

Annalisa Caputo

Quando i bambini danno a pensare (donne à penser)

Questo numero di “Logoi” è dedicato ai bambini e ai ragazzi che hanno partecipato nel 2015-2016 al laboratorio *Un pensare inattuale: ‘Philosophia ludens’ per bambini*. Grazie.

La scelta del titolo di questo numero è stata più difficile del solito. Alla fine ci siamo affidati ad un ironico rovesciamento della nota espressione *Philosophy for Children* (Filosofia per bambini), che è diventata: *Bambini per la filosofia*.

Che cosa abbiamo voluto intendere e che cosa vogliamo proporre con questo rovesciamento? Non certo un rifiuto in sé della *Philosophy for Children* (P4C) strettamente intesa (intesa, appunto, come quel particolare metodo e ideale educativo, nato negli anni '70 con Matthew Lipman, volto principalmente a sviluppare le potenzialità del pensiero nei fanciulli e nei ragazzi). Tant'è che ad essa abbiamo scelto di dedicare una sezione, nella quale abbiamo chiesto ai due maggiori esponenti della P4C in Italia di introdurci alla questione e alla sua attualità: Antonio Cosentino e Marina Santi¹.

E, però, vogliamo chiarire da subito che questo ‘non è’ un numero monografico sulla P4C: né nella sua parte ‘didattica’ né tanto meno nella sua parte ‘teorica’. Con il ‘rovesciamento’ del titolo volevamo indicare innanzitutto questo.

Come tutti i numeri di “Logoi”, anche questo fascicolo ha un oggetto/soggetto tematico. E questo soggetto sono i bambini. I bambini sono al centro del prisma dei linguaggi. E quindi la nostra domanda, innanzitutto, non è *che cosa può fare la filosofia per i bambini?* (o: *come si può fare al meglio una filosofia per i bambini?*) ma: *che cosa accade alla filosofia quando si interroga sui bambini?*

Un altro titolo che avevamo pensato (e che poi è passato all’Editoriale) è: *I bambini ‘donne à penser’*. Gli amanti di Paul Ricoeur avranno riconosciuto subito il gioco di parole che il filosofo ci ha insegnato, mostrandoci come nella lingua francese ‘*donne à penser*’ significhi sia ‘dare a pensare’ (mettere in questione, far riflettere, spingere all’interrogazione) sia ‘fare un dono’ (*donne*) al pensiero². E questo, ovviamente, vale non solo per la filosofia, ma seguendo – l’impostazione interdisciplinare della nostra rivista – vale (o dovrebbe valere) anche per gli altri linguaggi.

E, quindi, non ci siamo chiesti, per esempio, in che cosa consista la letteratura per bambini e quali esempi (classici o contemporanei) possano essere presentati. Ma, al contrario: che immagine dei bambini emerge dalla letteratura? Come viene costretta, la letteratura, a ripensare costantemente la propria immagine del bambino? E lo stesso: non come veicolare l’arte ai bambini, ma l’immagine dei bambini nell’arte. E non: come

¹ Antonio Cosentino pioniere italiano dello studio e della diffusione del metodo Lipman e fondatore del C.R.I.F. (principale riferimento italiano per la P4C); tra le sue pubblicazioni ricordiamo per lo meno *Filosofia e formazione. 10 anni di P4C in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli, 2002; e più di recente: *Comunità di ricerca filosofia e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero* (con S. Oliverio), Liguori, Napoli, 2012.

Marina Santi, professore ordinario di *Didattica e Pedagogia Speciale* presso l’università degli studi di Padova (Dip. FiSSPA), un’altra delle pioniere della P4C in Italia, ha promosso e promuove attivamente attività di perfezionamento e formazione nel campo, collaborando anche con i più grandi istituti di Philosophy for Children a livello internazionale. Tra i suoi testi ricordiamo, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli, 2006; e Id. (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli, 2005.

² Cfr. P. Ricoeur, *Il simbolo dà a pensare*, Morcelliana, Brescia, 2002.

insegnare la musica ai bambini, ma il volto dei bambini nella musica. E dunque non come trasmettere la filosofia ai bambini ma come la filosofia vede il bambino.

Certo, il campo in questione è talmente vasto che sarebbe stato necessario raccogliere delle Enciclopedie. E, quindi, come negli altri fascicoli di “Logoi”, ci siamo limitati a degli *exempla*, che ci sono sembrati indicati e indicativi di un rovesciamento di prospettiva che sarebbe sempre utile compiere, quando ci si accosta ai bambini. E così, per l’ambito letterario, abbiamo Rai Gaita che discute *L’infanzia di Gesù* di John Maxwell Coetzee e Chiara Guidi che ci spiega il suo ‘singolare’ teatro legato all’infanzia³; per l’ambito artistico l’analisi di un’installazione (con bambini in gioco) di Duchamp e il volto tragico dell’infanzia che emerge in Louise Bourgeois e Ursula von Rydingsvard⁴; per la musica Hana Ehlová e Chiara Bertoglio⁵ che ci introducono in *Kinderszenen* di Schumann; per il cinema Vanna Carlucci e il suo *La prima visione. Viaggio infantile nel cuore del cinema*.

Exempla, dicevamo, dell’immagine del bambino nella letteratura, nella musica, nell’arte, nel teatro. Perché? Perché solo se diveniamo consapevoli della ‘nostra’ (adulta, occidentale, moderna e/o postmoderna) immagine dei bambini, possiamo provare a problematizzarla. A renderci conto che è ‘nostra’ e non dei bambini (e come potrebbe essere altrimenti?). E dunque possiamo provare poi anche a problematizzare ciò che noi ‘trasmettiamo’ ad essi (come ‘nostra’ immagine dell’arte, della letteratura, della musica, della filosofia).

E, visto che parliamo di ‘linguaggi’, ci sembra interessante fare una prima osservazione su ‘come’ chiamiamo i bambini. Questo è stato un altro argomento di discussione nella Redazione, in relazione al titolo da dare al fascicolo: è meglio usare il termine ‘bambino’, o ‘fanciullo’, o ‘infanzia’?

Alla fine abbiamo scelto il più comune, nella consapevolezza che nessuno ci convinceva. Inevitabilmente. Perché nel linguaggio si sedimenta la nostra visione del mondo. E più che mai qui ci appare adulta, occidentale, razionale-moderna. Più che mai ci appare che il bambino è l’altro per eccellenza rispetto allo *zoon logon echon* umano.

Evidente, questo, nel termine *infans* (da cui *infante*, *infanzia*): che è il senza-parola (senza capacità di parlare, ‘fari’), il senza-logos appunto (e quindi senza ‘razionalità’, senza capacità concettuale, senza possibilità di articolazione linguistica).

