Krishnamurti, *Educare alla vita*, Mondadori, Milano 2009.

⁴ R. Madera, L.V. Tarca, *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Mondadori, Milano 2003, p. 188; L.V. Tarca, *Raimon Panikkar e la razionalità occidentale*, in M. Pavan Carrara (a cura di), *I mistici nelle grandi tradizioni. Omaggio a Raimon Panikkar*, Jaca Book, Milano 2009, 203-229.

Specificatamente nel campo della didattica e delle pratiche filosofiche, la consapevolezza dell'emotività e della corporeità che sono in gioco in ogni relazione permette alla filosofia stessa di essere un'esperienza integrale senza nulla togliere al contenuto da trasmettere – o, socraticamente, da far emergere-scoprire-ricordare – e alla richiesta di fondatezza razionale, anzi. In questi anni ho così valutato teoricamente e proposto pratiche di tipo dialogico coniugate a pratiche capaci di valorizzare il pensiero simbolico e immaginativo, la corporeità e l'emotività. Affinché questo sia possibile la filosofia tradizionalmente intesa e le pratiche filosofiche devono a mio parere mettersi in relazione con le arti e con quelle attività capaci di attivare l'"interezza" dei partecipanti. Ad esempio attività quali il teatro, la poesia, la musica, la pittura, *etc.*, se integrate ad attività più specificatamente "filosofiche", possono essere strumenti eccezionali per far sì che le pratiche filosofiche siano espressione, sperimentazione e promozione di una visione integrale del cosmo.

Le pratiche filosofiche integrali divengono così delle esperienze capaci di mettere in atto una trasformazione del modo di percepire la vita, seguendo la definizione data, in maniera autobiografica, da Pierre Hadot⁵. E il modo nuovo di percepire la vita è quello a mio parere maggiormente collegato all'originario; il modo capace di cogliere la relazione tra tutte le cose, tra le cose e l'intero e tra sé e le cose e l'intero.

In questa scoperta dell'integrale, un ruolo fondamentale è rivestito da *eros*. Paul Friedländer⁶ ha sottolineato come Eros, Socrate e Filosofia rivestano nel *Simposio* di Platone un ruolo relazionale. La relazione come tensione erotica essendo consapevole di essere priva di qualcosa, desidera e si mette in cammino alla ricerca di ciò che le manca. La relazione quindi non illumina solo la pienezza dell'intero ma anche la sua dinamicità; grazie alla *dynamis*, nel tempo l'intero si costituisce; l'intero è già presente nella capacità che permette la sua generazione in uno sfondo di "tempiternità", come amava dire Panikkar.

Anche Paulo Freire propone, nel suo metodo dialogico, una "rivoluzione amorosa" mossa dall'amore condiviso tra i partecipanti al dialogo. La "rivoluzione amorosa" a mio parere dovrebbe accompagnare tutte le pratiche filosofiche come radice della spinta al cambiamento e della realizzazione di uomini e donne integrali.

⁵ "[...] ho sempre considerato la filosofia come una trasformazione della percezione del mondo"; P. Hadot, *La filosofia come modo di vivere. Conversazioni con J. Carlier e A.I. Davidson*, Einaudi, Torino 2008, p. 10.

⁶ P. Friedländer, *Platone*, Bompiani, Milano 1994.



Laura Candiotta (1981) è dottore di ricerca in Filosofia all'Università Cà Foscari di Venezia, dove svolge attività di ricerca. Come formatrice e educatrice promuove attività dedicate a minori e adulti, coniugando filosofia, pedagogia e teatro. Ha pubblicato il volume *Le vie della confutazione. I dialoghi socratici di Platone* (Mimesis, Milano-Udine 2012) e ha in preparazione *Primum philosophari. Verità di tutti i tempi per la vita di tutti i giorni*, volume curato insieme con il Prof. Tarca. www.candiottolaura.wordpress.com.

Tra la filosofia con i bambini e la filosofia

di Giuseppe Limone

Vorremmo sollevare un problema che riguarda la filosofia coi bambini. Siamo abituati a pensare, nel migliore degli approcci, che questa filosofia riguardi non l'insegnamento della filosofia ai bambini, ma il modo specifico con cui far zampillare, dal dialogo coi bambini, il pensare filosofico. Ci poniamo, inoltre, oggi anche il problema sulla *simmetria* o sulla *asimmetria* del rapporto fra docenti e bambini. Le due questioni sono, a nostro avviso, strettamente collegate: collegate perché riguardano *non* la filosofia coi bambini, ma la filosofia in quanto tale.

Vorremmo distinguere, nel guardare alla ricerca filosofica, tra *filosofi* e *sofòdi*. I filosofi sono coloro che cercano una direzione per sapere, sapendo di non sapere, e amando il fascino di una direzione che apre alla ricerca della verità; i *sofòdi* sono coloro che, ritenendo di avere concetti consolidati, credono di dover e poter calare tutte le esperienze del mondo all'interno di quei concetti, ma intanto dicono di sé che sanno di non sapere. I filosofi sanno *veramente* di non sapere; i *sofòdi* dichiarano di sapere di non sapere, ma *fincono* di non sapere, nel duplice senso che *simulano* e *modellano* il proprio parlare secondo questo fingere. I *sofòdi* vivono, nella loro postura, questo brivido cosmico del confessarsi, al tempo stesso, umili e sapienti: così umili e sapienti da non poter essere superati da nessuno, né in sapienza né in umiltà. I filosofi muovono da idee, i *sofòdi* da concetti. L'idea è un modello mentale aperto, che indica una direzione, ma è consapevole della sua strutturale difettività; il concetto è un modello mentale chiuso, saturo, completo, che aspetta l'esperienza solo per poterla classificare, sussumere, assimilare. L'idea è un contenuto noematico, a *comprensione* logica aperta e a *estensione* logica indefinita; il concetto, invece, è un contenuto noematico, a *comprensione* completa e a *estensione* definita. Il concetto ritiene di poter catalogare tutto il possibile; l'idea sta sempre sul bordo del rischio tra il determinato e il possibile. Il filosofo è aperto al possibile; il *sofòdi* è il proprietario clandestino di una cassetta di attrezzi con cui è sicuro di saper classificare e insegnare il possibile del mondo.

Il rapporto tra il docente e il bambino non è un rapporto simmetrico, ma asimmetrico. Si tratta, a ben pensarci, di una *duplice asimmetria*, perché il docente ha una consumata esperienza, una solida attrezzatura concettuale, una complessiva capacità di orientarsi nel mondo reale, mentre il bambino è del tutto sprovvisto sia dell'esperienza, sia della strumentazione concettuale, sia della capacità di orientamento. Ma, nel rapporto fra il docente e il bambino, esiste anche un'*altra* asimmetria, perché, mentre il docente pensa il mondo a partire dai concetti con cui ha organizzato la sua esperienza, il bambino incontra il mondo a partire da un possibile che poco o nulla sa di quei concetti. Una conoscenza concettuale della realtà, però, se intende essere veramente critica, deve perennemente fare i conti con quel possibile che costituisce una costante messa in discussione di qualsiasi strumentario concettuale. Gli stessi sistemi logico-

formali, rigorosamente elaborati nel mondo contemporaneo, sanno di essere *inevitabilmente incompleti*. Fra la struttura concettuale che intende classificare in modo *potente* il mondo e l'universo del possibile che perennemente la critica, è quest'ultimo, il possibile, da sempre e per sempre la forza più potente. Nessun sistema concettuale, per quanto potente, se è sufficientemente critico e autocritico, potrà mai considerarsi esaustivo del possibile. Il possibile è il vero nome dell'infinito.

In questa luce, il docente è custode dei concetti; il bambino, del possibile, di quel possibile che si esprime attraverso la domanda spaesante che mette in gioco tutti gli equilibri che si erano fin lì, nel tempo della conoscenza, concettualmente sedimentati. In questa prospettiva, pertanto, il rapporto fra il docente e il bambino è asimmetrico *in un secondo senso* ma questa volta l'asimmetria è a vantaggio del bambino. Il bambino, infatti, è custode inconsapevole di quel possibile con cui il docente, in quanto adulto, ha perso da sempre il contatto. La filosofia, in quanto è da sempre quel particolare non sapere che si muove tra ciò che concettualmente crede di sapere e ciò che non può sapere, sta sempre sul crinale fra il concetto e il possibile, fra il concetto e l'idea, fra il sapere e il non sapere. Dimenticarsi di questo crinale significa, dicendo di fare filosofia, *cessare* di fare filosofia. Heidegger sapeva così tanto di questa deriva tecnico-concettuale della filosofia che, nella sua *Lettera sull'«umanesimo»*, incominciò a distinguere tra il *pensare* e il *filosofare*, perché solo il pensare mantiene il rapporto col possibile, mentre il filosofare, preso nella sua febbre tecnica, ha perso questa sorgente, sottraendo il pesce all'acqua in cui viveva.

Il problema del rapporto tra il filosofo e il *sofòs* non riguarda solo l'accademia e il pensare accademico, ma riguarda ogni docente e ogni scuola, a qualunque livello si collochi. Ogni docente deve, nella sua professionalità quotidiana, saper rispettare quel *pensare germinale* che sorge dal mondo possibile in cui vive la sensibilità del bambino. Ogni docente può diventare, pertanto, per il suo discente un *sofòs*, mutilando e disseccando, così, l'energia che vive in ogni *nuovo* bambino, in ogni *nuovo* discente. Se il docente non sa guardarsi da questo pericolo e se non sa compiere quotidianamente questo atto di umiltà, egli, inconsapevole della *duplice* asimmetria di cui dicevamo, manipolerà di fatto la virtuosa asimmetria tra il pensare germinale e il pensare concettuale attraverso l'*altra* asimmetria, quella esistente tra il suo essere adulto esperto e l'altrui essere discente inesperto: in questo caso, questa seconda asimmetria, impiegata come *potere non intelligente*, rovinerà gravemente le possibilità feconde implicite nell'altra asimmetria.

In questa prospettiva, la filosofia coi bambini non è semplicemente quel modo che cerca di far zampillare coi bambini (e a partire dai bambini) un pensare filosofico, ma è il modo stesso attraverso cui il pensare filosofico può capire e praticare sempre daccapo il suo statuto. La filosofia coi bambini è il modo con cui la filosofia sciacqua i suoi panni nel pensiero critico per riacquistare il rigore dimenticato.

Nel bambino gioca qualcosa che l'adulto ha perduto per sempre: la *novità* dell'esperienza, la *serietà* del gioco, l'*unità* del mondo della vita, l'*originalità* della domanda, la *semplicità* delle parole, la *fantasia* del percorso. Si tratta di ciò che ha perduto il sapere moderno come sapere concettuale che muore di contenuti precostituiti, di inquinamenti derivanti dai poteri, di specializzazioni separate, di artifici ipertrofici, di complicazioni barocche, di concettualizzazioni

sedicenti esaustive. Il bambino è, mi si passi la metafora, il sentimento *staminale* del mondo prima che il mondo si sia concettualmente strutturato. A questa *aurea* risorsa umana, irriproducibile per definizione, il pensare filosofico deve perennemente attingere daccapo non per suscitare un discorso filosofico nei bambini ma per mantenere vivo lo statuto del suo proprio rigore. Fra il docente, custode del concetto, e il bambino, custode del possibile, deve poter *scoccare* quella scintilla straordinaria che nasce dalla loro differenza di potenziale. È la stessa scintilla che deve scoccare tra la scienza e la filosofia e, all'interno della filosofia, tra il suo sapere concettuale e il suo non sapere ideale.

La filosofia coi bambini non è venire incontro ai bambini, ma venire incontro alla filosofia. Nel rapporto coi bambini la filosofia ha l'occasione per ricordare a se stessa il suo statuto. La filosofia non cerca i bambini per aiutare i bambini, ma per farsi aiutare da loro a rifondare sempre daccapo la filosofia.

Nel rapporto fra docenti e bambini, perciò, la situazione è doppiamente asimmetrica. È asimmetrica perché l'adulto sa più del bambino ed è asimmetrica perché il bambino, nel suo guardare a partire dal possibile, sa più dell'adulto. Si tratta di quel sapere che consiste in quel *vero* non sapere in cui è il senso profondo della filosofia.



Giuseppe Limone è professore ordinario di Filosofia del diritto e della politica alla Seconda Università di Napoli. Ha fondato e dirige i periodici «L'era di Antigone» e «Persona». A una vasta produzione specialistica unisce non solo libri di poesia, raccolte di aforismi e forme diverse di impegno civile, ma anche un'assidua collaborazione alle attività di *AMICA SOFIA*.

Dal Filo all'intreccio

*Esperienze di filosofia con i bambini
nella scuola primaria e dell'infanzia*

a cura di

MARGHERITA CANNATELLA e LINDA MENEGHIN



Morlacchi Editore

DAL FILO ALL'INTRECCIO

Esperienze di filosofia con i bambini nella Scuola Primaria e dell'Infanzia

a cura di **Margherita Cannatella** e **Linda Meneghin**

Morlacchi Editore, 2013

pp. 154 // 14,00 euro // ISBN: 9788860745347

Pensate a un filo che unisce il pensiero, che crea legami tra gli studenti, anche tra quelli che solitamente stanno ai margini del cerchio. Intrecciatelo con le molteplici intelligenze e i diversi modi di vedere e interpretare la realtà. Nascerà così un discorso del quale ogni bambino sarà protagonista.

Il testo raccoglie le esperienze di filosofia con i bambini, svolte nella scuola dell'Infanzia e Primaria, attraverso una sperimentazione triennale sulle Intelligenze Multiple. Questo progetto è stato possibile grazie alla collaborazione fra CRLE (Centro di Ricerche sul Linguaggio e l'Educazione) e Amica Sofia (Associazione per la promozione della filosofia con i bambini e i ragazzi) con il positivo sostegno del Comune di Schio (VI).

Bruno Schettini e la filosof-azione

di Livio Rossetti

Rileggendo i tre articoli che Bruno Schettini ha pubblicato sulla rivista *Amica Sofia* (n. 2/2010, 27-29; n. 1/2011, 35-38; n. 2/2011, 37-40) mi trovo spiacevolmente in difetto. E prenderne coscienza solo ora che è irrimediabilmente tardi per farlo, mi appena. Così, questo mio ricordo di Bruno è quasi una espiazione, o almeno un sostanziale *mea culpa*.

È una storia legata proprio alla parola “filosof-azione”, un neologismo così caro a Bruno, ma che a me non piaceva. Ricordo che glielo dissi, che non mi piace, e il terzo articolo della serie è anche una mezza replica alle mie perplessità ‘telefoniche’ di allora. Per carità, i neologismi capita di tirarli fuori, ma andare a manipolare proprio un termine così tenacemente ‘consacrato’ da una tradizione ormai millenaria, filosofia, suscitava in me riserve quasi insostenibili. Non mi ci potevo proprio adattare e gliel’ho detto. Ma poi, di fatto, mi sono trovato anche a non aprire la mente alla sostanza delle idee svolte da Bruno in questi tre articoli, ed è questa l’espiazione alla quale non mi sottraggo.

Che le cose siano andate proprio così lo posso dimostrare. Sul *Bollettino della Società Filosofica Italiana* (205/2012, 65-80) è in uscita un mio articolo dedicato ai temi della filosofia con i bambini e i ragazzi, e lì delle idee di Schettini non si parla affatto malgrado io mi trovi a svolgere idee davvero molto vicine alle sue, idee addirittura sinergiche. Infatti ci capivamo al volo, lui e io, ma quella ‘parolaccia’ mi faceva velo, mi allontanava dai suoi testi, mi impediva di ravvisare proprio lì un preciso interlocutore. Mi piaceva e mi attraeva l’interlocutore che mi rispondeva al telefono e con cui si ragionava in lungo e in largo, ma specificamente per quegli articoli ho continuato a provare, diciamo pure, una reazione di rigetto. E ora ne posso solo provare vergogna.

Per un momento ho pensato – non poteva essere diversamente – di modificare le righe iniziali di quell’articolo e fare almeno una dedica a Bruno *in memoriam*, ma per l’appunto una dedica c’era già, ed era indirizzata al carissimo Mario Lodi. E potevo dedicare l’articolo all’autore di ben tre articoli pertinenti che nel corso del mio scritto finivo per ignorare, pur essendo essi apparsi proprio sulla ‘nostra’ rivista? Quindi le cose si son messe proprio male, e ora non mi resta che fare ammenda.

Dunque riconosco. Anzitutto riconosco che il neologismo ha un senso importante e che Bruno ci insegna una cosa importante quando ci mette in guardia dall’idea di una filosofia intesa come sapere o almeno come atto eminentemente conoscitivo (basato sulla meraviglia, il capire e, a maggior ragione, la dottrina, la teoria) e ci invita a ricercare un’accezione del filosofare che sia più piena, più sgombra di pregiudizi e schematismi, non già semplificata e un po’ s fibrata. Cosa certamente non facile, ma strada su cui almeno incamminarsi, non è vero?

Ciò significa che Bruno ci ha indicato una strada in salita su cui faremo bene a incamminarci, e a incamminarci andando di buon passo: una eredità non da poco! Ho idea che sia la filosofia a doversi interessare di queste sue idee, e non giusto per un momento. Del resto, pensare che egli le abbia consegnate ad *AMICA SOFIA* è semplicemente bellissimo, no? Dunque al lavoro, non per commemorare, ma per lavorare su una così impensata eredità e, nel mio caso, farlo malgrado la figuraccia fresca fresca che mi porto dietro.



Livio Rossetti è stato presidente di *AMICA SOFIA* nei suoi primi quattro anni di vita ed è cittadino onorario di Elea. Studioso di filosofia greca, recentemente ha pubblicato, fra l'altro, *Quale filosofia con i bambini e i ragazzi?* (nel «Bollettino della Società Filosofica Italiana», 205, 2012, 71-86) e *Più filosofia a scuola (anche nell'ora di religione)* (in «Rocca», 23, 2012, 34-36).

DINO SPADOTTO

I bambini che muovono i discorsi

Pratiche dialogiche nella scuola primaria

Prefazione di
Agostino Roncallo



Morlacchi Editore

Dino Spadotto

I BAMBINI CHE MUOVONO I DISCORSI
Pratiche dialogiche nella scuola primaria
Morlacchi Editore, 2013
pp. 272 // 18,00 euro
ISBN: 9788860745361

Abracadabra: scioglilingua misterioso, formula magica. Ogni bambino che la pronuncia sente che a quel punto tutto è possibile: un'astronave o un drago, un amico alieno, una casa sotto il tavolo, la luna sul soffitto della camera. È il codice segreto e meraviglioso che sta alla base della sua creazione immaginifica e che gli apre la possibilità di ogni invenzione. Ma nessun bambino sa, né immagina, che abracadabra ricalca l'aramaico *avrah ka dabra*, "io creerò come parlo". Non lo sa, ma sente che la parola crea l'idea, concretizza il concetto implicito, dà forma al discorso interiore. E allora, la congiunzione diventa ponte, perché l'una e l'altro congiungono due sponde, il pronome è il supplente o il sostituito, perché fa le veci di qualcun altro. Diggiuno di categorie gram-

maticali, di partizioni astratte, il bambino riscopre la propria grammatica interiore e la crea. *Abacadabra*. Questo libro è fatto dai bambini; è fatto con i bambini e per i bambini. Ma anche per tutti quegli adulti che non si sono arresi al piacere della scoperta, alla magia dell'invenzione, alla condivisione come crescita e reciproco arricchimento. I bambini che muovono i discorsi. *Abacadabra*.



Dall'Italia

L'universo delle pratiche filosofiche ha qualcosa di carsico per il suo affiorare e riaffiorare in sedi e forme diverse, eppure riconoscibili. Mondi diversi vengono prendendo coscienza di questo nuovo filosofare che parte dal basso. *AMICA SOFIA* tiene d'occhio e ogni tanto nota che...

Scrivere molte volte la storia di Cappuccetto Rosso

di Caterina Barbieri

Le Biblioteche di pubblica lettura del Comune di Perugia hanno curato, anche per l'anno scolastico 2012-2013, il progetto "La Valigia del narratore", volto alla promozione della biblioteca, del libro e della lettura presso la scuola materna, primaria e secondaria di primo grado del territorio. Presso la Biblioteca Villa Urbani, dove opero, è stato proposto, fra l'altro, un laboratorio sulla fiaba rivolto alla scuola elementare. Il laboratorio prevedeva che i bambini si cimentassero nella scrittura di una nuova versione di Cappuccetto Rosso dopo aver ascoltato alcune delle diverse variazioni esistenti della fiaba (più di venti diverse versioni disponibili in biblioteca, senza contare la meravigliosa *Congiura dei Cappuccetti* di Stefano Bordiglioni, 2005).

Hanno partecipato tredici classi di diverse scuole elementari di Perugia, dalla I alla V, appartenenti a quattro circoli didattici. Il sorprendente entusiasmo con il quale, dopo la visita guidata alla biblioteca, i bambini hanno affrontato un lavoro che 'sapeva' di scuola, deve forse qualcosa anche alla scelta di incominciare con la lettura di *La bambina e il lupo* di Chiara Carrer (2005).

Si tratta della versione della fiaba che, con toni molto più inquietanti e realistici, ben diversi da quelli usati da Charles Perrault, narra l'incontro di una bambina con Bzou, il lupo mannaro. Questi sono gli unici protagonisti di una storia che si delinea come una sfida tra due contendenti. Non c'è il cacciatore che trae in salvo la nonna e la sua nipotina: la nonna muore divorata dal lupo e i suoi resti vengono offerti alla bambina come merenda. La bambina si salva solamente grazie alla sua prontezza e al suo ingegno, con un escamotage che mette in scacco il lupo. La mamma non è che una pallida comparsa. E ricordo che, di solito, ho cercato di aumentare la crudezza del racconto dando a Bzou una voce sommessa, inespressiva, lenta e monotona, che lo rendesse apparizione ancora più paurosa. Questa storia a tinte forti è piaciuta moltissimo e ha ben predisposto gli alunni alle letture successive.

Quando siamo passati alla scrittura, i bambini avevano ben compreso che cosa avrebbero dovuto produrre. Quasi tutte le classi hanno puntato a scrivere una storia che fosse innanzitutto divertente, in cui il lupo facesse la parte del baggiano, e questo ha contribuito a creare un clima di lavoro allegro e partecipativo.

Ogni volta siamo partiti dal titolo, che è sempre stato deciso con democratica alzata di mano. Da lì è stato facile delineare i tratti del carattere di Cappuccetto e le sue vicende di vita. Le idee sono tutte dei bambini, il ruolo della bibliotecaria è stato quello, necessario soltanto a causa dei limiti connotati all'incontro, di chi mette ordine in una selva di stimoli e particolari, traducendo il tutto in una forma accettabile.

Nonostante io ne fossi la conduttrice, sono stata la prima ad essere rimasta sorpresa dal risultato del laboratorio, tanto da decidere insieme alla mia coordinatrice, Gaia Rossetti (che ha poi impaginato il prodotto cartaceo finale), di pubblicare le storie nella forma consentita dalle poche risorse della Biblioteca.

Scrive Francesca Favorito, maestra di mia figlia:

Come i bambini, le storie non nascono e non crescono da sole: vengono nutrite, arricchite e hanno bisogno di pazienza e di amore.

Le storie che nascono dai bambini però sono sempre le migliori: vengono da luoghi inesplorati e approdano in destinazioni sconosciute perché non hanno confini né padroni.

Diventano storie vissute e narrate da tutti, i cui risvolti inaspettati assomigliano a quelli di una vita più lunga di quella vissuta dagli autori stessi.

Ciò che più mi ha colpito costruendo le storie dei vari Cappuccetti insieme ai bambini è stata innanzitutto la ricchezza del particolare che prevale sull'intreccio, che è proprio ciò che rende queste storie particolarmente gustose, perché tanto racconta dei loro autori e delle loro famiglie, compresa la mia: Cappuccetto Diavoletto che deve portare alla nonna una focaccia senza sale perché soffre di pressione alta; Cappuccetto Arcobaleno che ama tutti i colori dell'arcobaleno ma ne ha uno che è il suo preferito, il rosso; Cappuccetto Sfortunato, così disgraziata da essere derisa anche dai polli, creature evidentemente considerate sommamente stupide; Cappuccetto Rap sensibile e amante degli animali, ma anche dei motori e della musica rap, che manifesta un animo tanto femminile quanto virile; il meraviglioso Cappuccetto Perugino che vive a Case Bruciate e scandalizza la mamma parlando in dialetto.

Mi è molto piaciuto anche l'atteggiamento che talvolta Cappuccetto ha verso gli adulti, esseri che inspiegabilmente rendono complicate le cose più semplici: Cappuccetto Diavoletto risponde con un inesplicito "va bè" alle inopportune raccomandazioni della mamma; Cappuccetto Tedesco, con inappellabile calma teutonica, informa la mamma che lei porta solo cibo tedesco; Cappuccetto Cercaguai, che si fa beffe del dottore che non sa distinguere una gallina da un ammalato.

Ma soprattutto bellissimo mi è sembrato il rapporto con il lupo, incarnazione del caos della vita che ci viene incontro: il lupo, come nel caso di Cappuccetto Perugino, è facilmente addomesticabile, talvolta è un amico, più spesso un sempliciotto che nulla può contro la forza d'animo e il travolgente amore per la vita di Cappuccetto e degli autori delle sue straordinarie avventure.

Per finire: mi sono divertita moltissimo e credo si siano divertiti anche i bambini e, poiché insieme abbiamo fatto una cosa che ci è piaciuta, ci siamo voluti molto bene, con alcuni di loro mi sono persino fidanzata.

Ora, quando capita che uno di loro passi in Biblioteca, lo fermo chiedendo: "Cappuccetto Tedesco?" E vedo tutta la sua soddisfazione mentre mi risponde: "Sì".

L'opuscolo Cappuccetto Rosso in Biblioteca è online in <http://www.comune.perugia.it/approfondimenti/valigia-del-narratore-000>.



Caterina Barbieri, laureata in Filosofia, lavora dal 1995 come bibliotecaria presso il Sistema Bibliotecario del Comune di Perugia.

Gli esperimenti mentali nella filosofia con i bambini

di Luca Mori

Il fisico, storico e filosofo della scienza Thomas Kuhn vide nell'esperimento mentale «uno degli strumenti analitici che vengono utilizzati durante la crisi e che quindi aiutano a promuovere le riforme concettuali fondamentali»¹. Benché non tutti i filosofi avanzino tesi da «supportare e confermare con intuizioni o esperimenti mentali»², Cimatti richiama l'attenzione sul fatto che i filosofi che hanno avuto «conoscenza diretta di una qualche scienza» sanno che gli esperimenti mentali «non ci spiegano il mondo», ma «ci aiutano a vederlo, perché [...] nulla è più difficile da vedere di ciò che ci sta proprio sotto il naso»³. Oltre ad avere una funzione euristica ben riconoscibile nella storia del pensiero filosofico e scientifico, gli esperimenti mentali si sono rivelati un ottimo punto di partenza per fare filosofia con bambini e ragazzi, in percorsi proposti a partire dall'età di cinque anni nelle scuole dell'infanzia fino alle scuole secondarie. Abbiamo impostato in questo modo la maggior parte dei percorsi di filosofia con i bambini del Laboratorio filosofico sulla complessità "Ichnos", diretto da Alfonso Maurizio Iacono e istituito nel 2005 dalla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pisa e dal Comune di Rosignano Marittimo.

L'esperimento mentale che fornisce la base alla conversazione viene generalmente presentato ai bambini come una sorta di enigma, con una breve storia introduttiva e una domanda diretta che ne nasconde molte altre, sollevando un problema che appare sfidante per l'immaginazione e il pensiero, ma anche tutto sommato vago, difficile da prendere per il "verso giusto".

Così, ad esempio, introducendo ai bambini l'esperimento mentale relativo all'invenzione di un'utopia, dopo aver raccontato una storia sulla possibile scoperta di un'isola disabitata, si può chiedere: "Cosa dovremmo fare per fondare su quell'isola un paese in cui vivere bene?". I bambini si trovano qui di fronte a una domanda vaga, simile a un enigma in quanto ricorda quelle che Ludwig Wittgenstein avrebbe definito «puzzle-pictures»: una «figura-puzzle» o «figura-rebus», un groviglio di linee dove in prima battuta non si riesce a cogliere un senso definito. Nessuno può sapere o immaginare, una volta formulata la domanda iniziale, cosa emergerà dalla conversazione, quale forma sarà attribuita all'isola e alle relazioni umane su di essa.

I significati e le priorità di cui la domanda potrà caricarsi non sono predeterminabili ed emergono dalla conversazione, in relazione alle argomentazioni e alle scoperte che si fanno scambiandosi idee. Il filosofo, che ha proposto la domanda iniziale come un enigma, accompagna tale domanda e quelle che seguono mentre lentamente assumono il respiro "lungo" dell'esperimento mentale, cioè di una costruzione complessa di interrogativi, di risposte e di ipotesi elaborate in relazione allo scenario simulato dell'isola-utopia: mentre l'isola diventa il laboratorio metaforico vincolante dell'esperimento mentale delle bambine e dei bambini sulle condizioni in cui si potrebbe vivere bene, il filosofo fa domande, segnala possibili

¹ T.S. Kuhn, *Una funzione per gli esperimenti mentali*, in Id., *La tensione essenziale e altri saggi*, Mondadori, Milano 2008, 747-777 (p. 775).

² F. Cimatti, *Esistono tesi filosofiche? Un commento a Marraffa*, «Sistemi intelligenti», 21, 2009, 375-380 (p. 376).

³ Ivi, p. 379.

correlazioni, incongruenze o tensioni tra ciò che i partecipanti stanno dicendo, trattenendosi dal suggerire le sue ipotesi e accompagnando il gruppo a riflettere su presupposti e implicazioni delle decisioni prese.

Quello sull'utopia è un lavoro classico: immaginando di viaggiare verso un'isola disabitata appena scoperta (o verso un altro luogo altrimenti definito), si tratta di pensare come ci si potrebbe organizzare per farne un posto in cui vivere bene; un luogo in cui le sofferenze e il male che gli esseri umani devono imputare a se stessi, se anche non possono essere eliminati del tutto, siano almeno ridotti per quanto possibile. Dalla discussione su abitazioni, cibo e vestiti si passa presto ad altre questioni: si discute di regole, di come si apprendono e di cosa succede a chi non le rispetta, di chi dovrebbe prendere decisioni vincolanti per tutti, di adulti e bambini, di confini e di innumerevoli altri temi che s'intrecciano a ciò che bambine e bambini vivono e studiano.

I singoli e i gruppi sono chiamati a esprimersi, a prendere posizione, a fare scelte su casi intricati che riguardano il confine tra la città reale e quella immaginata e desiderata, tra il presente e il futuro, tra l'autonomia e la dipendenza, tra lo spazio privato e quello pubblico, tra la bellezza e l'angoscia dell'incontro con l'altro e con la diversità, e così via. Attraverso il *frame* dell'esperimento mentale, inoltre, i bambini hanno modo di osservare, distanziandosene, le proprie abitudini, confrontandole con altre abitudini possibili. Accade talvolta che mentre i bambini immaginano in classe la loro città ideale, i genitori e i familiari interessati si incontrano di sera per pensare la città che desidererebbero consegnare ai loro bambini, preparando uno scambio di utopie sempre molto significativo.

Con questo e con altri esperimenti mentali⁴, bambine e bambini entrano nei «mondi intermedi» del fare finta, in cui si apprende perché – come ha scritto Alfonso Maurizio Iacono che sui mondi intermedi ha costruito una teoria – «per dare senso a un universo di significato al cui interno viviamo, dobbiamo sempre percepire con la coda dell'occhio almeno un altro universo di significato che sta accanto al primo e che a questo è unito e, nello stesso tempo, separato da una cornice»⁵. Così, il mondo delle ipotesi e delle storie immaginate dai e con i bambini e il loro mondo vissuto diventano dimensioni che si danno reciprocamente senso, mediante attraversamenti di confine e con l'esercizio della «coda dell'occhio», che è un esercizio di autonomia nella relazione.

Vedersi dall'esterno è infatti una condizione per l'auto-eso-referenza necessaria all'apprendimento, nel senso indicato da Francisco Varela quando, riferendosi alla celebre illustrazione *Mani che disegnano*, di Escher – in cui due mani sembrano uscire dal foglio bidimensionale in cui sono disegnate per disegnare se stesse – vi riconosceva un'illustrazione del *loop* creativo e virtuoso grazie al quale soltanto possiamo tentare di ridisegnare i nostri confini⁶. Più specificamente, riferendo tali considerazioni ai processi formativi, potremmo dire che ogni apprendimento comporta un processo di uscita e di ritorno, di attraversamento di cornici: si apprende in quanto ci si può staccare dal mondo nel quale ci si trova pur continuando a farvi riferimento, anche attraverso un esperimento mentale. Il problema e la sfida diventano quelli di "lavorare sui codici", di cogliere gli impliciti filosofici in modi diversi di relazionarsi e di comunicare, di far "reagire" i codici e il lessico filosofico con altri codici e altri lessici.

Perché fare filosofia con i bambini, dunque? Perché accade per la mente qualcosa di analogo a ciò

⁴ Per un'esposizione più dettagliata, cfr. A. Frosini – L. Mori, *Costruire altri mondi. Materiali e idee per esperimenti filosofici*, Matithyah, Pontedera 2010; L. Mori, *Esperimenti mentali e altri "terzi spazi" dell'apprendimento*, «Educazione sentimentale», 17, 2012, 89-102; Id., *Filosofia con i bambini attraverso gli esperimenti mentali*, «Childhood & Philosophy», 8, 2012, 265-290.

⁵ Cfr. A.M. Iacono, *Gli universi di significato e i mondi intermedi*, in A.M. Iacono – A.G. Gargani, *Mondi intermedi e complessità*, ETS, Pisa 2005, 5-39 (p. 18). Cfr. inoltre A.M. Iacono, *L'illusione e il sostituto. Riprodurre, imitare, rappresentare*, Mondadori, Milano 2010.

⁶ F.J. Varela, *Il circolo creativo: abbozzo di una storia naturale della circolarità*, in P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 2008³[1981], 259-272.

che accade per il corpo. Non si esercita il passo ai ritmi alterni se non ci si avventura in difficili salite e impegnative discese. Non si potenzia il respiro se non si rasentano i confini delle proprie capacità di movimento. Non si esercita l'equilibrio, se non provandone l'incertezza in sentieri sconnessi e poco battuti. Non si conquistano con lo sguardo orizzonti inattesi, se non facendo lunghe escursioni nelle penombre del sottobosco, arrivando a capire che quando si tocca una vetta il viaggio non è finito, perché ogni vetta è soltanto una tappa e calarsi a valle può diventare impresa più dura della dura salita. Come il corpo da cui emerge e di cui è fatta, così la mente ha il suo passo e le sue andature, la cui ampiezza e varietà dipendono dalle esperienze vissute e dai sentieri attraversati (*path-dependence*). Si apprende ad avere più respiro soltanto attraversando i confini del già detto, per sporgersi con meraviglia su pensieri mai visti, di parola in parola, da un'ipotesi all'altra tenendosi per mano, cambiando passo e idee, ridisegnando le mappe di cui si dispone. Fare filosofia in gruppo elaborando esperimenti mentali è inoltre un esercizio di democrazia, perché si apprende che ciò che ognuno può scoprire dipende da come lo cerca con gli altri e che può essere decisivo anche chi cerca in una direzione che non sarà scelta. Possiamo dare conto di questo aspetto riprendendo e sviluppando un esempio accennato da Terrence Deacon⁷: immaginiamo che un bambino si sia perso in una foresta; organizzandosi per partecipare insieme alla ricerca, cinquanta persone fanno emergere un'area di probabilità di trovare il bambino che è più estesa rispetto a quella associabile a una singola persona: anche se la potenzialità di trovare il bambino, diffusa inizialmente su tutta la squadra, si realizzerà alla fine in una sola persona del gruppo, la persona che trova il bambino riesce nel compito perché *vincolata* nei propri movimenti dalle altre quarantanove, anche se queste sono *assenti* al momento del ritrovamento. La partecipazione di più persone, a condizione di essere bene organizzata, aumenta per tutti le probabilità di approssimarsi a ciò che si sta cercando, oppure di comprendere meglio cosa si sta cercando, se la questione è controversa, come per lo più accade in filosofia e nella vivere quotidiano. Anche chi cerca nel punto che poi si rivelerà sbagliato, per il semplice fatto di essere presente "indirizza" gli altri membri del gruppo a indagare in direzioni che altrimenti non avrebbero pensato e che potrebbero rivelarsi *più prossime* a una soluzione accettabile.

⁷ T. Deacon, *Consciousness is a Matter of Constraint*, «New Scientist», 2840, 2011, 34-36.



Luca Mori è assegnista di ricerca nel Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere dell'Università degli Studi di Pisa. Dal 2005 progetta e conduce percorsi di filosofia con i bambini per il Laboratorio filosofico sulla complessità diretto da Alfonso Maurizio Iacono. Ha curato *Filosofia. Seminari*, Bulgarini, Firenze 2012 (volume autonomo nel manuale *Filosofia* di S. Givone e F.P. Firrao) e ha pubblicato *Complessità e dinamiche dell'apprendimento* (ETS, Pisa 2011) e *Il consenso* (ETS, Pisa 2009).

Elogio dell'ascolto. Praticare la filosofia a scuola

di Simona Alberti

Ma noi sbagliamo, in parte per colpa dei maestri che insegnano a disputare, non a vivere, in parte per colpa degli allievi che si presentano ai loro maestri con l'intenzione di coltivare l'intelligenza, non l'anima; così la filosofia è diventata filologia.

Seneca, *Lettere a Lucilio*, Libro XVII, lettera 108

Ho incontrato le pratiche filosofiche frequentando le lezioni del Prof. Romano Màdera all'Università degli Studi di Milano-Bicocca, e leggendo gli scritti sulla filosofia antica di Pierre Hadot. Da allora mi sono convinta che praticare la filosofia sia possibile a tutti e che significhi un esercitarsi a porsi domande e a mettere sotto esame la propria vita nella quotidianità. La mia quotidianità ha a che fare con la scuola perché da molti anni sono un'insegnante di lettere in un istituto tecnico di Lecco. La quotidianità a scuola è paradossalmente povera di domande autentiche, spesso i professori non coltivano l'anima e neppure l'intelligenza degli allievi e raramente gli studenti adolescenti delle scuole superiori italiane si affidano ai loro insegnanti per coltivare l'anima e l'intelligenza. La pratica della filosofia a scuola ha a che fare con l'intelligenza e con l'anima, di alunni e di insegnanti. Se la filosofia non è solo discorso, ma è anche un modo di vivere, si può praticare con studenti che non conoscono il discorso filosofico, inserendo gli esercizi filosofici nella didattica.

Si può praticare filosoficamente con gli studenti nel quotidiano delle ore scolastiche secondo una "dieta" che l'insegnante propone agli studenti e a se stesso con l'intento di una trasformazione e di un'autotrasformazione. Una "dieta" che prendendo spunto da esercizi delle tradizioni filosofiche occidentali e orientali, può trovare nella biografia e nel percorso di ogni classe di studenti e insegnanti una sua specifica fisionomia. Nelle pratiche filosofiche a scuola si può mettere in atto la filosofia, la si può vivere realizzando il vero intento filosofico: la trasformazione di sé e del mondo, del mondo e di sé, la cura di sé che implica la cura dell'altro. La filosofia è un sapere sull'esistere, sull'uomo e sul mondo, un sapere pratico che vuole che avvenga un cambiamento, una trasformazione, una conversione, un sé e un mondo diversi. Anche laddove la filosofia non rientra fra le discipline del piano di studi, l'insegnante, anche se insegna letteratura (la letteratura peraltro offre concetti e discorsi della filosofia. Seneca afferma: "Quanti poeti dicono ciò che i filosofi hanno detto o potrebbero dire!"¹), può praticare con gli studenti la filosofia. Non è sufficiente il sapere, l'insegnante deve incarnare, proporre e fare sperimentare una prassi, un modo di agire, di essere nella scuola, di insegnare e di apprendere. L'insegnante che propone le pratiche filosofiche, le deve praticare in prima persona. La scuola può, nelle pratiche didattiche quotidiane, vivere la filosofia, metterla in atto e prendersi cura di sé. Jeannie Carlier scrive che "le salut de l'âme dépend de gestes matériels qui produisent des effets spirituels"². Le pratiche filosofiche a scuola possono aprire spazi e momenti di riflessione, di autoriflessione, di consapevolezza, di ricerca del senso, di ascolto, di cura. Raccomanda Epicuro: "Non far finta di filosofare, ma filosofa sul serio: perché non di parer sani abbiamo bisogno, ma d'essere veramente sani"³.

¹ Seneca, *Lettere a Lucilio*, Libro I, lettera ottava, par. 8.

² In *Pratiques religieuses et souci de soi selon Porphyre*, in Brentari-Màdera-Natoli-Tarca (a cura di), *Pratiche filosofiche e cura di sé* (Bruno Mondadori, Milano 2006), p. 29.

³ Epicuro, *Massime Capitali*, in Diog. Laert. X 140.

La scuola comporta una dimensione comunitaria che è dimensione fondamentale del praticare la filosofia. Nell'essere comunità che, sospendendo il quotidiano, pratica una alternativa, si sperimenta e si testimonia la possibilità di riflettere, criticare, cambiare, migliorare, coesistere. Per adolescenti in formazione è una grande opportunità educativa, per i loro insegnanti è un buon antidoto alla routine, all'indifferenza, ai modelli interiorizzati. Inoltre non si può escludere che alcune pratiche filosofiche sperimentate a scuola, come semi che germogliano, lascino un segno profondo e tornino a riemergere dentro le vite dei praticanti, anche rivedute e corrette, in ambiti extrascolastici, nelle donne e negli uomini di domani. È possibile pensare a un mondo migliore, partendo da semplici pratiche vissute da ciascuno di noi. Nella classe è l'insegnante a proporre le pratiche, illustrarle, darne le regole, a volte praticando con gli studenti, ma questo dato non esclude che nel praticare ogni classe trovi, sperimenti e concordi esercizi mirati a un qui e ora e a un particolare. Anche in questo confronto sulla pratica stessa, la comunità esprime il suo essere dialogante e attiva. Nelle pratiche filosofiche gli studenti agiscono un discorso (ad esempio non si spiega cos'è la democrazia, ma si agisce la democrazia) e nel viverlo, nell'incarnarlo nello spazio e nel tempo, lo fanno proprio, lo interpretano, lo reinventano e rigenerano ogni volta, ne sono parte attiva, lo realizzano. L'insegnante propone l'esercizio, lo spiega, ma è ogni studente che lo fa suo e lo incarna. Praticare a scuola significa per gli studenti sentirsi soggetti attivi, partecipi del sapere, partecipi di un tutto, teoria e pratica, che insieme li precede e si realizza anche grazie a loro.

Ma come esercitarsi all'ascolto attraverso le pratiche filosofiche? Nella scuola superiore italiana cattivi ascoltatori sono prima di tutto gli insegnanti. Ascoltano raramente se stessi, precludendosi così l'ascolto degli altri. Ascoltano poco i propri colleghi, se non per fare gruppo quando si tratta di difendere interessi corporativi. Ascoltano raramente i propri studenti, a volte, paradossalmente, neppure quando li interrogano. Resi sordi da stanchezza e diversi pregiudizi, ascoltano distrattamente i genitori degli alunni. Cattivi ascoltatori sono anche gli studenti, in quanto scarsamente esercitati all'ascolto dai loro insegnanti che sono per loro cattivi modelli. Mi sono interrogata su come, attraverso le pratiche filosofiche, un insegnante di italiano e storia possa facilitare, in classi di studenti del triennio della scuola superiore, l'ascolto. L'ascolto di sé e dell'altro; l'ascolto in quanto persone e non solo studenti. L'ascolto del mondo in un nuovo rapporto con esso. L'ascolto è uno degli obiettivi trasversali che la scuola si pone sin dalle prime classi della scuola dell'obbligo. Un obiettivo talmente scontato a fronte della mole di comunicazione orale presente nella scuola superiore, che spesso i docenti non si occupano più di quali attività ed esercizi promuovere, di quali occasioni creare, di quali strumenti utilizzare per favorirlo e farlo sperimentare ai ragazzi. Gli insegnanti pensano a studenti già capaci di ascoltare, come se l'ascolto fosse un prerequisito intrinseco allo studente. Proporre pratiche ed esercizi di ascolto non significa tenere agli studenti una lezione sulle tecniche di ascolto. Significa offrire occasioni, tempi e luoghi, relazioni in cui gli studenti possano vivere l'ascolto, sperimentarlo, mettendosi in gioco, provando, sbagliando, scoprendo. L'insegnante promuove esercizi di ascolto e contemporaneamente, inevitabilmente, in un sistema di relazioni, si autoesercita ed è esercitato. Non si tratta di esercizi esclusivamente legati all'oralità. L'ascolto può essere rivolto a testi, oggetti, gesti, alla natura.

L'insegnante deve porsi durante le attività come guida e regista. Illustra gli esercizi, a volte vi partecipa in prima persona. Conduce la classe durante le diverse fasi della pratica, con un atteggiamento aperto e non giudicante, ascoltando e osservando quanto accade. Ha il ruolo di cogliere gli spunti, anche imprevisti, che possono emergere dall'attività in corso, per saperli utilizzare rimettendoli in gioco. In alcuni casi deve richiamare alle regole e farle rispettare come un arbitro. Deve curare lo spazio dell'ascolto, scegliere i luoghi e i tempi per realizzare gli esercizi. Deve avere ben programmato l'attività per non svilirla, banalizzarla e vanificarla, dedicandole ad esempio tempi affrettati o luoghi inadatti. Per

molti esercizi di ascolto ci vuole tempo, tempo per contenere anche il silenzio, il riascolto, la sospensione del giudizio. Per molte pratiche le aule scolastiche restano, pur con tutti i loro limiti, luoghi praticabili. Si ha così l'opportunità di fare sperimentare l'aula come un luogo che può essere animato da idee, pensieri, emozioni, uno spazio dove non è scontato annoiarsi, angosciarsi, sentirsi estranei. Per altri esercizi sarebbe auspicabile trovare spazi diversi da quelli canonici, per esempio all'esterno dell'edificio scolastico.

Anche l'insegnante, che non interviene se non per guidare l'attività nelle diverse fasi, si esercita all'ascolto attivo, mettendo in discussione l'interpretazione che inizialmente avrebbe proposto. Al termine di un ascolto attivo non siamo mai gli stessi e ad esempio l'interpretazione di un testo che proponiamo da anni e che la critica letteraria conferma, non potrà rimanere identica e immutata. Può essere l'occasione per un ascolto nuovo dei testi, come una "seconda prima volta" (ma ci sarà mai stata una vera prima volta? È probabile che la prima lettura di quel testo sia avvenuta anche per noi molti anni prima da studenti, quindi guidati da un insegnante e da un'interpretazione esperta che da allora ha segnato il nostro ascolto di quel testo). Un ascolto più autentico, lasciando che il testo risuoni in noi al di là del nostro sapere. Ed è inoltre un buon esercizio di ascolto degli studenti che appaiono ai nostri occhi con la loro originalità, il loro sapere, le loro esperienze, un po' più liberi di esprimersi, di emergere, scoprendo risvolti inaspettati.



Simona Alberti, laureata in Lettere Moderne, insegna Letteratura Italiana e Storia in un Istituto Tecnico per Geometri a Lecco. In seguito al corso di laurea specialistica in Consulenza pedagogica e ricerca educativa all'Università degli Studi di Milano-Bicocca, si è avvicinata alle pratiche filosofiche.



La VI Sessione estiva di AMICA SOFIA.

26-28 luglio, Cava dei Tirreni

«Rocca», "Attualità", p. 9, 15 luglio 2013.

26-28 luglio. Cava dei Tirreni (Sa). VI Sessione estiva di «Amica Sofia», associazione dedita alla filosofia coi bambini e i ragazzi, già diretta da Livio Rossetti. Tema di quest'anno è «Quale Socrate? Sappiamo essere il Socrate dei nostri alunni?». L'appuntamento è per gli insegnanti di ogni ordine e grado. Informazioni (logistica) in: eventi di www.amicasofia.it Contatti: mikj.s@libero.it tel. 348 3050170

La sfida di “partire da sé”.

SOCRATIC DIALOGUE a Vicenza

di Alice Di Lauro

Laura Candiotta invita il gruppo ad alzarsi e a camminare liberamente nello spazio. Chiede di evocare nella mente una situazione della nostra vita, passata o presente, che ci tocchi, che ci “faccia problema” e che faccia sorgere in noi una domanda precisa in riferimento al tema della nostra giornata, ovvero “la relazione con l’altro”. Ci invita ad accelerare il passo lasciandoci attraversare nel corpo e nel movimento dalla risonanza emotiva della domanda. Una volta seduti, ci invita a stendere per iscritto l’episodio autobiografico che ha originato la domanda, e a formularla infine in modo semplice e universale. Solo allora ci disponiamo in cerchio, preparandoci a far scaturire il dialogo socratico dalle nostre stesse vite.

È la seconda volta che invito Laura Candiotta nel vicentino. Già nel 2010, in occasione della *Giornata di Pratiche Filosofiche* a Schio, l’emozione e la partecipazione del pubblico mi avevano convinta del valore “integrale” del suo discorso filosofico. Un discorso che muove “dalla pancia e dalla testa assieme”: razionale, rigoroso e al tempo stesso profondo, emozionante, autentico. Così a febbraio di quest’anno non perdo l’occasione di presentare la sua proposta di Dialogo Socratico agli allievi del Corso in Counseling Dinamico Relazionale dell’ISI di Vicenza, che è attivo da più di trent’anni nel territorio.

Ho conosciuto Laura Candiotta, studiosa di Platone, amica e praticante filosofa, all’interno del Seminario Aperto di Pratiche Filosofiche di Venezia, un seminario nato nel 1999 dal desiderio, da parte di alcuni studenti e professori, di accorciare la distanza tra la filosofia come oggetto di studio accademico e la quotidiana ricerca di senso propria di una “vita filosofica”, attraverso la condivisione autobiografica e forme di comunicazione pacifiche, pratiche meditative, corporee e artistiche solitamente escluse dagli ambienti accademici, ritiri in contesti naturali e incontri con diverse realtà comunitarie religiose e laiche. A partire da questa esperienza, che ci ha formate entrambe, condivido con Laura Candiotta la passione per la filosofia intesa come pratica di trasformazione e cura di sé (sulla scia dello studio di Hadot e di Foucault), la pratica di una forma di comunicazione pacifica e non competitiva, la sfida personale nell’applicare alla nostra vita la proposta filosofica del prof. Vero Tarca (cfr. il suo articolo nello scorso numero della Rivista), la collaborazione con *Philo*, Scuola Superiore di Pratiche Filosofiche fondata da Romano Mådera a Milano e, infine, la vocazione a portare l’esperienza delle pratiche filosofiche nei contesti formativi e educativi più disparati.

Negli ultimi anni Laura Candiotta non solo elabora una interessantissima lettura che valorizza il ruolo delle emozioni e del corpo nei dialoghi platonici (*Le vie della confutazione. I dialoghi socratici di Platone*, Mimesis, Milano 2012), ma conduce seminari di *SOCRATIC DIALOGUE*, una pratica dialogica di gruppo mutuata dagli antichi *logoi sokratikoi* e diffusa soprattutto in nordeuropa dove, praticato in gruppo e mediato da un facilitatore, ha dimostrato di essere un’esperienza di reale democrazia e una risposta alla crisi di comunità. Delle molte versioni del *SOCRATIC DIALOGUE* contemporaneo, Candiotta privilegia quella di

Leonard Nelson, il quale è partito dalla constatazione che i suoi allievi non erano in grado di pensare e di argomentare le loro posizioni, in un contesto e in una società che non permetteva alcuna reale partecipazione democratica al sapere. Il dialogo socratico fu per lui (eravamo negli anni Venti) un potentissimo dispositivo educativo e una vera e propria *pratica di libertà* per scongiurare il pericolo del totalitarismo.

Ma come si svolge, nello specifico, una tipica seduta di dialogo socratico?

