

amica

sofia

dicembre 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



2 / 2013

Indice

- 3 *Filosofia dei bambini*, Editoriale di Livio Rossetti
- 5 *A scuola con filosofia*
5 *A pensare si impara*, di Massimo Iiritano
7 *Voci dall'Istituto Comprensivo "G. Sabatini" di Borgia*
- 11 Forum: *Quale Socrate?*
11 *Freinet e lo smart... Sperimentare cooperazione educativa oggi*, di Domenico Russo
14 *Quale Socrate? Quale filosofia? Una risposta nell'esperienza filosofica coi bambini*, di Giuseppe Limone
16 *La filosofia con i bambini come esperienza di "mentalizzazione"*, di Valentina Giugliano
19 *Socrate in classe, ovvero la paideia ritrovata*, di Mirella Napodano
22 *Infanzia e nichilismo. Filosofia con i bambini e ricerca del senso della vita*, di Teresa Caporale e Luca Lo Sapio
24 *Il ruolo di "Socrate". Verso una socraticità diffusa*, di Laura Candiotta
26 *Per riscoprire Socrate ho ascoltato i bambini*, di Massimo Iiritano
28 *Continuando l'impegno di Betty, continuando il lavoro di Bruno...*, di Olimpia Ammendola
- 31 *Dall'Italia*
31 *Pensare-parlando a Pantelleria*, intervista a Renata Puleo raccolta da Livio Rossetti
34 *"Tutto ciò che è profondo ama la maschera": la chiave ermeneutica del "fare filosofia"*, di Marina Filipponi
35 *La filosofia a teatro*, intervista a Stefano Maso a cura di Melania Cassan
38 *Bambini a zig zag*, di Olimpia Ammendola
- 41 *E ora parliamo di alcuni libri...*
- 47 *La lettera di AMICA SOFIA 2/2013*

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 2/2013 – 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:* Laura Candiotta, Massimo Iiritano, Marilina Di Domenico, Livio Rossetti. *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.

Una riflessione sul lato difficile della vita di molte ragazze nell'Italia di oggi



Due dei lavori realizzati nell'autunno 2013 dagli studenti del Liceo Artistico "Bernardino di Betto" di Perugia



In alto: disegno di Linda Massei; in basso: disegno di Cristina Miscioscia.

Filosofia dei bambini

Editoriale di Livio Rossetti

Una serie di titoli: Alfonso M. Iacono e Sergio Viti, *Le domande sono ciliegie* (Roma 2000); ancora Viti, *Per mari aperti* (Roma 2003); Anna Rita Nutarelli e Walter Pilini, *La filosofia è una cosa pensierosa* (Perugia 2005); Carrucola-Nutarelli-Pilini, *La filosofia a/ha sei anni* (Perugia 2008); Adriana Presentini, *...O forse il tempo siamo noi* (Perugia 2012); Dino Spadotto, *I bambini che muovono i discorsi* (Perugia 2013); Franco Lorenzoni, *Una verità, non sicura però...* (Giove 2013).

Questo inizio di millennio che ha conosciuto la filosofia con i bambini, conosce ora anche dei libri che raccontano in dettaglio (cioè fanno vivere e rivivere) una serie di conversazioni filosofiche così come esse hanno avuto luogo in certe classi della Primaria di certi anni. Che io sappia, questo privilegio è toccato per primo agli alunni di una classe delle elementari di Pietrasanta (LU) nel 2000 e nel 2003, grazie al maestro Viti; poi, nel 2005, è stata la volta di due classi della scuola elementare di Chiugiana, a un passo da Perugia, grazie agli insegnanti Nutarelli e Pilini.

Sono seguiti pochi altri titoli. La lista è corta perché sono ancora pochi i libri che riportano, per ogni bambino, non poche frasi ma svariate decine, quelli nei quali ciascun ex-bambino è in grado di riconoscersi pienamente (e di ritrovarci i suoi compagni di classe) e, oltre a rivivere la magia di un'epoca passata, prendere magari la matita e annotare: "oggi (data) scriverei piuttosto..." o cose del genere. A permettere che simili testimonianze divengano significative è la quantità delle dichiarazioni, sostenuta dall'evocazione del contesto nel quale quei pensieri hanno preso forma. Altre volte ciò che viene riferito è semplicemente troppo poco per produrre un simile effetto.