Ma anche l’incertezza dell’etimologia ‘bambino’ si muove all’interno di un ‘non’, di una impossibilità. Che si accetti l’origine onomatopeica della parola (cioè la ripetizione di quelle labiali, B – M, che sono le prime lettere che il bambino impara a pronunciare), o che si indichi l’origine nel termine greco βαμβαινω (*bambaino*), *balbettare* (comunque onomatopeica e comunque legata all’inarticolato che ‘precede’ l’espressione verbale), o che

³ Per l’ambito letterario abbiamo chiesto a Chiara Guidi, regista, attrice, drammaturga, ideatrice di un’esperienza del tutto particolare di ‘teatro legato all’infanzia’ di parlarci del rapporto singolare esistente tra il linguaggio teatrale e i bambini, della loro comune origine pre-logica e di quanto possano donarsi a vicenda. E abbiamo pensato a *L’infanzia di Gesù*, testo geniale di John Maxwell Coetzee (premio Nobel 2003); presentiamo qui in traduzione italiana l’intervista di Ramona Koval al filosofo australiano Rai Gaita, in cui, tra l’altro, emerge la simbolicità del bambino protagonista del romanzo (inizialmente senza nome, senza età, senza luogo, senza lingua) e l’enigmaticità del suo essere al mondo («io sono la verità»; «il solo tra noi con gli occhi per vedere»).

⁴ Per l’ambito artistico abbiamo scelto da un lato l’aspetto ludico del rapporto arte/infanzia – e quindi l’interpretazione che David Hopkins (docente e direttore dell’istituto di storia dell’arte dell’università di Glasgow) dà di Duchamp e della sua installazione *First Papers of Surrealism* (New York, 1942) di cui erano parte integrante un gruppo di bambini e il loro gioco; dall’altro lato l’aspetto luttuoso/traumatico, riflesso negli occhi dei bambini e degli artisti (e in particolare alcune opere di Louise Bourgeois e Ursula von Rydingsvard, presentate nel saggio di Moriah Russo, *Contemporary Artists Exploring Childhood Experience*).

⁵ Chiara Bertoglio ci introduce in *Kinderszenen*, in collegamento al contesto storico e culturale (oltre che biografico) di Schumann, ma anche mostrando l’immagine ‘ideale’ di quella semplicità d’infanzia che emerge dalle pagine del musicista. Il saggio è arricchita da link che rimandano all’esecuzione musicale dei brani fatta dalla stessa Bertoglio.

si colleghi bambino a *'bambo'* inteso come sciocco, babbeo (e, dunque, anche in questo caso, senza il *'logos'* della ragione), quello che emerge è comunque ciò che nel *'bambino'* manca rispetto all'uomo.

È forse per questo che oggi nemmeno i bambini vogliono essere più chiamati bambini. Ma l'etimologia non è più esaltante se ci spostiamo sul termine *'ragazzo'* (che usiamo per lo più per indicare i *'bambini'* più grandi), se è vero che – pur nell'oscurità delle ipotesi filologiche – anche in questo caso siamo davanti ad un *'minus'*, che rimanda o ad un legame oscuro tra l'essere-ragazzo e l'essere-servo, schiavo (forse perché entrambi nel mondo latino erano *'cose'* più che *'persone'*), o all'idea di essere solo un *'pezzetto'*, qualcosa di piccolo, appunto (rag-)⁶: e pare che la radice protoindoeuropea del latino *'puer'* abbia lo stesso significato (poco, piccolo).

E anche l'incertezza etimologica di *'fanciullo'* non aggiunge molto di più, visto che i filologi rimandano il termine o di nuovo a *infans* (come suo diminutivo, con eferesi della sillaba iniziale: *infantiolus*) o al diminutivo di *'fante'* [fan(ti)cello], e quindi di nuovo garzoncello, servo.

E se fossimo tentati di *'rallegrarci'*, invece, del termine greco *'pais'* (che sappiamo essere connesso anche a *'paideuo'* (educare), *'paideia'* (educazione, formazione), *'paidia'* (gioco), *'paizo'* (scherzare, giocare), non dovremmo però dimenticare che *'pais'* – anche in greco – è non solo il bambino, ma anche lo schiavo. E non è certo esaltante, pur nella sua ironia, l'etimologia *'inventata'* da Aristofane (*Vespe*, 1297 sgg.), che collega *'pais'* a *'paiein'* (battere, picchiare).

Insomma, il linguaggio non ci aiuta. E in generale la nostra visione adulto-centrica, occidentocentrica, raziocentrica, non ci aiuta. E però non ne abbiamo un'altra, perché siamo noi (genitori, maestri, educatori, parenti, amici) gli *'insegnanti'* dei bambini. E non potrebbe essere altrimenti. Una visione bambino-centrica è un mito. Dai pregiudizi non possiamo liberarci: e nemmeno dal fatto che la visione *'del'* bambino è inevitabilmente nostra (genitivo oggettivo) e non *'del'* bambino (genitivo soggettivo).

E la filosofia? Ci aiuta, può aiutarci in questo? In realtà la storia della filosofia non solo non ci aiuta, ma per lo più, in questo, ci delude. Come è stato fatto notare⁷, infatti, in essa vige «un duplice schema interpretativo che si ripete rispetto alla figura del bambino»: egli è o il *'minore'*, la cui minorità è solo lo stato da cui si deve uscire per raggiungere la maturità (e dunque la razionalità, la felicità, la pienezza dell'umano) – da Aristotele a Kant, è lo schema *'classico'* del razionalismo occidentale; oppure il bambino è l'ideale perduto verso cui nostalgicamente tendiamo (e dunque la voce della verità, l'innocenza, lo stupore, l'immaginazione, la curiosità, lo spirito libero e giocoso, ecc.⁸) – dal romanticismo, ad un certo esistenzialismo⁹.

⁶ Nelle varie ipotesi etimologiche, ragazzo deriverebbe da *ragàzium* (latino barbarico), legato a *ràga*, veste lacera (tipica del figlio della plebe o dello schiavo); oppure dal dialetto *'ragar'* (tosare: perché i servi hanno generalmente capelli corti); oppure dalla radice *'rag'* (pezzetto, piccolo)...

⁷ I. Poma, in A. Pastore – U. Perone, *Filosofia. Per le scuole superiori*. Vol. III, SEI, Torino, 2005, pp. 678-681; cit in C. Calliero- A. Galvagno, *Abitare la domanda: Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Morlacchi Editore, Perugia, 2010, p. 53. Rimandiamo al primo cap. di questo bel testo anche per l'interessante disamina (quasi antologica, a detta dell'autore) di diversi *'luoghi'* della storia della filosofia *'dedicati'* all'immagine del bambino.

⁸ Pensiamo ad un *'certo'* Vico o Rousseau, ad un certo Leopardi e a Pascoli e a numerosi poeti romantici. In parte, cfr. anche V. Hölsle, *Infanzia e filosofia*, in K. Nota e V. Hölsle, *Aristotele e il dinosauro*, Einaudi, Torino, 1999, p. 187-190, che enuclea come tratti comuni tra filosofia e infanzia la curiosità, il gioco, la fantasia, l'ingenuità e afferma: «si può senza dubbio sostenere che non sono chiamati alla filosofia coloro che non hanno preservato in sé alcuni tratti caratteristici dell'infanzia».

⁹ «Una delle attestazioni più impressionanti che l'uomo è sempre personalmente impegnato nella filosofia è costituita dalle domande dei fanciulli. Non è raro il caso di trovare sulle labbra di un ragazzo ciò che va dritto nelle profondità della filosofia. (...) Chi lo volesse potrebbe raccogliere un ricca filosofia infantile, (...) ricca di pensieri originari, (...) una genialità che va poi perduta col crescere. È come se, col passare degli anni, si cadesse prigionieri di convenzioni e opinioni, dando luogo a obnubilamenti e superficialità, in cui va del tutto

Insomma il bambino o è colui al quale manca il 'logos' e che va educato pian piano a svilupparlo; oppure è colui che, nella sua a-logica fanciullezza, diventa per noi la meta inarrivabile dell'oltrepassamento dell'umano¹⁰.