Comunemente, il dialogo socratico prende avvio da una domanda (ad esempio "Che cos'è la giustizia?"), formulata da uno dei partecipanti e seguita da un esempio che illustri la situazione concreta che l'ha originata (ad esempio, il racconto di una situazione vissuta personalmente come ingiusta). Successivamente viene richiesto agli altri partecipanti di fornire ulteriori esempi, tratti dalla propria esperienza personale, che ripropongano o amplifichino quella stessa domanda. Se la direzione dell'indagine suscita interesse e coinvolgimento, si prosegue, altrimenti un altro partecipante proporrà una diversa domanda, e così via, fino a che non si raggiunga l'accordo. Da questo momento ha solitamente inizio la vera e propria discussione argomentativa che porterà, laddove possibile, a formulare collettivamente una risposta filosofica alla domanda, oppure semplicemente a delineare con chiarezza le diverse posizioni in gioco. Questo momento prevede una continua verifica della validità e correttezza dei giudizi e la sua durata è estremamente variabile.

Al giorno d'oggi gran parte delle versioni europee del *SOCRATIC DIALOGUE* tendono a dare maggior rilievo all'aspetto argomentativo e logico, spesso a discapito degli elementi biografici ed emotivi. La proposta di Laura Candiotta riserva invece una cura attenta e assidua all'integrazione tra il discorso intellettuale e il piano delle emozioni. Prendiamo ad esempio la prima fase del dialogo socratico, quella che consiste nella formulazione della domanda e nell'esposizione dei "casi" che l'hanno originata. Mentre il metodo classico sembra risolvere questa fase in un semplice "momento pre-argomentativo" da abbandonare non appena si approdi alla discussione teorica, l'approccio di Candiotta ne fa il momento fondante dal quale dipende la genuinità e la qualità del discorso successivo, discorso che dovrà continuamente attingere a quello spessore emotivo e autobiografico iniziale se vorrà rimanere un'autentica *esperienza filosofica* collettiva. Laddove non sia possibile invitare i futuri dialoganti a mettere a fuoco la domanda sin dal giorno precedente, viene proposta all'inizio della giornata (e all'occorrenza in diversi momenti della stessa) una pratica corporea e meditativa che permetta di contattare le emozioni, i vissuti personali e la sfera intuitiva.

È interessante rilevare l'apparente continuità con la 'vita filosofica' comune a molte scuole ellenistiche, dove la pratica individuale dell'"esame di coscienza" non era disgiunta dal coinvolgimento del piano immaginifico e "spirituale" (nel senso suggerito da Hadot, che riserva l'aggettivo "spirituale" a quegli esercizi filosofici che interessano l'intero psichismo dell'individuo). Quanto poi alla "conclusione" del dialogo, questa è data non tanto dall'esaurimento dell'argomentazione, risultato spesso ideale e asintotico, quanto dalla *scelta* personale di integrare e affrontare la domanda nella propria vita (il momento della formulazione ad alta voce della motivazione scaturita dal dialogo).

Non è semplice restituire in poche pagine lo spessore di quest'esperienza di dialogo, che è stata capace di non ridursi a una disputa argomentativa ma di essere espressione della personalità intera dei partecipanti e di integrare e valorizzare le differenti posizioni ed esperienze di vita, dando vita a *qualcosa che prima non c'era*. Proprio così, perché nel dialogo socratico contemporaneo la *verità* non è più intesa come lo svelamento di qualcosa che era già in nuce (l'*aletheia* di Platone), ma come una costruzione collettiva, plurale e sempre rivedibile, risultato di un accordo conquistato assieme. Eppure in un certo senso il legame con la dimensione autobiografica, presente nella domanda personale e sentita da cui prende

avvio il dialogo, restituisce a quest'ultimo la sua funzione maieutica di ritorno a sé. Questa funzione è fondamentale nella visione di Laura che, sul modello di Hadot, concepisce la filosofia come cura di sé e trasformazione della propria relazione con il mondo.

Una domanda in particolare che mi ha suscitato la partecipazione al *SOCRATIC DIALOGUE* di Vicenza è questa. Fino a che punto il riferimento a temi ed episodi personali profondamente sentiti, scelto come punto di partenza, facilita il processo del dialogo? A volte il ricorso al biografico sembra mettersi al servizio dell'importanza personale o della semplice urgenza esistenziale, dirottando il filo logico del discorso verso tortuose dinamiche psicologiche e di gruppo; altre volte lo stesso riferimento alla propria vita si rivela la chiave per comprendere e quindi trascendere gli orizzonti personali, dedicandosi profondamente a formulare una domanda universale sviscerandola sotto tutti i punti di vista, "con la propria carne" oltre che logicamente.

La scelta di "partire da sé" nel dialogo socratico comporta delle sfide. Innanzitutto per il facilitatore che, al fine di tutelare la "filosoficità" dell'esperienza, è chiamato ad assumersi la *responsabilità* del dialogo rinunciando però al *controllo* dello stesso. I suoi assunti filosofici, i suoi pregiudizi, la sua posizione etica, il suo stile di conduzione, la sua stessa personalità sono perennemente in questione, in un continuo e rinnovato esercizio su di sé volto alla consapevolezza dell'inevitabile parzialità e fallibilità del proprio orizzonte soggettivo. Del resto Jung riteneva questa consapevolezza ermeneutica del proprio punto di vista soggettivo un prerequisito indispensabile per chi opera in quei campi della relazione dedicati all'*anima*, laddove l'oggetto della ricerca coincide con il soggetto stesso. Ma questa è anche una sfida alla 'normale' concezione e gestione del tempo nella vita contemporanea e un invito a sperimentare la sua dilatazione, ad assecondare la necessità di protrarre il dialogo fino a quando si sia giunti a una soddisfazione e a un esaurimento quasi fisiologici (o ad accettare filosoficamente la frustrazione di questo desiderio).

Una delle enormi potenzialità di questa forma di dialogo socratico è di configurarsi come una *pratica formativa* autenticamente filosofica, nella misura in cui ci si impegna (e spesso si riesce) a comporre nello stesso discorso la ricerca di un accordo universale e la valorizzazione della libertà e singolarità di ogni partecipante. Infatti, ben lungi dal gestire la complessità in modo gerarchico e procedurale, il dialogo socratico rende possibile quello sforzo collettivo che consiste nell'individuare e nominare tale complessità, nel valorizzarla, fino a dare piena espressione e visibilità alle diverse voci e ai distinti livelli che la compongono.

Mi auguro che questa forma di dialogo socratico integrale e integrante possa essere sperimentata e adottata con sempre maggior consapevolezza ed efficacia in comunità, aziende, gruppi di ricerca, scuole, università, comuni, assemblee civiche... fino a bussare alle porte di quelle istituzioni (famiglie, chiese, parlamenti, ecc...) che troppo spesso, per mantenersi tali e quali, farebbero volentieri a meno dell'esperienza filosofica.



Alice Di Lauro, laureata in Filosofia, è Analista Biografico a Orientamento Filosofico in formazione presso la scuola "Philo" di Milano e, dal 2011, docente di Filosofia e Pratiche filosofiche all'ISI di Vicenza. Opera come autrice di eventi a sfondo filosofico, *performer* professionista e funambola. Blog: alicedilauro.wordpress.com.

Socrate e la gestione autoritaria del sapere

di Livio Rossetti

Il modello Socrate è entrato in crisi, dicevamo (in *Amica Sofia 2/2011*), ed è diventato possibile criticare Socrate, così come fare 'meglio' di lui. Si ammetterà che questa è una notizia.

In breve: specialmente in molti dialoghi di Platone, dopo un po' di preliminari, Socrate è solito prendere in mano la conversazione, per cui è quasi sempre lui a porre sempre nuove domande. Ma siccome le sue domande (o obiezioni, o contro-esempi) tendono a risultare spiazzanti per chi deve rispondere, così facendo egli finisce per chiudere l'interlocutore in un angolo e obbligarlo a riflettere. Questa sorta di terapia d'urto è concepita (o almeno: è rappresentata) come benefica, ma ottiene che Socrate finisca per ascoltare dall'interlocutore solo ciò che egli *vuole* ascoltare. A sua volta l'interlocutore, una volta che si trova 'chiuso' in questo ruolo tanto anomalo (è colui che tenta invano di dare delle risposte adeguate), è puntualmente in difficoltà e subisce l'iniziativa del filosofo. All'inizio, però, sembrava che Socrate volesse intavolare con lui una relazione alla pari, e siccome si presume che un simile dialogo sia oggettivamente benefico, illuminante, noi veniamo indotti a pensare di aver 'assistito' a un dialogo che rispetta le regole. Eppure è evidente che le regole sono state cambiate in corso d'opera e importanti forzature entrano in gioco.

Come dipanare la matassa? C'è un versante "Socrate" e un versante "oggi": l'argomento può e deve essere affrontato sia con riferimento ai modi di fare di Socrate (dunque con la preoccupazione di rendere conto di ciò che è effettivamente accaduto ai suoi tempi), sia in relazione al nostro tempo. Sul versante "Socrate" qui mi basti osservare che, malgrado i limiti indicati, Socrate è colui che ha letteralmente inventato le pratiche dialogiche e una genuina curiosità per l'altro e le sue idee, cioè una inedita capacità di ascolto, solo che questa impostazione rimane piuttosto embrionale, non si dispiega appieno, anzi si ferma a metà strada. Come dire che Socrate ha fatto un passo decisivo, ma poi si è anche incamminato in altre direzioni¹.

Sull'altro versante, mi sembra giusto ricordare anzitutto che il dialogo non interessato, non perturbato da speranze e timori, aspirazioni e altre emozioni, capace di preservare la libertà di pensiero di ciascun dialogante e animato da un genuino interesse per lo scambio di idee, è una realtà del nostro tempo che, non avendo un grande passato, potrebbe anche passare per una *invenzione* del nostro tempo. In effetti, fino alla metà del Novecento, le tracce di una conversazione non perturbata sono molto sporadiche e non indicative di un costume. Sarebbe interessante cercar di capire come mai è avvenuto questo cambiamento. In effetti è attraente spingersi a pensare che la diffusione dell'ascolto pacato sia un tipico merito della democrazia, ossia dell'attenuarsi della componente autoritaria nella società in genere e, di riflesso, nella vita di relazione. Del resto ha senso pensare che la cultura del dialogo si sia affermata parallelamente al riconoscimento di maggiori diritti per le donne, i minori, i lavoratori dipendenti, gli immigrati, i divorziati, i non credenti, i portatori di handicap etc.: se tu e io siamo approssimativamente alla pari sul piano legale e dei diritti, allora possiamo anche parlare alla pari.

¹ Una discussione più approfondita di questi temi figura in *Un Socrate che non ascolta*, articolo uscito nel 2011 sulla rivista polacca «Peitho» e disponibile online in <http://peitho.amu.edu.pl/volume2/rossetti.pdf>.

Per l'appunto le esperienze di filosofia informale (con i bambini, con i ragazzi, con i detenuti, con gruppi di adulti...) vivono di questa nuova sensibilità e si vengono ridefinendo via via che ognuno di noi impara ad aprire la propria vita di relazione alla conversazione paritetica. A tutti noi, infatti, accade con molta facilità di passare impercettibilmente dal dialogo al monologo, da un approccio paritetico a uno che sia, in ultima istanza, autoritario, ed è interessante notare che nessuno può propriamente attribuirsi la qualifica di maestro in dialogicità, perché nel momento in cui io mi dovessi attribuire questa qualifica, con ciò stesso tradirei la dialogicità e assumerei una posizione autoritaria. Si può essere professori di storia, di latino, di chimica dei coloranti, di cardiologia, ma non di dialogicità: quella la si può solo praticare, se ne siamo capaci. Se ci mettiamo a insegnarla dicendo "si fa così", grande è il rischio di andare rapidamente fuori strada.

Molti (fin troppi) aspetti della nostra vita si prestano egregiamente per una gestione autoritaria: tale è l'affetto dei genitori, ma anche il tifo per una squadra, la fede religiosa, la passione politica, l'occasione di prendere la parola in un dibattito (la TV ce ne ha fornito esempi con larghezza), il sapere in genere, compreso quello dei pedagogisti e dei terapeuti. Il sapere è, per definizione, un sapere *qualcosa* intorno a un dato argomento. Ma ne sappiamo sempre poco, o almeno c'è sempre chi ne sa molto più di noi, e spesso accade che quel che crediamo di sapere riveli delle crepe, richieda delle messe a punto. Ma intanto lo diamo per buono e siamo tentati di 'giurare' sulla fondatezza di valutazioni sulle quali invece ci accadrà di ritornare. Ed ecco che ci accade di farne anche un uso autoritario, per esempio in quanto insegnanti. Per esempio per il fatto di togliere duttilità a ciò che affermiamo, per il fatto di affermare senza nemmeno chiederci più se sia esatto o non sia esatto, o perché diamo per acquisito che X, magari perfino con impazienza e insofferenza.

Bene, questi sono modi tendenzialmente autoritari e non dialogici di 'maneggiare' ciò che sappiamo o crediamo di sapere. Ma non siamo tenuti a un uso tendenzialmente arrogante, ci sono delle alternative, e scoprire che perfino a Socrate è attribuito un uso pur sempre un po' autoritario dei suoi contro-esempi, è di aiuto, invita a ricercare queste alternative e un riequilibrio in nome della duttilità, ed ecco che, impercettibilmente, la stessa vita di relazione tende a migliorare.

E ora parliamo di alcuni libri...

Educare alla cittadinanza democratica. Tra teoria e prassi: in memoria di Bruno Schettini, a cura di Pasquale Iorio e Filippo Toriello (Ediesse, Roma 2012).

A poco più di un mese dalla sua scomparsa, amici e collaboratori sentono il bisogno di ricordare in modo corale Bruno Schettini, vicepresidente della Facoltà di Psicologia della Seconda Università degli Studi di Napoli. Prende così vita il libro in memoria di Bruno Schettini, raccolta di testimonianze e saggi di amici e collaboratori che hanno voluto ricostruire il percorso di ricerca di Bruno.

Nell'insieme un tributo, probabilmente non il solo e non l'ultimo, a un vero maestro, uno che è stato maestro di vita non meno che intellettuale di spicco.

Il volume *Educare alla cittadinanza democratica* si articola in aree tematiche corrispondenti ai vari filoni di interesse dell'attività scientifica e sociale di Bruno: autobiografia, educazione degli adulti, educazione alla cittadinanza attiva, filosofia con i bambini e i ragazzi e non pochi altri.

Bruno insegnava a fare comunità, una comunità non annunciata ma praticata.

Scrivono Filippo Toriello: "Riusciva a 'fare ponte' tra discipline diverse, tra istituzioni, persone, tra storie di uomini passati e problematiche del presente. Bruno costruiva storie di vita e di relazione con le persone dai più diversi orientamenti ideologici, segno questo di un'autentica convinzione che il dialogo è sempre possibile a patto che conduca a soluzioni dialetticamente compatibili per tutti coloro che vengono a trovarsi in situazione di conflitto".

Lo animava una curiosità intellettuale che lo portava a cercare e a sperimentare nuove soluzioni: costruire ponti tra il già e il non ancora, tra il presente e il futuro, era parte del suo programma di vita.

Lui amava definirsi un "intellettuale che si sporca le mani", intendendo dire con questa espressione che la sua antropologia di riferimento aveva basi solide nella realtà, non disgiunta, quest'ultima, dalle persone che la costituiscono. Chi si sporca le mani è colui che pensa, riflette, analizza la realtà, ma vi è talmente implicato da costituirne parte *integrante ed essere, quindi, elemento di trasformazione della realtà stessa*. Cambiare le cose non a parole, ma con i fatti. Impegnando tempo ed energie proprie a favore del cambiamento e della realizzazione di attività umanizzanti. Questa era la epistemologia di sfondo di Bruno Schettini.

Dalle tante testimonianze e dalle narrazioni raccolte nel volume emerge la figura di un uomo di grande livello scientifico, di un ricercatore tra i più autorevoli nel campo della pedagogia sociale. Nello stesso tempo risalta la sua passione etica e civile, di una persona che non separava mai la sua attività di studioso da quella di un militante impegnato in tante battaglie civiche, con una partecipazione attiva alle varie iniziative sociali promosse sul territorio, in primo luogo del mondo del lavoro e del terzo settore. Negli ultimi anni, per esempio, è stato particolarmente attivo e interessato alle attività del sindacato e del volontariato.

Il volume propone, dunque, sguardi plurimi, ad attestare la complessità e la ricchezza della figura di Bruno e della sua infaticabile opera di ricerca, di insegnamento, di impegno civile e politico, quella

inclinazione a “essere nel proprio tempo”, assumendo fino in fondo l’onere di coniugare un’educazione emancipatrice e critica alla cittadinanza attiva, puntando a rigenerare in senso realmente democratico le istituzioni pubbliche e i sistemi di governo per un modello diverso di sviluppo umano e comunitario.

“Quando parla di cittadinanza attiva”, scrive Anna Maria La Penna, “Bruno suppone ed esige necessariamente che alla base vi sia un comune senso di appartenenza laddove *cittadinanza* è inteso quale sostantivo di genere collettivo (non si è cittadini da soli ma con altri) che da un lato porta a sentirsi parte di... (cittadinanza) e dall’altro invita a una cura dell’esser parte di... (attiva). Rinvia, dunque, a un sentire comune, invita a osservare la struttura dei legami fra natura e uomo e alla modalità di cogliere intrecci e connessioni fra sé e quel tutto di cui l’uomo è solo una parte, anche se importante; lo stesso essere nel mondo implica la cura di quella dimensione individuale e sociale al tempo stesso, quale dimensione intersoggettiva della cittadinanza. In quest’ottica, *tenerci (I care*, preso a prestito da don Milani, uno dei suoi educatori preferiti) indica una modalità di esistenza centrata sull’attenzione, sull’interesse, sulla motivazione, sull’impegno e sul protagonismo solidale in contrapposizione all’indifferenza e all’abitudine al mondo che ci apprezza prevalentemente per la nostra capacità di consumo”.

I diversi temi e problematiche che Bruno Schettini ha toccato nel corso della sua vita di ricerca, in fondo, avevano a che fare con la fondamentale riflessione sulle domande che possono essere definite come la radice fondativa della educazione/formazione stessa: per che cosa e perché viviamo insieme.

Come ci ricorda Pasquale Iorio, questi temi mobilitavano Bruno, sempre impegnato a costruire «luoghi» di incontro costruttivi, una *città della riflessione*, una *piazza del sapere* nella quale sia possibile scambiare, condividere, confrontarsi anche nel conflitto delle idee, nella prospettiva, però, di indagare sempre di più le domande fondamentali dell’uomo. E luoghi non solo metaforici.

Formazione e territorio: un vincolo rintracciabile in tutta la sua riflessione, dove ragionamenti e argomentazioni scaturiscono spesso dalle esperienze educative osservate e anche direttamente promosse.

Ne è un esempio l’interessante iniziativa dei *Seminari per la piazza del sapere* a Caserta, che Bruno aveva ideato poco prima della sua scomparsa per ragionare collettivamente sulle figure più rilevanti dell’educazione degli adulti (da Capitini a Dolci, a Gelpi, a Milani, a Freire), ma merita di essere ricordato anche il suo impegno come referente della *Revista de Educação Pública* dell’Università Federale del Mato Grosso e in altre iniziative nel Nord Europa e a Malta.

È assolutamente necessario, secondo Bruno, gettarsi nella realtà, precipitare e saltare, perché è l’unico modo di cambiare il mondo. La vita è solamente questo: cambiare il mondo, trasformarlo, inventarlo. Rivoluzionario. Questo suo *Leitmotiv* della trasformazione – chiaramente, in senso neoumanistico – si traduce anche nelle sue attività di ricerca-azione nel campo della filosofia con i bambini e i ragazzi avviate, in Campania e in altre regioni, con *AMICA SOFIA*, ambito di ricerca a cui ha dato e poteva ancora dare il suo contributo.

Fino a poco tempo fa si pensava che ci fosse un tempo per l’apprendere e un tempo per applicare quanto appreso, un tempo del conoscere e un tempo del fare. In questi ultimi anni ci si è resi conto che non è così e che l’apprendimento e l’applicazione si intersecano in una singolare alternanza di fasi capaci di stimolarsi a vicenda, e si è capito che non c’è una formazione che prepara alla vita, ma una formazione lungo tutto l’arco della vita, apprendimento in grado di orientare, sostenere e ri-orientare la vita stessa. Si parla così di *lifelong learning* di cui Bruno è stato un antesignano, un attento interprete, oltre che un brillante divulgatore.

Il soggetto dell’educazione, su cui riversare ogni “cura” e ogni “interesse”, non è mai un individuo astratto, ma l’essere concreto, colui che vive accanto, il prossimo, il compagno di viaggio, l’amico sconosciuto, l’emarginato, l’oppresso, il senza parola, lo straniero. Sono tutti individui in cerca di una visibilità, perché nel confronto con gli altri possano diventare persone, soggetti di relazioni umane, gratificanti

e significative. Era questo uno dei compiti che Bruno aveva fatto propri e che si traduceva in lui in un ascolto dell'uomo e in un'attenzione costante verso i problemi del vivere.

La conflittualità non può essere l'ultima parola del nostro orizzonte, che avvelena i rapporti degli uomini e li rende estranei l'un l'altro. Oltre la diffusa conflittualità, c'è una solidarietà da costruire, attivando nella città degli uomini processi educativi più orientati all'incontro che allo scontro. Era questa la direzione verso cui si muoveva la riflessione di Bruno, alimentata da un'appartenenza non formale alla comunità cristiana, di cui era un membro attivo.

A chi si pre-occupa di educazione, non come mercante e/o profeta dell'ultima ora, occorre ricordare sempre – affermava il pedagogista napoletano – che l'apprendimento è continuo per sua stessa natura e non per ossequio alle leggi di mercato, molte delle quali si oppongono ai processi di umanizzazione. Si tratta di quello stesso mercato che, mentre chiede sempre nuovi titoli di studio e livelli più alti di formazione, svuota continuamente la propria domanda attraverso la drastica riduzione di posti di lavoro e l'indottrinamento mediatico che priva le menti di un sapere critico e le avvilisce attraverso la dimostrazione dell'inutilità di una formazione veramente diffusa e degna di questo nome, sia a livello umanistico che scientifico.

Un'autentica formazione, invece, contribuisce alla crescita e allo sviluppo di un mercato a misura d'uomo, a una concezione del lavoro come strumento di umanizzazione e non, esclusivamente, di profitti. A sua volta la formazione esige persone di cui potersi fidare, che non siano in vendita o autoritariamente onnipresenti in ogni stagione della vita e impedienti la crescita degli altri; esige parole (poche) e azioni coerenti (molte) che invitino a disegnare, ora lentamente ora incalzando, nuovi scenari e pratiche di vita dalla cui intima esperienza venga fuori gradualmente una nuova coscienza individuale e collettiva.

È su questo livello di scelta che ogni educatore, ogni pedagogista può diventare un "nuovo maestro del sospetto" dei nostri tempi. La formazione che si sottomette alle leggi del mercato, che tende a velocizzarsi, a comprimersi, a finalizzarsi, non può non tradire l'apprendimento, dunque la conoscenza, essendosi posta al servizio della mera informazione che, da sola, è disorientante, per la ridondanza non selettiva delle medesime informazioni. Occorre, invece, cambiare rotta. Non a caso, alla abusata espressione di società della conoscenza Bruno opponeva una società della comprensione, volendo dare a questa espressione una valenza progettuale e neo-umanistica.

Bruno Schettini aveva concepito il disegno di indagare la Resistenza come educazione alla politica. Giovanna Grenga riporta, nella sua testimonianza, il progetto cui egli avrebbe voluto dedicarsi: studiare la Resistenza intesa come educazione alla democrazia.

Così lo ricorda Duccio Demetrio, molto legato a Bruno non solo da un punto di vista accademico: "La sua fu ed è una lezione pedagogica che ha anteposto le finalità sociali del fare educativo alle tecniche; la riflessione critica alla trasmissione delle conoscenze. Secondo la più nobile e coraggiosa, e laica, tradizione pedagogica partenopea. Bruno Schettini capì che nel racconto di sé, condiviso, ridiscusso, non una ma più volte, allorché venga sottoposto a critica accanita, si celano domande di senso, aspirazioni, interrogativi che il lavoro pedagogico deve raccogliere e indirizzare. Anche Bruno, con la sua resistenza al dolore, all'annientamento incombente della malattia, ha saputo mostrarci che il pensiero vigile e ostinato, intriso seppur di parole ultime, può non arrendersi. Per testimoniare che la propria vita vale se le affidiamo il nostro racconto. Così egli seppe fare, così oggi ancora possiamo ascoltarlo e averlo con noi nella storia che prosegue".

Pina Montesarchio

Piccole ragioni. Filosofia con i bambini, a cura di R. Franchini, A. Quarzè, A. Iacono, M. Galanti, C. Altini, B. Pantoli, L. Mori, Panini editore, Modena 2012.

Adriana Presentini, "... *O forse il tempo siamo noi*". *Storia di un percorso di pensiero: un gruppo di bambini e la loro maestra si raccontano*, Morlacchi, Perugia 2012.

Di recente pubblicazione due volumi che guardano al filosofare coi bambini, affini eppure ognuno con le proprie caratteristiche. Uno, un libretto scritto in collaborazione con la Fondazione San Carlo di Modena, *Piccole ragioni*, un lavoro a più mani, e un altro a cura di Adriana Presentini, ... *O forse il tempo siamo noi*. Entrambi i volumi seguono la teoria platonica secondo cui occorre adattare il linguaggio a seconda del pubblico (o dei lettori), e in questi due libri si è scelto non solo di rivolgersi ai più piccoli con il tono dei piccoli, ma di far prendere corpo alla pagine proprio con le linee guida dettate dai bambini, seguendo due binari a tratti diversi. Il primo volume, riassumibile ironicamente con un motto di Linus *Bisogna fare lo sforzo di capire gli adulti, se si vuole sopravvivere da bambini*, pone i piccoli protagonisti dinanzi a questioni filosoficamente rilevanti, da adulti, affrontati dai bambini con una maggiore 'sorveglianza' degli adulti, anche a causa dell'eterogeneità del gruppo dialogante. Il volume colloca, in cima alla pagina, una serie di passi noti, tratti dalla letteratura e dalla filosofia, per dare inizio a conseguenti riflessioni sviluppate poi dai bambini, in un vicendevole sforzo (adulti/bambini) di dialogo e prospettive. Uno dei grandi temi affrontati in *Piccole ragioni* è la giustizia, argomento analizzato a partire dalla lettura del primo libro della *Repubblica* di Platone, dove Trasimaco parla con Socrate e discorre sul giusto come "utile del più forte", poiché il più forte è in grado di stabilire di volta in volta cosa sia giusto e di imporlo poi agli altri. Da qui i bambini problematizzano adattando grandi problemi alla loro 'piccola' esperienza, incalzati di volta in volta da un facilitatore che ne tira le fila, secondo la scia ben più nota dell'impostazione americana di Lipman. Il piccolo "io" riesce così ad astrarsi e a guardare situazioni legate alla propria quotidianità con un approccio nuovo e fenomenico, riuscendo a far vacillare il lato più sicuro delle cose, in attesa non di soluzioni già pronte, ma di idee perché, si sa, "poche parole, poche idee, poca democrazia"¹. L'unico rischio di questo lavoro potrebbe essere quello di lasciar minore spazio ai piccoli filosofi, generalmente più piccoli d'età rispetto a quelli del volume della Presentini, troppo spesso incalzati dall'ottica degli adulti. *Piccole ragioni*, seguendo ancora una volta il prezioso metodo anglosassone del *critical thinking*, mostra ai piccoli che i filosofi 'servono' e 'servono' a porsi le domande, creando divertenti corto circuiti con la cinematografia e con la letteratura (e non solo).

A *Piccole ragioni* si affianca ... *O forse il tempo siamo noi* della Presentini², la quale probabilmente ha progettato il suo libro avendo in testa quella bambina citata da Euripide, Eidò, la bimba che tutto sa, anche le cose divine, quelle oscure ai più. Un esempio mitico per tornare a porre l'accento sulla sapienza dei bambini, i quali in queste pagine sono poco indotti da un facilitatore, qui denominato "conduttore", ma di tanto in tanto ricevono, da questi, sporadici input con alcune letture, le quali poi daranno il via ai grandi temi delle "piccole" (in riferimento all'età) discussioni. Fra gli argomenti più discussi, la Presentini propone quello della bellezza, dopo aver letto una parte de *Il piccolo principe*, secondo cui "Non si vede bene che col cuore, l'essenziale è invisibile agli occhi". Il celebre aforisma potrebbe far da cappello an-

¹ Per questo volume rimando inoltre alla mia recensione *I piccoli hanno ragione*, «Il Sole 24 Ore Domenica», 7 aprile 2013.

² Il volume l'ho recensito anche su «Il Sole 24 Ore Domenica», 16 giugno 2013, *I bambini nel tempo*.

che al capitoletto *Sull'amore e sulla bellezza*. Il denso discorso eulogico, fra i più importanti anche nella riflessione estetica platonica, genera un tam tam di riflessioni: "Ma una cosa bella non è bella per tutti nello stesso modo?" e la piccola Anna risponde: "La bellezza delle stalattiti e delle stalagmiti è pane per il mio amore". "Ma l'amore si nutre solo con la bellezza?" E Niccolò: "Sì, e con la simpatia" e ribatte Andrea: "Ma anche con la felicità" e Gabriele: "Anche con la tristezza".

Da qui l'autrice, insegnante di scuola primaria, trae riflessioni non espresse e nota come i bambini spesso leghino il tema dell'amore e del pensiero, dell'amore e della felicità, ma soprattutto dell'amore e della bellezza. I bambini infatti collegando la bellezza all'amore hanno compreso che questo non vuol dire amare ciò che è bello agli occhi, ma vuol dire considerare il sentimento amoroso come soggettivo e nutrito di una bellezza spesso nascosta al visibile. L'amore soggettivo è, nelle conversazioni filosofiche riportate dalla Presentini, un amore scaturito da una bellezza che non necessariamente gli altri vedono, è un sentimento irrazionale, ma non irragionevole, per dirla con la sociologa Margaret Archer. Questo soltanto un assaggio di un metodo di lavoro che sente la voce dei bambini, immersi immediatamente in un problema filosofico, perché la filosofia non sia solo materia scolastica, ma approccio di vita. La Presentini lavora con bambini della stessa classe, con tutte le peculiarità del lavoro di una stessa insegnante con un gruppo omogeneo, quasi con rapporti amicali, seguito anche dopo gli undici anni (età limite del gruppo). Quest'esperienza ha permesso alla Presentini, ma anche ai genitori, di dare uno sguardo continuo sulla crescita dei loro piccoli e sul loro mondo interiore, lavorando anche sulla sfera del ricordo e sulle comparazioni.

Un denso libro con riflessioni alternate a uno scambio epistolare fra l'autrice e Walter Kohan (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), lo studioso che per primo ha rivoluzionato il modo di guardare al dialogo socratico, mettendo in luce Socrate come sostanzialmente disinteressato alle opinioni altrui, facendo così vacillare l'idea del modello pedagogico socratico. L'impostazione rivoluzionaria oggi, in Italia, è seguita da Livio Rossetti (Università degli Studi di Perugia), il quale sta dedicando al tema gran parte dei suoi nuovi contributi scientifici.

"Questo libro è anche un libro di pedagogia, di ciò che accade tra un adulto e un bambino quando si trovano, sotto il nome della filosofia, in una scuola, quando pensano insieme su ciò che alcuni chiamano la 'formazione' dell'infanzia. È un libro sull'attenzione, sull'ascolto e la pazienza necessari affinché il pensiero possa esplicitare la sua dimensione infinita laddove la finitezza e perentorietà sembrano prevalere, laddove l'istituzione vuole tracciare un limite", queste le parole utilizzate da Kohan nella prefazione al libro della Presentini, che si profila come un'ottima guida anche per chi voglia iniziare a occuparsi di filosofia con i bambini.

Entrambi i volumi sagomano un percorso del pensiero dei bambini, pensieri 'giocati' per formare soprattutto dei buoni cittadini capaci di porsi domande scomode, capaci di stuzzicare la propria fantasia prima ancora di conoscere la disciplina filosofica. Un metodo sistematico applicato, già negli studi sui manuali filosofici per le scuole più recenti, dal filosofo ed epistemologo Armando Massarenti, denominato "LIA" (leggi/interpreta/analizza), un approccio che permetterà ai futuri adulti di orientarsi nella realtà, riconoscendo (magari) le false questioni e gli pseudoproblemi.

Dorella Cianci



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

Cari associati,

l'occasione di fare il punto non può non iniziare con un riferimento alle vicissitudini che hanno segnato la vita di *Amica Sofia* nel primo semestre del 2013 e a una serie di antefatti.

Ricorderete che mentre si preparava il convegno di Napoli del febbraio 2012 è venuto a mancare il suo promotore, Bruno Schettini. La sua scomparsa ha creato smarrimento e mobilitazione. Grazie anche alla tenacia di alcune sue allieve, con il sostegno della II Università di Napoli e l'impegno del direttivo nazionale di *AMICA SOFIA*, ma malgrado una formidabile nevicata che giunse giusto in tempo per bloccare alcuni di noi lontano da Napoli, il convegno poté avere luogo e siamo lieti di poter raccogliere in questo numero della rivista buona parte degli interventi presentati a Napoli. Ma per nostra disgrazia il primo della serie, dovuto alla Prof.ssa Elisabetta Sabatino, esce postumo e segna un altro gravissimo lutto dell'associazione. Pur essendo alle prese con una malattia grave, Betty (o, come lei preferiva scrivere, Betti) si spese con generosità e in molti modi fino alla fine, tanto da trovare anche la forza per elaborare questo suo non banale contributo (qui alle pagine 15-16), che consideriamo il suo 'penultimo' dono all'associazione di cui era stata socio fondatore. Penultimo o terz'ultimo perché, come si è poi saputo, a Cava de' Tirreni Betti aveva animato un gruppo di ragazzi-filosofi che prova a non demordere, dunque a *philosophiein* anche senza di lei (con Marilina Di Domenico, la persona che da un paio d'anni le era particolarmente vicina), e intanto all'Oasi Alento di Prignano (in pieno Cilento) aveva avviato un'esperienza di filosofia con i bambini che confidiamo possa anch'essa continuare.

Traumi così grossi non passano senza lasciare traccia, e la nostra associazione ne ha risentito in molti modi. Ma non rimane che ripartire. Chi ha notato che il precedente numero di *Amica Sofia*, 1/2012, è uscito con un anno di ritardo, ora noterà che del numero 2/2012 si è persa la traccia: si confidava di recuperare, ma si è dovuto constatare che, per guardare avanti, bisognava non insistere troppo nel guardare indietro. Perciò, se ora (luglio 2013) viene pubblicato il primo numero dell'anno in corso, il motivo è quello indicato.

Eccoci dunque a rimboccarci le maniche e ripartire. Del resto basta dare uno sguardo a <http://www.amicasofia.it/amicasofia/index.php?content=Eventi,%20appuntamento> per venire a sapere di altre iniziative già assunte.

La ripartenza, o almeno l'uscita di questo numero, coincide con la preparazione della sesta sessione estiva, che non a caso ha luogo proprio a Cava de' Tirreni (Betti si era offerta di curarne l'organizzazione). Il tema prescelto è molto suggestivo, ed è anche molto originale: *Quale Socrate?*

Sul senso della domanda si diffonde già l'editoriale di questo numero di *Amica Sofia*. Qui di seguito vi presentiamo la simpatica scheda allestita da una rivista amica, *Diogene Magazine*.

AMICA SOFIA

Associazione Italiana per la Filosofia con i Bambini e i Ragazzi

QUALE SOCRATE? SAPPIAMO ESSERE IL SOCRATE DEI NOSTRI ALUNNI?

Si è sempre fatto un gran parlare del metodo socratico, del dialogo socratico, di Socrate maestro esemplare, di Socrate maestro che ha a cuore il discepolo, di Socrate maestro che non ha discepoli ma amici, di Socrate modello inarrivabile: quante volte abbiamo sentito questa 'musica'?

Forse è giunto il momento di riflettere su questi schemi e su questi luoghi comuni. La sessione estiva 2013 di AMICA SOFIA, che è organizzata quest'anno in collaborazione con la rivista di filosofia *Diogene Magazine*, si propone di fare proprio questo, andare oltre schemi e luoghi comuni, 'lavorare' sulle esperienze pedagogiche di tipo socratico e anche portare il discorso sul Socrate vissuto ad Atene.

Per ogni insegnante, qualunque cosa insegni, il modello Socrate è là non solo a interrogare, ma anche a chiedere di essere analizzato e capito bene. In questo senso la prossima sessione estiva costituirà un'occasione irripetibile, significativa non solo per noi di Amica Sofia ma per una cerchia molto più vasta.

Li attendiamo perciò una sessione forse leggermente più impegnativa del solito e certamente di grande attualità, viste le discussioni recenti sull'argomento (non mancheremo di segnalare qualche libro e qualche articolo pertinente). Si prevede del resto che gli approfondimenti si alterneranno a tentativi di condurre la conversazione in modo socratico.



Cava dei Tirreni (SA), 26-28 Luglio 2013
Hotel Vittoria, Corso Mazzini 4

Per informazioni e iscrizioni
www.amicasofia.it
sezione "Eventi, appuntamenti"

Ci fa piacere constatare che una nota compare anche tra le segnalazioni del *Corriere dell'Umbria* (servizio del 1° luglio) e del quindicinale *Rocca* (nel n. 14 del 15 luglio). In effetti il tema "Socrate" evoca un'autentica icona del docente, e la riflessione sul valore e sui limiti dell'esperienza 'pedagogica' di Socrate si traduce con la più grande naturalezza in una riflessione sulle insidie che possono nascondersi nel modo in cui gli insegnanti di oggi interpretano la loro funzione e, al tempo stesso, sulle infinite potenzialità che l'esercizio dell'insegnamento coglie (o spreca).

Concludiamo questa lettera osservando che dell'argomento "Socrate" avrebbe senso discutere anche in seguito, in incontri da organizzare nelle sedi più diverse. I nostri associati considerino la possibilità di una ripresa dell'argomento nelle sedi in cui prestano la loro nobile opera.

Indice

- 3 *Quale Socrate?*, editoriale di Laura Candiotto
- 5 *A scuola con filosofia*
- 5 *Brainstorming sul Caffè filosofico... (un Caffè filosofico di liceo)*, di Stefania Panza
- 7 *Un mix di teatro e filosofia*, di Elisabetta Trupia
- 9 *L'esperienza del "Caffè filosofico" a Todi: un bilancio importante*, di Sergio Guarente
- 12 *Un assaggio del nostro Caffè*, di Marco Bastianelli
- 15 Forum: *Quale filosofia?*
- 15 *CONSIDERO VALORE: la Sessione Filosofica al Convegno di Napoli*,
di Elisabetta Sabatino
- 18 *Filo-so-fare. Sulla prassi filosofica nella scuola dell'infanzia*, di Marina Perrone
- 21 *Bruno Schettini, intenzionalmente perturbatore, professionista dello spiazzamento
e del cambiamento*, di Valentina Giugliano
- 24 *"Speriamo che la filosofia per bambini non diventi l'ennesimo bluff pedagogico"*,
di Olimpia Ammendola
- 26 *Pratiche filosofiche integrali. La promozione della relazionalità in campo filosofico e educativo*,
di Laura Candiotto
- 28 *Tra la filosofia con i bambini e la filosofia*, di Giuseppe Limone
- 31 *Bruno Schettini e la filosof-azione*, di Livio Rossetti
- 33 *Dall'Italia*
- 33 *Scrivere molte volte la storia di Cappuccetto Rosso*, di Caterina Barbieri
- 35 *Gli esperimenti mentali nella filosofia con i bambini*, di Luca Mori
- 38 *Elogio dell'ascolto. Praticare la filosofia a scuola*, di Simona Alberti
- 41 *La sfida di "partire da sé". SOCRATIC DIALOGUE a Vicenza*, di Alice Di Lauro
- 44 *Socrate e la gestione autoritaria del sapere*, di Livio Rossetti
- 46 *E ora parliamo di alcuni libri...*

La lettera di AMICA SOFIA 1/2013

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 1/2013 – ISSN: 2039-456X

«Amica Sofia» è un periodico dell'Associazione 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, Pina Montesarchio, Laura Candiotto, Dorella Cianci. *Impaginazione e grafica:* Raffaele Marciano.

Editore: Aguaplano—Officina del libro, Passignano s.T. (PG). www.aguaplano.eu | www.amicasofia.it.

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



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

SESSIONE ESTIVA 2013

In collaborazione con ***Diogene Magazine***

Con il Patrocinio della Società Filosofica Italiana, sezione di Napoli 'G. Vico'

Cava dei Tirreni (Salerno), 25-26-27-28 Luglio

Quale Socrate?

Il metodo socratico, il dialogo socratico, Socrate maestro esemplare, Socrate che ha a cuore il discepolo, Socrate maestro che non ha discepoli ma amici, Socrate modello inarrivabile: quante volte abbiamo sentito questa 'musica'? La sessione estiva 2013 di *AMICA SOFIA* si propone di lavorare su questi schemi, quindi sulle esperienze pedagogiche di tipo socratico e anche sui luoghi comuni che si intersecano con la figura mitizzata del filosofo. Approfondimenti sul 'vero' Socrate si alterneranno a tentativi di condurre la conversazione in modo socratico. Per ogni insegnante, qualunque cosa insegni, il modello Socrate è là non solo a interrogare, ma anche a chiedere di essere analizzato e capito bene. Un'occasione irripetibile.

Si ringraziano per la collaborazione la Direzione Didattica del I Circolo e la Libreria Marcovaldo di Cava dei Tirreni.

Quale Socrate?

Editoriale di Laura Candiotto

Da sempre Socrate è stato considerato il modello ideale del maestro capace di ascoltare, di sviluppare le potenzialità degli allievi, di creare un contesto condiviso per la costruzione della conoscenza. Da alcuni anni però si è iniziato a dubitare del fatto che Socrate sia effettivamente stato quel modello esemplare di maestro che noi tutti pensiamo che sia.

Sono emerse almeno due "nuove immagini" di Socrate: non un maestro accogliente che aiuta il discepolo a partorire la verità ma un maestro che, a ben vedere, non è capace di ascoltare; non un maestro che vuole far progredire nella conoscenza il proprio allievo ma un maestro che non esita a ridicolizzarlo, ingannarlo e metterlo sotto processo.

Penso valga la pena lasciarsi destabilizzare da queste immagini ed esercitare, grazie al loro stimolo, uno dei maggiori compiti del filosofo: problematizzare ponendo domande. Chi sono i fautori della costruzione di un immaginario in cui Socrate spicca come "maestro ideale"? Siamo davvero sicuri che sia Socrate il modello di riferimento per le nostre pratiche? Quali altri modelli possono essere assunti? Quali sono le sottili differenze tra il metodo socratico antico e i molti modi contemporanei di essere o professarsi socratici? Sono domande di bruciante attualità, ma siamo in grado di dare risposte?

E ancora: la presa di coscienza del "mito socratico" significa abbandonare *in toto* le pratiche contemporanee a "orientamento socratico" o donare loro una presa di coscienza della propria autonomia e della propria specificità?

L'immagine assunta da Socrate nei secoli resta fondamentale per le pratiche filosofiche anche se essa non rispecchia adeguatamente la figura del Socrate storico. Essa dice invece molto di noi, dell'evoluzione della nostra storia verso una concezione partecipata ed egualitaria della conoscenza, dove l'ascolto delle differenze è inteso come risorsa per la crescita di ciascun individuo. La stessa immagine di Socrate 'maestro ideale' può fungere da spinta verso una concretizzazione dell'ideale nelle pratiche educative. Ma questo è solo un ideale verso cui tendere e verso cui orientarsi o qualcosa di più? Qual è il Socrate del futuro che potrà aiutarci a portare avanti questa impresa?

La Sessione Estiva di *AMICA SOFIA* (a Cava dei Tirreni dal 25 al 28 luglio) assumerà il difficile compito di mettere in discussione lo statuto esemplare assunto da Socrate e, al contempo, si proporrà come spazio dove sperimentare le pratiche filosofiche a "orientamento socratico".

Questo sarà l'inizio di una ricerca che mi auspico possa essere il motore per la costruzione di altri contesti per non lasciar cadere troppo in fretta un argomento così rilevante. Ne abbiamo proprio bisogno, non è vero?

LEGGERE LA REALTÀ CON GLI OCCHI DEI FILOSOFI

DIOGENE

Magazine

ISSN 1826-4778 - N. 31 - Giugno 2013 - www.diogenemagazine.it - 8 euro

IL MONDO

Matrimonio e famiglia

IL DOSSIER

Europa

DIETRO LO SPECCHIO

Il Panopticon e Facebook

FILOSOFIA DELLA VITA

QUOTIDIANA

Melanconia



FRIEDRICH NIETZSCHE
**"BISOGNA AVERE UN
CAOS DENTRO PER PARTORIRE
UNA STELLA DANZANTE"**

**È QUESTO IL CASO
DELL'ITALIA
DEI NOSTRI GIORNI?**

A scuola con filosofia

In questa sezione accogliamo alcune esperienze che hanno luogo a Perugia e Todi e che riguardano gli studenti delle Superiori.



Brainstorming sul Caffè filosofico... (un Caffè filosofico di liceo)

di Stefania Panza

Siamo nel dicembre 2012 quando al Liceo "A. Pieralli" di Perugia si fa la prima esperienza di Caffè filosofico durante l'occupazione dell'Istituto da parte degli studenti; sono loro stessi che lo chiedono mentre organizzano le loro giornate scolastiche con attività "alternative" alla normale didattica delle discipline.

"Prof. perché non facciamo il Caffè filosofico?"

Perché no? Comincio subito col discuterne con i ragazzi e le ragazze; al di là del tema proposto quale contenuto dell'incontro, chiedo loro che cosa sanno del Caffè filosofico e cosa si aspettano.

È emersa con forza l'esigenza di parlare e di pensare la filosofia come qualcosa di profondamente legato alla nostra vita, alla quotidianità delle nostre esperienze in quanto percorso di meta-riflessione. I ragazzi chiedono occasioni per ricercare in modo comunitario risposte che non sono mai definitive ma che generano domande sempre nuove.

Ho partecipato ad alcuni Caffè filosofici e mi è sembrato interessante poter esprimere la mia opinione in merito alle domande che si snodavano dal problema iniziale. Per questo credo che sia importante proporlo nella scuola: c'è bisogno di pensiero... la sento come un'urgenza che restituisce senso al nostro stare a scuola oggi (Chiara).

Ho iniziato a fare filosofia alla scuola elementare grazie alle mie insegnanti; quell'esperienza di crescita e di condivisione si è poi interrotta nel mio corso di studi dove invece ha prevalso

sempre una didattica unilaterale, dove il professore trasmetteva dei contenuti e dove la nostra bravura veniva misurata attraverso la capacità di ripeterli. Mi sono detta: perché non ripercorrere quell'esperienza, perché non aprire uno spazio di riflessione nel quale sentirsi ascoltati? (Laila)

Dal Caffè filosofico mi aspetto di essere ascoltata e che il mio pensiero sia preso sul serio; credo che la capacità di ascoltarsi sia fondamentale per ciascuno di noi; esprimere ciò che penso senza sentirmi giudicata e criticata (Alessia).

Spesso a scuola mi sento spezzettata tra le tante materie che devo fare: l'ora di matematica, di italiano, di storia, di chimica... ci deve essere qualcosa che si costituisce come sfondo integratore a tutto questo, qualcosa che ti fa capire il senso del tuo imparare... che ricomponi i pezzi... questo qualcosa potrebbe essere la filosofia come avventura del pensiero? (Elena)

Dal Caffè filosofico mi aspetto un'opportunità per imparare ad applicare la filosofia alla vita, alla quotidianità, all'esperienza; riuscire a mettere in pratica i principi studiati sui libri sarebbe molto gratificante... (Sara).

Primo Caffè filosofico: si parla di *Linguaggio, Pensiero, Realtà*. Ci sono circa trenta ragazzi e ragazze del Liceo, qualcuno anche esterno, dall'Università o da altri Istituti Superiori, alcuni docenti. Si respira un'atmosfera elettrica, piena di energia; si stenta quasi a riconoscere le menti degli studenti, troppo spesso appiattite e compresse tra le pagine dei libri durante la "normale" attività didattica; il Caffè filosofico è vivo: qui non si parla di filosofia, si fa filosofia.

La mente diventa luogo di pensiero e i ragazzi lo vivono... forse qualche momento di imbarazzo ma poi ci si mette in gioco, sperimentando la pazienza, l'attenzione, la tolleranza.

Il pensiero scorre, attraverso il riconoscimento dell'altro, e sviluppa reciprocità e sintonia.

La classe diventa il luogo di tutti e di ognuno – facendolo proprio, vivendolo e non individuandolo solo come momento di passaggio dal quale si cerca di uscire il più velocemente possibile. Esso si modella non più come un semplice vuoto costruito, ma come luogo dinamico e riconoscibile.

Dunque il non-luogo perde la sua negazione e riconquista la sua quarta dimensione, quella cioè che consente a chiunque si pone al suo interno di farlo proprio, proiettandolo verso il futuro, "curandolo" senza alcun alibi. Anche lo spazio così vissuto nel Caffè filosofico si trasforma in una risposta compiuta all'oblio culturale.

In corso d'opera (tra gennaio e maggio) è nata una promettente collaborazione con la biblioteca "Villa Urbani" di Perugia e in particolare con la collega Elisabetta Trupia, e il Caffè filosofico ha ben presto mutato fisionomia, come ora leggerete.



Stefania Panza, docente di Filosofia e Scienze umane nei licei a Perugia e membro del Direttivo Nazionale di *AMICA SOFIA*, si occupa da alcuni anni di progetti educativi che riguardano i rapporti scuola-famiglia-territorio. Per il volume *Progetto educativo. Logica e filosofia – Metodo socratico* (Ali&no, Perugia 2010) ha scritto la parte dedicata al *Progetto educativo*.

Un mix di teatro e filosofia

Nel percorso già avviato del caffè filosofico di liceo (liceo "A. Pieralli" di Perugia) abbiamo cercato di mettere in pratica alcune ipotesi e intuizioni riguardo la possibilità di fondere le pratiche del caffè filosofico con quelle del *fare teatro* e dell'attore. In questi primi tre incontri sperimentali (aprile-maggio 2013) il mio ruolo di attrice ha rappresentato la possibilità di disturbare e sollecitare la normalità e la quotidianità a favore del delinearci di situazioni altre nelle quali esprimere e rappresentare il proprio pensiero e la propria opinione. Per questo, durante gli incontri di laboratorio, ho lavorato sull'*azzerramento*: esercizi di concentrazione che favorissero una dimensione diversa da quella del quotidiano e che aprissero la possibilità di calarsi nella rappresentazione (è quella che in teatro definiamo *finzione teatrale*, situazione fittizia ma credibile agli occhi di chi guarda). Di seguito un rapido resoconto degli incontri per comprendere meglio il senso di questa nostra avventura.

Primo incontro: fase di conoscenza e lavoro sul sé attraverso l'autopresentazione

In cerchio: dire e pronunciare il proprio nome rivolgendosi a tutti. Non si tratta di un discorso formale o convenzionale: dire e pronunciare il proprio nome è già un modo di dichiararsi agli altri e di essere di fronte agli altri (parlare a voce bassa, con lo sguardo a uno o a tutti, diminuendo il volume alla fine, sorridendo con vergogna, con imbarazzo: tutte variabili possibili). Il mio suggerimento era quello di essere consapevoli, di osservare e osservarsi durante la presentazione propria e degli altri e di registrare i cambiamenti di stato (emotivo e fisico) tra i diversi modi di dire il proprio nome.

Lavoro nello spazio: camminate libere con varie velocità e poi distesi a terra con gli occhi chiusi per immaginare di trovarsi in un'isola deserta e di

scoprire, al proprio risveglio, altre persone mai viste prima. Sollecitavo i ragazzi a immaginare questa situazione che di per sé è già una situazione teatrale: è la rappresentazione di qualcosa che attraverso di noi prende corpo ed esiste. Immaginare di essere gli abitanti dell'isola deserta ha suscitato una reale curiosità verso l'altro e ha orientato il dibattito del caffè filosofico verso il tema della libertà e del motivo per cui tendiamo a stabilire dei diritti e dei doveri.