Bene, oso dire che questi libri, molti dei quali sono nati insieme con *AMICA SOFIA*, stiano alla filosofia dei bambini come i dialoghi socratici sono stati alla formazione della primissima biblioteca filosofica in lingua greca. Se fu allora che la filosofia cominciò a prendere forma, analogamente in questo caso siamo di fronte a libri che preservano le tracce della filosofia *fatta dai bambini*, ogni volta in un contesto ben preciso. Per di più abbiamo davanti qualcosa di eminentemente socratico, la cui freschezza non è inferiore a quella dei dialoghi di un'altra epoca.

Dopotutto questi sono libri letti e riletti, anzitutto, dagli ex-bambini che ne sono i protagonisti. Libri scritti ben sapendo chi ci sarebbe stato tra i primi e più attenti lettori: degli ex-bambini da cui gli autori volevano sentirsi dire: "proprio così, maestra!", "proprio così, maestro!". Ciò che sta prendendo forma è dunque un nuovo genere letterario il cui valore non concerne solamente i giovani protagonisti di questi libri, ma la stessa filosofia nata in Grecia. Auguriamoci che, di simili libri, ne nascano tanti altri.



Istituto Gramsci FVG

ISTITUTO
LIVIO
SARANZ



Hoib-studio

AVERE TUTTA LA VITA DAVANTI IN FRIULI VENEZIA GIULIA

Videoclip

Realizzato e montato da Annapaola Martin

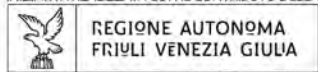
Progetto grafico e illustrazioni di Alessandro Baronciani

Progetto ideato e prodotto da

Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia e Istituto Livio Saranz di Studi,

Ricerca e Documentazione sul Movimento Sindacale a Trieste e nel Friuli Venezia Giulia

INIZIATIVA REALIZZATA CON IL CONTRIBUTO DELLA



DIREZIONE CENTRALE CULTURA, SPORT, RELAZIONI INTERNAZIONALI E COMUNITARIE

con il patrocinio di:



Da Trieste – Nel 2012 gli Istituti “Gramsci” e “Livio Saranz” di Trieste hanno avviato un percorso di ascolto rivolto agli allievi dell’ultimo anno delle Scuole Secondarie di II grado della Regione. Oltre 700 risposte di giovani chiamati a riflettere sul futuro, sulla consapevolezza di sé e del contesto in cui vivono. È emersa un’istantanea del sentire giovanile che, seppur parziale, offre un quadro dei loro desideri e bisogni, valori e riferimenti. Parte della documentazione è su Youtube con il titolo: *Avere tutta la vita davanti in Friuli Venezia Giulia*.

A scuola con filosofia

In questa sezione accogliamo alcune esperienze che hanno luogo nella Primaria di Roccelletta di Borgia e di San Floro, in provincia di Catanzaro.



A pensare si impara

di Massimo Iiritano

“**I**mpariamo a pensare”: con questo titolo è partito, ormai tre anni fa, un percorso sperimentale di filosofia con i bambini che ha coinvolto diverse classi delle scuole primarie di Roccelletta di Borgia e di San Floro, in provincia di Catanzaro. Si tratta di due piccoli centri, molto diversi tra loro, nei quali ho potuto incontrare e conoscere sensibilità diverse, tempi e modi di attenzione, di ascolto, di dialogo, che hanno fatto la qualità originale dei percorsi attivati con le singole classi. Un incontro di volta in volta diverso, e perciò sempre stimolante e creativo, di una ricchezza tale che è impossibile restituire in racconto, così come è impossibile “registrare” rispettandone pienamente l’autenticità. Da subito ho riscontrato – nei bambini di seconda e di terza elementare, così come in quelli di quinta – una grande capacità di ascolto e di attenzione, che denota una potenzialità veramente elevata all’apprendimento di quelli che sono i rudimenti di una pratica filosofica che si costruisce, in aula, mediante il dialogo e l’interazione sempre attiva e propositiva degli alunni. Attraverso una serie di interrogativi sul proprio vissuto, sulle proprie emozioni e sui propri desideri, il dialogo ci ha condotto ad approfondire e a ripensare, creativamente, quelli che sono i nuclei originari del pensiero filosofico, educando i piccoli allievi a un pensiero autonomo e responsabile, consapevole dei propri limiti e per questo sempre socraticamente orientato a porsi interrogativi sulle possibilità inesplorate della conoscenza.