E, da questo, come vedremo nella parte dedicata alla filosofia per bambini, dipende anche la visione del rapporto bambino/filosofia. Perché collocandosi nel primo scenario diventa impensabile una filosofia per bambini; nel secondo caso, invece, corriamo il rischio di pensare che il bambino sia l'unico vero filosofo¹¹.

Ora, quello che ci interessa sottolineare non è tanto o solo quanto questo duplice schema sia rischioso dal punto di vista educativo, ma come dietro questo schema si celi un 'vecchio' dualismo razionalistico/metafisico. Se l'uomo è animale razionale, il bambino è solo non-uomo (e non-filosofo). Ma una matita rovesciata resta una matita: e se dell'uomo sottolineiamo solo la grandezza dell'originarietà irrazionale, patica, alogica, allora l'uomo è solo un non-fanciullo (e non-filosofo).

Insomma, resta il fatto che la nostra incapacità di pensare realmente l'infanzia (l'essere-bambino del bambino) dipende innanzitutto dalla nostra visione dell'uomo, imbrigliata nel duplice schema su richiamato: un uomo interpretato, dunque, a partire o dalla sua radice 'razionale' o da quella 'irrazionale'.

Ma, come diceva Heidegger, «l'irrazionalismo discorre da orbo di ciò di cui il razionalismo parla da cieco»¹². E allora, forse, solo una diversa visione dell'umano potrà consentirci anche una diversa visione del bambino. Forse.

Per dirla con J.-F. Lyotard «il mostro dei filosofi è l'infanzia. Ma essa è anche il loro complice»¹³. Da questa complicità, allora, occorre ripartire¹⁴.

perduta l'immediatezza infantile: K. Jaspers, *Introduzione alla filosofia*, tr. it. Longanesi, Milano, 1959, p. 27. Torneremo, però, nel nostro saggio *Philosophia ludens (PhL) per bambini. Lo scenario teorico e la proposta operativa* su queste affermazioni di Jaspers, che ci sembrano particolarmente feconde di sviluppi.

¹⁰ Inevitabile in questo il rimando al 'fanciullo' nietzscheano, che però meriterebbe un diverso approfondimento, per diverse possibili interpretazioni che schiude.

¹¹ Per un'analisi dei rischi legati alle diverse visioni del bambino e quindi alla filosofica con i bambini, cfr. W. O. Kohan, *Infanzia e filosofia*, Perugia, Morlacchi, 2006 (che raccoglie diversi saggi già editati del pensatore e anche una preziosa intervista con la curatrice del testo, Chiara Chiapperini); in particolare pp. IX sgg.

¹² M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. di F. Volpi sulla versione di P. Chiodi, Longanesi, Milano, 2001, p. 169.

¹³ J.-F. Lyotard, *Il postmoderno spiegati ai bambini*, Feltrinelli, Milano, 1987, p. 113.

¹⁴ Ci sembrano interessanti le osservazioni di W. O. Kohan, *Il bambino e la filosofia nella comunità di ricerca. Da presupposto a domanda*, in "Educazione democratica", III, 6, 2013, pp. 70-88: «anche prima della 'invenzione' della comunità di ricerca, non sembra difficile scoprire il bambino nella filosofia. Ci si trova in molti modi. Il primo, giocando. Nell'infanzia di ciascun filosofo. Nella cronologia più letterale, nei primi anni di vita. Divertendosi. Sorridendo. Giocando. Soprattutto, giocando, nella vita di ogni filosofo, anche di quelli che sembrano non aver mai giocato o sorriso, tanto seria è l'immagine che a volte la filosofia passa di sé stessa. In ogni modo, è una immagine falsa. I filosofi, come tutti gli esseri umani, giocano quando sono bambini. Come qualsiasi altro bambino. Ma il bambino sta nella filosofia anche in molti altri modi. Ci sta come qualcuno che i filosofi studiano, pensano. Infatti, molti filosofi si occupano dei bambini. Almeno dal tempo di Eraclito. E delle bambine. Molte filosofe, anche, si occupano degli uni e delle altre. E dell'infanzia, che può essere associata con bambini e bambine, ma non necessariamente. Cioè, filosofe e filosofi si possono occupare dell'infanzia dei primi anni di vita, però anche di altre infanzie. Tra i filosofi contemporanei che si sono occupati di altre infanzie si contano, tra gli altri, G. Agamben, G. Deleuze, J. F. Lyotard, che si sono occupati di queste infanzie che non sono associate al numero di anni che può contare una vita. Quindi, di bambini, bambine e altre infanzie si occupano filosofi e filosofe. Ciononostante, bambine, bambini e queste altre infanzie entrano nella filosofia in altri modi. Si appropriano di essa in carne viva. Dal di dentro. La praticano. Sperimentano la filosofia. Giocano con essa. Si divertono. Domandano. Pensano. Fanno ciò che i filosofi fanno. Con un loro proprio stile, altro. Differente. Giocano ad essere filosofi e filosofe. Sono, a modo loro, filosofi e filosofe, infantili. Non meno filosofi degli adulti. Stanno in un altro tempo, non necessariamente cronologico, quanto in un tempo 'aionico', forse più vicino al tempo della filosofia. Mi spiego. Il tempo dell'infanzia non è cronologico. Lo dice Eraclito nel frammento 52. Il tempo, come *aión*, è un bambino che gioca. Aggiunge che il regno di *aión* è un regno infantile. Un bambino regna in *aión*, tempo durata, di immersione, non numerico come il tempo dell'adulthood. Il tempo dell'infanzia è il tempo del gioco, della ripetizione, del pensiero. È il tempo dell'arte e dell'esperienza estetica, dell'amicizia e dell'amore. Il

Quasi un ‘manifesto’ diventa, quindi, da questo punto di vista, il prezioso contributo di Walter Kohan, che – per questa ragione – abbiamo voluto mettere in apertura, ma che avrebbe potuto alla stessa maniera essere posto a ‘cerniera’ tra la parte teoretica sui linguaggi e quella più propriamente dedicata al filosofare con i bambini. Dopo aver spiegato (con Lyotard e non solo) perché la filosofia è l’infanzia del pensiero, infatti Kohan mostra come solo a partire dal recupero di ‘questa’ filosofia (prematura, incompleta, apertura del possibile, esperienza di ‘stranierità’ e insieme ‘intimità’ con sé stessi e le cose) sia possibile innescare anche un meccanismo autenticamente ‘politico’ di ripensamento del nostro vivere ‘insieme’. Da qui l’importanza di ricominciare dalla scuola, dai bambini. E da una certa filosofia ‘dei’ bambini, ‘con’ i bambini.

Non a caso da Walter Kohan avevamo preso la citazione che apriva il nostro *Call for paper*:

pensiamo che la filosofia abbia un impegno con l’infanzia, non solo con quella dei bambini e con quella di qualsiasi persona aperta alla possibilità di un altro modo di esistere, ma anche con l’infanzia del mondo. (...) Il mondo e l’infanzia in cui (non) siamo meritano questo sforzo»¹⁵.