Secondo incontro: introduzione al lavoro sull'ascolto

Esercizi: piccoli spunti per un lavoro di attenzione e consapevolezza del *fuori* attraverso camminate in coppia nello spazio ed esercizi di osservazione. Ho intervallato queste proposte a parentesi in cui alcuni di loro hanno sperimentato piccoli elementi di improvvisazione teatrale. L'aggancio al caffè è avvenuto sempre da una situazione di *azzerramento* (distesi, occhi chiusi) su una mia proposta: li sollecitavo a pensare che era la fine del mondo e che dovevano dire qualcosa di urgente. La discussione si è attivata subito in un'atmosfera un po' rarefatta e allo stesso tempo limpida: tutti erano un po' storditi (si è aperta la porta a sentimenti di angoscia collegati alla fine, al non riuscire e al non volere pensare al poi, troppo rischioso e forse deludente) ma anche molto connessi e presenti; alcuni si sono abbandonati a un evidente coinvolgimento emotivo, tra la rabbia e la commozione. Durante la discussione io intervenivo soltanto per far cambiare la postura o per spingerli a parlare a tutti, non solo a rivolgersi a una persona. Li stimolavo a cambiare posto o posizione del corpo (scopo non dichiarato: essere più attivi e meno nascosti – essere liberi e non costretti in una forma) e ogni tanto qualcuno in maniera autonoma sperimentava questo suggerimento.

Alla fine, dal momento che si parlava di fiducia, fidarsi e poca capacità di abbandonarsi, ho proposto il gioco in cui tutti in cerchio devono passarsi come un pendolo la persona che sta al centro a occhi chiusi. È un'esperienza sempre molto utile per testare concretamente la propria rigidità o

morbidezza – la capacità di ascoltare e soccorrere prontamente gli altri (i compagni in cerchio) –, la capacità di darsi agli altri (a fare il pendolo è la persona posta al centro).

L'intento di questi primi due incontri era sperimentare l'*azzeramento* come una sorta di cerniera tra il fuori e il laboratorio, una maniera di entrare nella rappresentazione del proprio pensiero. Da questa condizione di concentrazione l'idea era di sperimentare la creazione di una situazione che snidasse delle domande sui cui poi lavorare durante il caffè filosofico.

Terzo incontro: lavoro sull'ascolto

Esercizi: rilassamento, concentrazione e riscaldamento fisico. Camminare, fermarsi, riprendere a camminare, più lentamente, più velocemente, in coppia, uno contro tutti: esercizi per decidere di volta in volta dove sono, cosa sto facendo, con chi voglio camminare, contro chi mi voglio schierare. Tutto svolto in maniera non verbale, una sorta di fase preliminare all'uso della parola e allo sviluppo del proprio pensiero. Esercizi volti a stimolare la propria capacità di vedere se stessi, di riconoscere la propria impronta nello spazio e nella relazione con gli altri: un equivalente del mettersi a esprimere la propria opinione, il proprio pensiero, e metterlo in dialogo nel caffè filosofico.

Dal dibattito del caffè filosofico è emerso che ascoltare l'altro vuol dire mettersi nel pensiero

dell'altro e farlo proprio. Sul piano teatrale questo significa *interpretare*, vale a dire essere qualcos'altro, qualcun altro: significa attraversare se stessi, scavalcarsi e arrivare altrove.

L'ipotesi di lavoro e l'intento di questo terzo incontro si basava su questa connessione tra teatro e filosofia: essere nel pensiero dell'altro può essere un esercizio di interpretazione teatrale.

Alla luce di questa breve sperimentazione, il contributo dell'attività teatrale è consistito nell'offrire strumenti tecnici per essere maggiormente consapevoli del proprio corpo, della propria voce, della propria presenza nello spazio e nella situazione (declinato nel caffè filosofico: esprimersi sì, ma anche scegliendo una modalità di comunicare il proprio pensiero, la propria opinione). Il teatro è qui inteso come occasione di esplorazione di sé e di conoscenza degli altri e del mondo: da qui la connessione con il caffè filosofico.

In questo breve percorso la reazione dei ragazzi è stata di grande reattività e ricettività, curiosità e voglia di sperimentarsi: attrazione e paura dei propri limiti, voglia di toccarli, attraversarli e superarli.

Confidiamo che l'avventura possa continuare l'anno prossimo.

Elisabetta Trupia



Elisabetta Trupia è attrice e operatrice teatrale, laureata in Dams e diplomata alla Scuola Europea dell'attore diretta dal Teatro delle Albe. Conduce da anni laboratori di espressione teatrale e di promozione alla lettura per bambini e adolescenti nelle scuole e biblioteche. Fa parte di *DANZA AFRICANA PERUGIA* in qualità di danzatrice e organizzatrice.

L'esperienza del "Caffè filosofico" a Todi: un bilancio importante

di Sergio Guarente

Nel 2013, l'esperienza del "Caffè filosofico" a Todi è arrivata al quinto anno; infatti, il primo incontro del "Caffè filosofico" tuderte si è svolto il 6 ottobre 2008 presso il Caffè Serrani, in Piazza del Popolo, sul tema "L'anima e le sue passioni".

Questo 'anniversario' costituisce l'occasione per una breve riflessione sulle caratteristiche davvero peculiari dell'esperienza tuderte. In primo luogo, va sottolineata la *novità*, con ogni probabilità unica in Italia, rappresentata dalla partecipazione, sin dal primo incontro, degli studenti della Scuola media cittadina "Cocchi-Aosta", assieme agli allievi del Liceo "Jacopone da Todi". Proprio la presenza congiunta di discenti non ancora introdotti allo studio istituzionale della filosofia e di studenti invece già 'abituati' alla trattazione di tematiche filosofiche ha generato una inedita e stimolante sperimentazione delle opportunità di un *dialogo filosofico* non paludato o accademico, ma piuttosto in grado di *sondare* adeguatamente l'*habitus* filosofico che alberga nella mente di ciascuno di noi, indipendentemente da studi specifici istituzionalizzati.

D'altro canto, come sappiamo, l'attività filosofica nasce, in prima istanza, dall'esperienza del *θαυμάζειν*, ovvero dalla *meraviglia* che gli esseri umani provano nei confronti della bellezza, immensità e varietà della natura e del cosmo. Pertanto, la *ratio* profonda del "Caffè filosofico" tuderte va ricercata nel coinvolgimento delle giovani menti dei partecipanti in momenti di riflessione filosofica non appesantiti da sovrastrutture o pre-confezionamenti. Tuttavia, va sottolineato come la *naïveté* dell'approccio filosofico degli alunni della Scuola media sia stata, per così dire, temperata dall'attitudine ormai più sistematica degli studenti liceali, dando vita a una sintesi dialogica certamente produttiva e, in molte occasioni, davvero affascinante.

Proprio la presenza di allievi non provenienti da studi filosofici preliminari ha costituito una vera e propria palestra di sperimentazione di un modo nuovo e promettente di filosofare al di fuori dell'ora istituzionale di filosofia tipica dei Licei, che può riguardare anche quegli Istituti nei quali non è previsto un tale insegnamento disciplinare. Per gli adolescenti, in realtà, il bisogno di fare filosofia è particolarmente attuale, in un tempo storico in cui, come ha avuto occasione di ricordarci Livio Rossetti, "la società li avvolge in condizionamenti sempre più irresistibili che vanno dalla moda alle canzonette, dai balli agli sport, dall'elettronica ai divi, dalla moto ai primi approcci amorosi e oltre". Di fronte a queste 'sirene' spesso illusorie e superficiali, la Scuola può cercare di offrire strumenti utili per una lettura critica della realtà, a partire da momenti di conversazione che siano però rigorosamente non-competitivi, in cui non si pensa al risultato in termini di profitto e di valutazione, ma si prova a ragionare insieme. Pertanto, in questi anni il "Caffè filosofico" tuderte si è caratterizzato come un'opportunità formativa importante per gli

adolescenti, esercitata in un ambiente informale, particolarmente adatto quindi a stimolare l'esercizio del pensiero in modo piacevole e spontaneo.

A fungere da moderatore-animatore è stato quasi sempre Marco Bastianelli che, fin dal primo incontro nel 2008, si è proposto – con grande maestria e sensibilità – come arbitro deputato essenzialmente al coordinamento del dibattito e all'ascolto partecipe delle opinioni dei giovani allievi, senza assumere un atteggiamento professorale ed evitando di entrare in partita da giocatore. In tal modo, Bastianelli ha fatto emergere, socraticamente, l'empito di verità tipico dell'età adolescenziale, tra l'altro con gli studenti della Scuola media che tenevano testa validamente ai colleghi liceali. Al contempo, egli è riuscito sapientemente a incanalare il dibattito secondo coordinate filosofiche non estemporanee o inadeguate sul piano teoretico, evitando che il dialogo si risolvesse in una semplice e anonima chiacchierata, priva di una autentica caratterizzazione filosofica.

Si può dunque affermare che in questi cinque anni la 'cittadella filosofica' di Todi si è ben difesa e ha fatto assaporare ai giovani partecipanti il gusto del dibattito filosofico, invitandoli a ragionare e a dialogare, a comprendere le ragioni degli altri in modo non competitivo, facendo valere la voglia di interrogarsi e di capire tipica dell'adolescenza, scoprendo assieme il valore della riflessione e rafforzando il sistema delle relazioni interpersonali, stemperando quindi eventuali pregiudizi e riserve mentali. L'obiettivo di fondo è stato l'educazione al confronto, senza l'impazienza di arrivare a delle conclusioni e senza alcuna velleità di entrare nel merito delle teorie di autori come Cartesio o Wittgenstein: piuttosto, è importante esercitarsi a pensare insieme con gli altri, nella prospettiva di delineare un 'circolo virtuoso' che incoraggi a superare certe difficoltà comunicative tipiche dell'età adolescenziale.

Occorre allora augurarsi che il "Caffè filosofico" di Todi possa proseguire negli anni a venire con la medesima freschezza e vitalità che ha incontrato il favore degli studenti e della cittadinanza nel suo complesso, continuando ad assolvere la sua funzione di 'lievito' della coscienza filosofica degli adolescenti e della loro attitudine impareggiabile alla *ricerca* nei riguardi di sé stessi, degli altri e della realtà in generale.

* * *

Concludo il breve bilancio di questa importante esperienza con la testimonianza di diversi studenti del Liceo "Jacopone da Todi" e del Liceo Linguistico.

Secondo me, gli incontri del "Caffè filosofico" sono stati interessanti, poiché sono stati trattati argomenti della quotidianità in modo semplice e chiaro. Inoltre, il relatore è stato sempre coinvolgente e attento ai nostri interventi. *Roberta Marconi*

La mia opinione riguardo questo ciclo del "Caffè filosofico" è positiva, perché gli interventi sono stati molto interessanti e coinvolgenti: io stessa sono intervenuta svariate volte, dal momento che gli argomenti riguardavano la nostra vita di tutti i giorni. Unica nota negativa è che i partecipanti fossero poco attivi. *Perla Passagrilli*

Quest'anno è stata la prima volta che ho partecipato al ciclo d'incontri. Devo ammettere che senza il supporto del relatore non saremmo giunti alle conclusioni alle quali siamo arrivati. Trovo un po' forzata la partecipazione dei ragazzi delle scuole secondarie di primo grado, tra cui anche mia sorella minore, la quale mi ha fatto notare la difficoltà che aveva nel seguire certi ragionamenti. Il numero di incontri dovrebbe essere maggiore. *Veronica Mannaioli*

L'esperienza del "Caffè filosofico" ha rivelato lati interessanti della filosofia, tra cui un approccio innovativo e pratico alla materia e una presentazione della disciplina alla portata di chiunque. Gli esiti sono stati alquanto deludenti, poiché sono emerse teorie a dir poco scontate o comunque supportate da deboli basi. *Daniel Ofosu*

Il "Caffè filosofico" è stato produttivo e ben svolto; tuttavia, il filo logico seguito dal relatore appare oscuro. Avrebbe voluto farci usare il ragionamento senza sapere né l'argomento specifico, né la conclusione, e perciò qualcuno è rimasto attonito, deluso dalla mancata comprensione dell'incontro. *Maria Romana Alvi*

Gli alunni che hanno aderito al progetto "Caffè filosofico" della classe 4BS considerano il progetto istruttivo e formativo per affrontare in modo migliore lo studio della filosofia in ambito scolastico; consigliano questa esperienza formativa agli alunni delle classi del biennio, poiché rappresenta un modo di relazionarsi con gli altri. Per concludere, speriamo nel proseguimento di tale progetto negli anni che verranno. *Studenti della classe IV B, Liceo scientifico – testimonianza collettiva*

Ho potuto partecipare solo a due dei quattro incontri del "Caffè filosofico", ma mi sono piaciuti molto. Il professore che dirigeva il dibattito non mostrava la pretesa di insegnarci nulla, ma ci faceva esprimere le nostre opinioni. Gli argomenti sui quali si svolgevano gli incontri erano molto interessanti, specialmente quello sull'amore. Tuttavia, credo che invitare ragazzini di terza media non sia stata una buona idea, perlomeno quando si è parlato dell'amore, poiché sembrava inappropriato farlo davanti a loro. *Katia Ricci*

Devo dire che sono rimasta molto soddisfatta dagli incontri del "Caffè filosofico" di quest'anno. Ogni tematica svolta è stata piacevole, interessante e soprattutto formativa. Il moderatore ha sempre cercato di coinvolgere tutti con i suoi interventi e i dibattiti scaturiti sono stati davvero istruttivi. Consiglierei di riproporre gli incontri il prossimo anno affinché gli studenti possano continuare ad allenare la loro mente anche al di fuori dell'orario scolastico. *Chiara Ottavini*



Sergio Guarente è Dirigente Scolastico del Liceo classico statale "Jacopone da Todi" – con annesso Liceo scientifico – di Todi (PG). Prima dell'accesso alla Dirigenza scolastica ha insegnato Filosofia e Storia nei Licei. Laureato in Filosofia e in Scienze Politiche, ha effettuato attività di ricerca sulla didattica, soprattutto multimediale.

Un assaggio del nostro Caffè

A Todi ha luogo da anni un Caffè filosofico riservato a studenti di liceo e di terza media. Cosa fanno? cosa si dicono? Ecco qua...

È il 28 novembre 2012, ore 15,30. Siamo a Todi, nelle sale del Caffè Serrani, storico caffè del centro. L'incontro di oggi rientra nel ciclo inaugurato ormai cinque anni orsono dal Liceo Classico "Jacopone" in collaborazione con la Scuola Media "Cocchi-Aosta". Intorno a me, che fungo da moderatore, ci sono oltre quaranta ragazze e ragazzi tra i 13 e i 18 anni, che sono qui per parlare di un tema che hanno scelto proprio loro: *Amore e desiderio*. La sera prima, per prepararmi, ho cercato di ricordare Platone e Aristotele, ho riletto Zygmunt Bauman e certi passi di Ricoeur e Lévinas... ma non sapevo dove i ragazzi mi avrebbero portato.

Marco: Buona sera e grazie per questo incontro così stimolante. Devo confessarvi che, quando ho letto il titolo che avete scelto, sono saltato dalla sedia. L'amore è un tema enorme e, se ci mettiamo anche il desiderio, allora andiamo veramente a sfiorare problemi seri e profondi. Visto poi che parliamo di filosofia, viene spontaneo parlare di amore in termini molto elevati, come amore per il sapere o per la verità o per la saggezza. Mi pare però che il desiderio ci riporti, per così dire, con i piedi per terra e ci costringa a partire da noi, dai nostri desideri e dal nostro amore. Ecco, vorrei proprio partire da noi, da ciò che desideriamo e vogliamo. Ieri, mentre pensavo a quello che avrei detto oggi, sono stato preso da dubbi e incertezze. Del resto, non mi avete chiamato per parlarvi d'amore, ma per stimolare e moderare un confronto, tra tutti noi, su questo tema. Mi sono dunque chiesto più volte da dove partire, da quali stimoli cominciare. Ho cercato le parole dei filosofi sull'amore... ma poi ho pensato che qui, tra voi,

ci sono alcuni che non hanno ancora mai studiato filosofia. Ho cercato parole dei saggi, dei poeti, degli scrittori... ma poi ho creduto che, facendo così, vi avrei condizionato, vi avrei costretto a parlare di *altri* e non di *voi stessi*. E allora, sarà forse per la mia "deformazione professionale" a parlare di linguaggio, d'improvviso ho pensato alla cosa più semplice del mondo... aprire un dizionario e cercare. Non un dizionario qualunque, ma un dizionario etimologico, quello che non dà i significati, ma ricostruisce l'origine, la radice delle parole che usiamo. Ecco, partire dalle parole che usiamo, mi pare, è un'ottima strategia: del resto, se ci pensate, noi non usiamo parole a caso. Se volete riferirvi a me, potete dire "il professore", o "il moderatore" o "Marco" o "quello che sta lì seduto"... usate parole diverse per esprimere cose diverse. Ebbene, se avete scelto due parole diverse, "amore" e "desiderio", questo significa che esprimono due cose diverse. Sono allora andato a cercare l'origine di queste parole e questo è quello che ho trovato. *Amore* deriva dall'antica lingua Sanscrita *ka, kam*... poi col tempo la *k* è caduta, lasciando *a, am*, da cui *amore*. Non ci crederete, ma *ka, kam* in Sanscrito significava proprio... desiderio! Beh, allora il passo successivo è stato andare a cercare *desiderio*. E ho trovato che deriva dalla lingua latina, per la precisione da *de sidera*. *Sidera* sono le stelle, mentre *de* può voler dire *da*, inteso sia come origine (ciò che viene dalle stelle) o come *lontano da* (come quando dico *de-vertere*, da cui il divertimento di Pascal). Questo vuol dire che i desideri, da un lato sono riposti nelle stelle e, dall'altro, se non vengono esauditi portano ad allontanare il nostro sguardo dalle stelle, a maledirle perfino! Vorrei tirare le somme e aprire la discussione: *amore* significa *desiderio*. Perché allora usare due parole diverse? Evidentemente, l'amore è un desiderio... ma non ogni desiderio è amore. Ecco, partirei proprio da qui, cioè da un'analisi concettuale del desiderio. Che cosa si può desiderare? Che cosa desiderate voi?

Oscar: Beh, io posso desiderare una cosa, ad esempio un nuovo cellulare.

Virginia: Certo, anche io spesso desidero un oggetto, un paio di scarpe ad esempio, o un regalo a Natale.

Marco: D'accordo. Penso anche io che, se parliamo di desideri, la prima cosa che ci viene in mente sono *oggetti, cose* che vogliamo e dalle quali ci sentiamo, per così dire, attratti. Partendo da qui, mi pare che dovremmo riflettere sul *movimento* di questo desiderio, cioè sulle direzioni dei nostri sentimenti e dei nostri atteggiamenti. Qual è il movimento del desiderio?

Mattia: Secondo me, quando desideriamo qualcosa ci sentiamo attratti da essa. Ci muoviamo verso di essa, per esempio la cerchiamo.

Oscar: Certo, sentiamo dentro di noi una sorta di spinta, una forza che, per così dire, ci spinge verso la cosa desiderata.

Mattia: Allora potremmo dire, mi pare, che il movimento del desiderio è da dentro di noi verso la cosa esterna.

Oscar: Ma è quello che diceva Aristotele! Il motore immobile che muove come oggetto del desiderio... le cose tendono verso di esso, ma lui non si muove.

Marco: In un certo senso hai ragione Oscar. Aristotele, il grande filosofo greco, aveva detto che l'essere perfetto attira a sé per amore, come oggetto di desiderio. Ma ora non vorrei avventurarmi dentro Aristotele... ci sarebbe molto da dire; vorrei seguire il vostro ragionamento, svilupparlo. *Mattia* diceva che il movimento del desiderio è dall'interno all'esterno... potremmo dire *centrifugo*, che ne dite? Così, se non ricordo male, lo definisce Zygmunt Bauman, il teorico della società liquida. Ma non divaghiamo: dicevamo che il desiderio è caratterizzato da un movimento centrifugo... non vi pare?

Virginia: Certo, sono d'accordo. Quando desidero qualcosa, in effetti, mi sento attratta verso la cosa. sento l'energia del desiderio, per così dire, che da dentro di me cerca di uscire verso la cosa che desidero... non so se si può dire così.

Marco: Sì che lo puoi dire... credo di aver capito. A questo punto, però, vorrei chiedervi che cosa accade a questo movimento quando raggiunge la cosa desiderata.

Mattia: A me pare che quando desidero qualcosa e finalmente lo ottengo... beh, come dire, lo faccio mio, me ne approprio.

Marco: Ho capito. Però, a questo punto, il movimento centrifugo che avevamo individuato sembra tornare indietro, non vi pare?

Virginia: Sì.

Mattia: Sì, direi che ritorna a essere centripeto... per usare la terminologia fisica che abbiamo utilizzato finora.

Marco: Come no, certo che mi piace usare questo termine. Dunque, dicevate, il desiderio di una cosa diventa da centrifugo a centripeto. Torna a me come oggetto di appropriazione. E ora, vi chiedo, cosa succede all'oggetto quando torna a me che lo desidero?

Oscar: Come diceva *Mattia*, lo faccio mio, entra a far parte di me. In un certo senso, possiamo dire che viene annullato come oggetto altro da me. Pensiamo ad esempio a un panino... dopo che l'ho mangiato diventa carne e ossa.

Mattia: E quello che resta è, scusate, il rifiuto, lo scarto, che viene eliminato. E poi si mangia un altro panino...

Marco: Ma questo è vero per il panino. Cosa accade con le scarpe o con altri desideri di questo tipo?

Mattia: Secondo me esattamente la stessa cosa... anche le scarpe, se ci pensiamo, entrano a far parte di me, del mio guardaroba... e quando mi sono stancato le butto e le cambio.

Marco: Certo. E non vi sembra che a volte capiti lo stesso con le persone? Quando desideriamo qualcuno, un amico o un amante, non rischiamo di considerarlo un oggetto?

Virginia: Sì, accade a volte. A me è capitato di avere desiderio per un ragazzo e poi, quando

finalmente lui è stato mio... beh, dopo un po' mi sono stancata. Ho scoperto che aver appagato il desiderio di lui non mi ha resa felice. E dopo un po' ci siamo lasciati.

Marco: Molte volte, nella fretta delle nostre relazioni "consumistiche", agiamo con le persone proprio come con le cose... le consumiamo, le "facciamo nostre" o pretendiamo di "farle nostre"... e poi le scartiamo, pronti a sostituirle con altre persone nuove.

Mattia: Però non sempre è così, a volte ci innamoriamo!

Marco: Caro Mattia... tu sì che vai dritto al punto! Che significa ci innamoriamo? Avevamo detto, all'inizio, che l'amore è anch'esso desiderio... dunque qual è la differenza?

Mattia: Mah, non saprei... solo che, quando mi innamoro, voglio stare con la persona amata... e non mi stanco, non la butto!

Marco: Ho capito. Stai forse dicendo che il movimento dell'amore è diverso da quello del desiderio, per come finora lo abbiamo caratterizzato? E in che modo è diverso?

Virginia: Io credo che sia comunque un movimento centrifugo. Del resto, io desidero la persona amata.

Mattia: Sì, però poi non torna a essere centripeto, non vi pare?

Oscar: No, non è centripeto. Certo, diciamo della persona che amiamo "mi appartiene" o "io e lei siamo una cosa sola"... ma non credo che significhi la stessa cosa del panino!

Marco: Beh, caro Oscar, me lo auguro!

Oscar: A parte gli scherzi, intendevo dire che non consumiamo la persona amata.

Marco: Certo, ma allora che cosa facciamo?

Virginia: Io non vorrei consumare la persona che amo. Vorrei prendermene cura, preservarla... non vorrei che si annullasse per me, ad esempio.

Marco: Ecco, credo di capire che il movimento dell'amore si distingue da quello del desiderio perché non annulla la cosa amata. L'amato resta *altro* dall'amante, non riducibile a esso. Il grande filosofo francese Emmanuel Lévinas, che certamente non conoscete, ha detto che il modo più estremo per annullare una persona sarebbe ucciderla, la morte. Tuttavia, dice Levinas, uccidendo l'altro non lo abbiamo annullato ma, paradossalmente, lo abbiamo liberato dalle nostre grinfie... abbiamo reso impossibile il nostro dominio su di lui.

Mattia: Sono d'accordo. Non si può uccidere l'altro, si può uccidere solo un corpo.

Marco: Ma questo cosa ci dice dell'amore? Cercando in Internet, ho trovato una suggestiva, ma credo falsa, etimologia dell'amore: *a-mor*, cioè *senza morte*. Credo che sia solo una suggestione, ma, seguendo il nostro ragionamento, ci dice che l'amore è l'unico modo di desiderare l'altro non consumandolo, cioè lasciandolo essere come altro. Non è forse questo che intendevano Virginia e Mattia?

Virginia: Proprio questo!

Mattia: Sì, l'amore non è semplice desiderio, ma è desiderio dell'altro che lo lascia altro da me. E che, allora, non si riduce al consumo ma crea, per così dire, sempre un desiderio rinnovato per la cosa amata. L'amore produce nuovo desiderio, questa è secondo me la differenza...

Ma questo è solo un assaggio... il nostro Caffè filosofico è durato ancora un'altra ora e mezzo!

Marco Bastianelli



Marco Bastianelli si occupa di filosofia contemporanea e ha all'attivo due libri su Wittgenstein. Insegna Filosofia e Storia nei Licei e da anni è impegnato sia nel Caffè Filosofico di Perugia sia in esperienze analoghe a Todi.

Forum: Quale filosofia?

Questa volta nel Forum confluiscono molti degli interventi presentati al convegno di Napoli del febbraio 2012. Il primo di questi interventi è dovuto a una esponente di *AMICA SOFIA* che è deceduta, possiamo ben dire, sul campo nel febbraio 2013. Si può capire perciò che, mentre viene svolto l'argomento, prenda forma anche un tributo di affetto e riconoscenza per il professor Bruno Schettini così come per l'indimenticabile Betti.



CONSIDERO VALORE:

la Sessione Filosofica al Convegno di Napoli

di Elisabetta Sabatino († 2013)

Al Convegno di Napoli, *FARE FILOSOFIA CON BAMBINI E RAGAZZI, EDUCARE A UN NUOVO UMANESIMO*, che si è tenuto presso l'Istituto Studi Filosofici nel febbraio 2012, significative sono state le sessioni filosofiche con gli alunni. Il nostro "*parlare di filosofia con i bambini*" attraverso vari interventi incentrati intorno al tema proposto, il nostro ricordare Bruno Schettini, l'amico, lo studioso che aveva promosso e fortemente voluto il Convegno, ha significato anche "fare filosofia con i ragazzi".

E quando Bruno nel novembre 2011, in fase organizzativa, sottolineò l'importanza delle sessioni filosofiche all'interno del Convegno, ne capii immediatamente la valenza educativa e formativa, ma pensai un po' preoccupata alla reazione dei miei alunni da coinvolgere. La mia preoccupazione non ha avuto fondamento, perché alla notizia e all'invito a partecipare al Convegno i miei alunni hanno esultato. Nei giorni precedenti, per la verità, erano tutti un po' ansiosi: soprattutto la sontuosità del luogo, l'Istituto Filosofico di Napoli, creava una certa soggezione, così come il dover esprimersi in presenza di altre persone, addirittura "professori universitari".

Il mio compito è stato quello di far vivere in modo molto naturale l'esperienza, calmando le preoccupazioni comprensibili per l'età dei ragazzi, ma non idonee al tipo di intervento che certamente non doveva esser vissuto come una "performance".

I ragazzi che sono intervenuti, tutti alunni della Scuola Secondaria di 1° grado "Giovanni XXIII" di Cava de' Tirreni, erano circa trenta, fra i quali molti che facevano parte di uno stesso gruppo

classe, abituati alla pratica filosofica anche nell'orario curriculare, pochi altri invece appartenenti a diversi gruppi classe e coinvolti in progetti di filosofia extracurricolari.

Con Marilina di Domenico, che è stata l'anno scorso una mia tirocinante, e che è divenuta una preziosa presenza nella "Giovanni XXIII", ci siamo chieste quale testo proporre come pretesto per la conversazione. Inizialmente avevamo pensato di riprendere una tematica già trattata con i ragazzi, "la felicità", anche per far sentire i giovani studenti più a loro agio. Poi ci siamo dette che la Sessione avrebbe avuto una buona riuscita se noi fossimo stati capaci di garantire spontaneità e libertà di pensiero... che non dovevamo farci prendere dall'ansia di prestazione... Così abbiamo pensato che era opportuno scegliere una tematica "nuova", e in più un testo di un pensatore napoletano. Sarebbe stato bello anche un brano in dialetto napoletano. Abbiamo cercato alcuni pezzi significativi fra i dialoghi di Edoardo De Filippo, ma poi ci siamo resi conto che al Convegno c'erano anche persone da altre parte d'Italia e che la comprensione del testo in lingua dialettale avrebbe potuto creare qualche difficoltà.

Abbiamo quindi pensato a un brano molto bello di Erri De Luca: *Considero valore*.

Considero valore ogni forma di vita,
la neve, la fragola, la mosca.
Considero valore il regno minerale, l'assemblea delle stelle.
Considero valore il vino finché dura il pasto,
un sorriso involontario, la stanchezza di chi non si è risparmiato,
due vecchi che si amano.
Considero valore quello che domani non varrà più niente,
e quello che oggi vale ancora poco.
Considero valore tutte le ferite.
Considero valore risparmiare acqua,
riparare un paio di scarpe, tacere in tempo, accorrere a un grido,
chiedere permesso prima di sedersi, provare gratitudine senza ricordarsi di che.
Considero valore sapere in una stanza dov'è il nord,
qual è il nome del vento che sta asciugando il bucato.
Considero valore il viaggio del vagabondo,
la clausura della monaca, la pazienza del condannato, qualunque colpa sia.
Considero valore l'uso del verbo amare e l'ipotesi che esista un creatore.
Molti di questi valori non ho conosciuto.

Qui di seguito uno stralcio della conversazione tenuta durante la Sessione.

MARIA LAURA: Ma noi li conosceremo mai questi valori?

FRANCESCO: Perché lo scrittore dice questo?

CARMEN: Le ferite sono cose brutte.

LUDOVICA: Perché le ferite sono solo valori negativi? Le ferite ci fanno soffrire, ma dopo ci insegnano qualcosa.

IVAN: Sì, ma che cos'è il valore?

PIO: Per me è ciò che conta nella vita.

MARTINA: Tutto ha valore.

MICHELA: Le persone sono valore.

ELISABETTA: Il valore è qualcosa che non si può spiegare.

MARTINA: Mi sono accorta che lo scrittore usa l'articolo determinativo per indicare la fragola, la mosca... anche se una cosa è uguale a un'altra in ogni caso possiede un valore.

GAIA: Per me ha valore la mia famiglia.

ADELE: Tutto quello che mi circonda ha un valore.

BENEDETTA: Quello a cui tu sei affezionato.

LUDOVICA: Un sorriso.

GIUSY: Un ricordo.

CARMEN: La sincerità.

CRISTINA: La famiglia, gli amici.

MICHELA: La vita.



Elisabetta Sabatino ha insegnato Filosofia e Storia nel Liceo Scientifico di Roccapiemonte (SA). Si è dedicata negli anni alla prevenzione del disagio e alla didattica laboratoriale e metacognitiva. Ha conseguito il titolo di *Formatore Nazionale* presso l'Associazione «Proteo Fare Sapere». Ha pubblicato nel 2010 il saggio di filosofia *L'idea di un dio, il volto di Dio* (Marlin, Cava de' Tirreni), che vede in appendice una sezione realizzata con i giovani allievi.



Sergio Viti

IL SASSO E IL FILO DI LANA

Essere maestri, essere bambini

manifestolibri, 2013

pp. 172 // 22,00 euro // ISBN: 9788872857359

Questo libro presenta il racconto di una straordinaria esperienza di insegnamento nelle scuole elementari e, al tempo stesso, una riflessione coraggiosa e innovativa su cosa dovrebbe essere la scuola. Contro la didattica distante e autoritaria della tradizione l'autore ci propone, illustrandolo con numerosi esempi, un percorso di dialogo e di crescita comune del maestro e degli allievi. Troverete nelle pagine di Viti un'infanzia vivace, ricca di domande, di curiosità e di inattese intuizioni, ben diversa da quella immagine stereotipa di passività e povertà intellettuale troppo spesso applicata ai più piccoli. Da questa attenzione alle qualità straordinarie dell'infanzia nasce un'idea interattiva e non gerarchica del rapporto tra maestro e alunno e, in controtendenza, emergono le pecche e le insufficienze della scuola italiana e delle "riforme" che ne hanno ulteriormente ridotto le potenzialità. Un testo di grandissima utilità per tutti gli insegnanti della scuola primaria e per quei genitori che seguono con passione il processo di apprendimento dei loro figli.

Filo-so-fare. Sulla prassi filosofica nella scuola dell'infanzia

di Marina Perrone

Studia, che ti interrogo! Così mi scriveva Bruno il 27 dicembre del 2010 per convincermi a studiare filosofia: "Ti invio io un libro di apertura alla filosofia, domani pomeriggio vado da FNAC, ne ho visto uno che forse fa al caso tuo, ma non ricordo il titolo"... e poi, il 6 febbraio del 2011 sul libro di Gaarder, *Il mondo di Sofia*, mi ha scritto: "All'amica che più Sofia di così non può essere".

Ho preparato dopo la sua morte, e come gli avevo promesso, un power point sul mio lavoro nella scuola dell'infanzia e all'università e l'ho presentato al Convegno di Napoli. È stato impegnativo perché emozioni e sentimenti, come in una staffetta, passavano il testimone dalla passione allo smarrimento, dalla volontà alla perdita, dai ricordi all'assenza, dalla gratitudine al dolore. Ricercare cosa meglio potesse rappresentare il nostro incontro e la nostra amicizia non è stato difficile ma sicuramente è più difficile ora cercare di descriverne a parole la profondità e la ricchezza. Durante la ricerca, dalle cartelle di *AMICA SOFIA* degli ultimi tre anni sono saltati fuori scritti che avevo dimenticato, carteggi di un'amicizia leale e professionale che si era consolidata nel tempo e che, ora che non c'è più, fa sentire tutta la sua vastità. Ho avvertito il bisogno di ricordarlo come l'avevo conosciuto durante l'alba aspettata insieme a Coloti (la sessione estiva 2009 di *AMICA SOFIA*). Di ricordare noi due chinati sul sentiero polveroso a seguire le tracce delle formiche che, ignare e indaffarate, raccontavano una storia e poteva essere anche la nostra. Ancora oggi provo le stesse emozioni quando rileggo le sue parole, non quelle del professore ma quelle dell'amico che si racconta e ti lascia raccontare la tua vita. La sua era una cultura immensa eppure, nonostante la mia fosse decisamente limitata, eravamo riusciti a trovare un linguaggio e un terreno comune che ci avvicinava: la fiaba! La fiaba era riuscita a creare un ponte tra di noi. Aveva colmato il vuoto culturale con il linguaggio simbolico e ricco d'immagini della fiaba. Solo ritornati da Coloti mi parlò del suo lavoro sulla fiabazione e me lo inviò. Nel mese di ottobre del 2010 gli chiesi di poter utilizzare nel laboratorio alla LUMSA il suo ppt. Così ebbe l'idea di coinvolgermi anche nella formazione degli adulti.

Ora mi rendo conto – e ancora di più dopo le parole della dottoressa Valentina Giugliano che mi ha preceduta, e quelle della professoressa e amica Maria Antonella Galanti¹, che è intervenuta dopo di me – che quella terribile sensazione di solitudine non aveva e soprattutto non ha ora alcun motivo di esistere perché con me ci sono gli amici e i colleghi che stanno tracciando una linea ideale, un testamento di intenti che mi aiuta a integrare ancora di più il mio lavoro, con

¹ Maria Antonella Galanti, Dipartimento di Filosofia, Università degli Studi di Pisa.

i bambini e le bambine della scuola dell'infanzia, alla sua ricerca: la filosof-azione. Non riesco, tuttavia, a trasferire in un articolo ciò che ho presentato il 3 febbraio a Napoli, e non solo per l'impossibilità di rendere a parole le stesse suggestioni che foto e immagini erano riuscite a trasmettere. Solamente le parole donatemi da Bruno, in circa due anni di corrispondenza, potrebbero raccontare come avesse accolto il mio sentire e il mio essere nella sua filosof-azione. Come io, maestra MCE, sia finita nella sua idea di filosof-azione. Cercherò di raccontare l'essenziale ovvero ciò che c'è stato, che ora è, e che sempre resterà: le sue parole!

"Rendi bene – mi scrisse – quello che in realtà è il tuo librarti, anche se qualche volta con un po' di difficoltà – come ora – fra realtà, sentimenti ed emozioni. Quegli stessi sentimenti ed emozioni che hai cercato di trasfondere in noi a Coloti con forte determinazione quando le cose in un qualche modo non andavano bene e rischiavano di prendere una brutta piega. Il tempo fugge e noi siamo sempre in arretrato e debitori di momenti della vita che non riusciamo a cogliere nella loro pienezza, però il tuo lavoro con i bambini, come fosse sempre il primo giorno, mi ricorda anche che io stesso vivo il mio lavoro – benché con la pesantezza dell'istituzione elefantica... con entusiasmo per le cose che riesco a fare. E credo che come per te anche per me, ogni volta che riesco in qualche cosa, ci sia come un sentimento di meraviglia misto a incredulità. Mi chiedo: sono riuscito in questo e quest'altro... io che non sono nessuno! E mi scopro 'infante', senza parole e poi quando mi chiamano i colleghi – quelli che reputo amici – per fare delle cose insieme allora sono lieto perché vuol dire che nonostante le storture... è ancora possibile realizzare qualcosa di positivo per sé, per gli altri. Dobbiamo coltivare un benessere psicofisico, spirituale e lo dice uno che ha sempre scollegato cervello ed emozioni, purtroppo. In realtà non è proprio così, diciamo che ho sempre difeso la mia parte emotiva per non esporla più di tanto. Tuttavia coltivo questa parte dentro di me nel più profondo di me e solo pochi riescono a coglierla. Ti do una consegna, prendi la parola, falli incontrare con la parte bambina di se stessi, falli guardare dentro di sé e fai venire fuori la meraviglia e lo stupore per quello che da adulti riusciamo ancora a fare nonostante la pesantezza dell'età e i ruoli che ricopriamo e le funzioni che espletiamo grazie al lavoro con i bambini, i ragazzi, i giovani. Fai capire loro che "ogni alba è un'alba nuova" e che ogni alba porta la speranza di un giorno nuovo che sta per sorgere. Anche a te un abbraccio forte e... un soffio che porta un pensiero magico: la magia dell'incontro con ciò che di più intimo accomuna le persone nonostante le distanze e le storie diverse. Ciao. Bruno"

Il 13 gennaio 2011 così mi scriveva: "Ti ringrazio per le emozioni che hai suscitato in me, per una rappresentazione nuova, non turistica, ma intima, personale di Istanbul. Il racconto del tuo viaggio è stato un regalo e per certi versi, ma con tutta la distanza di questo mondo, l'ho ricollegato alla nostra lunga passeggiata nei giardini della reggia di Caserta e alla galoppata a San Gregorio Armeno che in fondo ricorda alcuni luoghi che tu hai descritto, per carità c'è una distanza abissale, ma le due cose hanno risuonato quando ho letto il tuo racconto. Ho trovato il tuo stile narrativo molto bello, incisivo come un mosaico dal fine cesello estetico (ma come scrivo bene!); suppongo che se parli in questo modo alle tue creature, le lascerai incantate come anche i loro genitori. Poveri loro! Come faranno a sopravvivere? Io posso raccontarti, ma non so raccontare – sarà una deformazione professionale la mia – che quando frequentavo, e spero di tornare a farlo presto, il verde delle alture, provavo sentimenti di 'infinitudine', ma anche di immedesimazione con la natura – nel senso che mi sentivo parte di essa, non estraneo, non

alienato – e il mio pensiero quasi si fermava, lasciando lo spazio allo stupore, alla meraviglia. Il fatto che io abiti comunque fuori città, in mezzo al verde, non mi offre le stesse emozioni, anche se vedo in lontananza i monti casertani da un lato e la collina di Camaldoli dall'altro. Forse per questo mi piacciono le piccole cose, e cerco anche le persone che probabilmente vivono le mie stesse contraddizioni ma che almeno le ammettono con coraggio. Pensa che bello se ogni anno, almeno per un giorno, i politici stessero a fare politica in silenzio: che cosa meravigliosa. Potremmo lanciare la giornata contro l'inquinamento acustico per la filosofia silenziosa. Ci devo pensare, potrei scrivere addirittura un saggio silenzioso... Pensa un intero libro con tutte pagine bianche per rispettare il silenzio ovviamente. Sarebbe un gesto di rivoluzione pacifica alla Gandhi, ma temo che nessun editore mi darebbe ascolto. Sigh! Mi sento 'inaudito' (= non ascoltato). Hai la capacità di inviarmi sempre testi molto belli, che nel tempo tornano e fanno riflettere o che conducono su sentieri inesplorati e appassionanti. Ma che male ho fatto per conoscerti e sopportare questi input che costano molta energia mentale e spirituale?! Un abbraccio. Bruno”.

Così io gli rispondevo: “Grazie Bruno per il tuo dono di colori e percezioni profonde di vita, del ritmo del cuore e dei suoni, del silenzio e delle pagine bianche. Il tuo immaginare un libro di pagine bianche sarebbe vuoto solo apparentemente, al contrario risulterebbe pienissimo di tutto ciò che risuona di se stessi nello sfogliare le pagine mute. Sarebbe fantastico. Bruno ti prego, scrivilo! E, se lo pubblicano, ne voglio una copia con dedica (non scritta!) ma di cuore. Statti bene perché sei unico, stammi bene perché sei importante, stacci bene perché sei indispensabile! Baci. Marina”.

Ora, dopo un anno e mezzo dalla sua scomparsa, c'è tra tutti noi davvero questo libro dalle pagine bianche scritte di silenzio. Ad esse sono affidati il mio e il nostro essere e sentire, la mia e la nostra filosof-azione. *Grazie Bruno!*

tua per.mari



Marina Perrone è maestra di scuola dell'infanzia dal 1984. È supervisore di Scienze della Formazione Primaria della LUMSA (Roma) e si occupa di filosofia con i bambini. Dal 2008 è socia e dal 2010 membro del Direttivo Nazionale e della Commissione Formazione dell'Associazione *AMICA SOFIA*.

Bruno Schettini, intenzionalmente perturbatore, professionista dello spiazzamento e del cambiamento

di Valentina Giugliano

Il convegno dal titolo *Fare Filosofia con Bambini e Ragazzi* ha rappresentato la prima occasione di incontro e confronto intorno al ricordo del professore Bruno Schettini. In queste giornate centrate sulla filosofia con i bambini, la voce di Bruno ha riempito la sala. I contributi che egli ha offerto negli anni, tanto alla pedagogia istituzionale quanto alla prassi educativa in contesti inizialmente inattesi, hanno rappresentato il *fil rouge* intorno al quale si sono dispiegati i pensieri, le ipotesi, le idee di chi, come Lui, prova a lavorare con *pensieri in formazione*.

Sono convinta che dell'opera, vasta e importante, di un prof di pedagogia, calato nel suo tempo e cittadino della propria comunità, com'è stato Bruno Schettini, sia indispensabile evidenziare più che i singoli e svariati contenuti, l'elemento trasversalmente presente in cui si palesa la sua chiara identità professionale, la peculiarità del suo pensiero: *spinta* intellettuale, riflessione creativa e originale, instancabile promozione dell'emancipazione, dichiarata chiara intenzionalità nell'essere educatore.

Educazione. Anche se non vi è accordo unanime sul termine e sulla sua traduzione operativa, Bruno Schettini ha sempre avuto ben chiaro in mente cosa fosse. Educazione è tale solo all'interno di una cornice teorica ben definita e della consapevolezza di operare attraverso una visione sempre dinamica e contestualizzata, mai finita, chiusa, statica. L'educazione viene disegnata come un'intenzionalità relazionale, esperienziale, diretta a provocare perturbazione, spiazzamento, cambiamento proattivo.

L'educatore è un professionista del cambiamento [...] intenzionalmente perturbatore [...]. Come processo e come prodotto l'educazione indica quella condizione del tutto peculiare all'uomo, che spinge verso una progressiva, continua costruzione e scoperta di sé come individuo e come gruppo. Ogni volta che l'uomo adulto guarda dietro di sé vede un processo, un percorso, ma nello stesso tempo nel guardare a se stesso si scopre anche come un punto di arrivo, come un prodotto, appunto. In particolare, educazione indica quella relazione intenzionale che provoca lo start up e che non cessa mai di proporsi come esperienza *on-going* cioè in-maturazione¹.

Dunque, lungi dall'essere una trasmissione di saperi, e ancor di più da un mero indottrinamento tecnico, l'educazione è una sfida intenzionalmente diretta al vivere l'esperienza relazio-

¹ B. Schettini, *Pedagogista professionista o "pratico" dell'educazione? Dimmi cosa fai e ti dirò chi sei*, «Rivista LLL (Lifelong Lifewide Learning)», 16/2010, http://rivista.edaforum.it/numero16/monografico_schettini.html [13 luglio 2013].

nale – tra educatore e educando – in tutti i suoi possibili, non pre-organizzati, significati. È accompagnamento critico dell'essere umano, in tutto il corso della sua vita, è accompagnamento verso l'individuazione di quell'aspetto che assume l'insieme dell'esperienze di vita, quelle esperienze che includono istruzione, socializzazione e formazione, ma che ad esse non si riducono.

È gestione professionale, implementazione di quel chiaro *setting* educativo che è costituito da tempi e luoghi di crescita che si vanno a configurare come spazi, lenti, di facilitazione per la riflessione, l'autoriflessione, per l'esercizio metacognitivo e creativo del pensiero, tanto individuale quanto grupppale. È lotta delle parole e del pensiero per l'espressione "libera" e partecipata del proprio e altrui pensiero.

"L'educazione è sempre educazione alla libertà [...] libertà in costruzione nello svelamento continuo di ciò da cui esplicitamente e/o occultamente dipendiamo"².

Negli scritti di Bruno Schettini tanti sono i riferimenti a pedagogisti, sociologi, filosofi, antichi e contemporanei: da Socrate a Bauman, da Heidegger a Karl Popper e Edgar Morin.

Del pensiero moderno però a lui sono particolarmente cari coloro che rientrano nel gruppo così definito della "pedagogia non direttiva": Antonio Gramsci, Paulo Freire, Ettore Gelpi.

Forse possiamo dire che ciò che lo avvicina, che lo unisce, che lo fa sentire contiguo al pensiero espresso da tali pensatori, non è solo l'affinità intellettuale, la vicinanza di opinioni sull'uomo e sul mondo, quanto soprattutto quel *piglio proattivo*. Mi riferisco a quell'attivismo autentico di pensiero e di comportamento, che non è mai *agito* – mera azione – ma che è sempre frutto di apprendimento e conoscenza, di trasformazione ed evoluzione. Mi riferisco alle opere e alla prassi che, in costoro, può essere paragonata all'*esserci* di cui parla Heidegger. Ciò rappresenta il frutto, il risultato di quel processo che Freire definirebbe *coscientizzazione*: un apprendere a vivere, a trasformare le informazioni in conoscenza e la conoscenza in saperi; un apprendere a vivere che significa affrontare l'incertezza, apprendere a diventare "cittadini del proprio villaggio" e, contemporaneamente, "del villaggio connesso con il mondo intero".

La sfida più complessa, dunque, per *chi educa* non è riuscire a condurre coloro che si educano verso un terreno già noto, ma tollerare "la sospensione" che si vive nel corso dell'esperienza condivisa.

Un suo articolo del 2009 ha come titolo: *Dalla fiaba alla autobiografia: il circolo virtuoso della cura di sé*: la fiaba, la narrazione autobiografica, i disegni dei bambini e, in una delle sue ultime progettualità, la filosofia con i bambini, rappresentano strumenti, diversi per complessità e storia, che nelle mani dell'educatore conducono alla composizione di esperienze di comunicazione, partecipazione attiva, creatività e spontaneità.

L'incontro di Schettini con *AMICA SOFIA* ha palesato l'interesse per il pensiero naturalmente, spontaneamente originale e creativo dei bambini. I bambini in-riflessione sono già riconosciuti come una soggettività epistemica: "I bambini interrogano il mondo molto precocemente, ed è qui il punto di partenza della pratica filosofica"³.

² B. Schettini, *Una scuola per la democrazia cognitiva*, «Amica Sofia», 1/2009, p. 34.

³ B. Schettini, *La filosof-azione con i bambini*, «Amica Sofia», 2/2010, p. 27.

Nel tempo la filosofia con i bambini prende forma nel pensiero di Bruno Schettini come un'attività di "filosof-azione"⁴, intendendo con questo neologismo, la prassi trasformativa di natura pedagogica, non didattica o curricolare, impegnata in un funzionamento circolare, sistemico, tra azione e pensiero, oltre che tra individuo e gruppo e tra gruppo e educatore/insegnante. Il percorso a spirale che caratterizza la filosof-azione è il luogo dell'incontro tra saperi, conoscenze, interrogativi in cui scoprire, insieme, i bambini tra loro e l'insegnante con i bambini, che le risposte sono rappresentate dal nuovo, dal potenziale, dall'abilità a sostenere il tempo dell'assenza di risposte, dall'esperienza stessa dello stare in filosofia, che è in continua costruzione. Si incoraggia e maneggia la creatività attraverso la comunicazione con l'altro, la ricerca di significati atualizzabili in una prassi quotidiana, consapevole e intenzionale, continuamente in progress.

La conclusione, a questo punto, potrebbe avere a che fare con una provocazione: quanto pretenziosa è un'ipotesi educativa di tal genere? Educare il pensiero dell'altro, singolo e/o collettivo che sia? E poi con quale aspettativa, quale fine, per farne cosa? Qual è l'obiettivo primario? Partecipazione consapevole alla vita sociale? Spinta emancipativa? Libertà? "Coscientizzazione"?

L'insegnamento profondo che Bruno Schettini lascia, ha a che vedere con il processo di ricerca che dà significato all'esperienza relazionale. Provocare intenzionalmente perplessità, partecipazione, ricerca di senso e tradurre in operatività in, temporaneamente raggiunto, ricercandone uno nuovo e tendenzialmente più adeguato nell'*hic et nunc*.

⁴ Schettini ne parla ampiamente in *Filosof-azione! Ma di che stiamo parlando?*, in «Amica Sofia», 2/2011, 37-40. Se ne può trovare una prima sistematizzazione in *La filosof-azione con i bambini*, cit.



Psicologo, specialista in psicoterapia dell'adolescenza e dell'età giovanile ed esperto delle dinamiche perinatali genitori-figli e dell'età evolutiva, **Valentina Giugliano** ha prestato la sua opera presso la cattedra di Pedagogia Generale del prof. Bruno Schettini (Seconda Università di Napoli) dal 2002 al 2011.

“Speriamo che la filosofia per bambini non diventi l’ennesimo bluff pedagogico”

di Olimpia Ammendola

Qualche giorno prima di lasciarci, Bruno [Schettini] mi disse: “Speriamo che la filosofia per bambini non diventi l’ennesimo bluff pedagogico”. Il tempo per approfondire questa battuta, che fece mentre era in ospedale, non c’è stato ma credo che Bruno volesse farmi partecipe di una sua preoccupazione: il rischio di banalizzazione che è insito nella divulgazione di questa esperienza. Noi tutti siamo contenti del fatto che la filosofia per bambini ormai sia un grande arcipelago, fatto di tante esperienze anche molto diverse, ma siamo anche consapevoli che l’estensione di un’esperienza può comportare dei rischi, delle contaminazioni che possono non rivelarsi positive se le finalità di questa ricerca non vengono definite e continuamente monitorate confrontandosi sui risultati e sui processi di questo percorso che ormai vede impegnati tanti docenti. L’affermazione di Bruno la considero perciò un monito, una sorta di lascito da rispettare e non solo per onorare il contributo straordinario che lui ha dato a questa esperienza che ormai stiamo vivendo da anni, ma anche perché è utile capire che il lavoro che viene fatto con i bambini non può avere finalità diverse dai bambini stessi, dal loro benessere, dalla cura dei loro problemi.

Io credo che quando Bruno parlava di “bluff pedagogico” probabilmente aveva dinanzi agli occhi gli esiti delle riforme che in questi anni hanno investito la scuola italiana, alle grandi idee forza che hanno motivato un’intera generazione al cambiamento e al riflusso che ne è seguito non solo ma anche alla commercializzazione di alcune idealità. Ad esempio la grande idea di una scuola progetto che sostituisse la scuola apparato in realtà si è concretizzata nella scuola progettificio, una scuola gestita da lobby in lotta tra loro per l’accaparramento dei fondi che in teoria dovevano servire al miglioramento della qualità della scuola. La grande idea di una scuola inclusiva, una scuola che “non curasse i sani e respingesse i malati” (don Milani) nei fatti ha significato abbassare il livello degli standard formativi.