Un percorso che mi ha dato la possibilità di conoscere da vicino il lavoro delle maestre che mi hanno affiancato, con una disponibilità e un’apertura che si sono rivelate fondamentali per una ricaduta effettiva dell’attività svolta sulla crescita dei nostri piccoli alunni. Entrare in classe è stato per me e per loro, bambini e maestre, sempre un momento di festa, di autentica “ricreazione” di un tessuto umano ed esistenziale che spesso risulta trascurato, ma che costituisce il vero e unico campo di esperienza in cui realizzare un cammino autenticamente “educativo” e di crescita, professionale e umana.

L’attività è proseguita, per tre anni scolastici consecutivi, con gli stessi bambini con cui la avevamo avviata – ora diventati di classe quarta –, con l’intenzione di sperimentare un percorso che possa avere una continuità nella loro formazione e produrre risultati in qualche modo ‘verificabili’. Le stesse classi sono state poi protagoniste dei laboratori condotti da Mirella Napodano e Valentina Giugliano, nostre ospiti per una giornata di formazione dedicata agli insegnanti del nostro Istituto e degli Istituti del comprensorio che si sono dimostrati interessati e sensibili al progetto. La giornata di formazione è stata un

momento importante, in cui la condivisione di uno stile didattico trasversale, quale quello che la 'nostra' filosofia vuole promuovere, è divenuto possibile collante di un'offerta formativa spesso semplicemente dispersa e parcellizzata, tra iniziative e progetti eterogenei e non comunicanti tra loro. I due interventi sono stati seguiti con partecipazione e hanno destato numerosi interventi ed evidenti 'ricadute' in tutti i docenti coinvolti. La dimensione dell'autenticità, quale emersa soprattutto dall'intervento della Giugliano, è risultata essere la cifra caratterizzante di un modo di essere docenti che possa davvero in qualche misura incidere nella formazione sempre più complessa dei bambini e degli adolescenti. In videoconferenza è intervenuta poi la prof.ssa Clementina Gily dell'Università di Napoli, che ha aperto un essenziale confronto sul rapporto della didattica con l'universo in continua evoluzione delle immagini e dei media. Nell'anno scolastico appena iniziato, i laboratori di filosofia, coerentemente a quanto fin qui raccontato, sono stati quindi estesi a tutti i plessi delle scuole primarie afferenti al nostro Istituto, oltre che alla scuola secondaria di primo grado. Ma questa è tutta un'altra storia, ancora da scrivere...

Alla fine del secondo anno di laboratorio, i bambini delle nostre terze classi hanno rappresentato graficamente, con le immagini e i colori che gli sono più immediatamente congeniali quali mezzi di espressione, la loro esperienza 'filosofica', sintetizzandola anche in brevi frasi, citazioni o pensieri. Da alcune di quelle rappresentazioni ho tratto dei pensieri che ho voluto estrapolare e riportare in questo spazio della rivista. All'inizio del nuovo ciclo di laboratori, nell'anno scolastico appena avviato, ho chiesto poi di immaginare un proprio 'filosofo', seguendo un po' l'esempio riportato nel volume *La filosofia è una cosa penserosa*. Ne sono venute fuori immagini di una straordinaria vivezza e di un incoraggiante ottimismo! Molte filosofe, giovani e carine; quasi tutti, uomini e donne, con una famiglia molto numerosa, l'amore per gli animali, per la natura, e la passione di inventare e raccontare storie. Forse sarebbe il caso allora, pensavo, di cominciare a scrivere un'altra storia della filosofia...

La possibilità, mi diceva una bambina in uno degli ultimi incontri, è ciò che "può essere possibile che accada": è a partire da semplici pensieri come questo, semplici nella loro formulazione, quanto complessi nella loro stratificazione semantica, che il maestro-maieuta può e deve tentare di tirar fuori percorsi inimmaginabili, imprevedibili, aperti. Evitando il rischio di ingabbiare di nuovo, in nuove reti di strategie pedagogiche innovative, ma pur sempre 'strategiche', quel *novum* puramente 'assoluto', perché libero e sciolto da qualsiasi vincolo prestabilito di realtà, che brilla negli occhi e nelle parole dei nostri piccoli peripatetici. Allora accadrà che avremo dato un senso a tutto ciò che, nella purezza più che socratica di un ascolto veramente libero da pre-giudizi pedagogici o strategici di ogni tipo, troverà d'incanto il suo luogo *inaudito* di realtà, di espressione, di *verità*.