Infatti, con lui (e non solo con lui) condividiamo non solo lo scenario teorico del rapporto infanzia/pensiero, ma (come vedremo) anche la problematizzazione di un certo modo di pensare la P4C¹⁶.

Noi, quelli che ‘già sappiamo’, i soggetti dell’esperienza, mettiamo le nostre migliori intenzioni nel disegnare il mondo che vogliamo per coloro che, pensiamo, non sanno o ancora non sono vissuti abbastanza a lungo. Possiamo azzardare un po’ di più, predisporre un altro luogo per l’infanzia e osare pensare con l’infanzia, anziché pensare per suo conto. Perché non partire dall’infanzia e proseguire con

tempo cronologico è il tempo dell’orologio, del calendario, della scienza, delle istituzioni, della scuola, dell’università...».

¹⁵ W. O. Kohan, *Questioni filosofico-politiche nella filosofia con i bambini*, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, cit., p. 192. Per un quadro più ampio, rimandiamo a W. O. Kohan – V. Waksman, a cura di M. Santi, tr. it. di S. Monica, *Fare filosofia con i bambini: Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo ‘Philosophy for Children’*, Liguori, Napoli, 2013.

¹⁶ «Vogliamo fare filosofia con bambini e bambine? Perché? Che senso ha? Queste domande hanno diverse dimensioni, fra queste quella propriamente filosofica. Cosa vogliamo dire quando affermiamo la connessione tra filosofia e i bambini? Da quale concezione filosofica lo facciamo? Ci sono anche altre dimensioni, ad esempio quella educativa: che significa educare i bambini attraverso la filosofia? Che presupposti e significati orientano la pratica della filosofia in comunità di ricerca nelle scuole o fuori di esse? Da quale idea del lavoro docente lo si fa? Che cosa si intende per insegnare e apprendere in una comunità di ricerca? Che percorsi si seguono per la pratica in aula e per la formazione dei docenti? Ci sono anche significative questioni politiche: Che relazione si dà tra filosofia, educazione e politica? (...) Perché insegniamo quello che insegniamo? Perché insegniamo quello che insegniamo nel modo in cui lo insegniamo? Cosa pensiamo che significhi apprendere? Perché ci interessa che i nostri studenti apprendano quello che vogliamo apprendano e lo facciano nel modo che ci aspettiamo in una comunità di ricerca? Che relazione poniamo tra insegnare ed apprendere? Crediamo che gli studenti apprendano quello che insegniamo? Se è così, questa non sembra una relazione molto interessante tra apprendere e insegnare. Come afferma lo stesso Deleuze, non si apprende da qualcuno, quanto piuttosto con qualcuno. Non si apprende con chi si pone come modello, per quanto il modello sia solo una forma, un’idea, da chi esige la ripetizione dello stesso, perlomeno non quando quello di cui si tratta è di pensare. Così gli studenti non apprendono. Nella scuola, i nostri studenti per prima cosa apprendono a saper identificare quello che vogliamo insegnargli e poi a mostrarci che hanno appreso quello che vogliamo insegnargli, ma è molto difficile sapere quello che fanno con ciò che dicono di apprendere, e quello che davvero apprendono. La cosa più sensata che ci resta da fare mi sembra pensare che non apprendono quello che vogliamo insegnargli quanto quello che vogliono apprendere a partire da quello che vogliamo insegnargli. E questo è un enigma. L’enigma della relazione tra insegnare e apprendere. O l’enigma dell’apprendere»: W. O. Kohan, *Il bambino e la filosofia nella comunità di ricerca. Da presupposto a domanda*, in “Educazione democratica”, III, 6, 2013, pp. 70-88.

essa, anziché al di sopra di essa? Smettere di pensare per essa (al suo posto e per suo conto) per lasciarci pensare dall'infanzia, lasciare cioè che sia l'infanzia a pensarci¹⁷.

Ecco quindi che la seconda parte di questo fascicolo mette in atto un secondo aspetto del rovesciamento indicato dal titolo *Bambini per la filosofia*: l'attenzione alla filosofia per/con i bambini¹⁸, intesa non solo come metodo didattico, ma come pratica filosofica, che ha da dire innanzitutto qualcosa al mondo degli adulti e al mondo della filosofia.

Quel che i bambini insegnano alla filosofia – era un altro dei titoli che volevamo dare a questo numero. Ora è chiaro perché.

Se è vero che il nostro linguaggio, la nostra filosofia, la nostra visione antropologica (del bambino e dell'adulto) sono adulto-centrici, occidentocentrici, raziocentrici (e che però non siamo in grado di venirne fuori perché questa visione siamo noi), se è vero che da questi nostri pregiudizi sull'umano, sul bambino, sulla filosofia non possiamo liberarci, è anche vero, però, come ci ha insegnato l'ermeneutica, che possiamo renderci sempre più consapevoli di questo nostro orizzonte; e provare a mettere in gioco i nostri pregiudizi, in un dialogo che sappia mettersi in ascolto del mondo dei bambini (così *in-fans*, così altro rispetto al nostro): non innanzitutto per portarlo a noi; e nemmeno innanzitutto per annullare noi in esso. Ma nella consapevolezza della differenza: che sola può consentire il dialogo, appunto; e la fusione di orizzonti.

Il bambino certo 'non' è un uomo adulto, ma non è caratterizzato solo a partire da questo 'non'. Ed è certo 'non' è un filosofo, se per filosofia intendiamo l'esercizio consapevole della ragione e il lavoro del concetto; ma non è caratterizzato solo da questa mancanza/incapacità di pensiero.

E, viceversa, noi non siamo solo dei 'fanciulli' che anelano ad un'infanzia perduta; dei filosofi delusi dal loro lavoro, che hanno bisogno di abbeverarsi ad un pensiero preconettuale e fantastico, per ritrovare il senso della loro ricerca¹⁹.

No. Inutile negare che l'accostamento a questa Alterità che è l'infanzia (e che è l'essere-bambino) è difficilissima per noi, per l'uomo occidentale/razionale/adulto che noi siamo (anche quando neghiamo di esserlo e ci sforziamo magari di non esserlo). Così come lo è l'accostamento ad ogni Differenza. Ma la soluzione, riteniamo, non sia né schiacciare l'altro sul proprio, né annullare il proprio nell'altro.

Un'infanzia 'in sé' non esiste. Se è tale, inevitabilmente è 'in relazione' a noi. Ma anche un essere-adulto 'in sé' non esiste, se non in relazione – tra l'altro – all'infanzia. C'è dunque la possibilità di un dono reciproco. Se è vero che l'infanzia può donare qualcosa alla filosofia (degli / e agli) adulti, anche la filosofia (degli adulti) può donare qualcosa ai bambini. «Forse, allora, filosofia e infanzia, anziché temere una reciproca riduzione

¹⁷ Id., *È possibile che un bambino pratichi la filosofia nella scuola? Su un punto di vista infantile riguardo al senso del filosofare*, in AA. VV. (a cura di L. Rossetti e C. Chiapperini), *Filosofare con i bambini e con i ragazzi. Atti delle giornate di studio di Villa Montesca (31 marzo – 3 aprile 2005)*, Morlacchi, Perugia, 2006, p. 45.