Anche la filosofia con i bambini è esposta al rischio di impaludarsi e divenire altro. Per questo occorre essere vigili e chiarirsi sempre sulle finalità e sulle modalità di attuazione di un progetto che sta divenendo sempre più esteso.

In questo convegno si è molto discusso sul ruolo del docente e si è cercato di capire se la maieutica significhi abdicare alla responsabilità di dirigere la relazione educativa, se il metodo socratico implichi naturalmente una simmetria nel rapporto con il bambino. Ebbene ieri abbiamo visto due momenti di dialogo filosofico, uno con Pina Montesarchio e l’altro con Elisabetta Sabatino, in cui le conduttrici hanno parlato molto poco, sono state quasi silenziose. Questo non vuol dire che esse non abbiano diretto il dialogo che si è svolto, o che non abbiano dato regole

al dibattito o che non abbiano costruito con gli allievi il metodo del confronto, che non è esattamente come fare una chiacchierata. E credo che sia estremamente importante far capire ai ragazzi la differenza tra una discussione filosofica e le tante discussioni che il mezzo televisivo ci propina tra urla, isterismi e applausi. Il rispetto del turno, la modalità linguistica adoperata, il modo di affrontare il contenuto di cui si discuteva: tutte scelte né naturali, né casuali e che solo il docente può operare. Questo vuol dire che il docente dirige la relazione educativa, e che se ne assume la responsabilità. Ciò non significa non considerare quanto ci ritorna dagli alunni anche in termini di ampliamento delle nostre conoscenze e di ristrutturazione del nostro assetto cognitivo ed emozionale, non vuol dire ignorare il monito socratico “so di non sapere” ma vuol dire applicare fino in fondo lo spirito e il senso della ricerca filosofica che nella settima lettera di Platone viene descritta come una fiamma perenne che non consente di accomodarsi mai sui risultati che pure si conseguono, sui riconoscimenti che pure nel percorso scelto si hanno, vuol dire considerare gli errori come delle informazioni che ci aiutano a rivedere le scelte compiute.

Fare filosofia con i bambini significa ricostruire con loro il senso di ciò che apprendono, che spesso è frammentario e spezzettato. Oggi i bambini, infatti, sanno tante cose ma è come se avessero le tessere di un mosaico senza riuscire a metterle insieme perché manca loro il quadro complessivo e unitario. Manca il disegno perché manca lo scopo, il fine. Fare filosofia è rintracciare un orizzonte di senso, comprendere il perché profondo delle cose, significa imparare ad andare oltre l'ovvietà e capire il discrimine tra il luogo comune e il ragionamento fondato. Fare filosofia con i bambini significa, del resto, anche creare le condizioni per “fare le cose difficili, parlare al sordo, mostrare la rosa al cieco, liberare coloro che si credono liberi” (Gianni Rodari).



Olimpia Ammendola, laureata in Filosofia, ha iniziato la sua carriera come insegnante elementare, per poi passare a insegnare Filosofia negli istituti superiori nel 1996. Ha pubblicato l'antologia filosofica *Tre passi nel giardino del pensiero* (Graus, Napoli 2012) e, in precedenza, *Il cielo stellato sopra di me* (Graus, Napoli 2010), libro di filosofia per bambini.

Pratiche filosofiche integrali. La promozione della relazionalità in campo filosofico e educativo

di Laura Candiotta

Questa capacità di "ricongiungere" che è l'"amore per l'intero" rivela la sua potenza non solo sul piano teorico o meramente «estetico», ma anche nei comportamenti intersoggettivi, ossia nella vita *etica*, perché comporta la capacità di andare oltre non solo al desiderio della bellezza delle cose particolari, ma anche oltre all'*amore di sé*, all'egoismo¹.

Come promuovere la relazionalità all'interno della didattica della filosofia e delle pratiche filosofiche?

Per me questa domanda è strettamente collegata al sottotitolo del convegno dedicato a Bruno Schettini. Un nuovo umanesimo è realizzabile solo grazie a un'azione filosofica e educativa capace di ricollocare l'umanità all'interno del cosmo, in un tessuto relazionale di comunicazione tra tutte le parti.

La filosofia, riscoprendo il senso originario del *logos* come legame capace di abbracciare l'intero e della parola razionale in comunione con il verso poetico e la descrizione mitica, può suggerire pratiche capaci di promuovere nei bambini e negli adulti un cambiamento di percezione del loro essere al mondo e di riscoperta integrata di corpo, emozione e pensiero.

Raimon Panikkar ha utilizzato l'espressione "integrale" per riferirsi all'esperienza "integrale" della vita². Jiddu Krishnamurti indica nella realizzazione di uomini e donne integri la finalità che dovrebbe avere l'educazione³. Luigi Vero Tarca utilizza la parola "integrale" per definire l'esperienza della pratica filosofica⁴.

Assumo questa parola per proporre pratiche filosofiche "integrali" dove si istituiscano relazioni capaci di rendere il praticante stesso "integrale".

"Integrale" richiama la parola "integro" che indica qualcosa di intatto, nel nostro caso, prima della divisione tra razionalità ed emozioni. Rinvia inoltre all'"intero" e a una concezione della pratica come qualcosa che va a incidere non solo in colui che la pratica ("interamente" e cioè nella totalità di se stesso) ma anche sul contesto e sul mondo, sulla totalità intera dell'esperienza. Richiama il verbo "integrare" e cioè la capacità di coniugare, di intrecciare, di mettere in relazione.

¹ G. Pasqualotto, *East & West, identità e dialogo interculturale*, Marsilio, Venezia 2003, p. 147.

² R. Panikkar, *L'esperienza della vita. La mistica*, Jaca Book, Milano 2005, 27-29.

³ J. Krishnamurti, *Educare alla vita*, Mondadori, Milano 2009.

⁴ R. Madera, L.V. Tarca, *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Mondadori, Milano 2003, p. 188; L.V. Tarca, *Raimon Panikkar e la razionalità occidentale*, in M. Pavan Carrara (a cura di), *I mistici nelle grandi tradizioni. Omaggio a Raimon Panikkar*, Jaca Book, Milano 2009, 203-229.

Specificatamente nel campo della didattica e delle pratiche filosofiche, la consapevolezza dell'emotività e della corporeità che sono in gioco in ogni relazione permette alla filosofia stessa di essere un'esperienza integrale senza nulla togliere al contenuto da trasmettere – o, socraticamente, da far emergere-scoprire-ricordare – e alla richiesta di fondatezza razionale, anzi. In questi anni ho così valutato teoricamente e proposto pratiche di tipo dialogico coniugate a pratiche capaci di valorizzare il pensiero simbolico e immaginativo, la corporeità e l'emotività. Affinché questo sia possibile la filosofia tradizionalmente intesa e le pratiche filosofiche devono a mio parere mettersi in relazione con le arti e con quelle attività capaci di attivare l'"interezza" dei partecipanti. Ad esempio attività quali il teatro, la poesia, la musica, la pittura, *etc.*, se integrate ad attività più specificatamente "filosofiche", possono essere strumenti eccezionali per far sì che le pratiche filosofiche siano espressione, sperimentazione e promozione di una visione integrale del cosmo.

Le pratiche filosofiche integrali divengono così delle esperienze capaci di mettere in atto una trasformazione del modo di percepire la vita, seguendo la definizione data, in maniera autobiografica, da Pierre Hadot⁵. E il modo nuovo di percepire la vita è quello a mio parere maggiormente collegato all'originario; il modo capace di cogliere la relazione tra tutte le cose, tra le cose e l'intero e tra sé e le cose e l'intero.

In questa scoperta dell'integrale, un ruolo fondamentale è rivestito da *eros*. Paul Friedländer⁶ ha sottolineato come Eros, Socrate e Filosofia rivestano nel *Simposio* di Platone un ruolo relazionale. La relazione come tensione erotica essendo consapevole di essere priva di qualcosa, desidera e si mette in cammino alla ricerca di ciò che le manca. La relazione quindi non illumina solo la pienezza dell'intero ma anche la sua dinamicità; grazie alla *dynamis*, nel tempo l'intero si costituisce; l'intero è già presente nella capacità che permette la sua generazione in uno sfondo di "tempiternità", come amava dire Panikkar.

Anche Paulo Freire propone, nel suo metodo dialogico, una "rivoluzione amorosa" mossa dall'amore condiviso tra i partecipanti al dialogo. La "rivoluzione amorosa" a mio parere dovrebbe accompagnare tutte le pratiche filosofiche come radice della spinta al cambiamento e della realizzazione di uomini e donne integrali.

⁵ "[...] ho sempre considerato la filosofia come una trasformazione della percezione del mondo"; P. Hadot, *La filosofia come modo di vivere. Conversazioni con J. Carlier e A.I. Davidson*, Einaudi, Torino 2008, p. 10.

⁶ P. Friedländer, *Platone*, Bompiani, Milano 1994.



Laura Candiotta (1981) è dottore di ricerca in Filosofia all'Università Cà Foscari di Venezia, dove svolge attività di ricerca. Come formatrice e educatrice promuove attività dedicate a minori e adulti, coniugando filosofia, pedagogia e teatro. Ha pubblicato il volume *Le vie della confutazione. I dialoghi socratici di Platone* (Mimesis, Milano-Udine 2012) e ha in preparazione *Primum philosophari. Verità di tutti i tempi per la vita di tutti i giorni*, volume curato insieme con il Prof. Tarca. www.candiottolaura.wordpress.com.

Tra la filosofia con i bambini e la filosofia

di Giuseppe Limone

Vorremmo sollevare un problema che riguarda la filosofia coi bambini. Siamo abituati a pensare, nel migliore degli approcci, che questa filosofia riguardi non l'insegnamento della filosofia ai bambini, ma il modo specifico con cui far zampillare, dal dialogo coi bambini, il pensare filosofico. Ci poniamo, inoltre, oggi anche il problema sulla *simmetria* o sulla *asimmetria* del rapporto fra docenti e bambini. Le due questioni sono, a nostro avviso, strettamente collegate: collegate perché riguardano *non* la filosofia coi bambini, ma la filosofia in quanto tale.

Vorremmo distinguere, nel guardare alla ricerca filosofica, tra *filosofi* e *sofòdi*. I filosofi sono coloro che cercano una direzione per sapere, sapendo di non sapere, e amando il fascino di una direzione che apre alla ricerca della verità; i *sofòdi* sono coloro che, ritenendo di avere concetti consolidati, credono di dover e poter calare tutte le esperienze del mondo all'interno di quei concetti, ma intanto dicono di sé che sanno di non sapere. I filosofi sanno *veramente* di non sapere; i *sofòdi* dichiarano di sapere di non sapere, ma *fingono* di non sapere, nel duplice senso che *simulano* e *modellano* il proprio parlare secondo questo fingere. I *sofòdi* vivono, nella loro postura, questo brivido cosmico del confessarsi, al tempo stesso, umili e sapienti: così umili e sapienti da non poter essere superati da nessuno, né in sapienza né in umiltà. I filosofi muovono da idee, i *sofòdi* da concetti. L'idea è un modello mentale aperto, che indica una direzione, ma è consapevole della sua strutturale difettività; il concetto è un modello mentale chiuso, saturo, completo, che aspetta l'esperienza solo per poterla classificare, sussumere, assimilare. L'idea è un contenuto noematico, a *comprensione* logica aperta e a *estensione* logica indefinita; il concetto, invece, è un contenuto noematico, a *comprensione* completa e a *estensione* definita. Il concetto ritiene di poter catalogare tutto il possibile; l'idea sta sempre sul bordo del rischio tra il determinato e il possibile. Il filosofo è aperto al possibile; il *sofòdi* è il proprietario clandestino di una cassetta di attrezzi con cui è sicuro di saper classificare e insegnare il possibile del mondo.

Il rapporto tra il docente e il bambino non è un rapporto simmetrico, ma asimmetrico. Si tratta, a ben pensarci, di una *duplice asimmetria*, perché il docente ha una consumata esperienza, una solida attrezzatura concettuale, una complessiva capacità di orientarsi nel mondo reale, mentre il bambino è del tutto sprovvisto sia dell'esperienza, sia della strumentazione concettuale, sia della capacità di orientamento. Ma, nel rapporto fra il docente e il bambino, esiste anche un'*altra* asimmetria, perché, mentre il docente pensa il mondo a partire dai concetti con cui ha organizzato la sua esperienza, il bambino incontra il mondo a partire da un possibile che poco o nulla sa di quei concetti. Una conoscenza concettuale della realtà, però, se intende essere veramente critica, deve perennemente fare i conti con quel possibile che costituisce una costante messa in discussione di qualsiasi strumentario concettuale. Gli stessi sistemi logico-

formali, rigorosamente elaborati nel mondo contemporaneo, sanno di essere *inevitabilmente incompleti*. Fra la struttura concettuale che intende classificare in modo *potente* il mondo e l'universo del possibile che perennemente la critica, è quest'ultimo, il possibile, da sempre e per sempre la forza più potente. Nessun sistema concettuale, per quanto potente, se è sufficientemente critico e autocritico, potrà mai considerarsi esaustivo del possibile. Il possibile è il vero nome dell'infinito.

In questa luce, il docente è custode dei concetti; il bambino, del possibile, di quel possibile che si esprime attraverso la domanda spaesante che mette in gioco tutti gli equilibri che si erano fin lì, nel tempo della conoscenza, concettualmente sedimentati. In questa prospettiva, pertanto, il rapporto fra il docente e il bambino è asimmetrico *in un secondo senso* ma questa volta l'asimmetria è a vantaggio del bambino. Il bambino, infatti, è custode inconsapevole di quel possibile con cui il docente, in quanto adulto, ha perso da sempre il contatto. La filosofia, in quanto è da sempre quel particolare non sapere che si muove tra ciò che concettualmente crede di sapere e ciò che non può sapere, sta sempre sul crinale fra il concetto e il possibile, fra il concetto e l'idea, fra il sapere e il non sapere. Dimenticarsi di questo crinale significa, dicendo di fare filosofia, *cessare* di fare filosofia. Heidegger sapeva così tanto di questa deriva tecnico-concettuale della filosofia che, nella sua *Lettera sull'«umanesimo»*, incominciò a distinguere tra il *pensare* e il *filosofare*, perché solo il pensare mantiene il rapporto col possibile, mentre il filosofare, preso nella sua febbre tecnica, ha perso questa sorgente, sottraendo il pesce all'acqua in cui viveva.

Il problema del rapporto tra il filosofo e il *sofòs* non riguarda solo l'accademia e il pensare accademico, ma riguarda ogni docente e ogni scuola, a qualunque livello si collochi. Ogni docente deve, nella sua professionalità quotidiana, saper rispettare quel *pensare germinale* che sorge dal mondo possibile in cui vive la sensibilità del bambino. Ogni docente può diventare, pertanto, per il suo discente un *sofòs*, mutilando e disseccando, così, l'energia che vive in ogni *nuovo* bambino, in ogni *nuovo* discente. Se il docente non sa guardarsi da questo pericolo e se non sa compiere quotidianamente questo atto di umiltà, egli, inconsapevole della *duplice* asimmetria di cui dicevamo, manipolerà di fatto la virtuosa asimmetria tra il pensare germinale e il pensare concettuale attraverso l'*altra* asimmetria, quella esistente tra il suo essere adulto esperto e l'altrui essere discente inesperto: in questo caso, questa seconda asimmetria, impiegata come *potere non intelligente*, rovinerà gravemente le possibilità feconde implicite nell'altra asimmetria.

In questa prospettiva, la filosofia coi bambini non è semplicemente quel modo che cerca di far zampillare coi bambini (e a partire dai bambini) un pensare filosofico, ma è il modo stesso attraverso cui il pensare filosofico può capire e praticare sempre daccapo il suo statuto. La filosofia coi bambini è il modo con cui la filosofia sciacqua i suoi panni nel pensiero critico per riacquistare il rigore dimenticato.

Nel bambino gioca qualcosa che l'adulto ha perduto per sempre: la *novità* dell'esperienza, la *serietà* del gioco, l'*unità* del mondo della vita, l'*originalità* della domanda, la *semplicità* delle parole, la *fantasia* del percorso. Si tratta di ciò che ha perduto il sapere moderno come sapere concettuale che muore di contenuti precostituiti, di inquinamenti derivanti dai poteri, di specializzazioni separate, di artifici ipertrofici, di complicazioni barocche, di concettualizzazioni

sedicenti esaustive. Il bambino è, mi si passi la metafora, il sentimento *staminale* del mondo prima che il mondo si sia concettualmente strutturato. A questa *aurea* risorsa umana, irriproducibile per definizione, il pensare filosofico deve perennemente attingere daccapo non per suscitare un discorso filosofico nei bambini ma per mantenere vivo lo statuto del suo proprio rigore. Fra il docente, custode del concetto, e il bambino, custode del possibile, deve poter *scoccare* quella scintilla straordinaria che nasce dalla loro differenza di potenziale. È la stessa scintilla che deve scoccare tra la scienza e la filosofia e, all'interno della filosofia, tra il suo sapere concettuale e il suo non sapere ideale.

La filosofia coi bambini non è venire incontro ai bambini, ma venire incontro alla filosofia. Nel rapporto coi bambini la filosofia ha l'occasione per ricordare a se stessa il suo statuto. La filosofia non cerca i bambini per aiutare i bambini, ma per farsi aiutare da loro a rifondare sempre daccapo la filosofia.

Nel rapporto fra docenti e bambini, perciò, la situazione è doppiamente asimmetrica. È asimmetrica perché l'adulto sa più del bambino ed è asimmetrica perché il bambino, nel suo guardare a partire dal possibile, sa più dell'adulto. Si tratta di quel sapere che consiste in quel *vero* non sapere in cui è il senso profondo della filosofia.



Giuseppe Limone è professore ordinario di Filosofia del diritto e della politica alla Seconda Università di Napoli. Ha fondato e dirige i periodici «L'era di Antigone» e «Persona». A una vasta produzione specialistica unisce non solo libri di poesia, raccolte di aforismi e forme diverse di impegno civile, ma anche un'assidua collaborazione alle attività di *AMICA SOFIA*.

Dal Filo all'intreccio

*Esperienze di filosofia con i bambini
nella scuola primaria e dell'infanzia*

a cura di

MARGHERITA CANNATELLA e LINDA MENEGHIN



Morlacchi Editore

DAL FILO ALL'INTRECCIO

Esperienze di filosofia con i bambini nella Scuola Primaria e dell'Infanzia

a cura di **Margherita Cannatella** e **Linda Meneghin**

Morlacchi Editore, 2013

pp. 154 // 14,00 euro // ISBN: 9788860745347

Pensate a un filo che unisce il pensiero, che crea legami tra gli studenti, anche tra quelli che solitamente stanno ai margini del cerchio. Intrecciatelo con le molteplici intelligenze e i diversi modi di vedere e interpretare la realtà. Nascerà così un discorso del quale ogni bambino sarà protagonista.

Il testo raccoglie le esperienze di filosofia con i bambini, svolte nella scuola dell'Infanzia e Primaria, attraverso una sperimentazione triennale sulle Intelligenze Multiple. Questo progetto è stato possibile grazie alla collaborazione fra CRLE (Centro di Ricerche sul Linguaggio e l'Educazione) e Amica Sofia (Associazione per la promozione della filosofia con i bambini e i ragazzi) con il positivo sostegno del Comune di Schio (VI).

Bruno Schettini e la filosof-azione

di Livio Rossetti

Rileggendo i tre articoli che Bruno Schettini ha pubblicato sulla rivista *Amica Sofia* (n. 2/2010, 27-29; n. 1/2011, 35-38; n. 2/2011, 37-40) mi trovo spiacevolmente in difetto. E prenderne coscienza solo ora che è irrimediabilmente tardi per farlo, mi appena. Così, questo mio ricordo di Bruno è quasi una espiazione, o almeno un sostanziale *mea culpa*.

È una storia legata proprio alla parola “filosof-azione”, un neologismo così caro a Bruno, ma che a me non piaceva. Ricordo che glielo dissi, che non mi piace, e il terzo articolo della serie è anche una mezza replica alle mie perplessità ‘telefoniche’ di allora. Per carità, i neologismi capita di tirarli fuori, ma andare a manipolare proprio un termine così tenacemente ‘consacrato’ da una tradizione ormai millenaria, filosofia, suscitava in me riserve quasi insostenibili. Non mi ci potevo proprio adattare e gliel’ho detto. Ma poi, di fatto, mi sono trovato anche a non aprire la mente alla sostanza delle idee svolte da Bruno in questi tre articoli, ed è questa l’espiazione alla quale non mi sottraggo.

Che le cose siano andate proprio così lo posso dimostrare. Sul *Bollettino della Società Filosofica Italiana* (205/2012, 65-80) è in uscita un mio articolo dedicato ai temi della filosofia con i bambini e i ragazzi, e lì delle idee di Schettini non si parla affatto malgrado io mi trovi a svolgere idee davvero molto vicine alle sue, idee addirittura sinergiche. Infatti ci capivamo al volo, lui e io, ma quella ‘parolaccia’ mi faceva velo, mi allontanava dai suoi testi, mi impediva di ravvisare proprio lì un preciso interlocutore. Mi piaceva e mi attraeva l’interlocutore che mi rispondeva al telefono e con cui si ragionava in lungo e in largo, ma specificamente per quegli articoli ho continuato a provare, diciamo pure, una reazione di rigetto. E ora ne posso solo provare vergogna.

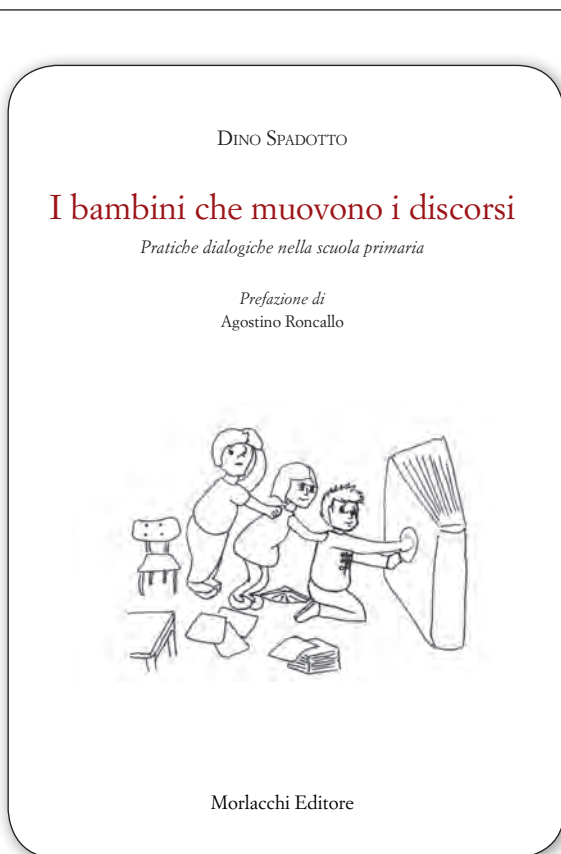
Per un momento ho pensato – non poteva essere diversamente – di modificare le righe iniziali di quell’articolo e fare almeno una dedica a Bruno *in memoriam*, ma per l’appunto una dedica c’era già, ed era indirizzata al carissimo Mario Lodi. E potevo dedicare l’articolo all’autore di ben tre articoli pertinenti che nel corso del mio scritto finivo per ignorare, pur essendo essi apparsi proprio sulla ‘nostra’ rivista? Quindi le cose si son messe proprio male, e ora non mi resta che fare ammenda.

Dunque riconosco. Anzitutto riconosco che il neologismo ha un senso importante e che Bruno ci insegna una cosa importante quando ci mette in guardia dall’idea di una filosofia intesa come sapere o almeno come atto eminentemente conoscitivo (basato sulla meraviglia, il capire e, a maggior ragione, la dottrina, la teoria) e ci invita a ricercare un’accezione del filosofare che sia più piena, più sgombra di pregiudizi e schematismi, non già semplificata e un po’ sfibrata. Cosa certamente non facile, ma strada su cui almeno incamminarsi, non è vero?

Ciò significa che Bruno ci ha indicato una strada in salita su cui faremo bene a incamminarci, e a incamminarci andando di buon passo: una eredità non da poco! Ho idea che sia la filosofia a doversi interessare di queste sue idee, e non giusto per un momento. Del resto, pensare che egli le abbia consegnate ad *AMICA SOFIA* è semplicemente bellissimo, no? Dunque al lavoro, non per commemorare, ma per lavorare su una così impensata eredità e, nel mio caso, farlo malgrado la figuraccia fresca fresca che mi porto dietro.



Livio Rossetti è stato presidente di *AMICA SOFIA* nei suoi primi quattro anni di vita ed è cittadino onorario di Elea. Studioso di filosofia greca, recentemente ha pubblicato, fra l'altro, *Quale filosofia con i bambini e i ragazzi?* (nel «Bollettino della Società Filosofica Italiana», 205, 2012, 71-86) e *Più filosofia a scuola (anche nell'ora di religione)* (in «Rocca», 23, 2012, 34-36).



Dino Spadotto

I BAMBINI CHE MUOVONO I DISCORSI
Pratiche dialogiche nella scuola primaria
 Morlacchi Editore, 2013
 pp. 272 // 18,00 euro
 ISBN: 9788860745361

Abracadabra: scioglilingua misterioso, formula magica. Ogni bambino che la pronuncia sente che a quel punto tutto è possibile: un'astronave o un drago, un amico alieno, una casa sotto il tavolo, la luna sul soffitto della camera. È il codice segreto e meraviglioso che sta alla base della sua creazione immaginifica e che gli apre la possibilità di ogni invenzione. Ma nessun bambino sa, né immagina, che abracadabra ricalca l'aramaico *avrah ka dabra*, "io creerò come parlo". Non lo sa, ma sente che la parola crea l'idea, concretizza il concetto implicito, dà forma al discorso interiore. E allora, la congiunzione diventa ponte, perché l'una e l'altro congiungono due sponde, il pronome è il supplente o il sostituito, perché fa le veci di qualcun altro. Digiuno di categorie gram-

maticali, di partizioni astratte, il bambino riscopre la propria grammatica interiore e la crea. *Abacadabra*. Questo libro è fatto dai bambini; è fatto con i bambini e per i bambini. Ma anche per tutti quegli adulti che non si sono arresi al piacere della scoperta, alla magia dell'invenzione, alla condivisione come crescita e reciproco arricchimento. I bambini che muovono i discorsi. *Abacadabra*.



Dall'Italia

L'universo delle pratiche filosofiche ha qualcosa di carsico per il suo affiorare e riaffiorare in sedi e forme diverse, eppure riconoscibili. Mondi diversi vengono prendendo coscienza di questo nuovo filosofare che parte dal basso. *AMICA SOFIA* tiene d'occhio e ogni tanto nota che...

Scrivere molte volte la storia di Cappuccetto Rosso

di Caterina Barbieri

Le Biblioteche di pubblica lettura del Comune di Perugia hanno curato, anche per l'anno scolastico 2012-2013, il progetto "La Valigia del narratore", volto alla promozione della biblioteca, del libro e della lettura presso la scuola materna, primaria e secondaria di primo grado del territorio. Presso la Biblioteca Villa Urbani, dove opero, è stato proposto, fra l'altro, un laboratorio sulla fiaba rivolto alla scuola elementare. Il laboratorio prevedeva che i bambini si cimentassero nella scrittura di una nuova versione di Cappuccetto Rosso dopo aver ascoltato alcune delle diverse variazioni esistenti della fiaba (più di venti diverse versioni disponibili in biblioteca, senza contare la meravigliosa *Congiura dei Cappuccetti* di Stefano Bordiglioni, 2005).

Hanno partecipato tredici classi di diverse scuole elementari di Perugia, dalla I alla V, appartenenti a quattro circoli didattici. Il sorprendente entusiasmo con il quale, dopo la visita guidata alla biblioteca, i bambini hanno affrontato un lavoro che 'sapeva' di scuola, deve forse qualcosa anche alla scelta di incominciare con la lettura di *La bambina e il lupo* di Chiara Carrer (2005).

Si tratta della versione della fiaba che, con toni molto più inquietanti e realistici, ben diversi da quelli usati da Charles Perrault, narra l'incontro di una bambina con Bzou, il lupo mannaro. Questi sono gli unici protagonisti di una storia che si delinea come una sfida tra due contendenti. Non c'è il cacciatore che trae in salvo la nonna e la sua nipotina: la nonna muore divorata dal lupo e i suoi resti vengono offerti alla bambina come merenda. La bambina si salva solamente grazie alla sua prontezza e al suo ingegno, con un escamotage che mette in scacco il lupo. La mamma non è che una pallida comparsa. E ricordo che, di solito, ho cercato di aumentare la crudezza del racconto dando a Bzou una voce sommessa, inespressiva, lenta e monotona, che lo rendesse apparizione ancora più paurosa. Questa storia a tinte forti è piaciuta moltissimo e ha ben predisposto gli alunni alle letture successive.

Quando siamo passati alla scrittura, i bambini avevano ben compreso che cosa avrebbero dovuto produrre. Quasi tutte le classi hanno puntato a scrivere una storia che fosse innanzitutto divertente, in cui il lupo facesse la parte del babbiano, e questo ha contribuito a creare un clima di lavoro allegro e partecipativo.

Ogni volta siamo partiti dal titolo, che è sempre stato deciso con democratica alzata di mano. Da lì è stato facile delineare i tratti del carattere di Cappuccetto e le sue vicende di vita. Le idee sono tutte dei bambini, il ruolo della bibliotecaria è stato quello, necessario soltanto a causa dei limiti connotati all'incontro, di chi mette ordine in una selva di stimoli e particolari, traducendo il tutto in una forma accettabile.

Nonostante io ne fossi la conduttrice, sono stata la prima ad essere rimasta sorpresa dal risultato del laboratorio, tanto da decidere insieme alla mia coordinatrice, Gaia Rossetti (che ha poi impaginato il prodotto cartaceo finale), di pubblicare le storie nella forma consentita dalle poche risorse della Biblioteca.

Scrivete Francesca Favorito, maestra di mia figlia:

Come i bambini, le storie non nascono e non crescono da sole: vengono nutrite, arricchite e hanno bisogno di pazienza e di amore.

Le storie che nascono dai bambini però sono sempre le migliori: vengono da luoghi inesplorati e approdano in destinazioni sconosciute perché non hanno confini né padroni.

Diventano storie vissute e narrate da tutti, i cui risvolti inaspettati assomigliano a quelli di una vita più lunga di quella vissuta dagli autori stessi.

Ciò che più mi ha colpito costruendo le storie dei vari Cappuccetti insieme ai bambini è stata innanzitutto la ricchezza del particolare che prevale sull'intreccio, che è proprio ciò che rende queste storie particolarmente gustose, perché tanto racconta dei loro autori e delle loro famiglie, compresa la mia: Cappuccetto Diavoletto che deve portare alla nonna una focaccia senza sale perché soffre di pressione alta; Cappuccetto Arcobaleno che ama tutti i colori dell'arcobaleno ma ne ha uno che è il suo preferito, il rosso; Cappuccetto Sfortunato, così disgraziata da essere derisa anche dai polli, creature evidentemente considerate sommamente stupide; Cappuccetto Rap sensibile e amante degli animali, ma anche dei motori e della musica rap, che manifesta un animo tanto femminile quanto virile; il meraviglioso Cappuccetto Perugino che vive a Case Bruciate e scandalizza la mamma parlando in dialetto.

Mi è molto piaciuto anche l'atteggiamento che talvolta Cappuccetto ha verso gli adulti, esseri che inspiegabilmente rendono complicate le cose più semplici: Cappuccetto Diavoletto risponde con un inesplicito "va bè" alle inopportune raccomandazioni della mamma; Cappuccetto Tedesco, con inappellabile calma teutonica, informa la mamma che lei porta solo cibo tedesco; Cappuccetto Cercaguai, che si fa beffe del dottore che non sa distinguere una gallina da un ammalato.

Ma soprattutto bellissimo mi è sembrato il rapporto con il lupo, incarnazione del caos della vita che ci viene incontro: il lupo, come nel caso di Cappuccetto Perugino, è facilmente addomesticabile, talvolta è un amico, più spesso un sempliciotto che nulla può contro la forza d'animo e il travolgente amore per la vita di Cappuccetto e degli autori delle sue straordinarie avventure.

Per finire: mi sono divertita moltissimo e credo si siano divertiti anche i bambini e, poiché insieme abbiamo fatto una cosa che ci è piaciuta, ci siamo voluti molto bene, con alcuni di loro mi sono persino fidanzata.

Ora, quando capita che uno di loro passi in Biblioteca, lo fermo chiedendo: "Cappuccetto Tedesco?" E vedo tutta la sua soddisfazione mentre mi risponde: "Sì".

L'opuscolo Cappuccetto Rosso in Biblioteca è online in <http://www.comune.perugia.it/approfondimenti/valigia-del-narratore-000>.



Caterina Barbieri, laureata in Filosofia, lavora dal 1995 come bibliotecaria presso il Sistema Bibliotecario del Comune di Perugia.

Gli esperimenti mentali nella filosofia con i bambini

di Luca Mori

Il fisico, storico e filosofo della scienza Thomas Kuhn vide nell'esperimento mentale «uno degli strumenti analitici che vengono utilizzati durante la crisi e che quindi aiutano a promuovere le riforme concettuali fondamentali»¹. Benché non tutti i filosofi avanzino tesi da «supportare e confermare con intuizioni o esperimenti mentali»², Cimatti richiama l'attenzione sul fatto che i filosofi che hanno avuto «conoscenza diretta di una qualche scienza» sanno che gli esperimenti mentali «non ci spiegano il mondo», ma «ci aiutano a vederlo, perché [...] nulla è più difficile da vedere di ciò che ci sta proprio sotto il naso»³. Oltre ad avere una funzione euristica ben riconoscibile nella storia del pensiero filosofico e scientifico, gli esperimenti mentali si sono rivelati un ottimo punto di partenza per fare filosofia con bambini e ragazzi, in percorsi proposti a partire dall'età di cinque anni nelle scuole dell'infanzia fino alle scuole secondarie. Abbiamo impostato in questo modo la maggior parte dei percorsi di filosofia con i bambini del Laboratorio filosofico sulla complessità "Ichnos", diretto da Alfonso Maurizio Iacono e istituito nel 2005 dalla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pisa e dal Comune di Rosignano Marittimo.

L'esperimento mentale che fornisce la base alla conversazione viene generalmente presentato ai bambini come una sorta di enigma, con una breve storia introduttiva e una domanda diretta che ne nasconde molte altre, sollevando un problema che appare sfidante per l'immaginazione e il pensiero, ma anche tutto sommato vago, difficile da prendere per il "verso giusto".

Così, ad esempio, introducendo ai bambini l'esperimento mentale relativo all'invenzione di un'utopia, dopo aver raccontato una storia sulla possibile scoperta di un'isola disabitata, si può chiedere: "Cosa dovremmo fare per fondare su quell'isola un paese in cui vivere bene?". I bambini si trovano qui di fronte a una domanda vaga, simile a un enigma in quanto ricorda quelle che Ludwig Wittgenstein avrebbe definito «puzzle-pictures»: una «figura-puzzle» o «figura-rebus», un groviglio di linee dove in prima battuta non si riesce a cogliere un senso definito. Nessuno può sapere o immaginare, una volta formulata la domanda iniziale, cosa emergerà dalla conversazione, quale forma sarà attribuita all'isola e alle relazioni umane su di essa.

I significati e le priorità di cui la domanda potrà caricarsi non sono predeterminabili ed emergono dalla conversazione, in relazione alle argomentazioni e alle scoperte che si fanno scambiandosi idee. Il filosofo, che ha proposto la domanda iniziale come un enigma, accompagna tale domanda e quelle che seguono mentre lentamente assumono il respiro "lungo" dell'esperimento mentale, cioè di una costruzione complessa di interrogativi, di risposte e di ipotesi elaborate in relazione allo scenario simulato dell'isola-utopia: mentre l'isola diventa il laboratorio metaforico vincolante dell'esperimento mentale delle bambine e dei bambini sulle condizioni in cui si potrebbe vivere bene, il filosofo fa domande, segnala possibili

¹ T.S. Kuhn, *Una funzione per gli esperimenti mentali*, in Id., *La tensione essenziale e altri saggi*, Mondadori, Milano 2008, 747-777 (p. 775).

² F. Cimatti, *Esistono tesi filosofiche? Un commento a Marraffa*, «Sistemi intelligenti», 21, 2009, 375-380 (p. 376).

³ Ivi, p. 379.

correlazioni, incongruenze o tensioni tra ciò che i partecipanti stanno dicendo, trattenendosi dal suggerire le sue ipotesi e accompagnando il gruppo a riflettere su presupposti e implicazioni delle decisioni prese.

Quello sull'utopia è un lavoro classico: immaginando di viaggiare verso un'isola disabitata appena scoperta (o verso un altro luogo altrimenti definito), si tratta di pensare come ci si potrebbe organizzare per farne un posto in cui vivere bene; un luogo in cui le sofferenze e il male che gli esseri umani devono imputare a se stessi, se anche non possono essere eliminati del tutto, siano almeno ridotti per quanto possibile. Dalla discussione su abitazioni, cibo e vestiti si passa presto ad altre questioni: si discute di regole, di come si apprendono e di cosa succede a chi non le rispetta, di chi dovrebbe prendere decisioni vincolanti per tutti, di adulti e bambini, di confini e di innumerevoli altri temi che s'intrecciano a ciò che bambine e bambini vivono e studiano.

I singoli e i gruppi sono chiamati a esprimersi, a prendere posizione, a fare scelte su casi intricati che riguardano il confine tra la città reale e quella immaginata e desiderata, tra il presente e il futuro, tra l'autonomia e la dipendenza, tra lo spazio privato e quello pubblico, tra la bellezza e l'angoscia dell'incontro con l'altro e con la diversità, e così via. Attraverso il *frame* dell'esperimento mentale, inoltre, i bambini hanno modo di osservare, distanziandosene, le proprie abitudini, confrontandole con altre abitudini possibili. Accade talvolta che mentre i bambini immaginano in classe la loro città ideale, i genitori e i familiari interessati si incontrano di sera per pensare la città che desidererebbero consegnare ai loro bambini, preparando uno scambio di utopie sempre molto significativo.

Con questo e con altri esperimenti mentali⁴, bambine e bambini entrano nei «mondi intermedi» del fare finta, in cui si apprende perché – come ha scritto Alfonso Maurizio Iacono che sui mondi intermedi ha costruito una teoria – «per dare senso a un universo di significato al cui interno viviamo, dobbiamo sempre percepire con la coda dell'occhio almeno un altro universo di significato che sta accanto al primo e che a questo è unito e, nello stesso tempo, separato da una cornice»⁵. Così, il mondo delle ipotesi e delle storie immaginate dai e con i bambini e il loro mondo vissuto diventano dimensioni che si danno reciprocamente senso, mediante attraversamenti di confine e con l'esercizio della «coda dell'occhio», che è un esercizio di autonomia nella relazione.

Vedersi dall'esterno è infatti una condizione per l'auto-eso-referenza necessaria all'apprendimento, nel senso indicato da Francisco Varela quando, riferendosi alla celebre illustrazione *Mani che disegnano*, di Escher – in cui due mani sembrano uscire dal foglio bidimensionale in cui sono disegnate per disegnare se stesse – vi riconosceva un'illustrazione del *loop* creativo e virtuoso grazie al quale soltanto possiamo tentare di ridisegnare i nostri confini⁶. Più specificamente, riferendo tali considerazioni ai processi formativi, potremmo dire che ogni apprendimento comporta un processo di uscita e di ritorno, di attraversamento di cornici: si apprende in quanto ci si può staccare dal mondo nel quale ci si trova pur continuando a farvi riferimento, anche attraverso un esperimento mentale. Il problema e la sfida diventano quelli di "lavorare sui codici", di cogliere gli impliciti filosofici in modi diversi di relazionarsi e di comunicare, di far "reagire" i codici e il lessico filosofico con altri codici e altri lessici.

Perché fare filosofia con i bambini, dunque? Perché accade per la mente qualcosa di analogo a ciò

⁴ Per un'esposizione più dettagliata, cfr. A. Frosini – L. Mori, *Costruire altri mondi. Materiali e idee per esperimenti filosofici*, Matithyah, Pontedera 2010; L. Mori, *Esperimenti mentali e altri "terzi spazi" dell'apprendimento*, «Educazione sentimentale», 17, 2012, 89-102; Id., *Filosofia con i bambini attraverso gli esperimenti mentali*, «Childhood & Philosophy», 8, 2012, 265-290.

⁵ Cfr. A.M. Iacono, *Gli universi di significato e i mondi intermedi*, in A.M. Iacono – A.G. Gargani, *Mondi intermedi e complessità*, ETS, Pisa 2005, 5-39 (p. 18). Cfr. inoltre A.M. Iacono, *L'illusione e il sostituto. Riprodurre, imitare, rappresentare*, Mondadori, Milano 2010.

⁶ F.J. Varela, *Il circolo creativo: abbozzo di una storia naturale della circolarità*, in P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 2008³[1981], 259-272.

che accade per il corpo. Non si esercita il passo ai ritmi alterni se non ci si avventura in difficili salite e impegnative discese. Non si potenzia il respiro se non si rasentano i confini delle proprie capacità di movimento. Non si esercita l'equilibrio, se non provandone l'incertezza in sentieri sconnessi e poco battuti. Non si conquistano con lo sguardo orizzonti inattesi, se non facendo lunghe escursioni nelle penombre del sottobosco, arrivando a capire che quando si tocca una vetta il viaggio non è finito, perché ogni vetta è soltanto una tappa e calarsi a valle può diventare impresa più dura della dura salita. Come il corpo da cui emerge e di cui è fatta, così la mente ha il suo passo e le sue andature, la cui ampiezza e varietà dipendono dalle esperienze vissute e dai sentieri attraversati (*path-dependence*). Si apprende ad avere più respiro soltanto attraversando i confini del già detto, per sporgersi con meraviglia su pensieri mai visti, di parola in parola, da un'ipotesi all'altra tenendosi per mano, cambiando passo e idee, ridisegnando le mappe di cui si dispone. Fare filosofia in gruppo elaborando esperimenti mentali è inoltre un esercizio di democrazia, perché si apprende che ciò che ognuno può scoprire dipende da come lo cerca con gli altri e che può essere decisivo anche chi cerca in una direzione che non sarà scelta. Possiamo dare conto di questo aspetto riprendendo e sviluppando un esempio accennato da Terrence Deacon⁷: immaginiamo che un bambino si sia perso in una foresta; organizzandosi per partecipare insieme alla ricerca, cinquanta persone fanno emergere un'area di probabilità di trovare il bambino che è più estesa rispetto a quella associabile a una singola persona: anche se la potenzialità di trovare il bambino, diffusa inizialmente su tutta la squadra, si realizzerà alla fine in una sola persona del gruppo, la persona che trova il bambino riesce nel compito perché *vincolata* nei propri movimenti dalle altre quarantanove, anche se queste sono *assenti* al momento del ritrovamento. La partecipazione di più persone, a condizione di essere bene organizzata, aumenta per tutti le probabilità di approssimarsi a ciò che si sta cercando, oppure di comprendere meglio cosa si sta cercando, se la questione è controversa, come per lo più accade in filosofia e nella vivere quotidiano. Anche chi cerca nel punto che poi si rivelerà sbagliato, per il semplice fatto di essere presente "indirizza" gli altri membri del gruppo a indagare in direzioni che altrimenti non avrebbero pensato e che potrebbero rivelarsi *più prossime* a una soluzione accettabile.

⁷ T. Deacon, *Consciousness is a Matter of Constraint*, «New Scientist», 2840, 2011, 34-36.



Luca Mori è assegnista di ricerca nel Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere dell'Università degli Studi di Pisa. Dal 2005 progetta e conduce percorsi di filosofia con i bambini per il Laboratorio filosofico sulla complessità diretto da Alfonso Maurizio Iacono. Ha curato *Filosofia. Seminari*, Bulgarini, Firenze 2012 (volume autonomo nel manuale *Filosofia* di S. Givone e F.P. Firrao) e ha pubblicato *Complessità e dinamiche dell'apprendimento* (ETS, Pisa 2011) e *Il consenso* (ETS, Pisa 2009).

Elogio dell'ascolto. Praticare la filosofia a scuola

di Simona Alberti

Ma noi sbagliamo, in parte per colpa dei maestri che insegnano a disputare, non a vivere, in parte per colpa degli allievi che si presentano ai loro maestri con l'intenzione di coltivare l'intelligenza, non l'anima; così la filosofia è diventata filologia.

Seneca, *Lettere a Lucilio*, Libro XVII, lettera 108

Ho incontrato le pratiche filosofiche frequentando le lezioni del Prof. Romano Màdera all'Università degli Studi di Milano-Bicocca, e leggendo gli scritti sulla filosofia antica di Pierre Hadot. Da allora mi sono convinta che praticare la filosofia sia possibile a tutti e che significhi un esercitarsi a porsi domande e a mettere sotto esame la propria vita nella quotidianità. La mia quotidianità ha a che fare con la scuola perché da molti anni sono un'insegnante di lettere in un istituto tecnico di Lecco. La quotidianità a scuola è paradossalmente povera di domande autentiche, spesso i professori non coltivano l'anima e neppure l'intelligenza degli allievi e raramente gli studenti adolescenti delle scuole superiori italiane si affidano ai loro insegnanti per coltivare l'anima e l'intelligenza. La pratica della filosofia a scuola ha a che fare con l'intelligenza e con l'anima, di alunni e di insegnanti. Se la filosofia non è solo discorso, ma è anche un modo di vivere, si può praticare con studenti che non conoscono il discorso filosofico, inserendo gli esercizi filosofici nella didattica.

Si può praticare filosoficamente con gli studenti nel quotidiano delle ore scolastiche secondo una "dieta" che l'insegnante propone agli studenti e a se stesso con l'intento di una trasformazione e di un'autotrasformazione. Una "dieta" che prendendo spunto da esercizi delle tradizioni filosofiche occidentali e orientali, può trovare nella biografia e nel percorso di ogni classe di studenti e insegnanti una sua specifica fisionomia. Nelle pratiche filosofiche a scuola si può mettere in atto la filosofia, la si può vivere realizzando il vero intento filosofico: la trasformazione di sé e del mondo, del mondo e di sé, la cura di sé che implica la cura dell'altro. La filosofia è un sapere sull'esistere, sull'uomo e sul mondo, un sapere pratico che vuole che avvenga un cambiamento, una trasformazione, una conversione, un sé e un mondo diversi. Anche laddove la filosofia non rientra fra le discipline del piano di studi, l'insegnante, anche se insegna letteratura (la letteratura peraltro offre concetti e discorsi della filosofia. Seneca afferma: "Quanti poeti dicono ciò che i filosofi hanno detto o potrebbero dire!"¹), può praticare con gli studenti la filosofia. Non è sufficiente il sapere, l'insegnante deve incarnare, proporre e fare sperimentare una prassi, un modo di agire, di essere nella scuola, di insegnare e di apprendere. L'insegnante che propone le pratiche filosofiche, le deve praticare in prima persona. La scuola può, nelle pratiche didattiche quotidiane, vivere la filosofia, metterla in atto e prendersi cura di sé. Jeannie Carlier scrive che "le salut de l'âme dépend de gestes matériels qui produisent des effets spirituels"². Le pratiche filosofiche a scuola possono aprire spazi e momenti di riflessione, di autoriflessione, di consapevolezza, di ricerca del senso, di ascolto, di cura. Raccomanda Epicuro: "Non far finta di filosofare, ma filosofa sul serio: perché non di parer sani abbiamo bisogno, ma d'essere veramente sani"³.

¹ Seneca, *Lettere a Lucilio*, Libro I, lettera ottava, par. 8.

² In *Pratiques religieuses et souci de soi selon Porphyre*, in Brentari-Màdera-Natoli-Tarca (a cura di), *Pratiche filosofiche e cura di sé* (Bruno Mondadori, Milano 2006), p. 29.

³ Epicuro, *Massime Capitali*, in Diog. Laert. X 140.

La scuola comporta una dimensione comunitaria che è dimensione fondamentale del praticare la filosofia. Nell'essere comunità che, sospendendo il quotidiano, pratica una alternativa, si sperimenta e si testimonia la possibilità di riflettere, criticare, cambiare, migliorare, coesistere. Per adolescenti in formazione è una grande opportunità educativa, per i loro insegnanti è un buon antidoto alla routine, all'indifferenza, ai modelli interiorizzati. Inoltre non si può escludere che alcune pratiche filosofiche sperimentate a scuola, come semi che germogliano, lascino un segno profondo e tornino a riemergere dentro le vite dei praticanti, anche rivedute e corrette, in ambiti extrascolastici, nelle donne e negli uomini di domani. È possibile pensare a un mondo migliore, partendo da semplici pratiche vissute da ciascuno di noi. Nella classe è l'insegnante a proporre le pratiche, illustrarle, darne le regole, a volte praticando con gli studenti, ma questo dato non esclude che nel praticare ogni classe trovi, sperimenti e concordi esercizi mirati a un qui e ora e a un particolare. Anche in questo confronto sulla pratica stessa, la comunità esprime il suo essere dialogante e attiva. Nelle pratiche filosofiche gli studenti agiscono un discorso (ad esempio non si spiega cos'è la democrazia, ma si agisce la democrazia) e nel viverlo, nell'incarnarlo nello spazio e nel tempo, lo fanno proprio, lo interpretano, lo reinventano e rigenerano ogni volta, ne sono parte attiva, lo realizzano. L'insegnante propone l'esercizio, lo spiega, ma è ogni studente che lo fa suo e lo incarna. Praticare a scuola significa per gli studenti sentirsi soggetti attivi, partecipi del sapere, partecipi di un tutto, teoria e pratica, che insieme li precede e si realizza anche grazie a loro.

Ma come esercitarsi all'ascolto attraverso le pratiche filosofiche? Nella scuola superiore italiana cattivi ascoltatori sono prima di tutto gli insegnanti. Ascoltano raramente se stessi, precludendosi così l'ascolto degli altri. Ascoltano poco i propri colleghi, se non per fare gruppo quando si tratta di difendere interessi corporativi. Ascoltano raramente i propri studenti, a volte, paradossalmente, neppure quando li interrogano. Resi sordi da stanchezza e diversi pregiudizi, ascoltano distrattamente i genitori degli alunni. Cattivi ascoltatori sono anche gli studenti, in quanto scarsamente esercitati all'ascolto dai loro insegnanti che sono per loro cattivi modelli. Mi sono interrogata su come, attraverso le pratiche filosofiche, un insegnante di italiano e storia possa facilitare, in classi di studenti del triennio della scuola superiore, l'ascolto. L'ascolto di sé e dell'altro; l'ascolto in quanto persone e non solo studenti. L'ascolto del mondo in un nuovo rapporto con esso. L'ascolto è uno degli obiettivi trasversali che la scuola si pone sin dalle prime classi della scuola dell'obbligo. Un obiettivo talmente scontato a fronte della mole di comunicazione orale presente nella scuola superiore, che spesso i docenti non si occupano più di quali attività ed esercizi promuovere, di quali occasioni creare, di quali strumenti utilizzare per favorirlo e farlo sperimentare ai ragazzi. Gli insegnanti pensano a studenti già capaci di ascoltare, come se l'ascolto fosse un prerequisito intrinseco allo studente. Proporre pratiche ed esercizi di ascolto non significa tenere agli studenti una lezione sulle tecniche di ascolto. Significa offrire occasioni, tempi e luoghi, relazioni in cui gli studenti possano vivere l'ascolto, sperimentarlo, mettendosi in gioco, provando, sbagliando, scoprendo. L'insegnante promuove esercizi di ascolto e contemporaneamente, inevitabilmente, in un sistema di relazioni, si autoesercita ed è esercitato. Non si tratta di esercizi esclusivamente legati all'oralità. L'ascolto può essere rivolto a testi, oggetti, gesti, alla natura.

L'insegnante deve porsi durante le attività come guida e regista. Illustra gli esercizi, a volte vi partecipa in prima persona. Conduce la classe durante le diverse fasi della pratica, con un atteggiamento aperto e non giudicante, ascoltando e osservando quanto accade. Ha il ruolo di cogliere gli spunti, anche imprevisti, che possono emergere dall'attività in corso, per saperli utilizzare rimettendoli in gioco. In alcuni casi deve richiamare alle regole e farle rispettare come un arbitro. Deve curare lo spazio dell'ascolto, scegliere i luoghi e i tempi per realizzare gli esercizi. Deve avere ben programmato l'attività per non svilarla, banalizzarla e vanificarla, dedicandole ad esempio tempi affrettati o luoghi inadatti. Per

molti esercizi di ascolto ci vuole tempo, tempo per contenere anche il silenzio, il riascolto, la sospensione del giudizio. Per molte pratiche le aule scolastiche restano, pur con tutti i loro limiti, luoghi praticabili. Si ha così l'opportunità di fare sperimentare l'aula come un luogo che può essere animato da idee, pensieri, emozioni, uno spazio dove non è scontato annoiarsi, angosciarsi, sentirsi estranei. Per altri esercizi sarebbe auspicabile trovare spazi diversi da quelli canonici, per esempio all'esterno dell'edificio scolastico.