Massimo Iritano, docente di ruolo nella scuola dell'obbligo, cura numerosi laboratori di filosofia con i bambini della Primaria nel Catanzarese dopo aver svolto attività didattica e di ricerca presso diverse università italiane (Perugia, Siena, Napoli, Bologna, Venezia) e straniere (Erlangen, Swansea, Cardiff, Manchester). *Dissoluzioni. La crisi dell'esperienza estetica tra arte e filosofia* (Rubbettino 2010) è il suo libro più recente.

VOCI DALL'ISTITUTO COMPRENSIVO
"G. SABATINI" DI BORGIA

La filosofia, praticata attraverso la curiosità e gli occhi dei bambini, si rivela essere uno straordinario strumento per elevare nei cittadini di domani la possibilità di una veglia critica sul presente e di un'attenzione sempre attiva e propositiva nei confronti degli altri e del contesto che li circonda. Piccoli peripatetici che, insieme, imparando a pensare e ad agire "da grandi", immaginano mondi e prospettive apparentemente astratte e lontane, ma in realtà quanto mai necessarie per una crescita sana e responsabile.

Il progetto, che ha già avuto attenzione dai media nazionali e che gode di molta attenzione presso le famiglie e il territorio, si svilupperà, nei prossimi anni scolastici, in maniera ancor più ricca e articolata e ha già attivato interessanti collaborazioni e scambi con docenti di altri gruppi di ricerca. È entrato a far parte del nostro Piano di Formazione ed è divenuto in questi anni il tratto caratterizzante di una Offerta Formativa che intende rispondere così, in maniera concreta, alla domanda di cittadinanza e di legalità che ci viene da un contesto territoriale particolarmente complesso e problematico.

Abbiamo perciò voluto condividere con tutto il personale docente dell'Istituto Comprensivo che dirigo, al quale afferiscono quest'anno ben quattro scuole primarie e tre scuole secondarie di primo grado, l'opportunità di ripensare criticamente le proprie metodologie e il proprio approccio alla didattica, aprendosi alla possibilità di sperimentare la via del dialogo filosofico quale strumento privilegiato sulla via di una sempre maggiore attenzione al profondo valore educativo ed esistenziale della scuola del primo ciclo.

Nuovi percorsi sono stati quindi avviati, nell'anno scolastico appena iniziato, fino a coinvolgere tutti gli ordini di scuole e tutti i plessi territoriali del nostro Istituto. "Fare filosofia" con i bambini e con i pre-adolescenti, dai 4 ai 13 anni, vorrebbe

divenire così quel "filo che soffia" che caratterizza l'asse portante di tutta la nostra offerta formativa.

Rosa Procopio, Dirigente Scolastico

* * *

Fare filosofia con i bambini della scuola primaria, secondo la mia esperienza maturata nell'arco di due anni di attività, significa superare i limiti di un sapere confinato in un "circuito disciplinare" e vivere la classe come laboratorio del fare, del curiosare, del riflettere, del porsi domande per trovare risposte, del dialogare, del crescere insieme intellettualmente ed emotivamente. "Filosofare" (termine coniato dai miei alunni) con bambini di seconda e terza classe, permette a noi insegnanti di favorire un atteggiamento critico nei confronti del reale, di far cogliere i valori importanti della vita... giocando; di sviluppare un pensiero logico, un pensiero originale, quello che li renderà gradualmente capaci di operare autonomamente e in modo creativo.

Delfina Maiuolo, insegnante

* * *

Per due anni consecutivi alcune classi della nostra scuola sono state coinvolte nell'esperienza didattica del progetto "Impariamo a pensare". Abbiamo accolto tale iniziativa come una grande opportunità perché siamo più che mai convinte che in una "epoca multimediale", quale è quella che stiamo vivendo, è necessario che la scuola, essendo nella nostra realtà una tra le poche, se non l'unica, agenzia educativa, ha il dovere di predisporre percorsi formativi che mirino a sviluppare in modo armonico le capacità intellettuali ed espressive dei bambini. Il percorso ha inteso, infatti – attraverso la lettura di alcuni testi per bambini, la visione di brevi storie e vari momenti dedicati alle conversazioni e riflessioni su quanto letto o visto –, avviare i bambini