¹⁸ Non entriamo nel merito della distinzione delle preposizioni. Come è noto, M. Lipman utilizzava per lo più l'espressione *for' children*, che di fatto corre il rischio (nella lettera forse più che nelle reali intenzioni lipmaniane) di essere un lavoro pensato dagli adulti e rivolto ad i bambini (come destinatari). Così già negli anni '90 E. Martens (in italiano si può vedere: *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia*, tr. it. di E. Tetamo, Bollati Boringhieri, Torino, 2007) sottolineava il limite del 'per' e proponeva di parlare di una filosofia 'con': mit Kindern (con i bambini).

¹⁹ Da questo punto di vista ci pare preziosa l'analisi puntuale dato da O. Brenifier dei rischi che corrono gli adulti che si dedicano alla filosofia con i bambini e che lo fanno per coprire o guarire le loro cicatrici: cfr. O. Brenifier, *Filosofare come Socrate. Teorie e forme della pratica filosofica con i bambini e gli adulti*, Ipoc, Milano, 2015, pp. 99-114. Cfr. anche l'*Introduzione* di C. Altini e G. Cerro a AA. VV., *FilosoFare*, Ed. Artebambini, Bologna, 2015, pp. 11 sgg.

potrebbero finalmente godere di una mutua moltiplicazione, ove la filosofia fa crescere i bambini e i bambini la filosofia»²⁰ – scrive Marina Santi.

I bambini danno a pensare alla filosofia. E la filosofia può dare da pensare ai bambini. Un circolo che può diventare virtuoso, se è vissuto in questa duplice dimensione²¹.

Credo che gli insegnanti scoprano veramente la filosofia per la prima volta quando incominciano a filosofare con i bambini; sono costretti a ripensare alle proprie posizioni, a ciò che pareva prima scontato; scoprono che i bambini riproducono le loro stesse vite e ne sono davvero eccitati. Questo è uno dei punti più forti a favore della *Philosophy for Children*: il suo essere, al medesimo tempo, una forma di profonda educazione degli adulti

– diceva, non certo senza una certa enfasi, M. Lipman²².

Che lo condividiamo o no, resta comunque il fatto che la questione sia innanzitutto teoretica, per la filosofia. E solo secondariamente pedagogica.

Si tratta forse di chiedersi se lo svilupparsi di diversi se lo svilupparsi di diverse di tipologie di itinerari e discorsi che chiamano in causa la filosofia non dica qualcosa alla filosofia. (...) In questo senso, al di là del valore che essa può avere in se stessa, una esperienza come quella della *Philosophy for Children* è in realtà anche un'occasione per la filosofia per pensare ancora una volta a se stessa (...). Infatti, dietro l'imbarazzo che l'idea stessa del filosofo produce, c'è qualcosa di significativo, (...) la doppia natura del filosofo²³

- sottolinea Luca Illetterati.

Che cos'è la filosofia, se può essere qualcosa per i bambini (dei bambini) e non solo degli (per gli adulti, o comunque per i giovani)?

Di che filosofia stiamo parlando? È necessario che la filosofia riveda l'immagine di sé?

E, secondariamente, tutte le forme di filosofia sono 'utilizzabili' con/dai bambini? E se no, perché?

È chiaro che la filosofia per/con i bambini è una sfida per il pensiero, innanzitutto.

Torneremo su queste domande nel nostro 'saggio' teorico (*Philosophia ludens per bambini. Lo scenario teoretico e la proposta operativa*).

In ogni caso ci sembrava fondamentale anticipare lo sfondo interrogativo delle questioni, per giustificare l'ampio spazio lasciato alla sezione 'didattica': che in questa luce è molto più che meramente didattica.

Nella seconda parte di questo numero, infatti, abbiamo raccolto esperienze di *Filosofia e bambini*, innanzitutto con l'intento di metterci in ascolto. In ascolto di chi le ha praticate con passione e competenza negli ultimi decenni. E in ascolto delle voci dei bambini che traspiono in queste stesse esperienze.

²⁰ M. Santi, *Filosofia e bambini. Condizioni e possibilità di incontro*, in Id. (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli, 2005, p. 233. Cfr. anche F. Pulvirenti, *Filosofare: pratica responsabile di una nuova cultura per l'infanzia*, in AA. VV., *Filosofare con i bambini e con i ragazzi*, cit., in particolare pp. 88 sgg.

²¹ «Situazione paradossale. Come fa un bambino a giocare a questo gioco, ad apprendere l'autonomia e a essere autonomo per e nell'apprendere, se ha giusto bisogno di una guida che lo aiuti in questo rimando tra apprendimento e autonomia? Tutto dipende dalla relazione che viene a stabilirsi tra colui/colei che guida e colui/colei che è guidato, (...) dal sapersi ritirare»: A. M. Iacono, *Apprendere ad apprendere*, in A.M. Iacono – S. Viti, *Per mari aperti. Viaggi tra filosofia e poesia nelle scuole elementari*, Manifesto libri, Roma, 2003, p. 9. E, ancora, Id., *La casa dei sogni*, in AA. VV., *FilosoFare*, Ed. Artebambini, Bologna, 2015, p. 19: «fare filosofia con i bambini significa dover frantumare il pregiudizio secondo cui il mondo infantile è come quello degli adulti, ma più semplificato; significa ammettere che i linguaggi vivono una sorta di paradosso, perché sono tutti irriducibili l'uno all'altro e nello stesso tempo traducibili. Nel passare da una lingua all'altra si perde sempre qualcosa, eppure riusciamo a comprendere grazie alla traduzione».

²² *Conversazione con M. Lipman*, a cura di M. Santi, in "Prospettiva EP", 6, 1991, poi anche in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione: 10 anni di P4C in Italia (1991-2001)*, cit.

²³ L. Illetterati, *La doppia natura del filosofo*, in *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, cit., pp. 198-99.

Abbiamo dato innanzitutto spazio ai pionieri della *Philosophy for Children* (P4C) in Italia: come già anticipato, Antonio Cosentino e Marina Santi.

Nella sezione *Esperienze italiane di filosofia con i bambini* abbiamo poi raccolto alcune ‘riflessioni’ relative a pratiche di filosofia con i bambini nate in Italia che, pur partendo dalle intuizioni della P4C, in qualche maniera si sono poi mosse in maniera autonoma²⁴. E questo ci piace: perché, sebbene siamo sempre nani sulle spalle di giganti, se la filosofia ‘si muove’ (e non si muove solo nella sua matrice ‘anglo-americana’, ma anche nella sua matrice ‘continentale’) anche la filosofia per bambini non può rimanere irrigidita nelle sue radici lipmaniane. Faremmo torto a Lipman stesso, oltre che alla sperimentazione e alla ricerca²⁵.

E quindi innanzitutto il contributo di Livio Rossetti ‘*Tertium datur*’. *I molti bei modi del ‘philosophiein’*, che, partendo dalla messa in discussione della (forse troppo scontata) divisione tra Analitici e Continentali (a cui corrisponderebbero ‘due’ modi di fare filosofia), mostra come esista (già, in realtà) un terzo modo (e molti altri modi) di vivere il filosofare, legato al «potenziale filosofico di tutti noi»; esistono «filosofie virtuali e incoative»; e tra queste emerge appunto il filosofare dei bambini e dei ragazzi.