Anche l'insegnante, che non interviene se non per guidare l'attività nelle diverse fasi, si esercita all'ascolto attivo, mettendo in discussione l'interpretazione che inizialmente avrebbe proposto. Al termine di un ascolto attivo non siamo mai gli stessi e ad esempio l'interpretazione di un testo che proponiamo da anni e che la critica letteraria conferma, non potrà rimanere identica e immutata. Può essere l'occasione per un ascolto nuovo dei testi, come una "seconda prima volta" (ma ci sarà mai stata una vera prima volta? È probabile che la prima lettura di quel testo sia avvenuta anche per noi molti anni prima da studenti, quindi guidati da un insegnante e da un'interpretazione esperta che da allora ha segnato il nostro ascolto di quel testo). Un ascolto più autentico, lasciando che il testo risuoni in noi al di là del nostro sapere. Ed è inoltre un buon esercizio di ascolto degli studenti che appaiono ai nostri occhi con la loro originalità, il loro sapere, le loro esperienze, un po' più liberi di esprimersi, di emergere, scoprendo risvolti inaspettati.



Simona Alberti, laureata in Lettere Moderne, insegna Letteratura Italiana e Storia in un Istituto Tecnico per Geometri a Lecco. In seguito al corso di laurea specialistica in Consulenza pedagogica e ricerca educativa all'Università degli Studi di Milano-Bicocca, si è avvicinata alle pratiche filosofiche.



La VI Sessione estiva di AMICA SOFIA.

26-28 luglio, Cava dei Tirreni

«Rocca», "Attualità", p. 9, 15 luglio 2013.

26-28 luglio. Cava dei Tirreni (Sa). VI Sessione estiva di «Amica Sofia», associazione dedita alla filosofia coi bambini e i ragazzi, già diretta da Livio Rossetti. Tema di quest'anno è «Quale Socrate? Sappiamo essere il Socrate dei nostri alunni?». L'appuntamento è per gli insegnanti di ogni ordine e grado. Informazioni (logistica) in: eventi di www.amicasofia.it Contatti: mikj.s@libero.it tel. 348 3050170

La sfida di “partire da sé”.

SOCRATIC DIALOGUE a Vicenza

di Alice Di Lauro

Laura Candiotta invita il gruppo ad alzarsi e a camminare liberamente nello spazio. Chiede di evocare nella mente una situazione della nostra vita, passata o presente, che ci tocchi, che ci “faccia problema” e che faccia sorgere in noi una domanda precisa in riferimento al tema della nostra giornata, ovvero “la relazione con l’altro”. Ci invita ad accelerare il passo lasciandoci attraversare nel corpo e nel movimento dalla risonanza emotiva della domanda. Una volta seduti, ci invita a stendere per iscritto l’episodio autobiografico che ha originato la domanda, e a formularla infine in modo semplice e universale. Solo allora ci disponiamo in cerchio, preparandoci a far scaturire il dialogo socratico dalle nostre stesse vite.

È la seconda volta che invito Laura Candiotta nel vicentino. Già nel 2010, in occasione della *Giornata di Pratiche Filosofiche* a Schio, l’emozione e la partecipazione del pubblico mi avevano convinta del valore “integrale” del suo discorso filosofico. Un discorso che muove “dalla pancia e dalla testa assieme”: razionale, rigoroso e al tempo stesso profondo, emozionante, autentico. Così a febbraio di quest’anno non perdo l’occasione di presentare la sua proposta di Dialogo Socratico agli allievi del Corso in Counseling Dinamico Relazionale dell’ISI di Vicenza, che è attivo da più di trent’anni nel territorio.

Ho conosciuto Laura Candiotta, studiosa di Platone, amica e praticante filosofa, all’interno del Seminario Aperto di Pratiche Filosofiche di Venezia, un seminario nato nel 1999 dal desiderio, da parte di alcuni studenti e professori, di accorciare la distanza tra la filosofia come oggetto di studio accademico e la quotidiana ricerca di senso propria di una “vita filosofica”, attraverso la condivisione autobiografica e forme di comunicazione pacifiche, pratiche meditative, corporee e artistiche solitamente escluse dagli ambienti accademici, ritiri in contesti naturali e incontri con diverse realtà comunitarie religiose e laiche. A partire da questa esperienza, che ci ha formate entrambe, condivido con Laura Candiotta la passione per la filosofia intesa come pratica di trasformazione e cura di sé (sulla scia dello studio di Hadot e di Foucault), la pratica di una forma di comunicazione pacifica e non competitiva, la sfida personale nell’applicare alla nostra vita la proposta filosofica del prof. Vero Tarca (cfr. il suo articolo nello scorso numero della Rivista), la collaborazione con *Philo*, Scuola Superiore di Pratiche Filosofiche fondata da Romano Mådera a Milano e, infine, la vocazione a portare l’esperienza delle pratiche filosofiche nei contesti formativi e educativi più disparati.

Negli ultimi anni Laura Candiotta non solo elabora una interessantissima lettura che valorizza il ruolo delle emozioni e del corpo nei dialoghi platonici (*Le vie della confutazione. I dialoghi socratici di Platone*, Mimesis, Milano 2012), ma conduce seminari di *SOCRATIC DIALOGUE*, una pratica dialogica di gruppo mutuata dagli antichi *logoi sokratikoi* e diffusa soprattutto in nordeuropa dove, praticato in gruppo e mediato da un facilitatore, ha dimostrato di essere un’esperienza di reale democrazia e una risposta alla crisi di comunità. Delle molte versioni del *SOCRATIC DIALOGUE* contemporaneo, Candiotta privilegia quella di

Leonard Nelson, il quale è partito dalla constatazione che i suoi allievi non erano in grado di pensare e di argomentare le loro posizioni, in un contesto e in una società che non permetteva alcuna reale partecipazione democratica al sapere. Il dialogo socratico fu per lui (eravamo negli anni Venti) un potentissimo dispositivo educativo e una vera e propria *pratica di libertà* per scongiurare il pericolo del totalitarismo.

Ma come si svolge, nello specifico, una tipica seduta di dialogo socratico?

Comunemente, il dialogo socratico prende avvio da una domanda (ad esempio "Che cos'è la giustizia?"), formulata da uno dei partecipanti e seguita da un esempio che illustri la situazione concreta che l'ha originata (ad esempio, il racconto di una situazione vissuta personalmente come ingiusta). Successivamente viene richiesto agli altri partecipanti di fornire ulteriori esempi, tratti dalla propria esperienza personale, che ripropongano o amplifichino quella stessa domanda. Se la direzione dell'indagine suscita interesse e coinvolgimento, si prosegue, altrimenti un altro partecipante proporrà una diversa domanda, e così via, fino a che non si raggiunga l'accordo. Da questo momento ha solitamente inizio la vera e propria discussione argomentativa che porterà, laddove possibile, a formulare collettivamente una risposta filosofica alla domanda, oppure semplicemente a delineare con chiarezza le diverse posizioni in gioco. Questo momento prevede una continua verifica della validità e correttezza dei giudizi e la sua durata è estremamente variabile.

Al giorno d'oggi gran parte delle versioni europee del *SOCRATIC DIALOGUE* tendono a dare maggior rilievo all'aspetto argomentativo e logico, spesso a discapito degli elementi biografici ed emotivi. La proposta di Laura Candiotta riserva invece una cura attenta e assidua all'integrazione tra il discorso intellettuale e il piano delle emozioni. Prendiamo ad esempio la prima fase del dialogo socratico, quella che consiste nella formulazione della domanda e nell'esposizione dei "casi" che l'hanno originata. Mentre il metodo classico sembra risolvere questa fase in un semplice "momento pre-argomentativo" da abbandonare non appena si approdi alla discussione teorica, l'approccio di Candiotta ne fa il momento fondante dal quale dipende la genuinità e la qualità del discorso successivo, discorso che dovrà continuamente attingere a quello spessore emotivo e autobiografico iniziale se vorrà rimanere un'autentica *esperienza filosofica* collettiva. Laddove non sia possibile invitare i futuri dialoganti a mettere a fuoco la domanda sin dal giorno precedente, viene proposta all'inizio della giornata (e all'occorrenza in diversi momenti della stessa) una pratica corporea e meditativa che permetta di contattare le emozioni, i vissuti personali e la sfera intuitiva.

È interessante rilevare l'apparente continuità con la 'vita filosofica' comune a molte scuole ellenistiche, dove la pratica individuale dell'"esame di coscienza" non era disgiunta dal coinvolgimento del piano immaginifico e "spirituale" (nel senso suggerito da Hadot, che riserva l'aggettivo "spirituale" a quegli esercizi filosofici che interessano l'intero psichismo dell'individuo). Quanto poi alla "conclusione" del dialogo, questa è data non tanto dall'esaurimento dell'argomentazione, risultato spesso ideale e asintotico, quanto dalla *scelta* personale di integrare e affrontare la domanda nella propria vita (il momento della formulazione ad alta voce della motivazione scaturita dal dialogo).

Non è semplice restituire in poche pagine lo spessore di quest'esperienza di dialogo, che è stata capace di non ridursi a una disputa argomentativa ma di essere espressione della personalità intera dei partecipanti e di integrare e valorizzare le differenti posizioni ed esperienze di vita, dando vita a *qualcosa che prima non c'era*. Proprio così, perché nel dialogo socratico contemporaneo la *verità* non è più intesa come lo svelamento di qualcosa che era già in nuce (l'*aletheia* di Platone), ma come una costruzione collettiva, plurale e sempre rivedibile, risultato di un accordo conquistato assieme. Eppure in un certo senso il legame con la dimensione autobiografica, presente nella domanda personale e sentita da cui prende

avvio il dialogo, restituisce a quest'ultimo la sua funzione maieutica di ritorno a sé. Questa funzione è fondamentale nella visione di Laura che, sul modello di Hadot, concepisce la filosofia come cura di sé e trasformazione della propria relazione con il mondo.

Una domanda in particolare che mi ha suscitato la partecipazione al *SOCRATIC DIALOGUE* di Vicenza è questa. Fino a che punto il riferimento a temi ed episodi personali profondamente sentiti, scelto come punto di partenza, facilita il processo del dialogo? A volte il ricorso al biografico sembra mettersi al servizio dell'importanza personale o della semplice urgenza esistenziale, dirottando il filo logico del discorso verso tortuose dinamiche psicologiche e di gruppo; altre volte lo stesso riferimento alla propria vita si rivela la chiave per comprendere e quindi trascendere gli orizzonti personali, dedicandosi profondamente a formulare una domanda universale sviscerandola sotto tutti i punti di vista, "con la propria carne" oltre che logicamente.

La scelta di "partire da sé" nel dialogo socratico comporta delle sfide. Innanzitutto per il facilitatore che, al fine di tutelare la "filosoficità" dell'esperienza, è chiamato ad assumersi la *responsabilità* del dialogo rinunciando però al *controllo* dello stesso. I suoi assunti filosofici, i suoi pregiudizi, la sua posizione etica, il suo stile di conduzione, la sua stessa personalità sono perennemente in questione, in un continuo e rinnovato esercizio su di sé volto alla consapevolezza dell'inevitabile parzialità e fallibilità del proprio orizzonte soggettivo. Del resto Jung riteneva questa consapevolezza ermeneutica del proprio punto di vista soggettivo un prerequisito indispensabile per chi opera in quei campi della relazione dedicati all'*anima*, laddove l'oggetto della ricerca coincide con il soggetto stesso. Ma questa è anche una sfida alla 'normale' concezione e gestione del tempo nella vita contemporanea e un invito a sperimentare la sua dilatazione, ad assecondare la necessità di protrarre il dialogo fino a quando si sia giunti a una soddisfazione e a un esaurimento quasi fisiologici (o ad accettare filosoficamente la frustrazione di questo desiderio).

Una delle enormi potenzialità di questa forma di dialogo socratico è di configurarsi come una *pratica formativa* autenticamente filosofica, nella misura in cui ci si impegna (e spesso si riesce) a comporre nello stesso discorso la ricerca di un accordo universale e la valorizzazione della libertà e singolarità di ogni partecipante. Infatti, ben lungi dal gestire la complessità in modo gerarchico e procedurale, il dialogo socratico rende possibile quello sforzo collettivo che consiste nell'individuare e nominare tale complessità, nel valorizzarla, fino a dare piena espressione e visibilità alle diverse voci e ai distinti livelli che la compongono.

Mi auguro che questa forma di dialogo socratico integrale e integrante possa essere sperimentata e adottata con sempre maggior consapevolezza ed efficacia in comunità, aziende, gruppi di ricerca, scuole, università, comuni, assemblee civiche... fino a bussare alle porte di quelle istituzioni (famiglie, chiese, parlamenti, ecc...) che troppo spesso, per mantenersi tali e quali, farebbero volentieri a meno dell'esperienza filosofica.



Alice Di Lauro, laureata in Filosofia, è Analista Biografico a Orientamento Filosofico in formazione presso la scuola "Philo" di Milano e, dal 2011, docente di Filosofia e Pratiche filosofiche all'ISI di Vicenza. Opera come autrice di eventi a sfondo filosofico, *performer* professionista e funambola. Blog: alicedilauro.wordpress.com.

Socrate e la gestione autoritaria del sapere

di Livio Rossetti

Il modello Socrate è entrato in crisi, dicevamo (in *Amica Sofia 2/2011*), ed è diventato possibile criticare Socrate, così come fare 'meglio' di lui. Si ammetterà che questa è una notizia.

In breve: specialmente in molti dialoghi di Platone, dopo un po' di preliminari, Socrate è solito prendere in mano la conversazione, per cui è quasi sempre lui a porre sempre nuove domande. Ma siccome le sue domande (o obiezioni, o contro-esempi) tendono a risultare spiazzanti per chi deve rispondere, così facendo egli finisce per chiudere l'interlocutore in un angolo e obbligarlo a riflettere. Questa sorta di terapia d'urto è concepita (o almeno: è rappresentata) come benefica, ma ottiene che Socrate finisca per ascoltare dall'interlocutore solo ciò che egli *vuole* ascoltare. A sua volta l'interlocutore, una volta che si trova 'chiuso' in questo ruolo tanto anomalo (è colui che tenta invano di dare delle risposte adeguate), è puntualmente in difficoltà e subisce l'iniziativa del filosofo. All'inizio, però, sembrava che Socrate volesse intavolare con lui una relazione alla pari, e siccome si presume che un simile dialogo sia oggettivamente benefico, illuminante, noi veniamo indotti a pensare di aver 'assistito' a un dialogo che rispetta le regole. Eppure è evidente che le regole sono state cambiate in corso d'opera e importanti forzature entrano in gioco.

Come dipanare la matassa? C'è un versante "Socrate" e un versante "oggi": l'argomento può e deve essere affrontato sia con riferimento ai modi di fare di Socrate (dunque con la preoccupazione di rendere conto di ciò che è effettivamente accaduto ai suoi tempi), sia in relazione al nostro tempo. Sul versante "Socrate" qui mi basti osservare che, malgrado i limiti indicati, Socrate è colui che ha letteralmente inventato le pratiche dialogiche e una genuina curiosità per l'altro e le sue idee, cioè una inedita capacità di ascolto, solo che questa impostazione rimane piuttosto embrionale, non si dispiega appieno, anzi si ferma a metà strada. Come dire che Socrate ha fatto un passo decisivo, ma poi si è anche incamminato in altre direzioni¹.

Sull'altro versante, mi sembra giusto ricordare anzitutto che il dialogo non interessato, non perturbato da speranze e timori, aspirazioni e altre emozioni, capace di preservare la libertà di pensiero di ciascun dialogante e animato da un genuino interesse per lo scambio di idee, è una realtà del nostro tempo che, non avendo un grande passato, potrebbe anche passare per una *invenzione* del nostro tempo. In effetti, fino alla metà del Novecento, le tracce di una conversazione non perturbata sono molto sporadiche e non indicative di un costume. Sarebbe interessante cercar di capire come mai è avvenuto questo cambiamento. In effetti è attraente spingersi a pensare che la diffusione dell'ascolto pacato sia un tipico merito della democrazia, ossia dell'attenuarsi della componente autoritaria nella società in genere e, di riflesso, nella vita di relazione. Del resto ha senso pensare che la cultura del dialogo si sia affermata parallelamente al riconoscimento di maggiori diritti per le donne, i minori, i lavoratori dipendenti, gli immigrati, i divorziati, i non credenti, i portatori di handicap etc.: se tu e io siamo approssimativamente alla pari sul piano legale e dei diritti, allora possiamo anche parlare alla pari.

¹ Una discussione più approfondita di questi temi figura in *Un Socrate che non ascolta*, articolo uscito nel 2011 sulla rivista polacca «Peitho» e disponibile online in <http://peitho.amu.edu.pl/volume2/rossetti.pdf>.

Per l'appunto le esperienze di filosofia informale (con i bambini, con i ragazzi, con i detenuti, con gruppi di adulti...) vivono di questa nuova sensibilità e si vengono ridefinendo via via che ognuno di noi impara ad aprire la propria vita di relazione alla conversazione paritetica. A tutti noi, infatti, accade con molta facilità di passare impercettibilmente dal dialogo al monologo, da un approccio paritetico a uno che sia, in ultima istanza, autoritario, ed è interessante notare che nessuno può propriamente attribuirsi la qualifica di maestro in dialogicità, perché nel momento in cui io mi dovessi attribuire questa qualifica, con ciò stesso tradirei la dialogicità e assumerei una posizione autoritaria. Si può essere professori di storia, di latino, di chimica dei coloranti, di cardiologia, ma non di dialogicità: quella la si può solo praticare, se ne siamo capaci. Se ci mettiamo a insegnarla dicendo "si fa così", grande è il rischio di andare rapidamente fuori strada.

Molti (fin troppi) aspetti della nostra vita si prestano egregiamente per una gestione autoritaria: tale è l'affetto dei genitori, ma anche il tifo per una squadra, la fede religiosa, la passione politica, l'occasione di prendere la parola in un dibattito (la TV ce ne ha fornito esempi con larghezza), il sapere in genere, compreso quello dei pedagogisti e dei terapeuti. Il sapere è, per definizione, un sapere *qualcosa* intorno a un dato argomento. Ma ne sappiamo sempre poco, o almeno c'è sempre chi ne sa molto più di noi, e spesso accade che quel che crediamo di sapere riveli delle crepe, richieda delle messe a punto. Ma intanto lo diamo per buono e siamo tentati di 'giurare' sulla fondatezza di valutazioni sulle quali invece ci accadrà di ritornare. Ed ecco che ci accade di farne anche un uso autoritario, per esempio in quanto insegnanti. Per esempio per il fatto di togliere duttilità a ciò che affermiamo, per il fatto di affermare senza nemmeno chiederci più se sia esatto o non sia esatto, o perché diamo per acquisito che X, magari perfino con impazienza e insofferenza.

Bene, questi sono modi tendenzialmente autoritari e non dialogici di 'maneggiare' ciò che sappiamo o crediamo di sapere. Ma non siamo tenuti a un uso tendenzialmente arrogante, ci sono delle alternative, e scoprire che perfino a Socrate è attribuito un uso pur sempre un po' autoritario dei suoi contro-esempi, è di aiuto, invita a ricercare queste alternative e un riequilibrio in nome della duttilità, ed ecco che, impercettibilmente, la stessa vita di relazione tende a migliorare.

E ora parliamo di alcuni libri...

Educare alla cittadinanza democratica. Tra teoria e prassi: in memoria di Bruno Schettini, a cura di Pasquale Iorio e Filippo Toriello (Ediesse, Roma 2012).

A poco più di un mese dalla sua scomparsa, amici e collaboratori sentono il bisogno di ricordare in modo corale Bruno Schettini, vicepresidente della Facoltà di Psicologia della Seconda Università degli Studi di Napoli. Prende così vita il libro in memoria di Bruno Schettini, raccolta di testimonianze e saggi di amici e collaboratori che hanno voluto ricostruire il percorso di ricerca di Bruno.

Nell'insieme un tributo, probabilmente non il solo e non l'ultimo, a un vero maestro, uno che è stato maestro di vita non meno che intellettuale di spicco.

Il volume *Educare alla cittadinanza democratica* si articola in aree tematiche corrispondenti ai vari filoni di interesse dell'attività scientifica e sociale di Bruno: autobiografia, educazione degli adulti, educazione alla cittadinanza attiva, filosofia con i bambini e i ragazzi e non pochi altri.

Bruno insegnava a fare comunità, una comunità non annunciata ma praticata.

Scrivono Filippo Toriello: "Riusciva a 'fare ponte' tra discipline diverse, tra istituzioni, persone, tra storie di uomini passati e problematiche del presente. Bruno costruiva storie di vita e di relazione con le persone dai più diversi orientamenti ideologici, segno questo di un'autentica convinzione che il dialogo è sempre possibile a patto che conduca a soluzioni dialetticamente compatibili per tutti coloro che vengono a trovarsi in situazione di conflitto".

Lo animava una curiosità intellettuale che lo portava a cercare e a sperimentare nuove soluzioni: costruire ponti tra il già e il non ancora, tra il presente e il futuro, era parte del suo programma di vita.

Lui amava definirsi un "intellettuale che si sporca le mani", intendendo dire con questa espressione che la sua antropologia di riferimento aveva basi solide nella realtà, non disgiunta, quest'ultima, dalle persone che la costituiscono. Chi si sporca le mani è colui che pensa, riflette, analizza la realtà, ma vi è talmente implicato da costituirne parte *integrante ed essere, quindi, elemento di trasformazione della realtà stessa*. Cambiare le cose non a parole, ma con i fatti. Impegnando tempo ed energie proprie a favore del cambiamento e della realizzazione di attività umanizzanti. Questa era la epistemologia di sfondo di Bruno Schettini.

Dalle tante testimonianze e dalle narrazioni raccolte nel volume emerge la figura di un uomo di grande livello scientifico, di un ricercatore tra i più autorevoli nel campo della pedagogia sociale. Nello stesso tempo risalta la sua passione etica e civile, di una persona che non separava mai la sua attività di studioso da quella di un militante impegnato in tante battaglie civiche, con una partecipazione attiva alle varie iniziative sociali promosse sul territorio, in primo luogo del mondo del lavoro e del terzo settore. Negli ultimi anni, per esempio, è stato particolarmente attivo e interessato alle attività del sindacato e del volontariato.

Il volume propone, dunque, sguardi plurimi, ad attestare la complessità e la ricchezza della figura di Bruno e della sua infaticabile opera di ricerca, di insegnamento, di impegno civile e politico, quella

inclinazione a “essere nel proprio tempo”, assumendo fino in fondo l’onere di coniugare un’educazione emancipatrice e critica alla cittadinanza attiva, puntando a rigenerare in senso realmente democratico le istituzioni pubbliche e i sistemi di governo per un modello diverso di sviluppo umano e comunitario.

“Quando parla di cittadinanza attiva”, scrive Anna Maria La Penna, “Bruno suppone ed esige necessariamente che alla base vi sia un comune senso di appartenenza laddove *cittadinanza* è inteso quale sostantivo di genere collettivo (non si è cittadini da soli ma con altri) che da un lato porta a sentirsi parte di... (cittadinanza) e dall’altro invita a una cura dell’esser parte di... (attiva). Rinvia, dunque, a un sentire comune, invita a osservare la struttura dei legami fra natura e uomo e alla modalità di cogliere intrecci e connessioni fra sé e quel tutto di cui l’uomo è solo una parte, anche se importante; lo stesso essere nel mondo implica la cura di quella dimensione individuale e sociale al tempo stesso, quale dimensione intersoggettiva della cittadinanza. In quest’ottica, *tenerci (I care*, preso a prestito da don Milani, uno dei suoi educatori preferiti) indica una modalità di esistenza centrata sull’attenzione, sull’interesse, sulla motivazione, sull’impegno e sul protagonismo solidale in contrapposizione all’indifferenza e all’abitudine al mondo che ci apprezza prevalentemente per la nostra capacità di consumo”.

I diversi temi e problematiche che Bruno Schettini ha toccato nel corso della sua vita di ricerca, in fondo, avevano a che fare con la fondamentale riflessione sulle domande che possono essere definite come la radice fondativa della educazione/formazione stessa: per che cosa e perché viviamo insieme.

Come ci ricorda Pasquale Iorio, questi temi mobilitavano Bruno, sempre impegnato a costruire «luoghi» di incontro costruttivi, una *città della riflessione*, una *piazza del sapere* nella quale sia possibile scambiare, condividere, confrontarsi anche nel conflitto delle idee, nella prospettiva, però, di indagare sempre di più le domande fondamentali dell’uomo. E luoghi non solo metaforici.

Formazione e territorio: un vincolo rintracciabile in tutta la sua riflessione, dove ragionamenti e argomentazioni scaturiscono spesso dalle esperienze educative osservate e anche direttamente promosse.

Ne è un esempio l’interessante iniziativa dei *Seminari per la piazza del sapere* a Caserta, che Bruno aveva ideato poco prima della sua scomparsa per ragionare collettivamente sulle figure più rilevanti dell’educazione degli adulti (da Capitini a Dolci, a Gelpi, a Milani, a Freire), ma merita di essere ricordato anche il suo impegno come referente della *Revista de Educação Pública* dell’Università Federale del Mato Grosso e in altre iniziative nel Nord Europa e a Malta.

È assolutamente necessario, secondo Bruno, gettarsi nella realtà, precipitare e saltare, perché è l’unico modo di cambiare il mondo. La vita è solamente questo: cambiare il mondo, trasformarlo, inventarlo. Rivoluzionario. Questo suo *Leitmotiv* della trasformazione – chiaramente, in senso neoumanistico – si traduce anche nelle sue attività di ricerca-azione nel campo della filosofia con i bambini e i ragazzi avviate, in Campania e in altre regioni, con *AMICA SOFIA*, ambito di ricerca a cui ha dato e poteva ancora dare il suo contributo.

Fino a poco tempo fa si pensava che ci fosse un tempo per l’apprendere e un tempo per applicare quanto appreso, un tempo del conoscere e un tempo del fare. In questi ultimi anni ci si è resi conto che non è così e che l’apprendimento e l’applicazione si intersecano in una singolare alternanza di fasi capaci di stimolarsi a vicenda, e si è capito che non c’è una formazione che prepara alla vita, ma una formazione lungo tutto l’arco della vita, apprendimento in grado di orientare, sostenere e ri-orientare la vita stessa. Si parla così di *lifelong learning* di cui Bruno è stato un antesignano, un attento interprete, oltre che un brillante divulgatore.

Il soggetto dell’educazione, su cui riversare ogni “cura” e ogni “interesse”, non è mai un individuo astratto, ma l’essere concreto, colui che vive accanto, il prossimo, il compagno di viaggio, l’amico sconosciuto, l’emarginato, l’oppresso, il senza parola, lo straniero. Sono tutti individui in cerca di una visibilità, perché nel confronto con gli altri possano diventare persone, soggetti di relazioni umane, gratificanti

e significative. Era questo uno dei compiti che Bruno aveva fatto propri e che si traduceva in lui in un ascolto dell'uomo e in un'attenzione costante verso i problemi del vivere.

La conflittualità non può essere l'ultima parola del nostro orizzonte, che avvelena i rapporti degli uomini e li rende estranei l'un l'altro. Oltre la diffusa conflittualità, c'è una solidarietà da costruire, attivando nella città degli uomini processi educativi più orientati all'incontro che allo scontro. Era questa la direzione verso cui si muoveva la riflessione di Bruno, alimentata da un'appartenenza non formale alla comunità cristiana, di cui era un membro attivo.

A chi si pre-occupa di educazione, non come mercante e/o profeta dell'ultima ora, occorre ricordare sempre – affermava il pedagogista napoletano – che l'apprendimento è continuo per sua stessa natura e non per ossequio alle leggi di mercato, molte delle quali si oppongono ai processi di umanizzazione. Si tratta di quello stesso mercato che, mentre chiede sempre nuovi titoli di studio e livelli più alti di formazione, svuota continuamente la propria domanda attraverso la drastica riduzione di posti di lavoro e l'indottrinamento mediatico che priva le menti di un sapere critico e le avvilisce attraverso la dimostrazione dell'inutilità di una formazione veramente diffusa e degna di questo nome, sia a livello umanistico che scientifico.

Un'autentica formazione, invece, contribuisce alla crescita e allo sviluppo di un mercato a misura d'uomo, a una concezione del lavoro come strumento di umanizzazione e non, esclusivamente, di profitti. A sua volta la formazione esige persone di cui potersi fidare, che non siano in vendita o autoritariamente onnipresenti in ogni stagione della vita e impedienti la crescita degli altri; esige parole (poche) e azioni coerenti (molte) che invitino a disegnare, ora lentamente ora incalzando, nuovi scenari e pratiche di vita dalla cui intima esperienza venga fuori gradualmente una nuova coscienza individuale e collettiva.

È su questo livello di scelta che ogni educatore, ogni pedagogista può diventare un "nuovo maestro del sospetto" dei nostri tempi. La formazione che si sottomette alle leggi del mercato, che tende a velocizzarsi, a comprimersi, a finalizzarsi, non può non tradire l'apprendimento, dunque la conoscenza, essendosi posta al servizio della mera informazione che, da sola, è disorientante, per la ridondanza non selettiva delle medesime informazioni. Occorre, invece, cambiare rotta. Non a caso, alla abusata espressione di società della conoscenza Bruno opponeva una società della comprensione, volendo dare a questa espressione una valenza progettuale e neo-umanistica.

Bruno Schettini aveva concepito il disegno di indagare la Resistenza come educazione alla politica. Giovanna Grenga riporta, nella sua testimonianza, il progetto cui egli avrebbe voluto dedicarsi: studiare la Resistenza intesa come educazione alla democrazia.

Così lo ricorda Duccio Demetrio, molto legato a Bruno non solo da un punto di vista accademico: "La sua fu ed è una lezione pedagogica che ha anteposto le finalità sociali del fare educativo alle tecniche; la riflessione critica alla trasmissione delle conoscenze. Secondo la più nobile e coraggiosa, e laica, tradizione pedagogica partenopea. Bruno Schettini capì che nel racconto di sé, condiviso, ridiscusso, non una ma più volte, allorché venga sottoposto a critica accanita, si celano domande di senso, aspirazioni, interrogativi che il lavoro pedagogico deve raccogliere e indirizzare. Anche Bruno, con la sua resistenza al dolore, all'annientamento incombente della malattia, ha saputo mostrarci che il pensiero vigile e ostinato, intriso seppur di parole ultime, può non arrendersi. Per testimoniare che la propria vita vale se le affidiamo il nostro racconto. Così egli seppe fare, così oggi ancora possiamo ascoltarlo e averlo con noi nella storia che prosegue".

Pina Montesarchio

Piccole ragioni. Filosofia con i bambini, a cura di R. Franchini, A. Quarzè, A. Iacono, M. Galanti, C. Altini, B. Pantoli, L. Mori, Panini editore, Modena 2012.

Adriana Presentini, "... *O forse il tempo siamo noi*". *Storia di un percorso di pensiero: un gruppo di bambini e la loro maestra si raccontano*, Morlacchi, Perugia 2012.

Di recente pubblicazione due volumi che guardano al filosofare coi bambini, affini eppure ognuno con le proprie caratteristiche. Uno, un libretto scritto in collaborazione con la Fondazione San Carlo di Modena, *Piccole ragioni*, un lavoro a più mani, e un altro a cura di Adriana Presentini, ... *O forse il tempo siamo noi*. Entrambi i volumi seguono la teoria platonica secondo cui occorre adattare il linguaggio a seconda del pubblico (o dei lettori), e in questi due libri si è scelto non solo di rivolgersi ai più piccoli con il tono dei piccoli, ma di far prendere corpo alla pagine proprio con le linee guida dettate dai bambini, seguendo due binari a tratti diversi. Il primo volume, riassumibile ironicamente con un motto di Linus *Bisogna fare lo sforzo di capire gli adulti, se si vuole sopravvivere da bambini*, pone i piccoli protagonisti dinanzi a questioni filosoficamente rilevanti, da adulti, affrontati dai bambini con una maggiore 'sorveglianza' degli adulti, anche a causa dell'eterogeneità del gruppo dialogante. Il volume colloca, in cima alla pagina, una serie di passi noti, tratti dalla letteratura e dalla filosofia, per dare inizio a conseguenti riflessioni sviluppate poi dai bambini, in un vicendevole sforzo (adulti/bambini) di dialogo e prospettive. Uno dei grandi temi affrontati in *Piccole ragioni* è la giustizia, argomento analizzato a partire dalla lettura del primo libro della *Repubblica* di Platone, dove Trasimaco parla con Socrate e discorre sul giusto come "utile del più forte", poiché il più forte è in grado di stabilire di volta in volta cosa sia giusto e di imporlo poi agli altri. Da qui i bambini problematizzano adattando grandi problemi alla loro 'piccola' esperienza, incalzati di volta in volta da un facilitatore che ne tira le fila, secondo la scia ben più nota dell'impostazione americana di Lipman. Il piccolo "io" riesce così ad astrarsi e a guardare situazioni legate alla propria quotidianità con un approccio nuovo e fenomenico, riuscendo a far vacillare il lato più sicuro delle cose, in attesa non di soluzioni già pronte, ma di idee perché, si sa, "poche parole, poche idee, poca democrazia"¹. L'unico rischio di questo lavoro potrebbe essere quello di lasciar minore spazio ai piccoli filosofi, generalmente più piccoli d'età rispetto a quelli del volume della Presentini, troppo spesso incalzati dall'ottica degli adulti. *Piccole ragioni*, seguendo ancora una volta il prezioso metodo anglosassone del *critical thinking*, mostra ai piccoli che i filosofi 'servono' e 'servono' a porsi le domande, creando divertenti corto circuiti con la cinematografia e con la letteratura (e non solo).

A *Piccole ragioni* si affianca ... *O forse il tempo siamo noi* della Presentini², la quale probabilmente ha progettato il suo libro avendo in testa quella bambina citata da Euripide, Eidò, la bimba che tutto sa, anche le cose divine, quelle oscure ai più. Un esempio mitico per tornare a porre l'accento sulla sapienza dei bambini, i quali in queste pagine sono poco indotti da un facilitatore, qui denominato "conduttore", ma di tanto in tanto ricevono, da questi, sporadici input con alcune letture, le quali poi daranno il via ai grandi temi delle "piccole" (in riferimento all'età) discussioni. Fra gli argomenti più discussi, la Presentini propone quello della bellezza, dopo aver letto una parte de *Il piccolo principe*, secondo cui "Non si vede bene che col cuore, l'essenziale è invisibile agli occhi". Il celebre aforisma potrebbe far da cappello an-

¹ Per questo volume rimando inoltre alla mia recensione *I piccoli hanno ragione*, «Il Sole 24 Ore Domenica», 7 aprile 2013.

² Il volume l'ho recensito anche su «Il Sole 24 Ore Domenica», 16 giugno 2013, *I bambini nel tempo*.

che al capitoletto *Sull'amore e sulla bellezza*. Il denso discorso eulogico, fra i più importanti anche nella riflessione estetica platonica, genera un tam tam di riflessioni: "Ma una cosa bella non è bella per tutti nello stesso modo?" e la piccola Anna risponde: "La bellezza delle stalattiti e delle stalagmiti è pane per il mio amore". "Ma l'amore si nutre solo con la bellezza?" E Niccolò: "Sì, e con la simpatia" e ribatte Andrea: "Ma anche con la felicità" e Gabriele: "Anche con la tristezza".

Da qui l'autrice, insegnante di scuola primaria, trae riflessioni non espresse e nota come i bambini spesso leghino il tema dell'amore e del pensiero, dell'amore e della felicità, ma soprattutto dell'amore e della bellezza. I bambini infatti collegando la bellezza all'amore hanno compreso che questo non vuol dire amare ciò che è bello agli occhi, ma vuol dire considerare il sentimento amoroso come soggettivo e nutrito di una bellezza spesso nascosta al visibile. L'amore soggettivo è, nelle conversazioni filosofiche riportate dalla Presentini, un amore scaturito da una bellezza che non necessariamente gli altri vedono, è un sentimento irrazionale, ma non irragionevole, per dirla con la sociologa Margaret Archer. Questo soltanto un assaggio di un metodo di lavoro che sente la voce dei bambini, immersi immediatamente in un problema filosofico, perché la filosofia non sia solo materia scolastica, ma approccio di vita. La Presentini lavora con bambini della stessa classe, con tutte le peculiarità del lavoro di una stessa insegnante con un gruppo omogeneo, quasi con rapporti amicali, seguito anche dopo gli undici anni (età limite del gruppo). Quest'esperienza ha permesso alla Presentini, ma anche ai genitori, di dare uno sguardo continuo sulla crescita dei loro piccoli e sul loro mondo interiore, lavorando anche sulla sfera del ricordo e sulle comparazioni.

Un denso libro con riflessioni alternate a uno scambio epistolare fra l'autrice e Walter Kohan (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), lo studioso che per primo ha rivoluzionato il modo di guardare al dialogo socratico, mettendo in luce Socrate come sostanzialmente disinteressato alle opinioni altrui, facendo così vacillare l'idea del modello pedagogico socratico. L'impostazione rivoluzionaria oggi, in Italia, è seguita da Livio Rossetti (Università degli Studi di Perugia), il quale sta dedicando al tema gran parte dei suoi nuovi contributi scientifici.

"Questo libro è anche un libro di pedagogia, di ciò che accade tra un adulto e un bambino quando si trovano, sotto il nome della filosofia, in una scuola, quando pensano insieme su ciò che alcuni chiamano la 'formazione' dell'infanzia. È un libro sull'attenzione, sull'ascolto e la pazienza necessari affinché il pensiero possa esplicitare la sua dimensione infinita laddove la finitezza e perentorietà sembrano prevalere, laddove l'istituzione vuole tracciare un limite", queste le parole utilizzate da Kohan nella prefazione al libro della Presentini, che si profila come un'ottima guida anche per chi voglia iniziare a occuparsi di filosofia con i bambini.

Entrambi i volumi sagomano un percorso del pensiero dei bambini, pensieri 'giocati' per formare soprattutto dei buoni cittadini capaci di porsi domande scomode, capaci di stuzzicare la propria fantasia prima ancora di conoscere la disciplina filosofica. Un metodo sistematico applicato, già negli studi sui manuali filosofici per le scuole più recenti, dal filosofo ed epistemologo Armando Massarenti, denominato "LIA" (leggi/interpreta/analizza), un approccio che permetterà ai futuri adulti di orientarsi nella realtà, riconoscendo (magari) le false questioni e gli pseudoproblemi.

Dorella Cianci



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

Cari associati,

l'occasione di fare il punto non può non iniziare con un riferimento alle vicissitudini che hanno segnato la vita di *Amica Sofia* nel primo semestre del 2013 e a una serie di antefatti.

Ricorderete che mentre si preparava il convegno di Napoli del febbraio 2012 è venuto a mancare il suo promotore, Bruno Schettini. La sua scomparsa ha creato smarrimento e mobilitazione. Grazie anche alla tenacia di alcune sue allieve, con il sostegno della II Università di Napoli e l'impegno del direttivo nazionale di *AMICA SOFIA*, ma malgrado una formidabile nevicata che giunse giusto in tempo per bloccare alcuni di noi lontano da Napoli, il convegno poté avere luogo e siamo lieti di poter raccogliere in questo numero della rivista buona parte degli interventi presentati a Napoli. Ma per nostra disgrazia il primo della serie, dovuto alla Prof.ssa Elisabetta Sabatino, esce postumo e segna un altro gravissimo lutto dell'associazione. Pur essendo alle prese con una malattia grave, Betty (o, come lei preferiva scrivere, Betti) si spese con generosità e in molti modi fino alla fine, tanto da trovare anche la forza per elaborare questo suo non banale contributo (qui alle pagine 15-16), che consideriamo il suo 'penultimo' dono all'associazione di cui era stata socio fondatore. Penultimo o terz'ultimo perché, come si è poi saputo, a Cava de' Tirreni Betti aveva animato un gruppo di ragazzi-filosofi che prova a non demordere, dunque a *philosophiein* anche senza di lei (con Marilina Di Domenico, la persona che da un paio d'anni le era particolarmente vicina), e intanto all'Oasi Alento di Prignano (in pieno Cilento) aveva avviato un'esperienza di filosofia con i bambini che confidiamo possa anch'essa continuare.

Traumi così grossi non passano senza lasciare traccia, e la nostra associazione ne ha risentito in molti modi. Ma non rimane che ripartire. Chi ha notato che il precedente numero di *Amica Sofia*, 1/2012, è uscito con un anno di ritardo, ora noterà che del numero 2/2012 si è persa la traccia: si confidava di recuperare, ma si è dovuto constatare che, per guardare avanti, bisognava non insistere troppo nel guardare indietro. Perciò, se ora (luglio 2013) viene pubblicato il primo numero dell'anno in corso, il motivo è quello indicato.

Eccoci dunque a rimboccarci le maniche e ripartire. Del resto basta dare uno sguardo a <http://www.amicasofia.it/amicasofia/index.php?content=Eventi,%20appuntamento> per venire a sapere di altre iniziative già assunte.

La ripartenza, o almeno l'uscita di questo numero, coincide con la preparazione della sesta sessione estiva, che non a caso ha luogo proprio a Cava de' Tirreni (Betti si era offerta di curarne l'organizzazione). Il tema prescelto è molto suggestivo, ed è anche molto originale: *Quale Socrate?*

Sul senso della domanda si diffonde già l'editoriale di questo numero di *Amica Sofia*. Qui di seguito vi presentiamo la simpatica scheda allestita da una rivista amica, *Diogene Magazine*.

AMICA SOFIA

Associazione Italiana per la Filosofia con i Bambini e i Ragazzi

QUALE SOCRATE? SAPPIAMO ESSERE IL SOCRATE DEI NOSTRI ALUNNI?

Si è sempre fatto un gran parlare del metodo socratico, del dialogo socratico, di Socrate maestro esemplare, di Socrate maestro che ha a cuore il discepolo, di Socrate maestro che non ha discepoli ma amici, di Socrate modello inarrivabile: quante volte abbiamo sentito questa 'musica'?

Forse è giunto il momento di riflettere su questi schemi e su questi luoghi comuni. La sessione estiva 2013 di AMICA SOFIA, che è organizzata quest'anno in collaborazione con la rivista di filosofia *Diogene Magazine*, si propone di fare proprio questo, andare oltre schemi e luoghi comuni, 'lavorare' sulle esperienze pedagogiche di tipo socratico e anche portare il discorso sul Socrate vissuto ad Atene.

Per ogni insegnante, qualunque cosa insegni, il modello Socrate è là non solo a interrogare, ma anche a chiedere di essere analizzato e capito bene. In questo senso la prossima sessione estiva costituirà un'occasione irripetibile, significativa non solo per noi di Amica Sofia ma per una cerchia molto più vasta.

Li attendiamo perciò una sessione forse leggermente più impegnativa del solito e certamente di grande attualità, viste le discussioni recenti sull'argomento (non mancheremo di segnalare qualche libro e qualche articolo pertinente). Si prevede del resto che gli approfondimenti si alterneranno a tentativi di condurre la conversazione in modo socratico.



Cava dei Tirreni (SA), 26-28 Luglio 2013
Hotel Vittoria, Corso Mazzini 4

Per informazioni e iscrizioni
www.amicasofia.it
sezione "Eventi, appuntamenti"

Ci fa piacere constatare che una nota compare anche tra le segnalazioni del *Corriere dell'Umbria* (servizio del 1° luglio) e del quindicinale *Rocca* (nel n. 14 del 15 luglio). In effetti il tema "Socrate" evoca un'autentica icona del docente, e la riflessione sul valore e sui limiti dell'esperienza 'pedagogica' di Socrate si traduce con la più grande naturalezza in una riflessione sulle insidie che possono nascondersi nel modo in cui gli insegnanti di oggi interpretano la loro funzione e, al tempo stesso, sulle infinite potenzialità che l'esercizio dell'insegnamento coglie (o spreca).

Concludiamo questa lettera osservando che dell'argomento "Socrate" avrebbe senso discutere anche in seguito, in incontri da organizzare nelle sedi più diverse. I nostri associati considerino la possibilità di una ripresa dell'argomento nelle sedi in cui prestano la loro nobile opera.

L'immagine assunta da Socrate nei secoli resta fondamentale per le pratiche filosofiche, anche se non rispecchia adeguatamente la figura del Socrate storico. Essa dice invece molto di noi, dell'evoluzione della nostra storia verso una concezione partecipata ed egualitaria della conoscenza, dove l'ascolto delle differenze è inteso come risorsa per la crescita di ciascun individuo. La stessa immagine di Socrate 'maestro ideale' può fungere da spinta verso una concretizzazione dell'ideale nelle pratiche educative. Ma questo è solo un ideale verso cui tendere e verso cui orientarsi o qualcosa di più? Qual è il Socrate del futuro che potrà aiutarci a portare avanti questa impresa?

La Sessione Estiva di *AMICA SOFIA* (a Cava dei Tirreni dal 25 al 28 luglio) assumerà il difficile compito di mettere in discussione lo statuto esemplare assunto da Socrate e, al contempo, si proporrà come spazio dove sperimentare le pratiche filosofiche a "orientamento socratico".

Questo sarà l'inizio di una ricerca che auspichiamo possa essere il motore per costruire altri contesti e non lasciar cadere troppo in fretta un argomento così rilevante. Ne abbiamo proprio bisogno, non è vero?

A scuola con filosofia

Brainstorming sul Caffè filosofico... (un Caffè filosofico di liceo), di Stefania Panza; *Un mix di teatro e filosofia*, di Elisabetta Trupia; *L'esperienza del "Caffè filosofico" a Todi: un bilancio importante*, di Sergio Guarente; *Un assaggio del nostro Caffè*, di Marco Bastianelli.

Quale filosofia?

CONSIDERO VALORE: la Sessione Filosofica al Convegno di Napoli, di Elisabetta Sabatino; *Filo-so-fare. Sulla prassi filosofica nella scuola dell'infanzia*, di Marina Perrone; *Bruno Schettini, intenzionalmente perturbatore, professionista dello spiazzamento e del cambiamento*, di Valentina Giugliano; *"Speriamo che la filosofia per bambini non diventi l'ennesimo bluff pedagogico"*, di Olimpia Ammendola; *Pratiche filosofiche integrali. La promozione della relazionalità in campo filosofico e educativo*, di Laura Candiotto; *Tra la filosofia con i bambini e la filosofia*, di Giuseppe Limone; *Bruno Schettini e la filosof-azione*, di Livio Rossetti.

Dall'Italia

Interventi di Caterina Barbieri, Luca Mori, Simona Alberti, Alice Di Lauro e Livio Rossetti.

E ora parliamo di alcuni libri...

Recensioni a cura di Pina Montesarchio e Dorella Cianci.

Indice

- 3 *Quale Socrate?*, editoriale di Laura Candiotta
- 5 *A scuola con filosofia*
- 5 *Brainstorming sul Caffè filosofico... (un Caffè filosofico di liceo)*, di Stefania Panza
- 7 *Un mix di teatro e filosofia*, di Elisabetta Trupia
- 9 *L'esperienza del "Caffè filosofico" a Todi: un bilancio importante*, di Sergio Guarente
- 12 *Un assaggio del nostro Caffè*, di Marco Bastianelli
- 15 Forum: *Quale filosofia?*
- 15 *CONSIDERO VALORE: la Sessione Filosofica al Convegno di Napoli*,
di Elisabetta Sabatino
- 18 *Filo-so-fare. Sulla prassi filosofica nella scuola dell'infanzia*, di Marina Perrone
- 21 *Bruno Schettini, intenzionalmente perturbatore, professionista dello spiazzamento
e del cambiamento*, di Valentina Giugliano
- 24 *"Speriamo che la filosofia per bambini non diventi l'ennesimo bluff pedagogico"*,
di Olimpia Ammendola
- 26 *Pratiche filosofiche integrali. La promozione della relazionalità in campo filosofico e educativo*,
di Laura Candiotta
- 28 *Tra la filosofia con i bambini e la filosofia*, di Giuseppe Limone
- 31 *Bruno Schettini e la filosof-azione*, di Livio Rossetti
- 33 *Dall'Italia*
- 33 *Scrivere molte volte la storia di Cappuccetto Rosso*, di Caterina Barbieri
- 35 *Gli esperimenti mentali nella filosofia con i bambini*, di Luca Mori
- 38 *Elogio dell'ascolto. Praticare la filosofia a scuola*, di Simona Alberti
- 41 *La sfida di "partire da sé". SOCRATIC DIALOGUE a Vicenza*, di Alice Di Lauro
- 44 *Socrate e la gestione autoritaria del sapere*, di Livio Rossetti
- 46 *E ora parliamo di alcuni libri...*

La lettera di AMICA SOFIA 1/2013

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 1/2013 – ISSN: 2039-456X

«Amica Sofia» è un periodico dell'Associazione 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, Pina Montesarchio, Laura Candiotta, Dorella Cianci. *Impaginazione e grafica:* Raffaele Marciano.

Editore: Aguaplano—Officina del libro, Passignano s.T. (PG). www.aguaplano.eu | www.amicasofia.it.

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



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

SESSIONE ESTIVA 2013

In collaborazione con ***Diogene Magazine***

Con il Patrocinio della Società Filosofica Italiana, sezione di Napoli 'G. Vico'

Cava dei Tirreni (Salerno), 25-26-27-28 Luglio

Quale Socrate?

Il metodo socratico, il dialogo socratico, Socrate maestro esemplare, Socrate che ha a cuore il discepolo, Socrate maestro che non ha discepoli ma amici, Socrate modello inarrivabile: quante volte abbiamo sentito questa 'musica'? La sessione estiva 2013 di *AMICA SOFIA* si propone di lavorare su questi schemi, quindi sulle esperienze pedagogiche di tipo socratico e anche sui luoghi comuni che si intersecano con la figura mitizzata del filosofo. Approfondimenti sul 'vero' Socrate si alterneranno a tentativi di condurre la conversazione in modo socratico. Per ogni insegnante, qualunque cosa insegni, il modello Socrate è là non solo a interrogare, ma anche a chiedere di essere analizzato e capito bene. Un'occasione irripetibile.

Si ringraziano per la collaborazione la Direzione Didattica del I Circolo e la Libreria Marcovaldo di Cava dei Tirreni.

Quale Socrate?

Editoriale di Laura Candiotta

Da sempre Socrate è stato considerato il modello ideale del maestro capace di ascoltare, di sviluppare le potenzialità degli allievi, di creare un contesto condiviso per la costruzione della conoscenza. Da alcuni anni però si è iniziato a dubitare del fatto che Socrate sia effettivamente stato quel modello esemplare di maestro che noi tutti pensiamo che sia.

Sono emerse almeno due "nuove immagini" di Socrate: non un maestro accogliente che aiuta il discepolo a partorire la verità ma un maestro che, a ben vedere, non è capace di ascoltare; non un maestro che vuole far progredire nella conoscenza il proprio allievo ma un maestro che non esita a ridicolizzarlo, ingannarlo e metterlo sotto processo.

Penso valga la pena lasciarsi destabilizzare da queste immagini ed esercitare, grazie al loro stimolo, uno dei maggiori compiti del filosofo: problematizzare ponendo domande. Chi sono i fautori della costruzione di un immaginario in cui Socrate spicca come "maestro ideale"? Siamo davvero sicuri che sia Socrate il modello di riferimento per le nostre pratiche? Quali altri modelli possono essere assunti? Quali sono le sottili differenze tra il metodo socratico antico e i molti modi contemporanei di essere o professarsi socratici? Sono domande di bruciante attualità, ma siamo in grado di dare risposte?

E ancora: la presa di coscienza del "mito socratico" significa abbandonare *in toto* le pratiche contemporanee a "orientamento socratico" o donare loro una presa di coscienza della propria autonomia e della propria specificità?

L'immagine assunta da Socrate nei secoli resta fondamentale per le pratiche filosofiche anche se essa non rispecchia adeguatamente la figura del Socrate storico. Essa dice invece molto di noi, dell'evoluzione della nostra storia verso una concezione partecipata ed egualitaria della conoscenza, dove l'ascolto delle differenze è inteso come risorsa per la crescita di ciascun individuo. La stessa immagine di Socrate 'maestro ideale' può fungere da spinta verso una concretizzazione dell'ideale nelle pratiche educative. Ma questo è solo un ideale verso cui tendere e verso cui orientarsi o qualcosa di più? Qual è il Socrate del futuro che potrà aiutarci a portare avanti questa impresa?