al ragionamento, all'acquisizione di capacità logiche e allo sviluppo del pensiero creativo. È stata rafforzata la loro capacità di ascolto, di analisi e riflessione, ma anche la capacità di intervenire in maniera immediata, incoraggiandoli a dire la propria opinione, a dare un apporto originale, sia esso positivo e propositivo oppure ovvio o inutile! La partecipazione degli alunni coinvolti è stata attiva, grande è stato l'entusiasmo e l'interesse per le attività. L'esperienza, oltre ad essere stata un arricchimento dell'offerta formativa, è stata per noi insegnanti occasione di apprendimento. Abbiamo vissuto l'esperienza insieme ai bambini e, grazie ad essa, abbiamo appreso diverse modalità di approccio alla "lettura". L'attività ha favorito il reciproco ascolto dei bambini e degli adulti che hanno avuto, come diceva qualcuno, il "piacere di ascoltare e ascoltarsi, di raccontare e raccontarsi".

Siamo sicure che il prosieguo dell'attività possa essere per tutta la scuola un arricchimento culturale e professionale.

Annamaria Quaresima, insegnante

* * *

Ora alcuni pensieri dei nostri piccoli filosofi

"La filosofia per me è bellissima perché ci fa ragionare molto e continuerò a studiarla per sempre anche se non farò la maestra di filosofia. Ci fa scoprire cose belle e interessanti e ci fa capire tante cose. La parola d'ordine è: «Perché»" (**MICHELLE**).

E il suo compagno **ROBERT**: "La filosofia mi piace perché ci risponde e ci fa capire che sappiamo capire tutto dappertutto".

E ancora, **MICHELE**: "Quando ci facciamo molte domande, diventiamo scultori di filosofia".

GIULIA: "La filosofia è il perché delle cose. La filosofia per me è stata una bellissima esperienza. Ci fa capire delle cose che noi pensiamo di non sapere".

"Il progetto di filosofia mi è piaciuto perché accende la fantasia!"

"Il progetto di filosofia mi è piaciuto perché è una materia fantasiosa e piena di storie."

O ancora, **CHRISTIAN**: "La filosofia mi piace perché è molto colorata!".

Ma è **HELENA** a indicarci ancora meglio il senso vero della maieutica socratica: "Questo corso di filosofia mi è piaciuto molto, perché mi sono chiesta molte domande, è stato divertente e istruttivo, mi ha aiutato a ragionare e a capire che le cose che non so sono chiuse dentro di me. È facendomi tante domande che riuscirò a tirarle fuori".

* * *

Ed ecco alcuni dei loro ritratti filosofici

La mia filosofa si chiama Desirè, ha gli occhi azzurri, il nasino piccolino e la bocca ampia. È molto alta. La mia filosofa ha due cani, il maschio Filo e la femmina Sofia. Desirè si veste sempre elegantemente, con le scarpe bianche. È molto simpatica e soprattutto bella, io le voglio tanto bene e spero che me ne voglia pure lei. È molto sensibile. Si chiede sempre il perché delle cose, ragiona e si confronta con gli altri filosofi.

Clelia, quarta elementare

*

La mia filosofa si chiama Fiore e ha 28 anni, le piacciono molto le gonne di colore viola e blu. Le piace truccarsi. È sposata e ha 4 figli. Ha un coniglio bianco a macchie nere e grigie. Ha i capelli neri, il naso normale, gli occhi chiari e curiosi. E la bocca un po' gonfia. Le piace fare e farsi delle domande e cercare le risposte. Le piace parlare con gli uomini, le donne e i bambini. È sempre pronta ad ascoltare tutti. Ha sempre tempo per la sua famiglia e per osservare il mondo. Le piace immaginare le novità che possono succedere nel mondo e nell'universo.

Lara, quarta elementare

*

Il mio filosofo si chiama Emilio e ha 89 anni. Il suo colore preferito è l'arancione, perché secondo lui è il colore che accende la mente. Ha una lunga barba bianca e dei ricci capelli del colore della barba. Emilio è gentile con tutti ed è sempre sorridente. Lui pensa sempre nei parchi camminando. Emilio dice che per pensare e farsi domande bisogna fumare una pipa. A Emilio non gli piace affatto stare nel suo studio. Emilio è un filosofo davvero bravo.

Sara, terza elementare

*

Il mio filosofo si chiama Massimo, è alto, ha i capelli castani, gli occhi azzurri e ha 30 anni. È un filosofo molto simpatico ed è molto gentile con tutti quelli che incontra, se vede qualcuno in difficoltà lui, senza nessun dubbio, lo aiuta. È una persona piena di idee e sa molte cose, anche se non lo vedo tutti i giorni, per me è il filosofo migliore del mondo, e sono sicuro che anche per gli altri è così.