Il contributo è ‘teorico’, ma non possiamo dimenticare (...compare in qualche nota) che dietro c’è anche il prezioso lavoro concreto di *Amica Sofia*, associazione costituitasi nel 2002 a Perugia, affiliata alla SFI, a cui fanno riferimento numerosi insegnanti e sperimentazioni di filosofia con i bambini (scolastiche e non solo; nella scuola Primaria e non solo).

Segue il saggio di Luca Mori, *Filosofia degli esperimenti mentali. Esplorare i confini del pensabile con bambini e ragazzi*, che mostra come sia possibile, attraverso l’uso di ‘classici’ enigmi filosofici, esperimenti e paradossi, coinvolgere i bambini in percorsi critici e/o immaginativi (pensiamo per esempio al valore e alla possibilità del pensiero utopico) e schiudere lo stupore delle ‘prime’ domande, ri-coinvolgendo diversamente anche il ‘viaggio’ del docente (con finali non già precostituiti).

Altre esperienze verranno narrate e pubblicate negli aggiornamenti settimanali della sezione *Blogoi*.

Conclude la sezione *Scuola in gioco* la presentazione della nostra esperienza: ‘*Philosophia ludens*’ per bambini. Sarebbe inutile negare che questo numero è partito da qui, da quanto abbiamo imparato dai bambini della II B e della II C della Scuola Primaria ‘Cirillo’ di Bari: ‘giocando con la filosofia’ e avendo conferma di come una filosofia-in-gioco sia in grado di far pensare (in maniera diversa ma comunque affascinante) grandi e piccini.

Come tenteremo di mostrare²⁶, riteniamo che la nostra proposta abbia una sfumatura di ‘originalità’ soprattutto nella sua dimensione ‘ludica’, nel suo far ‘giocare’ i bambini in

²⁴ Cfr. quanto già scrivevano L. Rossetti e C. Chiapperini, nell’Introduzione al volume (curato da loro) *Filosofare con i bambini e con i ragazzi. Atti delle giornate di studio di Villa Montesca (31 marzo – 3 aprile 2005)*, cit., p. X: «L’esigenza di ‘guardarsi attorno’ e cercar di capire la direzione che poteva prendere questo inedito *philosophiein* con dei bambini (e, talvolta, dei ragazzi) era ed è accentuata dalla constatazione che in Italia coesistono una modalità (...) consolidata e divulgata, la cosiddetta *Philosophy for Children*, e una varietà di altre forme che non fanno riferimento a quel modello e che, a seconda dei casi, si accompagnano alla elaborazione di altri modelli o al consapevole rifiuto di ogni modellizzazione per timore di ‘togliere respiro’ a sessioni che devono invece rimanere aperte e creative».

²⁵ «Come in ogni movimento, la filosofia per i bambini ha generato le reazioni più diverse, sia al suo interno che al di fuori. Difensori e detrattori. Ortodossi ed eterodossi. Filosofia per i bambini e filosofia con i bambini. Filosofia e filosofare. Bambini, ragazzi, bambine, ragazze. Pratiche filosofiche. America latina, Europa, Africa, Oceania, Asia: tutto il mondo si è interessato a questo progetto che si è diffuso da ogni parte nel pianeta. In Italia il progetto ha una forza singolare»: W. O. Kohan, *Il bambino e la filosofia nella comunità di ricerca*, cit.

²⁶ Rimando ancora al mio saggio contenuto in questo numero di “Logoi”: *Philosophia ludens (PhL) per bambini. Lo scenario teorico e la proposta operativa*

piccoli gruppi, a squadre (tra *agon* e *cooperative learning*)²⁷. Una sfumatura di originalità, ma non un'assoluta novità; e perciò l'abbiamo posta solo alla fine. Non per falsa umiltà, ma per riconoscimento di tutto il percorso che ci precede, e a cui 'dobbiamo' qualcosa (per affinità o per differenza). Perché le proposte (in filosofia e in didattica) non nascono mai dal nulla.

Diffidiamo di chi si pone come modello autocentrato del proprio insegnamento, soprattutto nella filosofia con i bambini. Non crediamo che ci si 'inventi' maestri di filosofia per bambini. Né che il rigore metodologico possa essere sostituito dall'invenzione (geniale?) di un maestro-guru. Tante, troppe proposte, con pubblicità accattivanti, invadono il web e le scuole, promettendo formazione di filosofia con i bambini, ma non offrendo altro che le proprie pseudo-intuizioni.

L'insegnamento della filosofia ai bambini, in Italia, ha invece – a nostro avviso – una marcia in più. Una potenzialità in più. Può avvalersi della lunghissima storia della didattica della filosofia italiana, storia che attualmente è in una fase nuova, e può raccogliere i frutti del superamento delle false antinomie che l'hanno caratterizzata in passato.

Oggi siamo tutti consapevoli di quanto sia 'falsa' in didattica l'opposizione Hegel-Kant (bisogna insegnare la filosofia o insegnare a filosofare?). Siamo tutti convinti che l'alternativa '*insegnare in maniera storica o in maniera teoretica?*' (che ha segnato una certa fase della discussione sulla didattica in Italia) abbia fatto il suo tempo. Siamo certi che la filosofia sia (sì) uno stile, una pratica, un metodo, ma sia anche una disciplina fortemente segnata dalla propria storia (in particolare questo vale per la filosofia continentale, e inevitabilmente per la filosofia italiana)²⁸.

Ecco perché riteniamo fondamentale che una pratica filosofica (e ancor di più una filosofia con i bambini) sia svolta da un docente di filosofia, un laureato in filosofia, che abbia alle spalle una formazione disciplinare forte, e non sia portata avanti da generici laureati/laureandi in discipline umanistiche o scientifiche²⁹.

Cosa vogliamo dire? Che l'alternativa alla P4C è parlare di Platone, Cartesio, Kant ai bambini? Certo che no.

Siamo convinti (e abbiamo cercato di esplicitarlo nel nostro saggio teorico³⁰) che il filosofare che si può fare con i bambini non è 'lo stesso' che si può fare con giovani e con adulti capaci di riflessione critica e argomentazione logica.

C'è qualcosa che li accomuna? Sì: il *thaumazein*, la dimensione della domanda, la *Lebenswelt*, il mondo vitale e preconettuale, da cui nasce l'articolazione interpretativa, lo sfondo narrativo e la dimensione immaginativa che accompagna ogni questione di senso. Tutto questo ce lo hanno insegnato i grandi pensatori dell'Ermeneutica del Novecento.

²⁷ Ibid.

²⁸ Mi permetto di rimandare, su questo alle pagine 47 sgg. del volume F. De Natale – A. Caputo – A. Mercante - R. Baldassarra, *Un pensiero in gioco*, Stilo, Bari, 2011, in cui ricostruisco brevemente la storia della didattica della filosofia in Italia.