La Sessione Estiva di *AMICA SOFIA* (a Cava dei Tirreni dal 25 al 28 luglio) assumerà il difficile compito di mettere in discussione lo statuto esemplare assunto da Socrate e, al contempo, si proporrà come spazio dove sperimentare le pratiche filosofiche a "orientamento socratico".

Questo sarà l'inizio di una ricerca che mi auspico possa essere il motore per la costruzione di altri contesti per non lasciar cadere troppo in fretta un argomento così rilevante. Ne abbiamo proprio bisogno, non è vero?

LEGGERE LA REALTÀ CON GLI OCCHI DEI FILOSOFI

DIOGENE

Magazine

ISSN 1826-4778 - N. 31 - Giugno 2013 - www.diogenemagazine.it - 8 euro

IL MONDO

Matrimonio e famiglia

IL DOSSIER

Europa

DIETRO LO SPECCHIO

Il Panopticon e Facebook

FILOSOFIA DELLA VITA

QUOTIDIANA

Melanconia



FRIEDRICH NIETZSCHE
**"BISOGNA AVERE UN
CAOS DENTRO PER PARTORIRE
UNA STELLA DANZANTE"**

**È QUESTO IL CASO
DELL'ITALIA
DEI NOSTRI GIORNI?**



A scuola con filosofia

In questa sezione accogliamo alcune esperienze che hanno luogo a Perugia e Todi e che riguardano gli studenti delle Superiori.

Brainstorming sul Caffè filosofico... (un Caffè filosofico di liceo)

di Stefania Panza

Siamo nel dicembre 2012 quando al Liceo "A. Pieralli" di Perugia si fa la prima esperienza di Caffè filosofico durante l'occupazione dell'Istituto da parte degli studenti; sono loro stessi che lo chiedono mentre organizzano le loro giornate scolastiche con attività "alternative" alla normale didattica delle discipline.

"Prof. perché non facciamo il Caffè filosofico?"

Perché no? Comincio subito col discuterne con i ragazzi e le ragazze; al di là del tema proposto quale contenuto dell'incontro, chiedo loro che cosa sanno del Caffè filosofico e cosa si aspettano.

È emersa con forza l'esigenza di parlare e di pensare la filosofia come qualcosa di profondamente legato alla nostra vita, alla quotidianità delle nostre esperienze in quanto percorso di meta-riflessione. I ragazzi chiedono occasioni per ricercare in modo comunitario risposte che non sono mai definitive ma che generano domande sempre nuove.

Ho partecipato ad alcuni Caffè filosofici e mi è sembrato interessante poter esprimere la mia opinione in merito alle domande che si snodavano dal problema iniziale. Per questo credo che sia importante proporlo nella scuola: c'è bisogno di pensiero... la sento come un'urgenza che restituisce senso al nostro stare a scuola oggi (Chiara).

Ho iniziato a fare filosofia alla scuola elementare grazie alle mie insegnanti; quell'esperienza di crescita e di condivisione si è poi interrotta nel mio corso di studi dove invece ha prevalso

sempre una didattica unilaterale, dove il professore trasmetteva dei contenuti e dove la nostra bravura veniva misurata attraverso la capacità di ripeterli. Mi sono detta: perché non ripercorrere quell'esperienza, perché non aprire uno spazio di riflessione nel quale sentirsi ascoltati? (Laila)

Dal Caffè filosofico mi aspetto di essere ascoltata e che il mio pensiero sia preso sul serio; credo che la capacità di ascoltarsi sia fondamentale per ciascuno di noi; esprimere ciò che penso senza sentirmi giudicata e criticata (Alessia).

Spesso a scuola mi sento spezzettata tra le tante materie che devo fare: l'ora di matematica, di italiano, di storia, di chimica... ci deve essere qualcosa che si costituisce come sfondo integratore a tutto questo, qualcosa che ti fa capire il senso del tuo imparare... che ricomponi i pezzi... questo qualcosa potrebbe essere la filosofia come avventura del pensiero? (Elena)

Dal Caffè filosofico mi aspetto un'opportunità per imparare ad applicare la filosofia alla vita, alla quotidianità, all'esperienza; riuscire a mettere in pratica i principi studiati sui libri sarebbe molto gratificante... (Sara).

Primo Caffè filosofico: si parla di *Linguaggio, Pensiero, Realtà*. Ci sono circa trenta ragazzi e ragazze del Liceo, qualcuno anche esterno, dall'Università o da altri Istituti Superiori, alcuni docenti. Si respira un'atmosfera elettrica, piena di energia; si stenta quasi a riconoscere le menti degli studenti, troppo spesso appiattite e compresse tra le pagine dei libri durante la "normale" attività didattica; il Caffè filosofico è vivo: qui non si parla di filosofia, si fa filosofia.

La mente diventa luogo di pensiero e i ragazzi lo vivono... forse qualche momento di imbarazzo ma poi ci si mette in gioco, sperimentando la pazienza, l'attenzione, la tolleranza.

Il pensiero scorre, attraverso il riconoscimento dell'altro, e sviluppa reciprocità e sintonia.

La classe diventa il luogo di tutti e di ognuno – facendolo proprio, vivendolo e non individuandolo solo come momento di passaggio dal quale si cerca di uscire il più velocemente possibile. Esso si modella non più come un semplice vuoto costruito, ma come luogo dinamico e riconoscibile.

Dunque il non-luogo perde la sua negazione e riconquista la sua quarta dimensione, quella cioè che consente a chiunque si pone al suo interno di farlo proprio, proiettandolo verso il futuro, "curandolo" senza alcun alibi. Anche lo spazio così vissuto nel Caffè filosofico si trasforma in una risposta compiuta all'oblio culturale.

In corso d'opera (tra gennaio e maggio) è nata una promettente collaborazione con la biblioteca "Villa Urbani" di Perugia e in particolare con la collega Elisabetta Trupia, e il Caffè filosofico ha ben presto mutato fisionomia, come ora leggerete.



Stefania Panza, docente di Filosofia e Scienze umane nei licei a Perugia e membro del Direttivo Nazionale di *AMICA SOFIA*, si occupa da alcuni anni di progetti educativi che riguardano i rapporti scuola-famiglia-territorio. Per il volume *Progetto educativo. Logica e filosofia – Metodo socratico* (Ali&no, Perugia 2010) ha scritto la parte dedicata al *Progetto educativo*.

Un mix di teatro e filosofia

Nel percorso già avviato del caffè filosofico di liceo (liceo "A. Pieralli" di Perugia) abbiamo cercato di mettere in pratica alcune ipotesi e intuizioni riguardo la possibilità di fondere le pratiche del caffè filosofico con quelle del *fare teatro* e dell'attore. In questi primi tre incontri sperimentali (aprile-maggio 2013) il mio ruolo di attrice ha rappresentato la possibilità di disturbare e sollecitare la normalità e la quotidianità a favore del delinearci di situazioni altre nelle quali esprimere e rappresentare il proprio pensiero e la propria opinione. Per questo, durante gli incontri di laboratorio, ho lavorato sull'*azzerramento*: esercizi di concentrazione che favorissero una dimensione diversa da quella del quotidiano e che aprissero la possibilità di calarsi nella rappresentazione (è quella che in teatro definiamo *finzione teatrale*, situazione fittizia ma credibile agli occhi di chi guarda). Di seguito un rapido resoconto degli incontri per comprendere meglio il senso di questa nostra avventura.

Primo incontro: fase di conoscenza e lavoro sul sé attraverso l'autopresentazione

In cerchio: dire e pronunciare il proprio nome rivolgendosi a tutti. Non si tratta di un discorso formale o convenzionale: dire e pronunciare il proprio nome è già un modo di dichiararsi agli altri e di essere di fronte agli altri (parlare a voce bassa, con lo sguardo a uno o a tutti, diminuendo il volume alla fine, sorridendo con vergogna, con imbarazzo: tutte variabili possibili). Il mio suggerimento era quello di essere consapevoli, di osservare e osservarsi durante la presentazione propria e degli altri e di registrare i cambiamenti di stato (emotivo e fisico) tra i diversi modi di dire il proprio nome.

Lavoro nello spazio: camminate libere con varie velocità e poi distesi a terra con gli occhi chiusi per immaginare di trovarsi in un'isola deserta e di

scoprire, al proprio risveglio, altre persone mai viste prima. Sollecitavo i ragazzi a immaginare questa situazione che di per sé è già una situazione teatrale: è la rappresentazione di qualcosa che attraverso di noi prende corpo ed esiste. Immaginare di essere gli abitanti dell'isola deserta ha suscitato una reale curiosità verso l'altro e ha orientato il dibattito del caffè filosofico verso il tema della libertà e del motivo per cui tendiamo a stabilire dei diritti e dei doveri.

Secondo incontro: introduzione al lavoro sull'ascolto

Esercizi: piccoli spunti per un lavoro di attenzione e consapevolezza del *fuori* attraverso camminate in coppia nello spazio ed esercizi di osservazione. Ho intervallato queste proposte a parentesi in cui alcuni di loro hanno sperimentato piccoli elementi di improvvisazione teatrale. L'aggancio al caffè è avvenuto sempre da una situazione di *azzerramento* (distesi, occhi chiusi) su una mia proposta: li sollecitavo a pensare che era la fine del mondo e che dovevano dire qualcosa di urgente. La discussione si è attivata subito in un'atmosfera un po' rarefatta e allo stesso tempo limpida: tutti erano un po' storditi (si è aperta la porta a sentimenti di angoscia collegati alla fine, al non riuscire e al non volere pensare al poi, troppo rischioso e forse deludente) ma anche molto connessi e presenti; alcuni si sono abbandonati a un evidente coinvolgimento emotivo, tra la rabbia e la commozione. Durante la discussione io intervenivo soltanto per far cambiare la postura o per spingerli a parlare a tutti, non solo a rivolgersi a una persona. Li stimolavo a cambiare posto o posizione del corpo (scopo non dichiarato: essere più attivi e meno nascosti – essere liberi e non costretti in una forma) e ogni tanto qualcuno in maniera autonoma sperimentava questo suggerimento.

Alla fine, dal momento che si parlava di fiducia, fidarsi e poca capacità di abbandonarsi, ho proposto il gioco in cui tutti in cerchio devono passarsi come un pendolo la persona che sta al centro a occhi chiusi. È un'esperienza sempre molto utile per testare concretamente la propria rigidità o

morbidezza – la capacità di ascoltare e soccorrere prontamente gli altri (i compagni in cerchio) –, la capacità di darsi agli altri (a fare il pendolo è la persona posta al centro).

L'intento di questi primi due incontri era sperimentare l'*azzeramento* come una sorta di cerniera tra il fuori e il laboratorio, una maniera di entrare nella rappresentazione del proprio pensiero. Da questa condizione di concentrazione l'idea era di sperimentare la creazione di una situazione che snidasse delle domande sui cui poi lavorare durante il caffè filosofico.

Terzo incontro: lavoro sull'ascolto

Esercizi: rilassamento, concentrazione e riscaldamento fisico. Camminare, fermarsi, riprendere a camminare, più lentamente, più velocemente, in coppia, uno contro tutti: esercizi per decidere di volta in volta dove sono, cosa sto facendo, con chi voglio camminare, contro chi mi voglio schierare. Tutto svolto in maniera non verbale, una sorta di fase preliminare all'uso della parola e allo sviluppo del proprio pensiero. Esercizi volti a stimolare la propria capacità di vedere se stessi, di riconoscere la propria impronta nello spazio e nella relazione con gli altri: un equivalente del mettersi a esprimere la propria opinione, il proprio pensiero, e metterlo in dialogo nel caffè filosofico.

Dal dibattito del caffè filosofico è emerso che ascoltare l'altro vuol dire mettersi nel pensiero

dell'altro e farlo proprio. Sul piano teatrale questo significa *interpretare*, vale a dire essere qualcos'altro, qualcun altro: significa attraversare se stessi, scavalcarsi e arrivare altrove.

L'ipotesi di lavoro e l'intento di questo terzo incontro si basava su questa connessione tra teatro e filosofia: essere nel pensiero dell'altro può essere un esercizio di interpretazione teatrale.

Alla luce di questa breve sperimentazione, il contributo dell'attività teatrale è consistito nell'offrire strumenti tecnici per essere maggiormente consapevoli del proprio corpo, della propria voce, della propria presenza nello spazio e nella situazione (declinato nel caffè filosofico: esprimersi sì, ma anche scegliendo una modalità di comunicare il proprio pensiero, la propria opinione). Il teatro è qui inteso come occasione di esplorazione di sé e di conoscenza degli altri e del mondo: da qui la connessione con il caffè filosofico.

In questo breve percorso la reazione dei ragazzi è stata di grande reattività e ricettività, curiosità e voglia di sperimentarsi: attrazione e paura dei propri limiti, voglia di toccarli, attraversarli e superarli.

Confidiamo che l'avventura possa continuare l'anno prossimo.

Elisabetta Trupia



Elisabetta Trupia è attrice e operatrice teatrale, laureata in Dams e diplomata alla Scuola Europea dell'attore diretta dal Teatro delle Albe. Conduce da anni laboratori di espressione teatrale e di promozione alla lettura per bambini e adolescenti nelle scuole e biblioteche. Fa parte di *DANZA AFRICANA PERUGIA* in qualità di danzatrice e organizzatrice.

L'esperienza del "Caffè filosofico" a Todi: un bilancio importante

di Sergio Guarente

Nel 2013, l'esperienza del "Caffè filosofico" a Todi è arrivata al quinto anno; infatti, il primo incontro del "Caffè filosofico" tuderte si è svolto il 6 ottobre 2008 presso il Caffè Serrani, in Piazza del Popolo, sul tema "L'anima e le sue passioni".

Questo 'anniversario' costituisce l'occasione per una breve riflessione sulle caratteristiche davvero peculiari dell'esperienza tuderte. In primo luogo, va sottolineata la *novità*, con ogni probabilità unica in Italia, rappresentata dalla partecipazione, sin dal primo incontro, degli studenti della Scuola media cittadina "Cocchi-Aosta", assieme agli allievi del Liceo "Jacopone da Todi". Proprio la presenza congiunta di discenti non ancora introdotti allo studio istituzionale della filosofia e di studenti invece già 'abituati' alla trattazione di tematiche filosofiche ha generato una inedita e stimolante sperimentazione delle opportunità di un *dialogo filosofico* non paludato o accademico, ma piuttosto in grado di *sondare* adeguatamente l'*habitus* filosofico che alberga nella mente di ciascuno di noi, indipendentemente da studi specifici istituzionalizzati.

D'altro canto, come sappiamo, l'attività filosofica nasce, in prima istanza, dall'esperienza del *θαυμάζειν*, ovvero dalla *meraviglia* che gli esseri umani provano nei confronti della bellezza, immensità e varietà della natura e del cosmo. Pertanto, la *ratio* profonda del "Caffè filosofico" tuderte va ricercata nel coinvolgimento delle giovani menti dei partecipanti in momenti di riflessione filosofica non appesantiti da sovrastrutture o pre-confezionamenti. Tuttavia, va sottolineato come la *naïveté* dell'approccio filosofico degli alunni della Scuola media sia stata, per così dire, temperata dall'attitudine ormai più sistematica degli studenti liceali, dando vita a una sintesi dialogica certamente produttiva e, in molte occasioni, davvero affascinante.

Proprio la presenza di allievi non provenienti da studi filosofici preliminari ha costituito una vera e propria palestra di sperimentazione di un modo nuovo e promettente di filosofare al di fuori dell'ora istituzionale di filosofia tipica dei Licei, che può riguardare anche quegli Istituti nei quali non è previsto un tale insegnamento disciplinare. Per gli adolescenti, in realtà, il bisogno di fare filosofia è particolarmente attuale, in un tempo storico in cui, come ha avuto occasione di ricordarci Livio Rossetti, "la società li avvolge in condizionamenti sempre più irresistibili che vanno dalla moda alle canzonette, dai balli agli sport, dall'elettronica ai divi, dalla moto ai primi approcci amorosi e oltre". Di fronte a queste 'sirene' spesso illusorie e superficiali, la Scuola può cercare di offrire strumenti utili per una lettura critica della realtà, a partire da momenti di conversazione che siano però rigorosamente non-competitivi, in cui non si pensa al risultato in termini di profitto e di valutazione, ma si prova a ragionare insieme. Pertanto, in questi anni il "Caffè filosofico" tuderte si è caratterizzato come un'opportunità formativa importante per gli

adolescenti, esercitata in un ambiente informale, particolarmente adatto quindi a stimolare l'esercizio del pensiero in modo piacevole e spontaneo.

A fungere da moderatore-animatore è stato quasi sempre Marco Bastianelli che, fin dal primo incontro nel 2008, si è proposto – con grande maestria e sensibilità – come arbitro deputato essenzialmente al coordinamento del dibattito e all'ascolto partecipe delle opinioni dei giovani allievi, senza assumere un atteggiamento professorale ed evitando di entrare in partita da giocatore. In tal modo, Bastianelli ha fatto emergere, socraticamente, l'empito di verità tipico dell'età adolescenziale, tra l'altro con gli studenti della Scuola media che tenevano testa validamente ai colleghi liceali. Al contempo, egli è riuscito sapientemente a incanalare il dibattito secondo coordinate filosofiche non estemporanee o inadeguate sul piano teoretico, evitando che il dialogo si risolvesse in una semplice e anonima chiacchierata, priva di una autentica caratterizzazione filosofica.

Si può dunque affermare che in questi cinque anni la 'cittadella filosofica' di Todi si è ben difesa e ha fatto assaporare ai giovani partecipanti il gusto del dibattito filosofico, invitandoli a ragionare e a dialogare, a comprendere le ragioni degli altri in modo non competitivo, facendo valere la voglia di interrogarsi e di capire tipica dell'adolescenza, scoprendo assieme il valore della riflessione e rafforzando il sistema delle relazioni interpersonali, stemperando quindi eventuali pregiudizi e riserve mentali. L'obiettivo di fondo è stato l'educazione al confronto, senza l'impazienza di arrivare a delle conclusioni e senza alcuna velleità di entrare nel merito delle teorie di autori come Cartesio o Wittgenstein: piuttosto, è importante esercitarsi a pensare insieme con gli altri, nella prospettiva di delineare un 'circolo virtuoso' che incoraggi a superare certe difficoltà comunicative tipiche dell'età adolescenziale.

Occorre allora augurarsi che il "Caffè filosofico" di Todi possa proseguire negli anni a venire con la medesima freschezza e vitalità che ha incontrato il favore degli studenti e della cittadinanza nel suo complesso, continuando ad assolvere la sua funzione di 'lievito' della coscienza filosofica degli adolescenti e della loro attitudine impareggiabile alla *ricerca* nei riguardi di sé stessi, degli altri e della realtà in generale.

* * *

Concludo il breve bilancio di questa importante esperienza con la testimonianza di diversi studenti del Liceo "Jacopone da Todi" e del Liceo Linguistico.

Secondo me, gli incontri del "Caffè filosofico" sono stati interessanti, poiché sono stati trattati argomenti della quotidianità in modo semplice e chiaro. Inoltre, il relatore è stato sempre coinvolgente e attento ai nostri interventi. *Roberta Marconi*

La mia opinione riguardo questo ciclo del "Caffè filosofico" è positiva, perché gli interventi sono stati molto interessanti e coinvolgenti: io stessa sono intervenuta svariate volte, dal momento che gli argomenti riguardavano la nostra vita di tutti i giorni. Unica nota negativa è che i partecipanti fossero poco attivi. *Perla Passagrilli*

Quest'anno è stata la prima volta che ho partecipato al ciclo d'incontri. Devo ammettere che senza il supporto del relatore non saremmo giunti alle conclusioni alle quali siamo arrivati. Trovo un po' forzata la partecipazione dei ragazzi delle scuole secondarie di primo grado, tra cui anche mia sorella minore, la quale mi ha fatto notare la difficoltà che aveva nel seguire certi ragionamenti. Il numero di incontri dovrebbe essere maggiore. *Veronica Mannaioli*

L'esperienza del "Caffè filosofico" ha rivelato lati interessanti della filosofia, tra cui un approccio innovativo e pratico alla materia e una presentazione della disciplina alla portata di chiunque. Gli esiti sono stati alquanto deludenti, poiché sono emerse teorie a dir poco scontate o comunque supportate da deboli basi. *Daniel Ofosu*

Il "Caffè filosofico" è stato produttivo e ben svolto; tuttavia, il filo logico seguito dal relatore appare oscuro. Avrebbe voluto farci usare il ragionamento senza sapere né l'argomento specifico, né la conclusione, e perciò qualcuno è rimasto attonito, deluso dalla mancata comprensione dell'incontro. *Maria Romana Alvi*

Gli alunni che hanno aderito al progetto "Caffè filosofico" della classe 4BS considerano il progetto istruttivo e formativo per affrontare in modo migliore lo studio della filosofia in ambito scolastico; consigliano questa esperienza formativa agli alunni delle classi del biennio, poiché rappresenta un modo di relazionarsi con gli altri. Per concludere, speriamo nel proseguimento di tale progetto negli anni che verranno. *Studenti della classe IV B, Liceo scientifico – testimonianza collettiva*

Ho potuto partecipare solo a due dei quattro incontri del "Caffè filosofico", ma mi sono piaciuti molto. Il professore che dirigeva il dibattito non mostrava la pretesa di insegnarci nulla, ma ci faceva esprimere le nostre opinioni. Gli argomenti sui quali si svolgevano gli incontri erano molto interessanti, specialmente quello sull'amore. Tuttavia, credo che invitare ragazzini di terza media non sia stata una buona idea, perlomeno quando si è parlato dell'amore, poiché sembrava inappropriato farlo davanti a loro. *Katia Ricci*

Devo dire che sono rimasta molto soddisfatta dagli incontri del "Caffè filosofico" di quest'anno. Ogni tematica svolta è stata piacevole, interessante e soprattutto formativa. Il moderatore ha sempre cercato di coinvolgere tutti con i suoi interventi e i dibattiti scaturiti sono stati davvero istruttivi. Consiglierei di riproporre gli incontri il prossimo anno affinché gli studenti possano continuare ad allenare la loro mente anche al di fuori dell'orario scolastico. *Chiara Ottavini*



Sergio Guarente è Dirigente Scolastico del Liceo classico statale "Jacopone da Todi" – con annesso Liceo scientifico – di Todi (PG). Prima dell'accesso alla Dirigenza scolastica ha insegnato Filosofia e Storia nei Licei. Laureato in Filosofia e in Scienze Politiche, ha effettuato attività di ricerca sulla didattica, soprattutto multimediale.

Un assaggio del nostro Caffè

A Todi ha luogo da anni un Caffè filosofico riservato a studenti di liceo e di terza media. Cosa fanno? cosa si dicono? Ecco qua...

È il 28 novembre 2012, ore 15,30. Siamo a Todi, nelle sale del Caffè Serrani, storico caffè del centro. L'incontro di oggi rientra nel ciclo inaugurato ormai cinque anni orsono dal Liceo Classico "Jacopone" in collaborazione con la Scuola Media "Cocchi-Aosta". Intorno a me, che fungo da moderatore, ci sono oltre quaranta ragazze e ragazzi tra i 13 e i 18 anni, che sono qui per parlare di un tema che hanno scelto proprio loro: *Amore e desiderio*. La sera prima, per prepararmi, ho cercato di ricordare Platone e Aristotele, ho riletto Zygmunt Bauman e certi passi di Ricoeur e Lévinas... ma non sapevo dove i ragazzi mi avrebbero portato.

Marco: Buona sera e grazie per questo incontro così stimolante. Devo confessarvi che, quando ho letto il titolo che avete scelto, sono saltato dalla sedia. L'amore è un tema enorme e, se ci mettiamo anche il desiderio, allora andiamo veramente a sfiorare problemi seri e profondi. Visto poi che parliamo di filosofia, viene spontaneo parlare di amore in termini molto elevati, come amore per il sapere o per la verità o per la saggezza. Mi pare però che il desiderio ci riporti, per così dire, con i piedi per terra e ci costringa a partire da noi, dai nostri desideri e dal nostro amore. Ecco, vorrei proprio partire da noi, da ciò che desideriamo e vogliamo. Ieri, mentre pensavo a quello che avrei detto oggi, sono stato preso da dubbi e incertezze. Del resto, non mi avete chiamato per parlarvi d'amore, ma per stimolare e moderare un confronto, tra tutti noi, su questo tema. Mi sono dunque chiesto più volte da dove partire, da quali stimoli cominciare. Ho cercato le parole dei filosofi sull'amore... ma poi ho pensato che qui, tra voi,

ci sono alcuni che non hanno ancora mai studiato filosofia. Ho cercato parole dei saggi, dei poeti, degli scrittori... ma poi ho creduto che, facendo così, vi avrei condizionato, vi avrei costretto a parlare di *altri* e non di *voi stessi*. E allora, sarà forse per la mia "deformazione professionale" a parlare di linguaggio, d'improvviso ho pensato alla cosa più semplice del mondo... aprire un dizionario e cercare. Non un dizionario qualunque, ma un dizionario etimologico, quello che non dà i significati, ma ricostruisce l'origine, la radice delle parole che usiamo. Ecco, partire dalle parole che usiamo, mi pare, è un'ottima strategia: del resto, se ci pensate, noi non usiamo parole a caso. Se volete riferirvi a me, potete dire "il professore", o "il moderatore" o "Marco" o "quello che sta lì seduto"... usate parole diverse per esprimere cose diverse. Ebbene, se avete scelto due parole diverse, "amore" e "desiderio", questo significa che esprimono due cose diverse. Sono allora andato a cercare l'origine di queste parole e questo è quello che ho trovato. *Amore* deriva dall'antica lingua Sanscrita *ka, kam*... poi col tempo la *k* è caduta, lasciando *a, am*, da cui *amore*. Non ci crederete, ma *ka, kam* in Sanscrito significava proprio... desiderio! Beh, allora il passo successivo è stato andare a cercare *desiderio*. E ho trovato che deriva dalla lingua latina, per la precisione da *de sidera*. *Sidera* sono le stelle, mentre *de* può voler dire *da*, inteso sia come origine (ciò che viene dalle stelle) o come *lontano da* (come quando dico *de-vertere*, da cui il divertimento di Pascal). Questo vuol dire che i desideri, da un lato sono riposti nelle stelle e, dall'altro, se non vengono esauditi portano ad allontanare il nostro sguardo dalle stelle, a maledirle perfino! Vorrei tirare le somme e aprire la discussione: *amore* significa *desiderio*. Perché allora usare due parole diverse? Evidentemente, l'amore è un desiderio... ma non ogni desiderio è amore. Ecco, partirei proprio da qui, cioè da un'analisi concettuale del desiderio. Che cosa si può desiderare? Che cosa desiderate voi?

Oscar: Beh, io posso desiderare una cosa, ad esempio un nuovo cellulare.

Virginia: Certo, anche io spesso desidero un oggetto, un paio di scarpe ad esempio, o un regalo a Natale.

Marco: D'accordo. Penso anche io che, se parliamo di desideri, la prima cosa che ci viene in mente sono *oggetti, cose* che vogliamo e dalle quali ci sentiamo, per così dire, attratti. Partendo da qui, mi pare che dovremmo riflettere sul *movimento* di questo desiderio, cioè sulle direzioni dei nostri sentimenti e dei nostri atteggiamenti. Qual è il movimento del desiderio?

Mattia: Secondo me, quando desideriamo qualcosa ci sentiamo attratti da essa. Ci muoviamo verso di essa, per esempio la cerchiamo.

Oscar: Certo, sentiamo dentro di noi una sorta di spinta, una forza che, per così dire, ci spinge verso la cosa desiderata.

Mattia: Allora potremmo dire, mi pare, che il movimento del desiderio è da dentro di noi verso la cosa esterna.

Oscar: Ma è quello che diceva Aristotele! Il motore immobile che muove come oggetto del desiderio... le cose tendono verso di esso, ma lui non si muove.

Marco: In un certo senso hai ragione Oscar. Aristotele, il grande filosofo greco, aveva detto che l'essere perfetto attira a sé per amore, come oggetto di desiderio. Ma ora non vorrei avventurarmi dentro Aristotele... ci sarebbe molto da dire; vorrei seguire il vostro ragionamento, svilupparlo. *Mattia* diceva che il movimento del desiderio è dall'interno all'esterno... potremmo dire *centrifugo*, che ne dite? Così, se non ricordo male, lo definisce Zygmunt Bauman, il teorico della società liquida. Ma non divaghiamo: dicevamo che il desiderio è caratterizzato da un movimento centrifugo... non vi pare?

Virginia: Certo, sono d'accordo. Quando desidero qualcosa, in effetti, mi sento attratta verso la cosa. sento l'energia del desiderio, per così dire, che da dentro di me cerca di uscire verso la cosa che desidero... non so se si può dire così.

Marco: Sì che lo puoi dire... credo di aver capito. A questo punto, però, vorrei chiedervi che cosa accade a questo movimento quando raggiunge la cosa desiderata.

Mattia: A me pare che quando desidero qualcosa e finalmente lo ottengo... beh, come dire, lo faccio mio, me ne approprio.

Marco: Ho capito. Però, a questo punto, il movimento centrifugo che avevamo individuato sembra tornare indietro, non vi pare?

Virginia: Sì.

Mattia: Sì, direi che ritorna a essere centripeto... per usare la terminologia fisica che abbiamo utilizzato finora.

Marco: Come no, certo che mi piace usare questo termine. Dunque, dicevate, il desiderio di una cosa diventa da centrifugo a centripeto. Torna a me come oggetto di appropriazione. E ora, vi chiedo, cosa succede all'oggetto quando torna a me che lo desidero?

Oscar: Come diceva *Mattia*, lo faccio mio, entra a far parte di me. In un certo senso, possiamo dire che viene annullato come oggetto altro da me. Pensiamo ad esempio a un panino... dopo che l'ho mangiato diventa carne e ossa.

Mattia: E quello che resta è, scusate, il rifiuto, lo scarto, che viene eliminato. E poi si mangia un altro panino...

Marco: Ma questo è vero per il panino. Cosa accade con le scarpe o con altri desideri di questo tipo?

Mattia: Secondo me esattamente la stessa cosa... anche le scarpe, se ci pensiamo, entrano a far parte di me, del mio guardaroba... e quando mi sono stancato le butto e le cambio.

Marco: Certo. E non vi sembra che a volte capiti lo stesso con le persone? Quando desideriamo qualcuno, un amico o un amante, non rischiamo di considerarlo un oggetto?

Virginia: Sì, accade a volte. A me è capitato di avere desiderio per un ragazzo e poi, quando

finalmente lui è stato mio... beh, dopo un po' mi sono stancata. Ho scoperto che aver appagato il desiderio di lui non mi ha resa felice. E dopo un po' ci siamo lasciati.

Marco: Molte volte, nella fretta delle nostre relazioni "consumistiche", agiamo con le persone proprio come con le cose... le consumiamo, le "facciamo nostre" o pretendiamo di "farle nostre"... e poi le scartiamo, pronti a sostituirle con altre persone nuove.

Mattia: Però non sempre è così, a volte ci innamoriamo!

Marco: Caro Mattia... tu sì che vai dritto al punto! Che significa ci innamoriamo? Avevamo detto, all'inizio, che l'amore è anch'esso desiderio... dunque qual è la differenza?

Mattia: Mah, non saprei... solo che, quando mi innamoro, voglio stare con la persona amata... e non mi stanco, non la butto!

Marco: Ho capito. Stai forse dicendo che il movimento dell'amore è diverso da quello del desiderio, per come finora lo abbiamo caratterizzato? E in che modo è diverso?

Virginia: Io credo che sia comunque un movimento centrifugo. Del resto, io desidero la persona amata.

Mattia: Sì, però poi non torna a essere centripeto, non vi pare?

Oscar: No, non è centripeto. Certo, diciamo della persona che amiamo "mi appartiene" o "io e lei siamo una cosa sola"... ma non credo che significhi la stessa cosa del panino!

Marco: Beh, caro Oscar, me lo auguro!

Oscar: A parte gli scherzi, intendevo dire che non consumiamo la persona amata.

Marco: Certo, ma allora che cosa facciamo?

Virginia: Io non vorrei consumare la persona che amo. Vorrei prendermene cura, preservarla... non vorrei che si annullasse per me, ad esempio.

Marco: Ecco, credo di capire che il movimento dell'amore si distingue da quello del desiderio perché non annulla la cosa amata. L'amato resta *altro* dall'amante, non riducibile a esso. Il grande filosofo francese Emmanuel Lévinas, che certamente non conoscete, ha detto che il modo più estremo per annullare una persona sarebbe ucciderla, la morte. Tuttavia, dice Levinas, uccidendo l'altro non lo abbiamo annullato ma, paradossalmente, lo abbiamo liberato dalle nostre grinfie... abbiamo reso impossibile il nostro dominio su di lui.

Mattia: Sono d'accordo. Non si può uccidere l'altro, si può uccidere solo un corpo.

Marco: Ma questo cosa ci dice dell'amore? Cercando in Internet, ho trovato una suggestiva, ma credo falsa, etimologia dell'amore: *a-mor*, cioè *senza morte*. Credo che sia solo una suggestione, ma, seguendo il nostro ragionamento, ci dice che l'amore è l'unico modo di desiderare l'altro non consumandolo, cioè lasciandolo essere come altro. Non è forse questo che intendevano Virginia e Mattia?

Virginia: Proprio questo!

Mattia: Sì, l'amore non è semplice desiderio, ma è desiderio dell'altro che lo lascia altro da me. E che, allora, non si riduce al consumo ma crea, per così dire, sempre un desiderio rinnovato per la cosa amata. L'amore produce nuovo desiderio, questa è secondo me la differenza...

Ma questo è solo un assaggio... il nostro Caffè filosofico è durato ancora un'altra ora e mezzo!

Marco Bastianelli



Marco Bastianelli si occupa di filosofia contemporanea e ha all'attivo due libri su Wittgenstein. Insegna Filosofia e Storia nei Licei e da anni è impegnato sia nel Caffè Filosofico di Perugia sia in esperienze analoghe a Todi.

Forum: Quale filosofia?

Questa volta nel Forum confluiscono molti degli interventi presentati al convegno di Napoli del febbraio 2012. Il primo di questi interventi è dovuto a una esponente di *AMICA SOFIA* che è deceduta, possiamo ben dire, sul campo nel febbraio 2013. Si può capire perciò che, mentre viene svolto l'argomento, prenda forma anche un tributo di affetto e riconoscenza per il professor Bruno Schettini così come per l'indimenticabile Betti.



CONSIDERO VALORE:

la Sessione Filosofica al Convegno di Napoli

di Elisabetta Sabatino († 2013)

Al Convegno di Napoli, *FARE FILOSOFIA CON BAMBINI E RAGAZZI, EDUCARE A UN NUOVO UMANESIMO*, che si è tenuto presso l'Istituto Studi Filosofici nel febbraio 2012, significative sono state le sessioni filosofiche con gli alunni. Il nostro "*parlare di filosofia con i bambini*" attraverso vari interventi incentrati intorno al tema proposto, il nostro ricordare Bruno Schettini, l'amico, lo studioso che aveva promosso e fortemente voluto il Convegno, ha significato anche "fare filosofia con i ragazzi".

E quando Bruno nel novembre 2011, in fase organizzativa, sottolineò l'importanza delle sessioni filosofiche all'interno del Convegno, ne capii immediatamente la valenza educativa e formativa, ma pensai un po' preoccupata alla reazione dei miei alunni da coinvolgere. La mia preoccupazione non ha avuto fondamento, perché alla notizia e all'invito a partecipare al Convegno i miei alunni hanno esultato. Nei giorni precedenti, per la verità, erano tutti un po' ansiosi: soprattutto la sontuosità del luogo, l'Istituto Filosofico di Napoli, creava una certa soggezione, così come il dover esprimersi in presenza di altre persone, addirittura "professori universitari".

Il mio compito è stato quello di far vivere in modo molto naturale l'esperienza, calmando le preoccupazioni comprensibili per l'età dei ragazzi, ma non idonee al tipo di intervento che certamente non doveva esser vissuto come una "performance".

I ragazzi che sono intervenuti, tutti alunni della Scuola Secondaria di 1° grado "Giovanni XXIII" di Cava de' Tirreni, erano circa trenta, fra i quali molti che facevano parte di uno stesso gruppo

classe, abituati alla pratica filosofica anche nell'orario curriculare, pochi altri invece appartenenti a diversi gruppi classe e coinvolti in progetti di filosofia extracurricolari.

Con Marilina di Domenico, che è stata l'anno scorso una mia tirocinante, e che è divenuta una preziosa presenza nella "Giovanni XXIII", ci siamo chieste quale testo proporre come pretesto per la conversazione. Inizialmente avevamo pensato di riprendere una tematica già trattata con i ragazzi, "la felicità", anche per far sentire i giovani studenti più a loro agio. Poi ci siamo dette che la Sessione avrebbe avuto una buona riuscita se noi fossimo stati capaci di garantire spontaneità e libertà di pensiero... che non dovevamo farci prendere dall'ansia di prestazione... Così abbiamo pensato che era opportuno scegliere una tematica "nuova", e in più un testo di un pensatore napoletano. Sarebbe stato bello anche un brano in dialetto napoletano. Abbiamo cercato alcuni pezzi significativi fra i dialoghi di Edoardo De Filippo, ma poi ci siamo resi conto che al Convegno c'erano anche persone da altre parte d'Italia e che la comprensione del testo in lingua dialettale avrebbe potuto creare qualche difficoltà.

Abbiamo quindi pensato a un brano molto bello di Erri De Luca: *Considero valore*.

Considero valore ogni forma di vita,
la neve, la fragola, la mosca.
Considero valore il regno minerale, l'assemblea delle stelle.
Considero valore il vino finché dura il pasto,
un sorriso involontario, la stanchezza di chi non si è risparmiato,
due vecchi che si amano.
Considero valore quello che domani non varrà più niente,
e quello che oggi vale ancora poco.
Considero valore tutte le ferite.
Considero valore risparmiare acqua,
riparare un paio di scarpe, tacere in tempo, accorrere a un grido,
chiedere permesso prima di sedersi, provare gratitudine senza ricordarsi di che.
Considero valore sapere in una stanza dov'è il nord,
qual è il nome del vento che sta asciugando il bucato.
Considero valore il viaggio del vagabondo,
la clausura della monaca, la pazienza del condannato, qualunque colpa sia.
Considero valore l'uso del verbo amare e l'ipotesi che esista un creatore.
Molti di questi valori non ho conosciuto.

Qui di seguito uno stralcio della conversazione tenuta durante la Sessione.

MARIA LAURA: Ma noi li conosceremo mai questi valori?

FRANCESCO: Perché lo scrittore dice questo?

CARMEN: Le ferite sono cose brutte.

LUDOVICA: Perché le ferite sono solo valori negativi? Le ferite ci fanno soffrire, ma dopo ci insegnano qualcosa.

IVAN: Sì, ma che cos'è il valore?

PIO: Per me è ciò che conta nella vita.

MARTINA: Tutto ha valore.

MICHELA: Le persone sono valore.

ELISABETTA: Il valore è qualcosa che non si può spiegare.

MARTINA: Mi sono accorta che lo scrittore usa l'articolo determinativo per indicare la fragola, la mosca... anche se una cosa è uguale a un'altra in ogni caso possiede un valore.

GAIA: Per me ha valore la mia famiglia.

ADELE: Tutto quello che mi circonda ha un valore.

BENEDETTA: Quello a cui tu sei affezionato.

LUDOVICA: Un sorriso.

GIUSY: Un ricordo.

CARMEN: La sincerità.

CRISTINA: La famiglia, gli amici.

MICHELA: La vita.



Elisabetta Sabatino ha insegnato Filosofia e Storia nel Liceo Scientifico di Roccapiemonte (SA). Si è dedicata negli anni alla prevenzione del disagio e alla didattica laboratoriale e metacognitiva. Ha conseguito il titolo di *Formatore Nazionale* presso l'Associazione «Proteo Fare Sapere». Ha pubblicato nel 2010 il saggio di filosofia *L'idea di un dio, il volto di Dio* (Marlin, Cava de' Tirreni), che vede in appendice una sezione realizzata con i giovani allievi.



Sergio Viti

IL SASSO E IL FILO DI LANA

Essere maestri, essere bambini

manifestolibri, 2013

pp. 172 // 22,00 euro // ISBN: 9788872857359

Questo libro presenta il racconto di una straordinaria esperienza di insegnamento nelle scuole elementari e, al tempo stesso, una riflessione coraggiosa e innovativa su cosa dovrebbe essere la scuola. Contro la didattica distante e autoritaria della tradizione l'autore ci propone, illustrandolo con numerosi esempi, un percorso di dialogo e di crescita comune del maestro e degli allievi. Troverete nelle pagine di Viti un'infanzia vivace, ricca di domande, di curiosità e di inattese intuizioni, ben diversa da quella immagine stereotipa di passività e povertà intellettuale troppo spesso applicata ai più piccoli. Da questa attenzione alle qualità straordinarie dell'infanzia nasce un'idea interattiva e non gerarchica del rapporto tra maestro e alunno e, in controtendenza, emergono le pecche e le insufficienze della scuola italiana e delle "riforme" che ne hanno ulteriormente ridotto le potenzialità. Un testo di grandissima utilità per tutti gli insegnanti della scuola primaria e per quei genitori che seguono con passione il processo di apprendimento dei loro figli.

Filo-so-fare. Sulla prassi filosofica nella scuola dell'infanzia

di Marina Perrone

S*tudia, che ti interrogo!* Così mi scriveva Bruno il 27 dicembre del 2010 per convincermi a studiare filosofia: "Ti invio io un libro di apertura alla filosofia, domani pomeriggio vado da FNAC, ne ho visto uno che forse fa al caso tuo, ma non ricordo il titolo"... e poi, il 6 febbraio del 2011 sul libro di Gaarder, *Il mondo di Sofia*, mi ha scritto: "All'amica che più Sofia di così non può essere".

Ho preparato dopo la sua morte, e come gli avevo promesso, un power point sul mio lavoro nella scuola dell'infanzia e all'università e l'ho presentato al Convegno di Napoli. È stato impegnativo perché emozioni e sentimenti, come in una staffetta, passavano il testimone dalla passione allo smarrimento, dalla volontà alla perdita, dai ricordi all'assenza, dalla gratitudine al dolore. Ricercare cosa meglio potesse rappresentare il nostro incontro e la nostra amicizia non è stato difficile ma sicuramente è più difficile ora cercare di descriverne a parole la profondità e la ricchezza. Durante la ricerca, dalle cartelle di *AMICA SOFIA* degli ultimi tre anni sono saltati fuori scritti che avevo dimenticato, carteggi di un'amicizia leale e professionale che si era consolidata nel tempo e che, ora che non c'è più, fa sentire tutta la sua vastità. Ho avvertito il bisogno di ricordarlo come l'avevo conosciuto durante l'alba aspettata insieme a Coloti (la sessione estiva 2009 di *AMICA SOFIA*). Di ricordare noi due chinati sul sentiero polveroso a seguire le tracce delle formiche che, ignare e indaffarate, raccontavano una storia e poteva essere anche la nostra. Ancora oggi provo le stesse emozioni quando rileggo le sue parole, non quelle del professore ma quelle dell'amico che si racconta e ti lascia raccontare la tua vita. La sua era una cultura immensa eppure, nonostante la mia fosse decisamente limitata, eravamo riusciti a trovare un linguaggio e un terreno comune che ci avvicinava: la fiaba! La fiaba era riuscita a creare un ponte tra di noi. Aveva colmato il vuoto culturale con il linguaggio simbolico e ricco d'immagini della fiaba. Solo ritornati da Coloti mi parlò del suo lavoro sulla fiabazione e me lo inviò. Nel mese di ottobre del 2010 gli chiesi di poter utilizzare nel laboratorio alla LUMSA il suo ppt. Così ebbe l'idea di coinvolgermi anche nella formazione degli adulti.

Ora mi rendo conto – e ancora di più dopo le parole della dottoressa Valentina Giugliano che mi ha preceduta, e quelle della professoressa e amica Maria Antonella Galanti¹, che è intervenuta dopo di me – che quella terribile sensazione di solitudine non aveva e soprattutto non ha ora alcun motivo di esistere perché con me ci sono gli amici e i colleghi che stanno tracciando una linea ideale, un testamento di intenti che mi aiuta a integrare ancora di più il mio lavoro, con

¹ Maria Antonella Galanti, Dipartimento di Filosofia, Università degli Studi di Pisa.

i bambini e le bambine della scuola dell'infanzia, alla sua ricerca: la filosof-azione. Non riesco, tuttavia, a trasferire in un articolo ciò che ho presentato il 3 febbraio a Napoli, e non solo per l'impossibilità di rendere a parole le stesse suggestioni che foto e immagini erano riuscite a trasmettere. Solamente le parole donatemi da Bruno, in circa due anni di corrispondenza, potrebbero raccontare come avesse accolto il mio sentire e il mio essere nella sua filosof-azione. Come io, maestra MCE, sia finita nella sua idea di filosof-azione. Cercherò di raccontare l'essenziale ovvero ciò che c'è stato, che ora è, e che sempre resterà: le sue parole!

"Rendi bene – mi scrisse – quello che in realtà è il tuo librarti, anche se qualche volta con un po' di difficoltà – come ora – fra realtà, sentimenti ed emozioni. Quegli stessi sentimenti ed emozioni che hai cercato di trasfondere in noi a Coloti con forte determinazione quando le cose in un qualche modo non andavano bene e rischiavano di prendere una brutta piega. Il tempo fugge e noi siamo sempre in arretrato e debitori di momenti della vita che non riusciamo a cogliere nella loro pienezza, però il tuo lavoro con i bambini, come fosse sempre il primo giorno, mi ricorda anche che io stesso vivo il mio lavoro – benché con la pesantezza dell'istituzione elefantica... con entusiasmo per le cose che riesco a fare. E credo che come per te anche per me, ogni volta che riesco in qualche cosa, ci sia come un sentimento di meraviglia misto a incredulità. Mi chiedo: sono riuscito in questo e quest'altro... io che non sono nessuno! E mi scopro 'infante', senza parole e poi quando mi chiamano i colleghi – quelli che reputo amici – per fare delle cose insieme allora sono lieto perché vuol dire che nonostante le storture... è ancora possibile realizzare qualcosa di positivo per sé, per gli altri. Dobbiamo coltivare un benessere psicofisico, spirituale e lo dice uno che ha sempre scollegato cervello ed emozioni, purtroppo. In realtà non è proprio così, diciamo che ho sempre difeso la mia parte emotiva per non esporla più di tanto. Tuttavia coltivo questa parte dentro di me nel più profondo di me e solo pochi riescono a coglierla. Ti do una consegna, prendi la parola, falli incontrare con la parte bambina di se stessi, falli guardare dentro di sé e fai venire fuori la meraviglia e lo stupore per quello che da adulti riusciamo ancora a fare nonostante la pesantezza dell'età e i ruoli che ricopriamo e le funzioni che espletiamo grazie al lavoro con i bambini, i ragazzi, i giovani. Fai capire loro che "ogni alba è un'alba nuova" e che ogni alba porta la speranza di un giorno nuovo che sta per sorgere. Anche a te un abbraccio forte e... un soffio che porta un pensiero magico: la magia dell'incontro con ciò che di più intimo accomuna le persone nonostante le distanze e le storie diverse. Ciao. Bruno"

Il 13 gennaio 2011 così mi scriveva: "Ti ringrazio per le emozioni che hai suscitato in me, per una rappresentazione nuova, non turistica, ma intima, personale di Istanbul. Il racconto del tuo viaggio è stato un regalo e per certi versi, ma con tutta la distanza di questo mondo, l'ho ricollegato alla nostra lunga passeggiata nei giardini della reggia di Caserta e alla galoppata a San Gregorio Armeno che in fondo ricorda alcuni luoghi che tu hai descritto, per carità c'è una distanza abissale, ma le due cose hanno risuonato quando ho letto il tuo racconto. Ho trovato il tuo stile narrativo molto bello, incisivo come un mosaico dal fine cesello estetico (ma come scrivo bene!); suppongo che se parli in questo modo alle tue creature, le lascerai incantate come anche i loro genitori. Poveri loro! Come faranno a sopravvivere? Io posso raccontarti, ma non so raccontare – sarà una deformazione professionale la mia – che quando frequentavo, e spero di tornare a farlo presto, il verde delle alture, provavo sentimenti di 'infinitudine', ma anche di immedesimazione con la natura – nel senso che mi sentivo parte di essa, non estraneo, non

alienato – e il mio pensiero quasi si fermava, lasciando lo spazio allo stupore, alla meraviglia. Il fatto che io abiti comunque fuori città, in mezzo al verde, non mi offre le stesse emozioni, anche se vedo in lontananza i monti casertani da un lato e la collina di Camaldoli dall'altro. Forse per questo mi piacciono le piccole cose, e cerco anche le persone che probabilmente vivono le mie stesse contraddizioni ma che almeno le ammettono con coraggio. Pensa che bello se ogni anno, almeno per un giorno, i politici stessero a fare politica in silenzio: che cosa meravigliosa. Potremmo lanciare la giornata contro l'inquinamento acustico per la filosofia silenziosa. Ci devo pensare, potrei scrivere addirittura un saggio silenzioso... Pensa un intero libro con tutte pagine bianche per rispettare il silenzio ovviamente. Sarebbe un gesto di rivoluzione pacifica alla Gandhi, ma temo che nessun editore mi darebbe ascolto. Sigh! Mi sento 'inaudito' (= non ascoltato). Hai la capacità di inviarmi sempre testi molto belli, che nel tempo tornano e fanno riflettere o che conducono su sentieri inesplorati e appassionanti. Ma che male ho fatto per conoscerti e sopportare questi input che costano molta energia mentale e spirituale?! Un abbraccio. Bruno”.

Così io gli rispondevo: “Grazie Bruno per il tuo dono di colori e percezioni profonde di vita, del ritmo del cuore e dei suoni, del silenzio e delle pagine bianche. Il tuo immaginare un libro di pagine bianche sarebbe vuoto solo apparentemente, al contrario risulterebbe pienissimo di tutto ciò che risuona di se stessi nello sfogliare le pagine mute. Sarebbe fantastico. Bruno ti prego, scrivilo! E, se lo pubblicano, ne voglio una copia con dedica (non scritta!) ma di cuore. Statti bene perché sei unico, stammi bene perché sei importante, stacci bene perché sei indispensabile! Baci. Marina”.

Ora, dopo un anno e mezzo dalla sua scomparsa, c'è tra tutti noi davvero questo libro dalle pagine bianche scritte di silenzio. Ad esse sono affidati il mio e il nostro essere e sentire, la mia e la nostra filosof-azione. *Grazie Bruno!*

tua per.mari



Marina Perrone è maestra di scuola dell'infanzia dal 1984. È supervisore di Scienze della Formazione Primaria della LUMSA (Roma) e si occupa di filosofia con i bambini. Dal 2008 è socia e dal 2010 membro del Direttivo Nazionale e della Commissione Formazione dell'Associazione *AMICA SOFIA*.

Bruno Schettini, intenzionalmente perturbatore, professionista dello spiazzamento e del cambiamento

di Valentina Giugliano

Il convegno dal titolo *Fare Filosofia con Bambini e Ragazzi* ha rappresentato la prima occasione di incontro e confronto intorno al ricordo del professore Bruno Schettini. In queste giornate centrate sulla filosofia con i bambini, la voce di Bruno ha riempito la sala. I contributi che egli ha offerto negli anni, tanto alla pedagogia istituzionale quanto alla prassi educativa in contesti inizialmente inattesi, hanno rappresentato il *fil rouge* intorno al quale si sono dispiegati i pensieri, le ipotesi, le idee di chi, come Lui, prova a lavorare con *pensieri in formazione*.

Sono convinta che dell'opera, vasta e importante, di un prof di pedagogia, calato nel suo tempo e cittadino della propria comunità, com'è stato Bruno Schettini, sia indispensabile evidenziare più che i singoli e svariati contenuti, l'elemento trasversalmente presente in cui si palesa la sua chiara identità professionale, la peculiarità del suo pensiero: *spinta* intellettuale, riflessione creativa e originale, instancabile promozione dell'emancipazione, dichiarata chiara intenzionalità nell'essere educatore.