²⁹ Da questo punto di vista non condividiamo la proposta per i formatori della *Filosofia con i bambini* di C. M. Cirino (http://www.filosofiacobambini.net/it/?page_id=664), e nemmeno alcuni suoi scenari teorici, per esempio quando egli scrive (<http://www.lachiavedisophia.com/blog/tag/carlo-maria-cirino/>) che: «la filosofia coi bambini non si impara. Alla filosofia coi bambini si può venire semplicemente introdotti. La porta che affaccia sul giardino è socchiusa. Nessuno è lì ad aspettare. Varcando la soglia, da soli, si nota come ogni foglia, ogni rametto, ogni granello di polvere si trovi sistemato con cura. (...) Alla filosofia coi bambini si arriva percorrendo sentieri tortuosi di bosco. Ma anche lastricati semplici, autostrade. Quando poi la si osserva, è come vedersi spalancare davanti agli occhi la porta della camera dei tesori. Il filosofo è concentrato, presente. Le lusinghe lessicali, le belle frasi, le facili conclusioni non lo abbacinano mai, neppure di striscio. A lui interessa che l'arte venga praticata e che l'allenamento prosegua senza sosta. Anche perché di risultati in filosofia non v'è traccia e la più grande soddisfazione resta racchiusa, da sempre, nel dimostrare d'essersi irrimediabilmente sbagliati. Beato colui che dopo aver costruito con cura il castello di carte della sua conoscenza alla fine saprà ribaltarlo con un soffio di mano!»

³⁰ *Philosophia ludens (PhL) per bambini. Lo scenario teorico e la proposta operativa*, in questo numero di "Logoi".

E, però, non è sufficiente sollevare delle domande, coltivare stupore fiabesco, giocare con i colori e i materiali, creare scenari illusionistici, muoversi in maniera clownesca per fare filosofia. Perché la filosofia è anche ricerca di risposte. Insieme. In dialogo. Là dove inevitabilmente il primo dialogo è con i pensatori che ci hanno preceduto, e dunque con la storia della filosofia.

Che cosa vogliamo dire: che è necessario fare storia della filosofia con i bambini? Certo che no. Ma aiutarli a comprendere (anche) che le domande che ci poniamo (loro e noi) appartengono ad una storia; e altri hanno provato a rispondere prima di noi. E aiutarli a comprendere che le risposte (che cerchiamo insieme) possiamo trovarle anche grazie all'aiuto di altri che hanno cercato e risposto prima di noi. Questa non è solo umiltà. Ma verità.

Una delle cose che abbiamo fatto sempre nella sperimentazione che abbiamo svolto con i bambini e con i ragazzi è stato dire loro: *'questo lo dice il filosofo tal dei tali'*; *'questo lo abbiamo imparato dal filosofo tal dei tali'*. Avevamo una 'scatola magica' da cui tiravamo fuori i materiali che ci servivano per il laboratorio filosofico. E chiaramente questa scatola era per noi l'oggetto-simbolo dello stupore da cui nasce la filosofia (oltre che un catalizzatore dell'attenzione dei ragazzi). Ma prima di prendere dalla scatola qualsiasi altro strumento (palette, colori, maschere, fogli, ecc.), dalla scatola abbiamo tirato fuori sempre dei libri. Sì, libri.

Chissà se questi bambini, diventati grandi, ricorderanno qualche gioco filosofico fatto insieme. Certo nessuno si ricorderà dei titoli (o degli Autori) di quei libri che venivano fuori dalla scatola magica. Ma noi speriamo di aver trasmesso loro anche questo. Che la filosofia non è solo un gioco, ma è anche uno studio. E che gli insegnanti di *'Philosophia ludens'* che hanno giocato con loro non sono dei 'maghi' che hanno inventato domande e usato oggetti misteriosi, ma sono professori, che prima di essere docenti sono stati studenti; e che hanno imparato dai grandi 'filosofi' quello che con semplicità (e, speriamo, competenza) hanno poi cercato di vivere con loro.

Una filosofia con i bambini 'ermeneutica': nel circolo (virtuoso) di *tramandato e apertura al nuovo*; di domanda e risposta; di passato e futuro; di storia della filosofia e filosofia. E d'altra parte questa è sempre stata la scommessa del metodo *'Philosophia ludens'*, nato per le Scuole medie superiori, e che ormai ha alle spalle 13 anni di sperimentazioni e ricerche³¹.

Chi avrà la pazienza di leggere non solo il nostro saggio teorico, ma anche il progetto, la sperimentazione, le schede proposte, e i risultati ottenuti, potrà farsi un'idea più precisa di quello che stiamo tentando di anticipare sinteticamente. E che in realtà altro non è che un progetto di applicazione del metodo *'Philosophia ludens'* anche ai bambini (Scuola Primaria) e ai ragazzi (Scuola Secondaria Inferiore).

Nel primo laboratorio ci hanno fatto da 'mentori' Gadamer (e la sua teoria ontologica del gioco) e Aristotele (e la sua idea della metafisica come lavoro con le domande: che partono da ciò che è più vicino, per arrivare alle questioni più alte e complesse).

Nel secondo laboratorio ci hanno guidato i filosofi della differenza: in particolare Levinas e Derrida.

Nel terzo laboratorio, sul tema dell'inattuale, indubbiamente Nietzsche, ma anche le città utopiche di Platone, Campanella, Tommaso Moro.

³¹ Rimando a *Philosophia ludens. 240 attività per giocare in classe con la storia della filosofia*, La Meridiana, Molfetta (BA), 2011 (pp. 692 – con CD allegato) e più di recente a *Philosophia ludens: Spielerische Laboratorien für höhere Schulen*, "Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik", 2015, 4, pp. 88-96.

Per ogni laboratorio abbiamo scelto delle parole chiave, che rispettivamente sono state: *domande/risposte; uguali/diversi; attuale/inattuale*. Alternando momenti di discussione in semicerchio e momenti di giochi a squadre, i bambini sono stati condotti a problematizzare (1) la loro esperienza del domandare; (2) la consapevolezza di essere uguali a tutti gli altri bambini, eppure diversi da tutti gli altri bambini; (3) il loro modo di vedere il mondo, la scuola, la loro città così come ‘attualmente’ sono, interrogandosi su come potrebbero essere.

Certo, le dinamiche, fatte con bambini di 8 anni, non potevano essere sostenute da un alto lavoro di definizione concettuale e argomentazione logica. Ma questo non ha impedito l’avvio di un’articolazione interpretativa del senso. Agevolata anche da altri tipi di canali linguistici.

Nel primo laboratorio, per esempio, abbiamo lavorato con l’iconologia: l’introduzione alla filosofia è avvenuta tramite un gioco a squadre che è partito dall’immagine della filosofia di Cesare Ripa. Nel secondo laboratorio, la centralità del ‘volto’ (e la considerazione dell’unicità di ogni persona) è stata agevolata dall’uso di maschere, e da piccoli giochi di ruolo. Nel terzo laboratorio la fantasia dei ragazzi è stata convogliata nel disegno e nella costruzione di città e scuole ‘inattuali’ (ideali, utopiche, fantastiche).

Il rigore del logos inevitabilmente è stato stemperato dai colori del preconettuale. Ma i ‘debriefing’ finali (e quindi le restituzioni che, alla fine di ogni incontro, ci venivano fatte dai bambini) ci hanno mostrato il ‘mutamento di sguardo’ prodotto in loro dal confronto con le domande e i contenuti filosofici.

Vi invito a leggere i resoconti dei laboratori, stesi dagli insegnanti di *PhL (Philosophia ludens)*: laureati in filosofia che hanno portato avanti con me i laboratori, e che ringrazio per questa forte esperienza di con-filosofare dal basso: Eleonora Palmentura, Michela Casolaro, Fabio Lusito (e per la parte finale del progetto anche Luca Romano, Gemma Bianca Adesso e Michele Sardone): è l’intero staff di “Logoi” che si è messo in gioco.

Leggendo, nelle loro pagine, la trascrizione di quello che ci hanno detto i piccoli studenti/giocatori, potrete scoprire che bambini di otto anni sono in grado di dirci che: *l’attuale è una cosa che noi ‘abbiamo’, è come ‘siamo’ noi, è una cosa che ‘esiste già’; mentre l’inattuale è una cosa che ancora non c’è; può essere una cosa di ieri, ma anche di domani; qualcosa ancora da costruire o da far nascere; un mondo che possiamo cambiare: in cui possiamo cambiare le regole, la scuola, ... e perfino gli insegnanti stessi.*

Potrete scoprire che sognano mondi magici, pieni di colori, con case e strade ricche di forme fantasiose al limite dell’irrealtà, ma anche città pulite, ordinate, con cestini della spazzatura ovunque, con giardini in cui muoversi liberamente, con re, maghi e sirene che passeggiano insieme a robot e macchine volanti. Sognano paesi chiamati ‘Libertà’, scuole in cui si gioca e si studia insieme, cucine pubbliche dove tutti possono prendere quello che serve per mangiare anche senza pagare, pubblici uffici in cui il sindaco e gli altri cercano il bene per tutti, proliferare di ospedali, case in cui si ricicla automaticamente la spazzatura, e si potrebbe continuare.

Ma leggendo i resoconti della sperimentazione potrete anche scoprire l’idea di identità e differenza che hanno bambini di 8 anni, che dicono (e ci insegnano) che siamo tutti uguali perché *‘siamo tutti persone’, ‘abbiamo tutti un volto’, ‘siamo tutti capaci di giocare’, ma anche di provare ‘sete e fame’; eppure siamo anche tutti diversi, nel corpo, nei vestiti, nel sesso, per la pelle e la nazionalità, nella forza e nell’intelligenza, nei gusti, nei sogni, nel cuore, nel carattere, nelle paure.*

E potrete scoprire che nel cuore di bambini di otto anni, lasciato libero di esprimere le proprie domande, abitano interrogativi profondissimi: *come sarà il mio futuro? Perché io sono intelligente? Quando sono felice? Cos’è l’amore? Perché ci sono razze di uomini? Perché io sono una bambina? Perché esisto? Com’è la tua vita?* – per riportarne solo alcuni.

E alla domanda finale – e quindi, secondo te, che cos'è la filosofia? – hanno potuto rispondere in maniera variegata e intuitivamente efficace cose tipo: *un gioco divertente, per tutti (bimbi e grandi); una materia che rende intelligenti; un indovinello; è fare domande; un'attività; la mente; una storia; una fantastica lezione...*

E abbiamo riportato solo qualche esempio. In realtà mai due risposte sono state uguali. E questo già è oggetto di meraviglia, se non di riflessione.

Non è la storia della filosofia che si fa nelle Scuole medie superiori, né tanto meno quella delle Università. Non è nemmeno la Filosofia propriamente detta (comunque poi ognuno di noi la viva e la interpreti). Faremmo torto ai bambini se pensassimo così (adultizzandoli) ma faremmo torto anche al nostro pesante 'lavoro' (del concetto) bambinizzandolo.

È invece la ricchezza della differenza che abbiamo sperimentato. La conferma che i bambini possono dare qualcosa alla filosofia, e la filosofia ai bambini.

E allora forse c'è un futuro possibile, di dialogo, tra filosofia e bambini. Con orizzonti ancora tutti da esplorare. Per rivedere l'immagine filosofica dell'infanzia. E per rivedere l'immagine teoretica della filosofia, anche grazie all'infanzia. E per ricominciare dal basso, a dare un senso ai nostri Corsi di studio, alle nostre ricerche, ai nostri percorsi³².

Proprio qui, oggi, quando i nostri laureati in Filosofia sono disoccupati, quando gli spazi per l'insegnamento della Filosofia nelle scuole superiori vengono drasticamente ridotti (e nelle Università sono già ormai solo per pochi eletti, precari), proprio qui, oggi, quando è forte la tentazione di chiudere i Corsi di laurea in Filosofia, soprattutto al Sud (per non creare illusioni in chi si iscrive e dovrà poi guadagnarsi da vivere diversamente), qui e ora ci piace concludere con le parole di Alessia (8 anni), che se non fossero state pronunciate nel Salone degli Affreschi, all'Università di Bari (dove abbiamo concluso la presentazione del Progetto con le scuole)³³, avrebbero potuto essere tratte dal film *Tutta la vita davanti* di Paolo Virzì: *anche io da grande voglio studiare qui filosofia*.

³² Cfr. su questo il bel saggio di G. Ferraro, *Fare sapere. La filosofia da privilegio a diritto*, in Livio Rossetti e Chiara Chiapperini (a cura di), *Filosofare con i bambini e ragazzi. Atti delle giornate di studio di Villa Montesca (Città di Castello, 31 marzo - 3 aprile 2005)*, Morlacchi, Perugia, 2006, pp. 23-33, che, dopo aver ricordato le domande (e le risposte classiche) per cui si 'dovrebbe' fare filosofia con i bambini (legittimazione teoretica della stessa filosofia, esigenze divulgative, preparazione precoce pragmatica o logico-deduttiva, motivazioni etico-politiche e/o bambinocentriche), con verità disarmante conclude le premesse e passa alla narrazione dicendo: «questa è stata la mia esperienza. Tutto cominciò con una domanda. C'è un momento nella vita di ognuno in cui ci si chiede se continuare a fare quello che si sta facendo o smettere. (...) O persistendo in una professione si debba farlo come fino a quel momento o se non cambiare forme e indirizzo. Una domanda che prima di formulare era già là che mi aspettava. Insegno filosofia da troppi anni per poter dire da sempre. Un sapere che è piuttosto una disciplina, una scienza che ha nel rigore, nell'esattezza la sua espressione. A un certo punto si può smettere. Lo si deve, per capire. Ed è stato a quel punto che mi sono detto: se la filosofia si occupa di questioni estreme, se si chiede delle ragioni e del senso che ha la nostra vita, (...) allora è sui luoghi estremi che occorre portarla per sentire che cosa ha da dire, e se tace smetterla. (...) Anche l'età è un confine. (...) Così mi ritrovi tra i bambini» (pp. 26-27). Cfr. più in generale Id., *La filosofia spiegata ai bambini*, Filema, Napoli, 2000.

³³ Il progetto prevedeva una presentazione pubblica, inserita in un contesto scientifico. Per cui, al termine del convegno internazionale *L'inattuale. Da Nietzsche a noi* (Bari, 16-18 maggio 2016), la mattinata finale era dedicata alle scuole. I bambini che hanno sperimentato il progetto PhL sono quindi venuti all'università per presentarlo in prima persona. Rimandiamo, su questo, ai contributi della sezione didattica relativi alla sperimentazione stessa.