Educazione. Anche se non vi è accordo unanime sul termine e sulla sua traduzione operativa, Bruno Schettini ha sempre avuto ben chiaro in mente cosa fosse. Educazione è tale solo all'interno di una cornice teorica ben definita e della consapevolezza di operare attraverso una visione sempre dinamica e contestualizzata, mai finita, chiusa, statica. L'educazione viene disegnata come un'intenzionalità relazionale, esperienziale, diretta a provocare perturbazione, spiazzamento, cambiamento proattivo.

L'educatore è un professionista del cambiamento [...] intenzionalmente perturbatore [...]. Come processo e come prodotto l'educazione indica quella condizione del tutto peculiare all'uomo, che spinge verso una progressiva, continua costruzione e scoperta di sé come individuo e come gruppo. Ogni volta che l'uomo adulto guarda dietro di sé vede un processo, un percorso, ma nello stesso tempo nel guardare a se stesso si scopre anche come un punto di arrivo, come un prodotto, appunto. In particolare, educazione indica quella relazione intenzionale che provoca lo start up e che non cessa mai di proporsi come esperienza *on-going* cioè in-maturazione¹.

Dunque, lungi dall'essere una trasmissione di saperi, e ancor di più da un mero indottrinamento tecnico, l'educazione è una sfida intenzionalmente diretta al vivere l'esperienza relazio-

¹ B. Schettini, *Pedagogista professionista o "pratico" dell'educazione? Dimmi cosa fai e ti dirò chi sei*, «Rivista LLL (Lifelong Lifewide Learning)», 16/2010, http://rivista.edaforum.it/numero16/monografico_schettini.html [13 luglio 2013].

nale – tra educatore e educando – in tutti i suoi possibili, non pre-organizzati, significati. È accompagnamento critico dell'essere umano, in tutto il corso della sua vita, è accompagnamento verso l'individuazione di quell'aspetto che assume l'insieme dell'esperienze di vita, quelle esperienze che includono istruzione, socializzazione e formazione, ma che ad esse non si riducono.

È gestione professionale, implementazione di quel chiaro *setting* educativo che è costituito da tempi e luoghi di crescita che si vanno a configurare come spazi, lenti, di facilitazione per la riflessione, l'autoriflessione, per l'esercizio metacognitivo e creativo del pensiero, tanto individuale quanto grupppale. È lotta delle parole e del pensiero per l'espressione "libera" e partecipata del proprio e altrui pensiero.

"L'educazione è sempre educazione alla libertà [...] libertà in costruzione nello svelamento continuo di ciò da cui esplicitamente e/o occultamente dipendiamo"².

Negli scritti di Bruno Schettini tanti sono i riferimenti a pedagogisti, sociologi, filosofi, antichi e contemporanei: da Socrate a Bauman, da Heidegger a Karl Popper e Edgar Morin.

Del pensiero moderno però a lui sono particolarmente cari coloro che rientrano nel gruppo così definito della "pedagogia non direttiva": Antonio Gramsci, Paulo Freire, Ettore Gelpi.

Forse possiamo dire che ciò che lo avvicina, che lo unisce, che lo fa sentire contiguo al pensiero espresso da tali pensatori, non è solo l'affinità intellettuale, la vicinanza di opinioni sull'uomo e sul mondo, quanto soprattutto quel *piglio proattivo*. Mi riferisco a quell'attivismo autentico di pensiero e di comportamento, che non è mai *agito* – mera azione – ma che è sempre frutto di apprendimento e conoscenza, di trasformazione ed evoluzione. Mi riferisco alle opere e alla prassi che, in costoro, può essere paragonata all'*esserci* di cui parla Heidegger. Ciò rappresenta il frutto, il risultato di quel processo che Freire definirebbe *coscientizzazione*: un apprendere a vivere, a trasformare le informazioni in conoscenza e la conoscenza in saperi; un apprendere a vivere che significa affrontare l'incertezza, apprendere a diventare "cittadini del proprio villaggio" e, contemporaneamente, "del villaggio connesso con il mondo intero".

La sfida più complessa, dunque, per *chi educa* non è riuscire a condurre coloro che si educano verso un terreno già noto, ma tollerare "la sospensione" che si vive nel corso dell'esperienza condivisa.

Un suo articolo del 2009 ha come titolo: *Dalla fiaba alla autobiografia: il circolo virtuoso della cura di sé*: la fiaba, la narrazione autobiografica, i disegni dei bambini e, in una delle sue ultime progettualità, la filosofia con i bambini, rappresentano strumenti, diversi per complessità e storia, che nelle mani dell'educatore conducono alla composizione di esperienze di comunicazione, partecipazione attiva, creatività e spontaneità.

L'incontro di Schettini con *AMICA SOFIA* ha palesato l'interesse per il pensiero naturalmente, spontaneamente originale e creativo dei bambini. I bambini in-riflessione sono già riconosciuti come una soggettività epistemica: "I bambini interrogano il mondo molto precocemente, ed è qui il punto di partenza della pratica filosofica"³.

² B. Schettini, *Una scuola per la democrazia cognitiva*, «Amica Sofia», 1/2009, p. 34.

³ B. Schettini, *La filosof-azione con i bambini*, «Amica Sofia», 2/2010, p. 27.

Nel tempo la filosofia con i bambini prende forma nel pensiero di Bruno Schettini come un'attività di "filosof-azione"⁴, intendendo con questo neologismo, la prassi trasformativa di natura pedagogica, non didattica o curricolare, impegnata in un funzionamento circolare, sistemico, tra azione e pensiero, oltre che tra individuo e gruppo e tra gruppo e educatore/insegnante. Il percorso a spirale che caratterizza la filosof-azione è il luogo dell'incontro tra saperi, conoscenze, interrogativi in cui scoprire, insieme, i bambini tra loro e l'insegnante con i bambini, che le risposte sono rappresentate dal nuovo, dal potenziale, dall'abilità a sostenere il tempo dell'assenza di risposte, dall'esperienza stessa dello stare in filosofia, che è in continua costruzione. Si incoraggia e maneggia la creatività attraverso la comunicazione con l'altro, la ricerca di significati atualizzabili in una prassi quotidiana, consapevole e intenzionale, continuamente in progress.

La conclusione, a questo punto, potrebbe avere a che fare con una provocazione: quanto pretenziosa è un'ipotesi educativa di tal genere? Educare il pensiero dell'altro, singolo e/o collettivo che sia? E poi con quale aspettativa, quale fine, per farne cosa? Qual è l'obiettivo primario? Partecipazione consapevole alla vita sociale? Spinta emancipativa? Libertà? "Coscientizzazione"?

L'insegnamento profondo che Bruno Schettini lascia, ha a che vedere con il processo di ricerca che dà significato all'esperienza relazionale. Provocare intenzionalmente perplessità, partecipazione, ricerca di senso e tradurre in operatività in, temporaneamente raggiunto, ricercandone uno nuovo e tendenzialmente più adeguato nell'*hic et nunc*.

⁴ Schettini ne parla ampiamente in *Filosof-azione! Ma di che stiamo parlando?*, in «Amica Sofia», 2/2011, 37-40. Se ne può trovare una prima sistematizzazione in *La filosof-azione con i bambini*, cit.



Psicologo, specialista in psicoterapia dell'adolescenza e dell'età giovanile ed esperto delle dinamiche perinatali genitori-figli e dell'età evolutiva, **Valentina Giugliano** ha prestato la sua opera presso la cattedra di Pedagogia Generale del prof. Bruno Schettini (Seconda Università di Napoli) dal 2002 al 2011.

“Speriamo che la filosofia per bambini non diventi l’ennesimo bluff pedagogico”

di Olimpia Ammendola

Qualche giorno prima di lasciarci, Bruno [Schettini] mi disse: “Speriamo che la filosofia per bambini non diventi l’ennesimo bluff pedagogico”. Il tempo per approfondire questa battuta, che fece mentre era in ospedale, non c’è stato ma credo che Bruno volesse farmi partecipe di una sua preoccupazione: il rischio di banalizzazione che è insito nella divulgazione di questa esperienza. Noi tutti siamo contenti del fatto che la filosofia per bambini ormai sia un grande arcipelago, fatto di tante esperienze anche molto diverse, ma siamo anche consapevoli che l’estensione di un’esperienza può comportare dei rischi, delle contaminazioni che possono non rivelarsi positive se le finalità di questa ricerca non vengono definite e continuamente monitorate confrontandosi sui risultati e sui processi di questo percorso che ormai vede impegnati tanti docenti. L’affermazione di Bruno la considero perciò un monito, una sorta di lascito da rispettare e non solo per onorare il contributo straordinario che lui ha dato a questa esperienza che ormai stiamo vivendo da anni, ma anche perché è utile capire che il lavoro che viene fatto con i bambini non può avere finalità diverse dai bambini stessi, dal loro benessere, dalla cura dei loro problemi.

Io credo che quando Bruno parlava di “bluff pedagogico” probabilmente aveva dinanzi agli occhi gli esiti delle riforme che in questi anni hanno investito la scuola italiana, alle grandi idee forza che hanno motivato un’intera generazione al cambiamento e al riflusso che ne è seguito non solo ma anche alla commercializzazione di alcune idealità. Ad esempio la grande idea di una scuola progetto che sostituisse la scuola apparato in realtà si è concretizzata nella scuola progettificio, una scuola gestita da lobby in lotta tra loro per l’accaparramento dei fondi che in teoria dovevano servire al miglioramento della qualità della scuola. La grande idea di una scuola inclusiva, una scuola che “non curasse i sani e respingesse i malati” (don Milani) nei fatti ha significato abbassare il livello degli standard formativi.

Anche la filosofia con i bambini è esposta al rischio di impaludarsi e divenire altro. Per questo occorre essere vigili e chiarirsi sempre sulle finalità e sulle modalità di attuazione di un progetto che sta divenendo sempre più esteso.

In questo convegno si è molto discusso sul ruolo del docente e si è cercato di capire se la maieutica significhi abdicare alla responsabilità di dirigere la relazione educativa, se il metodo socratico implichi naturalmente una simmetria nel rapporto con il bambino. Ebbene ieri abbiamo visto due momenti di dialogo filosofico, uno con Pina Montesarchio e l’altro con Elisabetta Sabatino, in cui le conduttrici hanno parlato molto poco, sono state quasi silenziose. Questo non vuol dire che esse non abbiano diretto il dialogo che si è svolto, o che non abbiano dato regole

al dibattito o che non abbiano costruito con gli allievi il metodo del confronto, che non è esattamente come fare una chiacchierata. E credo che sia estremamente importante far capire ai ragazzi la differenza tra una discussione filosofica e le tante discussioni che il mezzo televisivo ci propina tra urla, isterismi e applausi. Il rispetto del turno, la modalità linguistica adoperata, il modo di affrontare il contenuto di cui si discuteva: tutte scelte né naturali, né casuali e che solo il docente può operare. Questo vuol dire che il docente dirige la relazione educativa, e che se ne assume la responsabilità. Ciò non significa non considerare quanto ci ritorna dagli alunni anche in termini di ampliamento delle nostre conoscenze e di ristrutturazione del nostro assetto cognitivo ed emozionale, non vuol dire ignorare il monito socratico “so di non sapere” ma vuol dire applicare fino in fondo lo spirito e il senso della ricerca filosofica che nella settima lettera di Platone viene descritta come una fiamma perenne che non consente di accomodarsi mai sui risultati che pure si conseguono, sui riconoscimenti che pure nel percorso scelto si hanno, vuol dire considerare gli errori come delle informazioni che ci aiutano a rivedere le scelte compiute.

Fare filosofia con i bambini significa ricostruire con loro il senso di ciò che apprendono, che spesso è frammentario e spezzettato. Oggi i bambini, infatti, fanno tante cose ma è come se avessero le tessere di un mosaico senza riuscire a metterle insieme perché manca loro il quadro complessivo e unitario. Manca il disegno perché manca lo scopo, il fine. Fare filosofia è rintracciare un orizzonte di senso, comprendere il perché profondo delle cose, significa imparare ad andare oltre l'ovvietà e capire il discrimine tra il luogo comune e il ragionamento fondato. Fare filosofia con i bambini significa, del resto, anche creare le condizioni per “fare le cose difficili, parlare al sordo, mostrare la rosa al cieco, liberare coloro che si credono liberi” (Gianni Rodari).



Olimpia Ammendola, laureata in Filosofia, ha iniziato la sua carriera come insegnante elementare, per poi passare a insegnare Filosofia negli istituti superiori nel 1996. Ha pubblicato l'antologia filosofica *Tre passi nel giardino del pensiero* (Graus, Napoli 2012) e, in precedenza, *Il cielo stellato sopra di me* (Graus, Napoli 2010), libro di filosofia per bambini.

Pratiche filosofiche integrali. La promozione della relazionalità in campo filosofico e educativo

di Laura Candiotta

Questa capacità di “ricongiungere” che è l’“amore per l’intero” rivela la sua potenza non solo sul piano teorico o meramente «estetico», ma anche nei comportamenti intersoggettivi, ossia nella vita *etica*, perché comporta la capacità di andare oltre non solo al desiderio della bellezza delle cose particolari, ma anche oltre all’*amore di sé*, all’egoismo¹.

Come promuovere la relazionalità all’interno della didattica della filosofia e delle pratiche filosofiche?

Per me questa domanda è strettamente collegata al sottotitolo del convegno dedicato a Bruno Schettini. Un nuovo umanesimo è realizzabile solo grazie a un’azione filosofica e educativa capace di ricollocare l’umanità all’interno del cosmo, in un tessuto relazionale di comunicazione tra tutte le parti.

La filosofia, riscoprendo il senso originario del *logos* come legame capace di abbracciare l’intero e della parola razionale in comunione con il verso poetico e la descrizione mitica, può suggerire pratiche capaci di promuovere nei bambini e negli adulti un cambiamento di percezione del loro essere al mondo e di riscoperta integrata di corpo, emozione e pensiero.

Raimon Panikkar ha utilizzato l’espressione “integrale” per riferirsi all’esperienza “integrale” della vita². Jiddu Krishnamurti indica nella realizzazione di uomini e donne integri la finalità che dovrebbe avere l’educazione³. Luigi Vero Tarca utilizza la parola “integrale” per definire l’esperienza della pratica filosofica⁴.

Assumo questa parola per proporre pratiche filosofiche “integrali” dove si istituiscano relazioni capaci di rendere il praticante stesso “integrale”.

“Integrale” richiama la parola “integro” che indica qualcosa di intatto, nel nostro caso, prima della divisione tra razionalità ed emozioni. Rinvia inoltre all’“intero” e a una concezione della pratica come qualcosa che va a incidere non solo in colui che la pratica (“interamente” e cioè nella totalità di se stesso) ma anche sul contesto e sul mondo, sulla totalità intera dell’esperienza. Richiama il verbo “integrare” e cioè la capacità di coniugare, di intrecciare, di mettere in relazione.

¹ G. Pasqualotto, *East & West, identità e dialogo interculturale*, Marsilio, Venezia 2003, p. 147.

² R. Panikkar, *L’esperienza della vita. La mistica*, Jaca Book, Milano 2005, 27-29.

³ J. Krishnamurti, *Educare alla vita*, Mondadori, Milano 2009.

⁴ R. Madera, L.V. Tarca, *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Mondadori, Milano 2003, p. 188; L.V. Tarca, *Raimon Panikkar e la razionalità occidentale*, in M. Pavan Carrara (a cura di), *I mistici nelle grandi tradizioni. Omaggio a Raimon Panikkar*, Jaca Book, Milano 2009, 203-229.

Specificatamente nel campo della didattica e delle pratiche filosofiche, la consapevolezza dell'emotività e della corporeità che sono in gioco in ogni relazione permette alla filosofia stessa di essere un'esperienza integrale senza nulla togliere al contenuto da trasmettere – o, socraticamente, da far emergere-scoprire-ricordare – e alla richiesta di fondatezza razionale, anzi. In questi anni ho così valutato teoricamente e proposto pratiche di tipo dialogico coniugate a pratiche capaci di valorizzare il pensiero simbolico e immaginativo, la corporeità e l'emotività. Affinché questo sia possibile la filosofia tradizionalmente intesa e le pratiche filosofiche devono a mio parere mettersi in relazione con le arti e con quelle attività capaci di attivare l'“interezza” dei partecipanti. Ad esempio attività quali il teatro, la poesia, la musica, la pittura, *etc.*, se integrate ad attività più specificatamente “filosofiche”, possono essere strumenti eccezionali per far sì che le pratiche filosofiche siano espressione, sperimentazione e promozione di una visione integrale del cosmo.

Le pratiche filosofiche integrali divengono così delle esperienze capaci di mettere in atto una trasformazione del modo di percepire la vita, seguendo la definizione data, in maniera autobiografica, da Pierre Hadot⁵. E il modo nuovo di percepire la vita è quello a mio parere maggiormente collegato all'originario; il modo capace di cogliere la relazione tra tutte le cose, tra le cose e l'intero e tra sé e le cose e l'intero.

In questa scoperta dell'integrale, un ruolo fondamentale è rivestito da *eros*. Paul Friedländer⁶ ha sottolineato come Eros, Socrate e Filosofia rivestano nel *Simposio* di Platone un ruolo relazionale. La relazione come tensione erotica essendo consapevole di essere priva di qualcosa, desidera e si mette in cammino alla ricerca di ciò che le manca. La relazione quindi non illumina solo la pienezza dell'intero ma anche la sua dinamicità; grazie alla *dynamis*, nel tempo l'intero si costituisce; l'intero è già presente nella capacità che permette la sua generazione in uno sfondo di “tempiternità”, come amava dire Panikkar.

Anche Paulo Freire propone, nel suo metodo dialogico, una “rivoluzione amorosa” mossa dall'amore condiviso tra i partecipanti al dialogo. La “rivoluzione amorosa” a mio parere dovrebbe accompagnare tutte le pratiche filosofiche come radice della spinta al cambiamento e della realizzazione di uomini e donne integrali.

⁵ “[...] ho sempre considerato la filosofia come una trasformazione della percezione del mondo”; P. Hadot, *La filosofia come modo di vivere. Conversazioni con J. Carlier e A.I. Davidson*, Einaudi, Torino 2008, p. 10.

⁶ P. Friedländer, *Platone*, Bompiani, Milano 1994.



Laura Candiotta (1981) è dottore di ricerca in Filosofia all'Università Cà Foscari di Venezia, dove svolge attività di ricerca. Come formatrice e educatrice promuove attività dedicate a minori e adulti, coniugando filosofia, pedagogia e teatro. Ha pubblicato il volume *Le vie della confutazione. I dialoghi socratici di Platone* (Mimesis, Milano-Udine 2012) e ha in preparazione *Primum philosophari. Verità di tutti i tempi per la vita di tutti i giorni*, volume curato insieme con il Prof. Tarca. www.candiottolaura.wordpress.com.

Tra la filosofia con i bambini e la filosofia

di Giuseppe Limone

Vorremmo sollevare un problema che riguarda la filosofia coi bambini. Siamo abituati a pensare, nel migliore degli approcci, che questa filosofia riguardi non l'insegnamento della filosofia ai bambini, ma il modo specifico con cui far zampillare, dal dialogo coi bambini, il pensare filosofico. Ci poniamo, inoltre, oggi anche il problema sulla *simmetria* o sulla *asimmetria* del rapporto fra docenti e bambini. Le due questioni sono, a nostro avviso, strettamente collegate: collegate perché riguardano *non* la filosofia coi bambini, ma la filosofia in quanto tale.

Vorremmo distinguere, nel guardare alla ricerca filosofica, tra *filosofi* e *sofòdi*. I filosofi sono coloro che cercano una direzione per sapere, sapendo di non sapere, e amando il fascino di una direzione che apre alla ricerca della verità; i *sofòdi* sono coloro che, ritenendo di avere concetti consolidati, credono di dover e poter calare tutte le esperienze del mondo all'interno di quei concetti, ma intanto dicono di sé che sanno di non sapere. I filosofi sanno *veramente* di non sapere; i *sofòdi* dichiarano di sapere di non sapere, ma *fingono* di non sapere, nel duplice senso che *simulano* e *modellano* il proprio parlare secondo questo fingere. I *sofòdi* vivono, nella loro postura, questo brivido cosmico del confessarsi, al tempo stesso, umili e sapienti: così umili e sapienti da non poter essere superati da nessuno, né in sapienza né in umiltà. I filosofi muovono da idee, i *sofòdi* da concetti. L'idea è un modello mentale aperto, che indica una direzione, ma è consapevole della sua strutturale difettività; il concetto è un modello mentale chiuso, saturo, completo, che aspetta l'esperienza solo per poterla classificare, sussumere, assimilare. L'idea è un contenuto noematico, a *comprensione* logica aperta e a *estensione* logica indefinita; il concetto, invece, è un contenuto noematico, a *comprensione* completa e a *estensione* definita. Il concetto ritiene di poter catalogare tutto il possibile; l'idea sta sempre sul bordo del rischio tra il determinato e il possibile. Il filosofo è aperto al possibile; il *sofòdi* è il proprietario clandestino di una cassetta di attrezzi con cui è sicuro di saper classificare e insegnare il possibile del mondo.

Il rapporto tra il docente e il bambino non è un rapporto simmetrico, ma asimmetrico. Si tratta, a ben pensarci, di una *duplice asimmetria*, perché il docente ha una consumata esperienza, una solida attrezzatura concettuale, una complessiva capacità di orientarsi nel mondo reale, mentre il bambino è del tutto sprovvisto sia dell'esperienza, sia della strumentazione concettuale, sia della capacità di orientamento. Ma, nel rapporto fra il docente e il bambino, esiste anche un'*altra* asimmetria, perché, mentre il docente pensa il mondo a partire dai concetti con cui ha organizzato la sua esperienza, il bambino incontra il mondo a partire da un possibile che poco o nulla sa di quei concetti. Una conoscenza concettuale della realtà, però, se intende essere veramente critica, deve perennemente fare i conti con quel possibile che costituisce una costante messa in discussione di qualsiasi strumentario concettuale. Gli stessi sistemi logico-

formali, rigorosamente elaborati nel mondo contemporaneo, sanno di essere *inevitabilmente incompleti*. Fra la struttura concettuale che intende classificare in modo *potente* il mondo e l'universo del possibile che perennemente la critica, è quest'ultimo, il possibile, da sempre e per sempre la forza più potente. Nessun sistema concettuale, per quanto potente, se è sufficientemente critico e autocritico, potrà mai considerarsi esaustivo del possibile. Il possibile è il vero nome dell'infinito.

In questa luce, il docente è custode dei concetti; il bambino, del possibile, di quel possibile che si esprime attraverso la domanda spaesante che mette in gioco tutti gli equilibri che si erano fin lì, nel tempo della conoscenza, concettualmente sedimentati. In questa prospettiva, pertanto, il rapporto fra il docente e il bambino è asimmetrico *in un secondo senso* ma questa volta l'asimmetria è a vantaggio del bambino. Il bambino, infatti, è custode inconsapevole di quel possibile con cui il docente, in quanto adulto, ha perso da sempre il contatto. La filosofia, in quanto è da sempre quel particolare non sapere che si muove tra ciò che concettualmente crede di sapere e ciò che non può sapere, sta sempre sul crinale fra il concetto e il possibile, fra il concetto e l'idea, fra il sapere e il non sapere. Dimenticarsi di questo crinale significa, dicendo di fare filosofia, *cessare* di fare filosofia. Heidegger sapeva così tanto di questa deriva tecnico-concettuale della filosofia che, nella sua *Lettera sull'«umanesimo»*, incominciò a distinguere tra il *pensare* e il *filosofare*, perché solo il pensare mantiene il rapporto col possibile, mentre il filosofare, preso nella sua febbre tecnica, ha perso questa sorgente, sottraendo il pesce all'acqua in cui viveva.

Il problema del rapporto tra il filosofo e il *sofòs* non riguarda solo l'accademia e il pensare accademico, ma riguarda ogni docente e ogni scuola, a qualunque livello si collochi. Ogni docente deve, nella sua professionalità quotidiana, saper rispettare quel *pensare germinale* che sorge dal mondo possibile in cui vive la sensibilità del bambino. Ogni docente può diventare, pertanto, per il suo discente un *sofòs*, mutilando e disseccando, così, l'energia che vive in ogni *nuovo* bambino, in ogni *nuovo* discente. Se il docente non sa guardarsi da questo pericolo e se non sa compiere quotidianamente questo atto di umiltà, egli, inconsapevole della *duplice* asimmetria di cui dicevamo, manipolerà di fatto la virtuosa asimmetria tra il pensare germinale e il pensare concettuale attraverso l'*altra* asimmetria, quella esistente tra il suo essere adulto esperto e l'altrui essere discente inesperto: in questo caso, questa seconda asimmetria, impiegata come *potere non intelligente*, rovinerà gravemente le possibilità feconde implicite nell'altra asimmetria.

In questa prospettiva, la filosofia coi bambini non è semplicemente quel modo che cerca di far zampillare coi bambini (e a partire dai bambini) un pensare filosofico, ma è il modo stesso attraverso cui il pensare filosofico può capire e praticare sempre daccapo il suo statuto. La filosofia coi bambini è il modo con cui la filosofia sciacqua i suoi panni nel pensiero critico per riacquistare il rigore dimenticato.

Nel bambino gioca qualcosa che l'adulto ha perduto per sempre: la *novità* dell'esperienza, la *serietà* del gioco, l'*unità* del mondo della vita, l'*originalità* della domanda, la *semplicità* delle parole, la *fantasia* del percorso. Si tratta di ciò che ha perduto il sapere moderno come sapere concettuale che muore di contenuti precostituiti, di inquinamenti derivanti dai poteri, di specializzazioni separate, di artifici ipertrofici, di complicazioni barocche, di concettualizzazioni

sedicenti esaustive. Il bambino è, mi si passi la metafora, il sentimento *staminale* del mondo prima che il mondo si sia concettualmente strutturato. A questa *aurea* risorsa umana, irripetibile per definizione, il pensare filosofico deve perennemente attingere daccapo non per suscitare un discorso filosofico nei bambini ma per mantenere vivo lo statuto del suo proprio rigore. Fra il docente, custode del concetto, e il bambino, custode del possibile, deve poter *scoccare* quella scintilla straordinaria che nasce dalla loro differenza di potenziale. È la stessa scintilla che deve scoccare tra la scienza e la filosofia e, all'interno della filosofia, tra il suo sapere concettuale e il suo non sapere ideale.

La filosofia coi bambini non è venire incontro ai bambini, ma venire incontro alla filosofia. Nel rapporto coi bambini la filosofia ha l'occasione per ricordare a se stessa il suo statuto. La filosofia non cerca i bambini per aiutare i bambini, ma per farsi aiutare da loro a rifondare sempre daccapo la filosofia.

Nel rapporto fra docenti e bambini, perciò, la situazione è doppiamente asimmetrica. È asimmetrica perché l'adulto sa più del bambino ed è asimmetrica perché il bambino, nel suo guardare a partire dal possibile, sa più dell'adulto. Si tratta di quel sapere che consiste in quel *vero* non sapere in cui è il senso profondo della filosofia.



Giuseppe Limone è professore ordinario di Filosofia del diritto e della politica alla Seconda Università di Napoli. Ha fondato e dirige i periodici «L'era di Antigone» e «Persona». A una vasta produzione specialistica unisce non solo libri di poesia, raccolte di aforismi e forme diverse di impegno civile, ma anche un'assidua collaborazione alle attività di *AMICA SOFIA*.

Dal Filo all'intreccio

*Esperienze di filosofia con i bambini
nella scuola primaria e dell'infanzia*

a cura di

MARGHERITA CANNATELLA e LINDA MENEGHIN



Morlacchi Editore

DAL FILO ALL'INTRECCIO

Esperienze di filosofia con i bambini nella Scuola Primaria e dell'Infanzia

a cura di **Margherita Cannatella** e **Linda Meneghin**

Morlacchi Editore, 2013

pp. 154 // 14,00 euro // ISBN: 9788860745347

Pensate a un filo che unisce il pensiero, che crea legami tra gli studenti, anche tra quelli che solitamente stanno ai margini del cerchio. Intrecciatelo con le molteplici intelligenze e i diversi modi di vedere e interpretare la realtà. Nascerà così un discorso del quale ogni bambino sarà protagonista.

Il testo raccoglie le esperienze di filosofia con i bambini, svolte nella scuola dell'Infanzia e Primaria, attraverso una sperimentazione triennale sulle Intelligenze Multiple. Questo progetto è stato possibile grazie alla collaborazione fra CRLE (Centro di Ricerche sul Linguaggio e l'Educazione) e Amica Sofia (Associazione per la promozione della filosofia con i bambini e i ragazzi) con il positivo sostegno del Comune di Schio (VI).

Bruno Schettini e la filosof-azione

di Livio Rossetti

Rileggendo i tre articoli che Bruno Schettini ha pubblicato sulla rivista *Amica Sofia* (n. 2/2010, 27-29; n. 1/2011, 35-38; n. 2/2011, 37-40) mi trovo spiacevolmente in difetto. E prenderne coscienza solo ora che è irrimediabilmente tardi per farlo, mi appena. Così, questo mio ricordo di Bruno è quasi una espiazione, o almeno un sostanziale *mea culpa*.

È una storia legata proprio alla parola “filosof-azione”, un neologismo così caro a Bruno, ma che a me non piaceva. Ricordo che glielo dissi, che non mi piace, e il terzo articolo della serie è anche una mezza replica alle mie perplessità ‘telefoniche’ di allora. Per carità, i neologismi capita di tirarli fuori, ma andare a manipolare proprio un termine così tenacemente ‘consacrato’ da una tradizione ormai millenaria, filosofia, suscitava in me riserve quasi insostenibili. Non mi ci potevo proprio adattare e gliel’ho detto. Ma poi, di fatto, mi sono trovato anche a non aprire la mente alla sostanza delle idee svolte da Bruno in questi tre articoli, ed è questa l’espiazione alla quale non mi sottraggo.

Che le cose siano andate proprio così lo posso dimostrare. Sul *Bollettino della Società Filosofica Italiana* (205/2012, 65-80) è in uscita un mio articolo dedicato ai temi della filosofia con i bambini e i ragazzi, e lì delle idee di Schettini non si parla affatto malgrado io mi trovi a svolgere idee davvero molto vicine alle sue, idee addirittura sinergiche. Infatti ci capivamo al volo, lui e io, ma quella ‘parolaccia’ mi faceva velo, mi allontanava dai suoi testi, mi impediva di ravvisare proprio lì un preciso interlocutore. Mi piaceva e mi attraeva l’interlocutore che mi rispondeva al telefono e con cui si ragionava in lungo e in largo, ma specificamente per quegli articoli ho continuato a provare, diciamo pure, una reazione di rigetto. E ora ne posso solo provare vergogna.

Per un momento ho pensato – non poteva essere diversamente – di modificare le righe iniziali di quell’articolo e fare almeno una dedica a Bruno *in memoriam*, ma per l’appunto una dedica c’era già, ed era indirizzata al carissimo Mario Lodi. E potevo dedicare l’articolo all’autore di ben tre articoli pertinenti che nel corso del mio scritto finivo per ignorare, pur essendo essi apparsi proprio sulla ‘nostra’ rivista? Quindi le cose si son messe proprio male, e ora non mi resta che fare ammenda.

Dunque riconosco. Anzitutto riconosco che il neologismo ha un senso importante e che Bruno ci insegna una cosa importante quando ci mette in guardia dall’idea di una filosofia intesa come sapere o almeno come atto eminentemente conoscitivo (basato sulla meraviglia, il capire e, a maggior ragione, la dottrina, la teoria) e ci invita a ricercare un’accezione del filosofare che sia più piena, più sgombra di pregiudizi e schematismi, non già semplificata e un po’ s fibrata. Cosa certamente non facile, ma strada su cui almeno incamminarsi, non è vero?

Ciò significa che Bruno ci ha indicato una strada in salita su cui faremo bene a incamminarci, e a incamminarci andando di buon passo: una eredità non da poco! Ho idea che sia la filosofia a doversi interessare di queste sue idee, e non giusto per un momento. Del resto, pensare che egli le abbia consegnate ad *AMICA SOFIA* è semplicemente bellissimo, no? Dunque al lavoro, non per commemorare, ma per lavorare su una così impensata eredità e, nel mio caso, farlo malgrado la figuraccia fresca fresca che mi porto dietro.



Livio Rossetti è stato presidente di *AMICA SOFIA* nei suoi primi quattro anni di vita ed è cittadino onorario di Elea. Studioso di filosofia greca, recentemente ha pubblicato, fra l'altro, *Quale filosofia con i bambini e i ragazzi?* (nel «Bollettino della Società Filosofica Italiana», 205, 2012, 71-86) e *Più filosofia a scuola (anche nell'ora di religione)* (in «Rocca», 23, 2012, 34-36).

DINO SPADOTTO

I bambini che muovono i discorsi

Pratiche dialogiche nella scuola primaria

Prefazione di
Agostino Roncallo



Morlacchi Editore

Dino Spadotto

I BAMBINI CHE MUOVONO I DISCORSI
Pratiche dialogiche nella scuola primaria
Morlacchi Editore, 2013
pp. 272 // 18,00 euro
ISBN: 9788860745361

Abracadabra: scioglilingua misterioso, formula magica. Ogni bambino che la pronuncia sente che a quel punto tutto è possibile: un'astronave o un drago, un amico alieno, una casa sotto il tavolo, la luna sul soffitto della camera. È il codice segreto e meraviglioso che sta alla base della sua creazione immaginifica e che gli apre la possibilità di ogni invenzione. Ma nessun bambino sa, né immagina, che abracadabra ricalca l'aramaico *avrah ka dabra*, "io creerò come parlo". Non lo sa, ma sente che la parola crea l'idea, concretizza il concetto implicito, dà forma al discorso interiore. E allora, la congiunzione diventa ponte, perché l'una e l'altro congiungono due sponde, il pronome è il supplente o il sostituito, perché fa le veci di qualcun altro. Diggiuno di categorie gram-

maticali, di partizioni astratte, il bambino riscopre la propria grammatica interiore e la crea. *Abacadabra*. Questo libro è fatto dai bambini; è fatto con i bambini e per i bambini. Ma anche per tutti quegli adulti che non si sono arresi al piacere della scoperta, alla magia dell'invenzione, alla condivisione come crescita e reciproco arricchimento. I bambini che muovono i discorsi. *Abacadabra*.



Dall'Italia

L'universo delle pratiche filosofiche ha qualcosa di carsico per il suo affiorare e riaffiorare in sedi e forme diverse, eppure riconoscibili. Mondi diversi vengono prendendo coscienza di questo nuovo filosofare che parte dal basso. *AMICA SOFIA* tiene d'occhio e ogni tanto nota che...

Scrivere molte volte la storia di Cappuccetto Rosso

di Caterina Barbieri

Le Biblioteche di pubblica lettura del Comune di Perugia hanno curato, anche per l'anno scolastico 2012-2013, il progetto "La Valigia del narratore", volto alla promozione della biblioteca, del libro e della lettura presso la scuola materna, primaria e secondaria di primo grado del territorio. Presso la Biblioteca Villa Urbani, dove opero, è stato proposto, fra l'altro, un laboratorio sulla fiaba rivolto alla scuola elementare. Il laboratorio prevedeva che i bambini si cimentassero nella scrittura di una nuova versione di Cappuccetto Rosso dopo aver ascoltato alcune delle diverse variazioni esistenti della fiaba (più di venti diverse versioni disponibili in biblioteca, senza contare la meravigliosa *Congiura dei Cappuccetti* di Stefano Bordiglioni, 2005).

Hanno partecipato tredici classi di diverse scuole elementari di Perugia, dalla I alla V, appartenenti a quattro circoli didattici. Il sorprendente entusiasmo con il quale, dopo la visita guidata alla biblioteca, i bambini hanno affrontato un lavoro che 'sapeva' di scuola, deve forse qualcosa anche alla scelta di incominciare con la lettura di *La bambina e il lupo* di Chiara Carrer (2005).

Si tratta della versione della fiaba che, con toni molto più inquietanti e realistici, ben diversi da quelli usati da Charles Perrault, narra l'incontro di una bambina con Bzou, il lupo mannaro. Questi sono gli unici protagonisti di una storia che si delinea come una sfida tra due contendenti. Non c'è il cacciatore che trae in salvo la nonna e la sua nipotina: la nonna muore divorata dal lupo e i suoi resti vengono offerti alla bambina come merenda. La bambina si salva solamente grazie alla sua prontezza e al suo ingegno, con un escamotage che mette in scacco il lupo. La mamma non è che una pallida comparsa. E ricordo che, di solito, ho cercato di aumentare la crudezza del racconto dando a Bzou una voce sommessa, inespressiva, lenta e monotona, che lo rendesse apparizione ancora più paurosa. Questa storia a tinte forti è piaciuta moltissimo e ha ben predisposto gli alunni alle letture successive.

Quando siamo passati alla scrittura, i bambini avevano ben compreso che cosa avrebbero dovuto produrre. Quasi tutte le classi hanno puntato a scrivere una storia che fosse innanzitutto divertente, in cui il lupo facesse la parte del babbiano, e questo ha contribuito a creare un clima di lavoro allegro e partecipativo.

Ogni volta siamo partiti dal titolo, che è sempre stato deciso con democratica alzata di mano. Da lì è stato facile delineare i tratti del carattere di Cappuccetto e le sue vicende di vita. Le idee sono tutte dei bambini, il ruolo della bibliotecaria è stato quello, necessario soltanto a causa dei limiti connotati all'incontro, di chi mette ordine in una selva di stimoli e particolari, traducendo il tutto in una forma accettabile.

Nonostante io ne fossi la conduttrice, sono stata la prima ad essere rimasta sorpresa dal risultato del laboratorio, tanto da decidere insieme alla mia coordinatrice, Gaia Rossetti (che ha poi impaginato il prodotto cartaceo finale), di pubblicare le storie nella forma consentita dalle poche risorse della Biblioteca.

Scrive Francesca Favorito, maestra di mia figlia:

Come i bambini, le storie non nascono e non crescono da sole: vengono nutrite, arricchite e hanno bisogno di pazienza e di amore.

Le storie che nascono dai bambini però sono sempre le migliori: vengono da luoghi inesplorati e approdano in destinazioni sconosciute perché non hanno confini né padroni.

Diventano storie vissute e narrate da tutti, i cui risvolti inaspettati assomigliano a quelli di una vita più lunga di quella vissuta dagli autori stessi.

Ciò che più mi ha colpito costruendo le storie dei vari Cappuccetti insieme ai bambini è stata innanzitutto la ricchezza del particolare che prevale sull'intreccio, che è proprio ciò che rende queste storie particolarmente gustose, perché tanto racconta dei loro autori e delle loro famiglie, compresa la mia: Cappuccetto Diavoletto che deve portare alla nonna una focaccia senza sale perché soffre di pressione alta; Cappuccetto Arcobaleno che ama tutti i colori dell'arcobaleno ma ne ha uno che è il suo preferito, il rosso; Cappuccetto Sfortunato, così disgraziata da essere derisa anche dai polli, creature evidentemente considerate sommamente stupide; Cappuccetto Rap sensibile e amante degli animali, ma anche dei motori e della musica rap, che manifesta un animo tanto femminile quanto virile; il meraviglioso Cappuccetto Perugino che vive a Case Bruciate e scandalizza la mamma parlando in dialetto.

Mi è molto piaciuto anche l'atteggiamento che talvolta Cappuccetto ha verso gli adulti, esseri che inspiegabilmente rendono complicate le cose più semplici: Cappuccetto Diavoletto risponde con un inesplicito "va bè" alle inopportune raccomandazioni della mamma; Cappuccetto Tedesco, con inappellabile calma teutonica, informa la mamma che lei porta solo cibo tedesco; Cappuccetto Cercaguai, che si fa beffe del dottore che non sa distinguere una gallina da un ammalato.

Ma soprattutto bellissimo mi è sembrato il rapporto con il lupo, incarnazione del caos della vita che ci viene incontro: il lupo, come nel caso di Cappuccetto Perugino, è facilmente addomesticabile, talvolta è un amico, più spesso un sempliciotto che nulla può contro la forza d'animo e il travolgente amore per la vita di Cappuccetto e degli autori delle sue straordinarie avventure.

Per finire: mi sono divertita moltissimo e credo si siano divertiti anche i bambini e, poiché insieme abbiamo fatto una cosa che ci è piaciuta, ci siamo voluti molto bene, con alcuni di loro mi sono persino fidanzata.

Ora, quando capita che uno di loro passi in Biblioteca, lo fermo chiedendo: "Cappuccetto Tedesco?" E vedo tutta la sua soddisfazione mentre mi risponde: "Sì".

L'opuscolo Cappuccetto Rosso in Biblioteca è online in <http://www.comune.perugia.it/approfondimenti/valigia-del-narratore-000>.



Caterina Barbieri, laureata in Filosofia, lavora dal 1995 come bibliotecaria presso il Sistema Bibliotecario del Comune di Perugia.

Gli esperimenti mentali nella filosofia con i bambini

di Luca Mori

Il fisico, storico e filosofo della scienza Thomas Kuhn vide nell'esperimento mentale «uno degli strumenti analitici che vengono utilizzati durante la crisi e che quindi aiutano a promuovere le riforme concettuali fondamentali»¹. Benché non tutti i filosofi avanzino tesi da «supportare e confermare con intuizioni o esperimenti mentali»², Cimatti richiama l'attenzione sul fatto che i filosofi che hanno avuto «conoscenza diretta di una qualche scienza» sanno che gli esperimenti mentali «non ci spiegano il mondo», ma «ci aiutano a vederlo, perché [...] nulla è più difficile da vedere di ciò che ci sta proprio sotto il naso»³. Oltre ad avere una funzione euristica ben riconoscibile nella storia del pensiero filosofico e scientifico, gli esperimenti mentali si sono rivelati un ottimo punto di partenza per fare filosofia con bambini e ragazzi, in percorsi proposti a partire dall'età di cinque anni nelle scuole dell'infanzia fino alle scuole secondarie. Abbiamo impostato in questo modo la maggior parte dei percorsi di filosofia con i bambini del Laboratorio filosofico sulla complessità "Ichnos", diretto da Alfonso Maurizio Iacono e istituito nel 2005 dalla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pisa e dal Comune di Rosignano Marittimo.

L'esperimento mentale che fornisce la base alla conversazione viene generalmente presentato ai bambini come una sorta di enigma, con una breve storia introduttiva e una domanda diretta che ne nasconde molte altre, sollevando un problema che appare sfidante per l'immaginazione e il pensiero, ma anche tutto sommato vago, difficile da prendere per il "verso giusto".

Così, ad esempio, introducendo ai bambini l'esperimento mentale relativo all'invenzione di un'utopia, dopo aver raccontato una storia sulla possibile scoperta di un'isola disabitata, si può chiedere: "Cosa dovremmo fare per fondare su quell'isola un paese in cui vivere bene?". I bambini si trovano qui di fronte a una domanda vaga, simile a un enigma in quanto ricorda quelle che Ludwig Wittgenstein avrebbe definito «puzzle-pictures»: una «figura-puzzle» o «figura-rebus», un groviglio di linee dove in prima battuta non si riesce a cogliere un senso definito. Nessuno può sapere o immaginare, una volta formulata la domanda iniziale, cosa emergerà dalla conversazione, quale forma sarà attribuita all'isola e alle relazioni umane su di essa.

I significati e le priorità di cui la domanda potrà caricarsi non sono predeterminabili ed emergono dalla conversazione, in relazione alle argomentazioni e alle scoperte che si fanno scambiandosi idee. Il filosofo, che ha proposto la domanda iniziale come un enigma, accompagna tale domanda e quelle che seguono mentre lentamente assumono il respiro "lungo" dell'esperimento mentale, cioè di una costruzione complessa di interrogativi, di risposte e di ipotesi elaborate in relazione allo scenario simulato dell'isola-utopia: mentre l'isola diventa il laboratorio metaforico vincolante dell'esperimento mentale delle bambine e dei bambini sulle condizioni in cui si potrebbe vivere bene, il filosofo fa domande, segnala possibili

¹ T.S. Kuhn, *Una funzione per gli esperimenti mentali*, in Id., *La tensione essenziale e altri saggi*, Mondadori, Milano 2008, 747-777 (p. 775).

² F. Cimatti, *Esistono tesi filosofiche? Un commento a Marraffa*, «Sistemi intelligenti», 21, 2009, 375-380 (p. 376).

³ Ivi, p. 379.

correlazioni, incongruenze o tensioni tra ciò che i partecipanti stanno dicendo, trattenendosi dal suggerire le sue ipotesi e accompagnando il gruppo a riflettere su presupposti e implicazioni delle decisioni prese.

Quello sull'utopia è un lavoro classico: immaginando di viaggiare verso un'isola disabitata appena scoperta (o verso un altro luogo altrimenti definito), si tratta di pensare come ci si potrebbe organizzare per farne un posto in cui vivere bene; un luogo in cui le sofferenze e il male che gli esseri umani devono imputare a se stessi, se anche non possono essere eliminati del tutto, siano almeno ridotti per quanto possibile. Dalla discussione su abitazioni, cibo e vestiti si passa presto ad altre questioni: si discute di regole, di come si apprendono e di cosa succede a chi non le rispetta, di chi dovrebbe prendere decisioni vincolanti per tutti, di adulti e bambini, di confini e di innumerevoli altri temi che s'intrecciano a ciò che bambine e bambini vivono e studiano.

I singoli e i gruppi sono chiamati a esprimersi, a prendere posizione, a fare scelte su casi intricati che riguardano il confine tra la città reale e quella immaginata e desiderata, tra il presente e il futuro, tra l'autonomia e la dipendenza, tra lo spazio privato e quello pubblico, tra la bellezza e l'angoscia dell'incontro con l'altro e con la diversità, e così via. Attraverso il *frame* dell'esperimento mentale, inoltre, i bambini hanno modo di osservare, distanziandosene, le proprie abitudini, confrontandole con altre abitudini possibili. Accade talvolta che mentre i bambini immaginano in classe la loro città ideale, i genitori e i familiari interessati si incontrano di sera per pensare la città che desidererebbero consegnare ai loro bambini, preparando uno scambio di utopie sempre molto significativo.

Con questo e con altri esperimenti mentali⁴, bambine e bambini entrano nei «mondi intermedi» del fare finta, in cui si apprende perché – come ha scritto Alfonso Maurizio Iacono che sui mondi intermedi ha costruito una teoria – «per dare senso a un universo di significato al cui interno viviamo, dobbiamo sempre percepire con la coda dell'occhio almeno un altro universo di significato che sta accanto al primo e che a questo è unito e, nello stesso tempo, separato da una cornice»⁵. Così, il mondo delle ipotesi e delle storie immaginate dai e con i bambini e il loro mondo vissuto diventano dimensioni che si danno reciprocamente senso, mediante attraversamenti di confine e con l'esercizio della «coda dell'occhio», che è un esercizio di autonomia nella relazione.

Vedersi dall'esterno è infatti una condizione per l'auto-eso-referenza necessaria all'apprendimento, nel senso indicato da Francisco Varela quando, riferendosi alla celebre illustrazione *Mani che disegnano*, di Escher – in cui due mani sembrano uscire dal foglio bidimensionale in cui sono disegnate per disegnare se stesse – vi riconosceva un'illustrazione del *loop* creativo e virtuoso grazie al quale soltanto possiamo tentare di ridisegnare i nostri confini⁶. Più specificamente, riferendo tali considerazioni ai processi formativi, potremmo dire che ogni apprendimento comporta un processo di uscita e di ritorno, di attraversamento di cornici: si apprende in quanto ci si può staccare dal mondo nel quale ci si trova pur continuando a farvi riferimento, anche attraverso un esperimento mentale. Il problema e la sfida diventano quelli di "lavorare sui codici", di cogliere gli impliciti filosofici in modi diversi di relazionarsi e di comunicare, di far "reagire" i codici e il lessico filosofico con altri codici e altri lessici.

Perché fare filosofia con i bambini, dunque? Perché accade per la mente qualcosa di analogo a ciò

⁴ Per un'esposizione più dettagliata, cfr. A. Frosini – L. Mori, *Costruire altri mondi. Materiali e idee per esperimenti filosofici*, Matithyah, Pontedera 2010; L. Mori, *Esperimenti mentali e altri "terzi spazi" dell'apprendimento*, «Educazione sentimentale», 17, 2012, 89-102; Id., *Filosofia con i bambini attraverso gli esperimenti mentali*, «Childhood & Philosophy», 8, 2012, 265-290.

⁵ Cfr. A.M. Iacono, *Gli universi di significato e i mondi intermedi*, in A.M. Iacono – A.G. Gargani, *Mondi intermedi e complessità*, ETS, Pisa 2005, 5-39 (p. 18). Cfr. inoltre A.M. Iacono, *L'illusione e il sostituto. Riprodurre, imitare, rappresentare*, Mondadori, Milano 2010.

⁶ F.J. Varela, *Il circolo creativo: abbozzo di una storia naturale della circolarità*, in P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 2008³[1981], 259-272.

che accade per il corpo. Non si esercita il passo ai ritmi alterni se non ci si avventura in difficili salite e impegnative discese. Non si potenzia il respiro se non si rasentano i confini delle proprie capacità di movimento. Non si esercita l'equilibrio, se non provandone l'incertezza in sentieri sconnessi e poco battuti. Non si conquistano con lo sguardo orizzonti inattesi, se non facendo lunghe escursioni nelle penombre del sottobosco, arrivando a capire che quando si tocca una vetta il viaggio non è finito, perché ogni vetta è soltanto una tappa e calarsi a valle può diventare impresa più dura della dura salita. Come il corpo da cui emerge e di cui è fatta, così la mente ha il suo passo e le sue andature, la cui ampiezza e varietà dipendono dalle esperienze vissute e dai sentieri attraversati (*path-dependence*). Si apprende ad avere più respiro soltanto attraversando i confini del già detto, per sporgersi con meraviglia su pensieri mai visti, di parola in parola, da un'ipotesi all'altra tenendosi per mano, cambiando passo e idee, ridisegnando le mappe di cui si dispone. Fare filosofia in gruppo elaborando esperimenti mentali è inoltre un esercizio di democrazia, perché si apprende che ciò che ognuno può scoprire dipende da come lo cerca con gli altri e che può essere decisivo anche chi cerca in una direzione che non sarà scelta. Possiamo dare conto di questo aspetto riprendendo e sviluppando un esempio accennato da Terrence Deacon⁷: immaginiamo che un bambino si sia perso in una foresta; organizzandosi per partecipare insieme alla ricerca, cinquanta persone fanno emergere un'area di probabilità di trovare il bambino che è più estesa rispetto a quella associabile a una singola persona: anche se la potenzialità di trovare il bambino, diffusa inizialmente su tutta la squadra, si realizzerà alla fine in una sola persona del gruppo, la persona che trova il bambino riesce nel compito perché *vincolata* nei propri movimenti dalle altre quarantanove, anche se queste sono *assenti* al momento del ritrovamento. La partecipazione di più persone, a condizione di essere bene organizzata, aumenta per tutti le probabilità di approssimarsi a ciò che si sta cercando, oppure di comprendere meglio cosa si sta cercando, se la questione è controversa, come per lo più accade in filosofia e nella vivere quotidiano. Anche chi cerca nel punto che poi si rivelerà sbagliato, per il semplice fatto di essere presente "indirizza" gli altri membri del gruppo a indagare in direzioni che altrimenti non avrebbero pensato e che potrebbero rivelarsi *più prossime* a una soluzione accettabile.

⁷ T. Deacon, *Consciousness is a Matter of Constraint*, «New Scientist», 2840, 2011, 34-36.



Luca Mori è assegnista di ricerca nel Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere dell'Università degli Studi di Pisa. Dal 2005 progetta e conduce percorsi di filosofia con i bambini per il Laboratorio filosofico sulla complessità diretto da Alfonso Maurizio Iacono. Ha curato *Filosofia. Seminari*, Bulgarini, Firenze 2012 (volume autonomo nel manuale *Filosofia* di S. Givone e F.P. Firrao) e ha pubblicato *Complessità e dinamiche dell'apprendimento* (ETS, Pisa 2011) e *Il consenso* (ETS, Pisa 2009).

Elogio dell'ascolto. Praticare la filosofia a scuola

di Simona Alberti

Ma noi sbagliamo, in parte per colpa dei maestri che insegnano a disputare, non a vivere, in parte per colpa degli allievi che si presentano ai loro maestri con l'intenzione di coltivare l'intelligenza, non l'anima; così la filosofia è diventata filologia.

Seneca, *Lettere a Lucilio*, Libro XVII, lettera 108

Ho incontrato le pratiche filosofiche frequentando le lezioni del Prof. Romano Màdera all'Università degli Studi di Milano-Bicocca, e leggendo gli scritti sulla filosofia antica di Pierre Hadot. Da allora mi sono convinta che praticare la filosofia sia possibile a tutti e che significhi un esercitarsi a porsi domande e a mettere sotto esame la propria vita nella quotidianità. La mia quotidianità ha a che fare con la scuola perché da molti anni sono un'insegnante di lettere in un istituto tecnico di Lecco. La quotidianità a scuola è paradossalmente povera di domande autentiche, spesso i professori non coltivano l'anima e neppure l'intelligenza degli allievi e raramente gli studenti adolescenti delle scuole superiori italiane si affidano ai loro insegnanti per coltivare l'anima e l'intelligenza. La pratica della filosofia a scuola ha a che fare con l'intelligenza e con l'anima, di alunni e di insegnanti. Se la filosofia non è solo discorso, ma è anche un modo di vivere, si può praticare con studenti che non conoscono il discorso filosofico, inserendo gli esercizi filosofici nella didattica.

Si può praticare filosoficamente con gli studenti nel quotidiano delle ore scolastiche secondo una "dieta" che l'insegnante propone agli studenti e a se stesso con l'intento di una trasformazione e di un'autotrasformazione. Una "dieta" che prendendo spunto da esercizi delle tradizioni filosofiche occidentali e orientali, può trovare nella biografia e nel percorso di ogni classe di studenti e insegnanti una sua specifica fisionomia. Nelle pratiche filosofiche a scuola si può mettere in atto la filosofia, la si può vivere realizzando il vero intento filosofico: la trasformazione di sé e del mondo, del mondo e di sé, la cura di sé che implica la cura dell'altro. La filosofia è un sapere sull'esistere, sull'uomo e sul mondo, un sapere pratico che vuole che avvenga un cambiamento, una trasformazione, una conversione, un sé e un mondo diversi. Anche laddove la filosofia non rientra fra le discipline del piano di studi, l'insegnante, anche se insegna letteratura (la letteratura peraltro offre concetti e discorsi della filosofia. Seneca afferma: "Quanti poeti dicono ciò che i filosofi hanno detto o potrebbero dire!"¹), può praticare con gli studenti la filosofia. Non è sufficiente il sapere, l'insegnante deve incarnare, proporre e fare sperimentare una prassi, un modo di agire, di essere nella scuola, di insegnare e di apprendere. L'insegnante che propone le pratiche filosofiche, le deve praticare in prima persona. La scuola può, nelle pratiche didattiche quotidiane, vivere la filosofia, metterla in atto e prendersi cura di sé. Jeannie Carlier scrive che "le salut de l'âme dépend de gestes matériels qui produisent des effets spirituels"². Le pratiche filosofiche a scuola possono aprire spazi e momenti di riflessione, di autoriflessione, di consapevolezza, di ricerca del senso, di ascolto, di cura. Raccomanda Epicuro: "Non far finta di filosofare, ma filosofa sul serio: perché non di parer sani abbiamo bisogno, ma d'essere veramente sani"³.

¹ Seneca, *Lettere a Lucilio*, Libro I, lettera ottava, par. 8.

² In *Pratiques religieuses et souci de soi selon Porphyre*, in Brentari-Màdera-Natoli-Tarca (a cura di), *Pratiche filosofiche e cura di sé* (Bruno Mondadori, Milano 2006), p. 29.

³ Epicuro, *Massime Capitali*, in Diog. Laert. X 140.

La scuola comporta una dimensione comunitaria che è dimensione fondamentale del praticare la filosofia. Nell'essere comunità che, sospendendo il quotidiano, pratica una alternativa, si sperimenta e si testimonia la possibilità di riflettere, criticare, cambiare, migliorare, coesistere. Per adolescenti in formazione è una grande opportunità educativa, per i loro insegnanti è un buon antidoto alla routine, all'indifferenza, ai modelli interiorizzati. Inoltre non si può escludere che alcune pratiche filosofiche sperimentate a scuola, come semi che germogliano, lascino un segno profondo e tornino a riemergere dentro le vite dei praticanti, anche rivedute e corrette, in ambiti extrascolastici, nelle donne e negli uomini di domani. È possibile pensare a un mondo migliore, partendo da semplici pratiche vissute da ciascuno di noi. Nella classe è l'insegnante a proporre le pratiche, illustrarle, darne le regole, a volte praticando con gli studenti, ma questo dato non esclude che nel praticare ogni classe trovi, sperimenti e concordi esercizi mirati a un qui e ora e a un particolare. Anche in questo confronto sulla pratica stessa, la comunità esprime il suo essere dialogante e attiva. Nelle pratiche filosofiche gli studenti agiscono un discorso (ad esempio non si spiega cos'è la democrazia, ma si agisce la democrazia) e nel viverlo, nell'incarnarlo nello spazio e nel tempo, lo fanno proprio, lo interpretano, lo reinventano e rigenerano ogni volta, ne sono parte attiva, lo realizzano. L'insegnante propone l'esercizio, lo spiega, ma è ogni studente che lo fa suo e lo incarna. Praticare a scuola significa per gli studenti sentirsi soggetti attivi, partecipi del sapere, partecipi di un tutto, teoria e pratica, che insieme li precede e si realizza anche grazie a loro.

Ma come esercitarsi all'ascolto attraverso le pratiche filosofiche? Nella scuola superiore italiana cattivi ascoltatori sono prima di tutto gli insegnanti. Ascoltano raramente se stessi, precludendosi così l'ascolto degli altri. Ascoltano poco i propri colleghi, se non per fare gruppo quando si tratta di difendere interessi corporativi. Ascoltano raramente i propri studenti, a volte, paradossalmente, neppure quando li interrogano. Resi sordi da stanchezza e diversi pregiudizi, ascoltano distrattamente i genitori degli alunni. Cattivi ascoltatori sono anche gli studenti, in quanto scarsamente esercitati all'ascolto dai loro insegnanti che sono per loro cattivi modelli. Mi sono interrogata su come, attraverso le pratiche filosofiche, un insegnante di italiano e storia possa facilitare, in classi di studenti del triennio della scuola superiore, l'ascolto. L'ascolto di sé e dell'altro; l'ascolto in quanto persone e non solo studenti. L'ascolto del mondo in un nuovo rapporto con esso. L'ascolto è uno degli obiettivi trasversali che la scuola si pone sin dalle prime classi della scuola dell'obbligo. Un obiettivo talmente scontato a fronte della mole di comunicazione orale presente nella scuola superiore, che spesso i docenti non si occupano più di quali attività ed esercizi promuovere, di quali occasioni creare, di quali strumenti utilizzare per favorirlo e farlo sperimentare ai ragazzi. Gli insegnanti pensano a studenti già capaci di ascoltare, come se l'ascolto fosse un prerequisito intrinseco allo studente. Proporre pratiche ed esercizi di ascolto non significa tenere agli studenti una lezione sulle tecniche di ascolto. Significa offrire occasioni, tempi e luoghi, relazioni in cui gli studenti possano vivere l'ascolto, sperimentarlo, mettendosi in gioco, provando, sbagliando, scoprendo. L'insegnante promuove esercizi di ascolto e contemporaneamente, inevitabilmente, in un sistema di relazioni, si autoesercita ed è esercitato. Non si tratta di esercizi esclusivamente legati all'oralità. L'ascolto può essere rivolto a testi, oggetti, gesti, alla natura.

L'insegnante deve porsi durante le attività come guida e regista. Illustra gli esercizi, a volte vi partecipa in prima persona. Conduce la classe durante le diverse fasi della pratica, con un atteggiamento aperto e non giudicante, ascoltando e osservando quanto accade. Ha il ruolo di cogliere gli spunti, anche imprevisti, che possono emergere dall'attività in corso, per saperli utilizzare rimettendoli in gioco. In alcuni casi deve richiamare alle regole e farle rispettare come un arbitro. Deve curare lo spazio dell'ascolto, scegliere i luoghi e i tempi per realizzare gli esercizi. Deve avere ben programmato l'attività per non svilirla, banalizzarla e vanificarla, dedicandole ad esempio tempi affrettati o luoghi inadatti. Per

molti esercizi di ascolto ci vuole tempo, tempo per contenere anche il silenzio, il riascolto, la sospensione del giudizio. Per molte pratiche le aule scolastiche restano, pur con tutti i loro limiti, luoghi praticabili. Si ha così l'opportunità di fare sperimentare l'aula come un luogo che può essere animato da idee, pensieri, emozioni, uno spazio dove non è scontato annoiarsi, angosciarsi, sentirsi estranei. Per altri esercizi sarebbe auspicabile trovare spazi diversi da quelli canonici, per esempio all'esterno dell'edificio scolastico.

Anche l'insegnante, che non interviene se non per guidare l'attività nelle diverse fasi, si esercita all'ascolto attivo, mettendo in discussione l'interpretazione che inizialmente avrebbe proposto. Al termine di un ascolto attivo non siamo mai gli stessi e ad esempio l'interpretazione di un testo che proponiamo da anni e che la critica letteraria conferma, non potrà rimanere identica e immutata. Può essere l'occasione per un ascolto nuovo dei testi, come una "seconda prima volta" (ma ci sarà mai stata una vera prima volta? È probabile che la prima lettura di quel testo sia avvenuta anche per noi molti anni prima da studenti, quindi guidati da un insegnante e da un'interpretazione esperta che da allora ha segnato il nostro ascolto di quel testo). Un ascolto più autentico, lasciando che il testo risuoni in noi al di là del nostro sapere. Ed è inoltre un buon esercizio di ascolto degli studenti che appaiono ai nostri occhi con la loro originalità, il loro sapere, le loro esperienze, un po' più liberi di esprimersi, di emergere, scoprendo risvolti inaspettati.



Simona Alberti, laureata in Lettere Moderne, insegna Letteratura Italiana e Storia in un Istituto Tecnico per Geometri a Lecco. In seguito al corso di laurea specialistica in Consulenza pedagogica e ricerca educativa all'Università degli Studi di Milano-Bicocca, si è avvicinata alle pratiche filosofiche.



La VI Sessione estiva di AMICA SOFIA.

26-28 luglio, Cava dei Tirreni

«Rocca», "Attualità", p. 9, 15 luglio 2013.

26-28 luglio. Cava dei Tirreni (Sa). VI Sessione estiva di «Amica Sofia», associazione dedita alla filosofia coi bambini e i ragazzi, già diretta da Livio Rossetti. Tema di quest'anno è «Quale Socrate? Sappiamo essere il Socrate dei nostri alunni?». L'appuntamento è per gli insegnanti di ogni ordine e grado. Informazioni (logistica) in: eventi di www.amicasofia.it Contatti: mikj.s@libero.it tel. 348 3050170

La sfida di “partire da sé”.

SOCRATIC DIALOGUE a Vicenza

di Alice Di Lauro

Laura Candiotta invita il gruppo ad alzarsi e a camminare liberamente nello spazio. Chiede di evocare nella mente una situazione della nostra vita, passata o presente, che ci tocchi, che ci “faccia problema” e che faccia sorgere in noi una domanda precisa in riferimento al tema della nostra giornata, ovvero “la relazione con l’altro”. Ci invita ad accelerare il passo lasciandoci attraversare nel corpo e nel movimento dalla risonanza emotiva della domanda. Una volta seduti, ci invita a stendere per iscritto l’episodio autobiografico che ha originato la domanda, e a formularla infine in modo semplice e universale. Solo allora ci disponiamo in cerchio, preparandoci a far scaturire il dialogo socratico dalle nostre stesse vite.

È la seconda volta che invito Laura Candiotta nel vicentino. Già nel 2010, in occasione della *Giornata di Pratiche Filosofiche* a Schio, l’emozione e la partecipazione del pubblico mi avevano convinta del valore “integrale” del suo discorso filosofico. Un discorso che muove “dalla pancia e dalla testa assieme”: razionale, rigoroso e al tempo stesso profondo, emozionante, autentico. Così a febbraio di quest’anno non perdo l’occasione di presentare la sua proposta di Dialogo Socratico agli allievi del Corso in Counseling Dinamico Relazionale dell’ISI di Vicenza, che è attivo da più di trent’anni nel territorio.

Ho conosciuto Laura Candiotta, studiosa di Platone, amica e praticante filosofa, all’interno del Seminario Aperto di Pratiche Filosofiche di Venezia, un seminario nato nel 1999 dal desiderio, da parte di alcuni studenti e professori, di accorciare la distanza tra la filosofia come oggetto di studio accademico e la quotidiana ricerca di senso propria di una “vita filosofica”, attraverso la condivisione autobiografica e forme di comunicazione pacifiche, pratiche meditative, corporee e artistiche solitamente escluse dagli ambienti accademici, ritiri in contesti naturali e incontri con diverse realtà comunitarie religiose e laiche. A partire da questa esperienza, che ci ha formate entrambe, condivido con Laura Candiotta la passione per la filosofia intesa come pratica di trasformazione e cura di sé (sulla scia dello studio di Hadot e di Foucault), la pratica di una forma di comunicazione pacifica e non competitiva, la sfida personale nell’applicare alla nostra vita la proposta filosofica del prof. Vero Tarca (cfr. il suo articolo nello scorso numero della Rivista), la collaborazione con *Philo*, Scuola Superiore di Pratiche Filosofiche fondata da Romano Mådera a Milano e, infine, la vocazione a portare l’esperienza delle pratiche filosofiche nei contesti formativi e educativi più disparati.

Negli ultimi anni Laura Candiotta non solo elabora una interessantissima lettura che valorizza il ruolo delle emozioni e del corpo nei dialoghi platonici (*Le vie della confutazione. I dialoghi socratici di Platone*, Mimesis, Milano 2012), ma conduce seminari di *SOCRATIC DIALOGUE*, una pratica dialogica di gruppo mutuata dagli antichi *logoi sokratikoi* e diffusa soprattutto in nordeuropa dove, praticato in gruppo e mediato da un facilitatore, ha dimostrato di essere un’esperienza di reale democrazia e una risposta alla crisi di comunità. Delle molte versioni del *SOCRATIC DIALOGUE* contemporaneo, Candiotta privilegia quella di

Leonard Nelson, il quale è partito dalla constatazione che i suoi allievi non erano in grado di pensare e di argomentare le loro posizioni, in un contesto e in una società che non permetteva alcuna reale partecipazione democratica al sapere. Il dialogo socratico fu per lui (eravamo negli anni Venti) un potentissimo dispositivo educativo e una vera e propria *pratica di libertà* per scongiurare il pericolo del totalitarismo.

Ma come si svolge, nello specifico, una tipica seduta di dialogo socratico?

Comunemente, il dialogo socratico prende avvio da una domanda (ad esempio "Che cos'è la giustizia?"), formulata da uno dei partecipanti e seguita da un esempio che illustri la situazione concreta che l'ha originata (ad esempio, il racconto di una situazione vissuta personalmente come ingiusta). Successivamente viene richiesto agli altri partecipanti di fornire ulteriori esempi, tratti dalla propria esperienza personale, che ripropongano o amplifichino quella stessa domanda. Se la direzione dell'indagine suscita interesse e coinvolgimento, si prosegue, altrimenti un altro partecipante proporrà una diversa domanda, e così via, fino a che non si raggiunga l'accordo. Da questo momento ha solitamente inizio la vera e propria discussione argomentativa che porterà, laddove possibile, a formulare collettivamente una risposta filosofica alla domanda, oppure semplicemente a delineare con chiarezza le diverse posizioni in gioco. Questo momento prevede una continua verifica della validità e correttezza dei giudizi e la sua durata è estremamente variabile.

Al giorno d'oggi gran parte delle versioni europee del *SOCRATIC DIALOGUE* tendono a dare maggior rilievo all'aspetto argomentativo e logico, spesso a discapito degli elementi biografici ed emotivi. La proposta di Laura Candiotta riserva invece una cura attenta e assidua all'integrazione tra il discorso intellettuale e il piano delle emozioni. Prendiamo ad esempio la prima fase del dialogo socratico, quella che consiste nella formulazione della domanda e nell'esposizione dei "casi" che l'hanno originata. Mentre il metodo classico sembra risolvere questa fase in un semplice "momento pre-argomentativo" da abbandonare non appena si approdi alla discussione teorica, l'approccio di Candiotta ne fa il momento fondante dal quale dipende la genuinità e la qualità del discorso successivo, discorso che dovrà continuamente attingere a quello spessore emotivo e autobiografico iniziale se vorrà rimanere un'autentica *esperienza filosofica* collettiva. Laddove non sia possibile invitare i futuri dialoganti a mettere a fuoco la domanda sin dal giorno precedente, viene proposta all'inizio della giornata (e all'occorrenza in diversi momenti della stessa) una pratica corporea e meditativa che permetta di contattare le emozioni, i vissuti personali e la sfera intuitiva.

È interessante rilevare l'apparente continuità con la 'vita filosofica' comune a molte scuole ellenistiche, dove la pratica individuale dell'"esame di coscienza" non era disgiunta dal coinvolgimento del piano immaginifico e "spirituale" (nel senso suggerito da Hadot, che riserva l'aggettivo "spirituale" a quegli esercizi filosofici che interessano l'intero psichismo dell'individuo). Quanto poi alla "conclusione" del dialogo, questa è data non tanto dall'esaurimento dell'argomentazione, risultato spesso ideale e asintotico, quanto dalla *scelta* personale di integrare e affrontare la domanda nella propria vita (il momento della formulazione ad alta voce della motivazione scaturita dal dialogo).

Non è semplice restituire in poche pagine lo spessore di quest'esperienza di dialogo, che è stata capace di non ridursi a una disputa argomentativa ma di essere espressione della personalità intera dei partecipanti e di integrare e valorizzare le differenti posizioni ed esperienze di vita, dando vita a *qualcosa che prima non c'era*. Proprio così, perché nel dialogo socratico contemporaneo la *verità* non è più intesa come lo svelamento di qualcosa che era già in nuce (l'*aletheia* di Platone), ma come una costruzione collettiva, plurale e sempre rivedibile, risultato di un accordo conquistato assieme. Eppure in un certo senso il legame con la dimensione autobiografica, presente nella domanda personale e sentita da cui prende

avvio il dialogo, restituisce a quest'ultimo la sua funzione maieutica di ritorno a sé. Questa funzione è fondamentale nella visione di Laura che, sul modello di Hadot, concepisce la filosofia come cura di sé e trasformazione della propria relazione con il mondo.

Una domanda in particolare che mi ha suscitato la partecipazione al *SOCRATIC DIALOGUE* di Vicenza è questa. Fino a che punto il riferimento a temi ed episodi personali profondamente sentiti, scelto come punto di partenza, facilita il processo del dialogo? A volte il ricorso al biografico sembra mettersi al servizio dell'importanza personale o della semplice urgenza esistenziale, dirottando il filo logico del discorso verso tortuose dinamiche psicologiche e di gruppo; altre volte lo stesso riferimento alla propria vita si rivela la chiave per comprendere e quindi trascendere gli orizzonti personali, dedicandosi profondamente a formulare una domanda universale sviscerandola sotto tutti i punti di vista, "con la propria carne" oltre che logicamente.

La scelta di "partire da sé" nel dialogo socratico comporta delle sfide. Innanzitutto per il facilitatore che, al fine di tutelare la "filosoficità" dell'esperienza, è chiamato ad assumersi la *responsabilità* del dialogo rinunciando però al *controllo* dello stesso. I suoi assunti filosofici, i suoi pregiudizi, la sua posizione etica, il suo stile di conduzione, la sua stessa personalità sono perennemente in questione, in un continuo e rinnovato esercizio su di sé volto alla consapevolezza dell'inevitabile parzialità e fallibilità del proprio orizzonte soggettivo. Del resto Jung riteneva questa consapevolezza ermeneutica del proprio punto di vista soggettivo un prerequisito indispensabile per chi opera in quei campi della relazione dedicati all'*anima*, laddove l'oggetto della ricerca coincide con il soggetto stesso. Ma questa è anche una sfida alla 'normale' concezione e gestione del tempo nella vita contemporanea e un invito a sperimentare la sua dilatazione, ad assecondare la necessità di protrarre il dialogo fino a quando si sia giunti a una soddisfazione e a un esaurimento quasi fisiologici (o ad accettare filosoficamente la frustrazione di questo desiderio).

Una delle enormi potenzialità di questa forma di dialogo socratico è di configurarsi come una *pratica formativa* autenticamente filosofica, nella misura in cui ci si impegna (e spesso si riesce) a comporre nello stesso discorso la ricerca di un accordo universale e la valorizzazione della libertà e singolarità di ogni partecipante. Infatti, ben lungi dal gestire la complessità in modo gerarchico e procedurale, il dialogo socratico rende possibile quello sforzo collettivo che consiste nell'individuare e nominare tale complessità, nel valorizzarla, fino a dare piena espressione e visibilità alle diverse voci e ai distinti livelli che la compongono.

Mi auguro che questa forma di dialogo socratico integrale e integrante possa essere sperimentata e adottata con sempre maggior consapevolezza ed efficacia in comunità, aziende, gruppi di ricerca, scuole, università, comuni, assemblee civiche... fino a bussare alle porte di quelle istituzioni (famiglie, chiese, parlamenti, ecc...) che troppo spesso, per mantenersi tali e quali, farebbero volentieri a meno dell'esperienza filosofica.



Alice Di Lauro, laureata in Filosofia, è Analista Biografico a Orientamento Filosofico in formazione presso la scuola "Philo" di Milano e, dal 2011, docente di Filosofia e Pratiche filosofiche all'ISI di Vicenza. Opera come autrice di eventi a sfondo filosofico, *performer* professionista e funambola. Blog: alicedilauro.wordpress.com.

Socrate e la gestione autoritaria del sapere

di Livio Rossetti

Il modello Socrate è entrato in crisi, dicevamo (in *Amica Sofia 2/2011*), ed è diventato possibile criticare Socrate, così come fare 'meglio' di lui. Si ammetterà che questa è una notizia.

In breve: specialmente in molti dialoghi di Platone, dopo un po' di preliminari, Socrate è solito prendere in mano la conversazione, per cui è quasi sempre lui a porre sempre nuove domande. Ma siccome le sue domande (o obiezioni, o contro-esempi) tendono a risultare spiazzanti per chi deve rispondere, così facendo egli finisce per chiudere l'interlocutore in un angolo e obbligarlo a riflettere. Questa sorta di terapia d'urto è concepita (o almeno: è rappresentata) come benefica, ma ottiene che Socrate finisca per ascoltare dall'interlocutore solo ciò che egli *vuole* ascoltare. A sua volta l'interlocutore, una volta che si trova 'chiuso' in questo ruolo tanto anomalo (è colui che tenta invano di dare delle risposte adeguate), è puntualmente in difficoltà e subisce l'iniziativa del filosofo. All'inizio, però, sembrava che Socrate volesse intavolare con lui una relazione alla pari, e siccome si presume che un simile dialogo sia oggettivamente benefico, illuminante, noi veniamo indotti a pensare di aver 'assistito' a un dialogo che rispetta le regole. Eppure è evidente che le regole sono state cambiate in corso d'opera e importanti forzature entrano in gioco.

Come dipanare la matassa? C'è un versante "Socrate" e un versante "oggi": l'argomento può e deve essere affrontato sia con riferimento ai modi di fare di Socrate (dunque con la preoccupazione di rendere conto di ciò che è effettivamente accaduto ai suoi tempi), sia in relazione al nostro tempo. Sul versante "Socrate" qui mi basti osservare che, malgrado i limiti indicati, Socrate è colui che ha letteralmente inventato le pratiche dialogiche e una genuina curiosità per l'altro e le sue idee, cioè una inedita capacità di ascolto, solo che questa impostazione rimane piuttosto embrionale, non si dispiega appieno, anzi si ferma a metà strada. Come dire che Socrate ha fatto un passo decisivo, ma poi si è anche incamminato in altre direzioni¹.

Sull'altro versante, mi sembra giusto ricordare anzitutto che il dialogo non interessato, non perturbato da speranze e timori, aspirazioni e altre emozioni, capace di preservare la libertà di pensiero di ciascun dialogante e animato da un genuino interesse per lo scambio di idee, è una realtà del nostro tempo che, non avendo un grande passato, potrebbe anche passare per una *invenzione* del nostro tempo. In effetti, fino alla metà del Novecento, le tracce di una conversazione non perturbata sono molto sporadiche e non indicative di un costume. Sarebbe interessante cercar di capire come mai è avvenuto questo cambiamento. In effetti è attraente spingersi a pensare che la diffusione dell'ascolto pacato sia un tipico merito della democrazia, ossia dell'attenuarsi della componente autoritaria nella società in genere e, di riflesso, nella vita di relazione. Del resto ha senso pensare che la cultura del dialogo si sia affermata parallelamente al riconoscimento di maggiori diritti per le donne, i minori, i lavoratori dipendenti, gli immigrati, i divorziati, i non credenti, i portatori di handicap etc.: se tu e io siamo approssimativamente alla pari sul piano legale e dei diritti, allora possiamo anche parlare alla pari.

¹ Una discussione più approfondita di questi temi figura in *Un Socrate che non ascolta*, articolo uscito nel 2011 sulla rivista polacca «Peitho» e disponibile online in <http://peitho.amu.edu.pl/volume2/rossetti.pdf>.

Per l'appunto le esperienze di filosofia informale (con i bambini, con i ragazzi, con i detenuti, con gruppi di adulti...) vivono di questa nuova sensibilità e si vengono ridefinendo via via che ognuno di noi impara ad aprire la propria vita di relazione alla conversazione paritetica. A tutti noi, infatti, accade con molta facilità di passare impercettibilmente dal dialogo al monologo, da un approccio paritetico a uno che sia, in ultima istanza, autoritario, ed è interessante notare che nessuno può propriamente attribuirsi la qualifica di maestro in dialogicità, perché nel momento in cui io mi dovessi attribuire questa qualifica, con ciò stesso tradirei la dialogicità e assumerei una posizione autoritaria. Si può essere professori di storia, di latino, di chimica dei coloranti, di cardiologia, ma non di dialogicità: quella la si può solo praticare, se ne siamo capaci. Se ci mettiamo a insegnarla dicendo "si fa così", grande è il rischio di andare rapidamente fuori strada.

Molti (fin troppi) aspetti della nostra vita si prestano egregiamente per una gestione autoritaria: tale è l'affetto dei genitori, ma anche il tifo per una squadra, la fede religiosa, la passione politica, l'occasione di prendere la parola in un dibattito (la TV ce ne ha fornito esempi con larghezza), il sapere in genere, compreso quello dei pedagogisti e dei terapeuti. Il sapere è, per definizione, un sapere *qualcosa* intorno a un dato argomento. Ma ne sappiamo sempre poco, o almeno c'è sempre chi ne sa molto più di noi, e spesso accade che quel che crediamo di sapere riveli delle crepe, richieda delle messe a punto. Ma intanto lo diamo per buono e siamo tentati di 'giurare' sulla fondatezza di valutazioni sulle quali invece ci accadrà di ritornare. Ed ecco che ci accade di farne anche un uso autoritario, per esempio in quanto insegnanti. Per esempio per il fatto di togliere duttilità a ciò che affermiamo, per il fatto di affermare senza nemmeno chiederci più se sia esatto o non sia esatto, o perché diamo per acquisito che X, magari perfino con impazienza e insofferenza.

Bene, questi sono modi tendenzialmente autoritari e non dialogici di 'maneggiare' ciò che sappiamo o crediamo di sapere. Ma non siamo tenuti a un uso tendenzialmente arrogante, ci sono delle alternative, e scoprire che perfino a Socrate è attribuito un uso pur sempre un po' autoritario dei suoi contro-esempi, è di aiuto, invita a ricercare queste alternative e un riequilibrio in nome della duttilità, ed ecco che, impercettibilmente, la stessa vita di relazione tende a migliorare.

E ora parliamo di alcuni libri...

Educare alla cittadinanza democratica. Tra teoria e prassi: in memoria di Bruno Schettini, a cura di Pasquale Iorio e Filippo Toriello (Ediesse, Roma 2012).

A poco più di un mese dalla sua scomparsa, amici e collaboratori sentono il bisogno di ricordare in modo corale Bruno Schettini, vicepresidente della Facoltà di Psicologia della Seconda Università degli Studi di Napoli. Prende così vita il libro in memoria di Bruno Schettini, raccolta di testimonianze e saggi di amici e collaboratori che hanno voluto ricostruire il percorso di ricerca di Bruno.

Nell'insieme un tributo, probabilmente non il solo e non l'ultimo, a un vero maestro, uno che è stato maestro di vita non meno che intellettuale di spicco.

Il volume *Educare alla cittadinanza democratica* si articola in aree tematiche corrispondenti ai vari filoni di interesse dell'attività scientifica e sociale di Bruno: autobiografia, educazione degli adulti, educazione alla cittadinanza attiva, filosofia con i bambini e i ragazzi e non pochi altri.

Bruno insegnava a fare comunità, una comunità non annunciata ma praticata.

Scrivono Filippo Toriello: "Riusciva a 'fare ponte' tra discipline diverse, tra istituzioni, persone, tra storie di uomini passati e problematiche del presente. Bruno costruiva storie di vita e di relazione con le persone dai più diversi orientamenti ideologici, segno questo di un'autentica convinzione che il dialogo è sempre possibile a patto che conduca a soluzioni dialetticamente compatibili per tutti coloro che vengono a trovarsi in situazione di conflitto".

Lo animava una curiosità intellettuale che lo portava a cercare e a sperimentare nuove soluzioni: costruire ponti tra il già e il non ancora, tra il presente e il futuro, era parte del suo programma di vita.

Lui amava definirsi un "intellettuale che si sporca le mani", intendendo dire con questa espressione che la sua antropologia di riferimento aveva basi solide nella realtà, non disgiunta, quest'ultima, dalle persone che la costituiscono. Chi si sporca le mani è colui che pensa, riflette, analizza la realtà, ma vi è talmente implicato da costituirne parte *integrante ed essere, quindi, elemento di trasformazione della realtà stessa*. Cambiare le cose non a parole, ma con i fatti. Impegnando tempo ed energie proprie a favore del cambiamento e della realizzazione di attività umanizzanti. Questa era la epistemologia di sfondo di Bruno Schettini.

Dalle tante testimonianze e dalle narrazioni raccolte nel volume emerge la figura di un uomo di grande livello scientifico, di un ricercatore tra i più autorevoli nel campo della pedagogia sociale. Nello stesso tempo risalta la sua passione etica e civile, di una persona che non separava mai la sua attività di studioso da quella di un militante impegnato in tante battaglie civiche, con una partecipazione attiva alle varie iniziative sociali promosse sul territorio, in primo luogo del mondo del lavoro e del terzo settore. Negli ultimi anni, per esempio, è stato particolarmente attivo e interessato alle attività del sindacato e del volontariato.

Il volume propone, dunque, sguardi plurimi, ad attestare la complessità e la ricchezza della figura di Bruno e della sua infaticabile opera di ricerca, di insegnamento, di impegno civile e politico, quella

inclinazione a “essere nel proprio tempo”, assumendo fino in fondo l’onere di coniugare un’educazione emancipatrice e critica alla cittadinanza attiva, puntando a rigenerare in senso realmente democratico le istituzioni pubbliche e i sistemi di governo per un modello diverso di sviluppo umano e comunitario.

“Quando parla di cittadinanza attiva”, scrive Anna Maria La Penna, “Bruno suppone ed esige necessariamente che alla base vi sia un comune senso di appartenenza laddove *cittadinanza* è inteso quale sostantivo di genere collettivo (non si è cittadini da soli ma con altri) che da un lato porta a sentirsi parte di... (cittadinanza) e dall’altro invita a una cura dell’esser parte di... (attiva). Rinvia, dunque, a un sentire comune, invita a osservare la struttura dei legami fra natura e uomo e alla modalità di cogliere intrecci e connessioni fra sé e quel tutto di cui l’uomo è solo una parte, anche se importante; lo stesso essere nel mondo implica la cura di quella dimensione individuale e sociale al tempo stesso, quale dimensione intersoggettiva della cittadinanza. In quest’ottica, *tenerci (I care*, preso a prestito da don Milani, uno dei suoi educatori preferiti) indica una modalità di esistenza centrata sull’attenzione, sull’interesse, sulla motivazione, sull’impegno e sul protagonismo solidale in contrapposizione all’indifferenza e all’abitudine al mondo che ci apprezza prevalentemente per la nostra capacità di consumo”.

I diversi temi e problematiche che Bruno Schettini ha toccato nel corso della sua vita di ricerca, in fondo, avevano a che fare con la fondamentale riflessione sulle domande che possono essere definite come la radice fondativa della educazione/formazione stessa: per che cosa e perché viviamo insieme.

Come ci ricorda Pasquale Iorio, questi temi mobilitavano Bruno, sempre impegnato a costruire «luoghi» di incontro costruttivi, una *città della riflessione*, una *piazza del sapere* nella quale sia possibile scambiare, condividere, confrontarsi anche nel conflitto delle idee, nella prospettiva, però, di indagare sempre di più le domande fondamentali dell’uomo. E luoghi non solo metaforici.

Formazione e territorio: un vincolo rintracciabile in tutta la sua riflessione, dove ragionamenti e argomentazioni scaturiscono spesso dalle esperienze educative osservate e anche direttamente promosse.

Ne è un esempio l’interessante iniziativa dei *Seminari per la piazza del sapere* a Caserta, che Bruno aveva ideato poco prima della sua scomparsa per ragionare collettivamente sulle figure più rilevanti dell’educazione degli adulti (da Capitini a Dolci, a Gelpi, a Milani, a Freire), ma merita di essere ricordato anche il suo impegno come referente della *Revista de Educação Pública* dell’Università Federale del Mato Grosso e in altre iniziative nel Nord Europa e a Malta.

È assolutamente necessario, secondo Bruno, gettarsi nella realtà, precipitare e saltare, perché è l’unico modo di cambiare il mondo. La vita è solamente questo: cambiare il mondo, trasformarlo, inventarlo. Rivoluzionarlo. Questo suo *Leitmotiv* della trasformazione – chiaramente, in senso neoumanistico – si traduce anche nelle sue attività di ricerca-azione nel campo della filosofia con i bambini e i ragazzi avviate, in Campania e in altre regioni, con *AMICA SOFIA*, ambito di ricerca a cui ha dato e poteva ancora dare il suo contributo.

Fino a poco tempo fa si pensava che ci fosse un tempo per l’apprendere e un tempo per applicare quanto appreso, un tempo del conoscere e un tempo del fare. In questi ultimi anni ci si è resi conto che non è così e che l’apprendimento e l’applicazione si intersecano in una singolare alternanza di fasi capaci di stimolarsi a vicenda, e si è capito che non c’è una formazione che prepara alla vita, ma una formazione lungo tutto l’arco della vita, apprendimento in grado di orientare, sostenere e ri-orientare la vita stessa. Si parla così di *lifelong learning* di cui Bruno è stato un antesignano, un attento interprete, oltre che un brillante divulgatore.

Il soggetto dell’educazione, su cui riversare ogni “cura” e ogni “interesse”, non è mai un individuo astratto, ma l’essere concreto, colui che vive accanto, il prossimo, il compagno di viaggio, l’amico sconosciuto, l’emarginato, l’oppresso, il senza parola, lo straniero. Sono tutti individui in cerca di una visibilità, perché nel confronto con gli altri possano diventare persone, soggetti di relazioni umane, gratificanti

e significative. Era questo uno dei compiti che Bruno aveva fatto propri e che si traduceva in lui in un ascolto dell'uomo e in un'attenzione costante verso i problemi del vivere.

La conflittualità non può essere l'ultima parola del nostro orizzonte, che avvelena i rapporti degli uomini e li rende estranei l'un l'altro. Oltre la diffusa conflittualità, c'è una solidarietà da costruire, attivando nella città degli uomini processi educativi più orientati all'incontro che allo scontro. Era questa la direzione verso cui si muoveva la riflessione di Bruno, alimentata da un'appartenenza non formale alla comunità cristiana, di cui era un membro attivo.

A chi si pre-occupa di educazione, non come mercante e/o profeta dell'ultima ora, occorre ricordare sempre – affermava il pedagogista napoletano – che l'apprendimento è continuo per sua stessa natura e non per ossequio alle leggi di mercato, molte delle quali si oppongono ai processi di umanizzazione. Si tratta di quello stesso mercato che, mentre chiede sempre nuovi titoli di studio e livelli più alti di formazione, svuota continuamente la propria domanda attraverso la drastica riduzione di posti di lavoro e l'indottrinamento mediatico che priva le menti di un sapere critico e le avvilisce attraverso la dimostrazione dell'inutilità di una formazione veramente diffusa e degna di questo nome, sia a livello umanistico che scientifico.

Un'autentica formazione, invece, contribuisce alla crescita e allo sviluppo di un mercato a misura d'uomo, a una concezione del lavoro come strumento di umanizzazione e non, esclusivamente, di profitti. A sua volta la formazione esige persone di cui potersi fidare, che non siano in vendita o autoritariamente onnipresenti in ogni stagione della vita e impedienti la crescita degli altri; esige parole (poche) e azioni coerenti (molte) che invitino a disegnare, ora lentamente ora incalzando, nuovi scenari e pratiche di vita dalla cui intima esperienza venga fuori gradualmente una nuova coscienza individuale e collettiva.

È su questo livello di scelta che ogni educatore, ogni pedagogista può diventare un "nuovo maestro del sospetto" dei nostri tempi. La formazione che si sottomette alle leggi del mercato, che tende a velocizzarsi, a comprimersi, a finalizzarsi, non può non tradire l'apprendimento, dunque la conoscenza, essendosi posta al servizio della mera informazione che, da sola, è disorientante, per la ridondanza non selettiva delle medesime informazioni. Occorre, invece, cambiare rotta. Non a caso, alla abusata espressione di società della conoscenza Bruno opponeva una società della comprensione, volendo dare a questa espressione una valenza progettuale e neo-umanistica.

Bruno Schettini aveva concepito il disegno di indagare la Resistenza come educazione alla politica. Giovanna Grenga riporta, nella sua testimonianza, il progetto cui egli avrebbe voluto dedicarsi: studiare la Resistenza intesa come educazione alla democrazia.

Così lo ricorda Duccio Demetrio, molto legato a Bruno non solo da un punto di vista accademico: "La sua fu ed è una lezione pedagogica che ha anteposto le finalità sociali del fare educativo alle tecniche; la riflessione critica alla trasmissione delle conoscenze. Secondo la più nobile e coraggiosa, e laica, tradizione pedagogica partenopea. Bruno Schettini capì che nel racconto di sé, condiviso, ridiscusso, non una ma più volte, allorché venga sottoposto a critica accanita, si celano domande di senso, aspirazioni, interrogativi che il lavoro pedagogico deve raccogliere e indirizzare. Anche Bruno, con la sua resistenza al dolore, all'annientamento incombente della malattia, ha saputo mostrarci che il pensiero vigile e ostinato, intriso seppur di parole ultime, può non arrendersi. Per testimoniare che la propria vita vale se le affidiamo il nostro racconto. Così egli seppe fare, così oggi ancora possiamo ascoltarlo e averlo con noi nella storia che prosegue".

Pina Montesarchio

Piccole ragioni. Filosofia con i bambini, a cura di R. Franchini, A. Quarzè, A. Iacono, M. Galanti, C. Altini, B. Pantoli, L. Mori, Panini editore, Modena 2012.

Adriana Presentini, "... *O forse il tempo siamo noi*". *Storia di un percorso di pensiero: un gruppo di bambini e la loro maestra si raccontano*, Morlacchi, Perugia 2012.

Di recente pubblicazione due volumi che guardano al filosofare coi bambini, affini eppure ognuno con le proprie caratteristiche. Uno, un libretto scritto in collaborazione con la Fondazione San Carlo di Modena, *Piccole ragioni*, un lavoro a più mani, e un altro a cura di Adriana Presentini, ... *O forse il tempo siamo noi*. Entrambi i volumi seguono la teoria platonica secondo cui occorre adattare il linguaggio a seconda del pubblico (o dei lettori), e in questi due libri si è scelto non solo di rivolgersi ai più piccoli con il tono dei piccoli, ma di far prendere corpo alla pagine proprio con le linee guida dettate dai bambini, seguendo due binari a tratti diversi. Il primo volume, riassumibile ironicamente con un motto di Linus *Bisogna fare lo sforzo di capire gli adulti, se si vuole sopravvivere da bambini*, pone i piccoli protagonisti dinanzi a questioni filosoficamente rilevanti, da adulti, affrontati dai bambini con una maggiore 'sorveglianza' degli adulti, anche a causa dell'eterogeneità del gruppo dialogante. Il volume colloca, in cima alla pagina, una serie di passi noti, tratti dalla letteratura e dalla filosofia, per dare inizio a conseguenti riflessioni sviluppate poi dai bambini, in un vicendevole sforzo (adulti/bambini) di dialogo e prospettive. Uno dei grandi temi affrontati in *Piccole ragioni* è la giustizia, argomento analizzato a partire dalla lettura del primo libro della *Repubblica* di Platone, dove Trasimaco parla con Socrate e discorre sul giusto come "utile del più forte", poiché il più forte è in grado di stabilire di volta in volta cosa sia giusto e di imporlo poi agli altri. Da qui i bambini problematizzano adattando grandi problemi alla loro 'piccola' esperienza, incalzati di volta in volta da un facilitatore che ne tira le fila, secondo la scia ben più nota dell'impostazione americana di Lipman. Il piccolo "io" riesce così ad astrarsi e a guardare situazioni legate alla propria quotidianità con un approccio nuovo e fenomenico, riuscendo a far vacillare il lato più sicuro delle cose, in attesa non di soluzioni già pronte, ma di idee perché, si sa, "poche parole, poche idee, poca democrazia"¹. L'unico rischio di questo lavoro potrebbe essere quello di lasciar minore spazio ai piccoli filosofi, generalmente più piccoli d'età rispetto a quelli del volume della Presentini, troppo spesso incalzati dall'ottica degli adulti. *Piccole ragioni*, seguendo ancora una volta il prezioso metodo anglosassone del *critical thinking*, mostra ai piccoli che i filosofi 'servono' e 'servono' a porsi le domande, creando divertenti corto circuiti con la cinematografia e con la letteratura (e non solo).

A *Piccole ragioni* si affianca ... *O forse il tempo siamo noi* della Presentini², la quale probabilmente ha progettato il suo libro avendo in testa quella bambina citata da Euripide, Eidò, la bimba che tutto sa, anche le cose divine, quelle oscure ai più. Un esempio mitico per tornare a porre l'accento sulla sapienza dei bambini, i quali in queste pagine sono poco indotti da un facilitatore, qui denominato "conduttore", ma di tanto in tanto ricevono, da questi, sporadici input con alcune letture, le quali poi daranno il via ai grandi temi delle "piccole" (in riferimento all'età) discussioni. Fra gli argomenti più discussi, la Presentini propone quello della bellezza, dopo aver letto una parte de *Il piccolo principe*, secondo cui "Non si vede bene che col cuore, l'essenziale è invisibile agli occhi". Il celebre aforisma potrebbe far da cappello an-

¹ Per questo volume rimando inoltre alla mia recensione *I piccoli hanno ragione*, «Il Sole 24 Ore Domenica», 7 aprile 2013.

² Il volume l'ho recensito anche su «Il Sole 24 Ore Domenica», 16 giugno 2013, *I bambini nel tempo*.

che al capitoletto *Sull'amore e sulla bellezza*. Il denso discorso eulogico, fra i più importanti anche nella riflessione estetica platonica, genera un tam tam di riflessioni: "Ma una cosa bella non è bella per tutti nello stesso modo?" e la piccola Anna risponde: "La bellezza delle stalattiti e delle stalagmiti è pane per il mio amore". "Ma l'amore si nutre solo con la bellezza?" E Niccolò: "Sì, e con la simpatia" e ribatte Andrea: "Ma anche con la felicità" e Gabriele: "Anche con la tristezza".

Da qui l'autrice, insegnante di scuola primaria, trae riflessioni non espresse e nota come i bambini spesso leghino il tema dell'amore e del pensiero, dell'amore e della felicità, ma soprattutto dell'amore e della bellezza. I bambini infatti collegando la bellezza all'amore hanno compreso che questo non vuol dire amare ciò che è bello agli occhi, ma vuol dire considerare il sentimento amoroso come soggettivo e nutrito di una bellezza spesso nascosta al visibile. L'amore soggettivo è, nelle conversazioni filosofiche riportate dalla Presentini, un amore scaturito da una bellezza che non necessariamente gli altri vedono, è un sentimento irrazionale, ma non irragionevole, per dirla con la sociologa Margaret Archer. Questo soltanto un assaggio di un metodo di lavoro che sente la voce dei bambini, immersi immediatamente in un problema filosofico, perché la filosofia non sia solo materia scolastica, ma approccio di vita. La Presentini lavora con bambini della stessa classe, con tutte le peculiarità del lavoro di una stessa insegnante con un gruppo omogeneo, quasi con rapporti amicali, seguito anche dopo gli undici anni (età limite del gruppo). Quest'esperienza ha permesso alla Presentini, ma anche ai genitori, di dare uno sguardo continuo sulla crescita dei loro piccoli e sul loro mondo interiore, lavorando anche sulla sfera del ricordo e sulle comparazioni.

Un denso libro con riflessioni alternate a uno scambio epistolare fra l'autrice e Walter Kohan (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), lo studioso che per primo ha rivoluzionato il modo di guardare al dialogo socratico, mettendo in luce Socrate come sostanzialmente disinteressato alle opinioni altrui, facendo così vacillare l'idea del modello pedagogico socratico. L'impostazione rivoluzionaria oggi, in Italia, è seguita da Livio Rossetti (Università degli Studi di Perugia), il quale sta dedicando al tema gran parte dei suoi nuovi contributi scientifici.

"Questo libro è anche un libro di pedagogia, di ciò che accade tra un adulto e un bambino quando si trovano, sotto il nome della filosofia, in una scuola, quando pensano insieme su ciò che alcuni chiamano la 'formazione' dell'infanzia. È un libro sull'attenzione, sull'ascolto e la pazienza necessari affinché il pensiero possa esplicitare la sua dimensione infinita laddove la finitezza e perentorietà sembrano prevalere, laddove l'istituzione vuole tracciare un limite", queste le parole utilizzate da Kohan nella prefazione al libro della Presentini, che si profila come un'ottima guida anche per chi voglia iniziare a occuparsi di filosofia con i bambini.

Entrambi i volumi sagomano un percorso del pensiero dei bambini, pensieri 'giocati' per formare soprattutto dei buoni cittadini capaci di porsi domande scomode, capaci di stuzzicare la propria fantasia prima ancora di conoscere la disciplina filosofica. Un metodo sistematico applicato, già negli studi sui manuali filosofici per le scuole più recenti, dal filosofo ed epistemologo Armando Massarenti, denominato "LIA" (leggi/interpreta/analizza), un approccio che permetterà ai futuri adulti di orientarsi nella realtà, riconoscendo (magari) le false questioni e gli pseudoproblemi.

Dorella Cianci



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

Cari associati,

l'occasione di fare il punto non può non iniziare con un riferimento alle vicissitudini che hanno segnato la vita di *Amica Sofia* nel primo semestre del 2013 e a una serie di antefatti.

Ricorderete che mentre si preparava il convegno di Napoli del febbraio 2012 è venuto a mancare il suo promotore, Bruno Schettini. La sua scomparsa ha creato smarrimento e mobilitazione. Grazie anche alla tenacia di alcune sue allieve, con il sostegno della II Università di Napoli e l'impegno del direttivo nazionale di *AMICA SOFIA*, ma malgrado una formidabile nevicata che giunse giusto in tempo per bloccare alcuni di noi lontano da Napoli, il convegno poté avere luogo e siamo lieti di poter raccogliere in questo numero della rivista buona parte degli interventi presentati a Napoli. Ma per nostra disgrazia il primo della serie, dovuto alla Prof.ssa Elisabetta Sabatino, esce postumo e segna un altro gravissimo lutto dell'associazione. Pur essendo alle prese con una malattia grave, Betty (o, come lei preferiva scrivere, Betti) si spese con generosità e in molti modi fino alla fine, tanto da trovare anche la forza per elaborare questo suo non banale contributo (qui alle pagine 15-16), che consideriamo il suo 'penultimo' dono all'associazione di cui era stata socio fondatore. Penultimo o terz'ultimo perché, come si è poi saputo, a Cava de' Tirreni Betti aveva animato un gruppo di ragazzi-filosofi che prova a non demordere, dunque a *philosophiein* anche senza di lei (con Marilina Di Domenico, la persona che da un paio d'anni le era particolarmente vicina), e intanto all'Oasi Alento di Prignano (in pieno Cilento) aveva avviato un'esperienza di filosofia con i bambini che confidiamo possa anch'essa continuare.

Traumi così grossi non passano senza lasciare traccia, e la nostra associazione ne ha risentito in molti modi. Ma non rimane che ripartire. Chi ha notato che il precedente numero di *Amica Sofia*, 1/2012, è uscito con un anno di ritardo, ora noterà che del numero 2/2012 si è persa la traccia: si confidava di recuperare, ma si è dovuto constatare che, per guardare avanti, bisognava non insistere troppo nel guardare indietro. Perciò, se ora (luglio 2013) viene pubblicato il primo numero dell'anno in corso, il motivo è quello indicato.

Eccoci dunque a rimboccarci le maniche e ripartire. Del resto basta dare uno sguardo a <http://www.amicasofia.it/amicasofia/index.php?content=Eventi,%20appuntamento> per venire a sapere di altre iniziative già assunte.

La ripartenza, o almeno l'uscita di questo numero, coincide con la preparazione della sesta sessione estiva, che non a caso ha luogo proprio a Cava de' Tirreni (Betti si era offerta di curarne l'organizzazione). Il tema prescelto è molto suggestivo, ed è anche molto originale: *Quale Socrate?*

Sul senso della domanda si diffonde già l'editoriale di questo numero di *Amica Sofia*. Qui di seguito vi presentiamo la simpatica scheda allestita da una rivista amica, *Diogene Magazine*.

AMICA SOFIA

Associazione Italiana per la Filosofia con i Bambini e i Ragazzi

QUALE SOCRATE? SAPPIAMO ESSERE IL SOCRATE DEI NOSTRI ALUNNI?

Si è sempre fatto un gran parlare del metodo socratico, del dialogo socratico, di Socrate maestro esemplare, di Socrate maestro che ha a cuore il discepolo, di Socrate maestro che non ha discepoli ma amici, di Socrate modello inarrivabile: quante volte abbiamo sentito questa 'musica'?

Forse è giunto il momento di riflettere su questi schemi e su questi luoghi comuni. La sessione estiva 2013 di AMICA SOFIA, che è organizzata quest'anno in collaborazione con la rivista di filosofia *Diogene Magazine*, si propone di fare proprio questo, andare oltre schemi e luoghi comuni, 'lavorare' sulle esperienze pedagogiche di tipo socratico e anche portare il discorso sul Socrate vissuto ad Atene.

Per ogni insegnante, qualunque cosa insegni, il modello Socrate è là non solo a interrogare, ma anche a chiedere di essere analizzato e capito bene. In questo senso la prossima sessione estiva costituirà un'occasione irripetibile, significativa non solo per noi di Amica Sofia ma per una cerchia molto più vasta.

Li attendiamo perciò una sessione forse leggermente più impegnativa del solito e certamente di grande attualità, viste le discussioni recenti sull'argomento (non mancheremo di segnalare qualche libro e qualche articolo pertinente). Si prevede del resto che gli approfondimenti si alterneranno a tentativi di condurre la conversazione in modo socratico.



Cava dei Tirreni (SA), 26-28 Luglio 2013
Hotel Vittoria, Corso Mazzini 4

Per informazioni e iscrizioni
www.amicasofia.it
sezione "Eventi, appuntamenti"

Ci fa piacere constatare che una nota compare anche tra le segnalazioni del *Corriere dell'Umbria* (servizio del 1° luglio) e del quindicinale *Rocca* (nel n. 14 del 15 luglio). In effetti il tema "Socrate" evoca un'autentica icona del docente, e la riflessione sul valore e sui limiti dell'esperienza 'pedagogica' di Socrate si traduce con la più grande naturalezza in una riflessione sulle insidie che possono nascondersi nel modo in cui gli insegnanti di oggi interpretano la loro funzione e, al tempo stesso, sulle infinite potenzialità che l'esercizio dell'insegnamento coglie (o spreca).

Concludiamo questa lettera osservando che dell'argomento "Socrate" avrebbe senso discutere anche in seguito, in incontri da organizzare nelle sedi più diverse. I nostri associati considerino la possibilità di una ripresa dell'argomento nelle sedi in cui prestano la loro nobile opera.