Samuele, quarta elementare

*

Mi chiamo Giulia, sono una filosofa, ho 38 anni, ho il naso piccolo, non sono né alta e né bassa, ho le braccia lunghe, le mani molto belle, sono magra, ho le gambe lunghe, e ho i piedi piccoli. Mi piace leggere tanti libri come i libri di Gianni Rodari. Mi piace scrivere e raccontare oralmente delle storie. Il mio carattere è buono con tutte le persone e sono molto vivace. Mi piacciono molto i bambini, anche quando gli racconto delle storie. Io quando scrivo delle storie, le scrivo fantastiche oppure realistiche. Mi piace molto insegnare la filosofia.

Serena, quarta elementare

*

La mia filosofa si chiama Michelle, ha 42 anni, i capelli e gli occhi castani, la bocca sempre sorridente, si veste sempre elegantemente e molto chic. È mol-

to alta, ma un po' magrolina. La mia filosofa insegna filosofia, che significa "amore per la conoscenza". È spostata e ha 4 figli, che si chiamano Jessica, Erica, Giada e Davide. È una persona che si fa prima le domande e poi risponde; alcune volte ci riesce, altre no.

Lucia, quarta elementare

*

Il mio filosofo si chiama Brontolo e ha 20 anni. È alto, magro, ha i capelli biondi e gli occhi azzurri e sa fare molte cose. È molto gentile con le persone che ci sono intorno a lui. Legge molti libri, crea molte storie e le racconta alle altre persone. Ha una famiglia con due figli maschi, una figlia e una moglie. Io sono molto contento di lui, perché è molto bravo e un giorno vorrei diventare come il mio filosofo.

Giacomo, quarta elementare

*

Il mio filosofo si chiama Massimo ed è un bravo maestro. Ha 33 anni, i capelli castani e gli occhi azzurri, che a me piacciono tanto. Il mio filosofo ha i baffi ed è sempre sorridente, il suo naso è piccolo e la bocca è sottile. Il mio filosofo è magro e alto. Lui è sempre all'opera e qualche pomeriggio si riposa. Gli piace vestirsi sempre con la camicia e dei pantaloni. Invento tante storie che a me piacciono molto. Il mio filosofo è così bravo che non lo dimenticherò mai. Da grande vorrei diventare una filosofa come lui. Gli voglio tanto bene perché riflette sempre, risponde alle domande che noi gli facciamo e si chiede sempre i perché delle cose.

Sharon, quarta elementare



Dalla Scuola Primaria "G. Sabatini" di Borgia (CZ).



Forum: Quale Socrate?

Presentiamo ora buona parte degli interventi proposti a Cava de' Tirreni nel luglio scorso, durante la sessione estiva.

Freinet e lo smart...

Sperimentare cooperazione educativa oggi

di Domenico Russo

Difficile spiegare, difficile interrogare, difficile valutare, tutto maledettamente difficile, è una lotta impari con questi dannati cellulari... e i ragazzi sempre con gli occhi sotto il banco a far finta di ascoltare, invece ti prendono in giro, e poi studiare, figuriamoci! Sembra una sofferta dichiarazione di impotenza, eppure nelle sale professori discorsi come questi sono all'ordine del giorno, ormai è un triangolo: noi gli insegnanti, loro gli alunni e gli altri, gli smartphone.

Tra le pieghe però riappare, forse mai sopita, un'idea di scuola immobile nel tempo, capace di procedere solo per decreto interministeriale, che di tanto in tanto, a macchia di leopardo, con misurata furbizia, riformula qua e là qualche programma, taglia e ricuce nei quadri orario ruoli nuovi di zecca per la gioia di alcuni volenterosi docenti, sempre pronti a misurarsi col "nuovo burocratico" che impazza...

La scuola, quella vera che incontri negli occhi seri e tristi di un alunno troppo cresciuto per stare al mondo con calma, costretto a misurarsi con un sistema-Italia che frantuma le intelligenze ed esalta noiosi familismi o abili corruttori, quella scuola nei decreti non c'è, te la devi inventare tu, a volte di giorno in giorno, in barba a razionalissime programmazioni o pregiate schede di verifica calate dall'alto, predisposte da colti comitati di saggi, lontani anni luce dai tuoi problemi.

Quando entri in una classe con venticinque ragazzi/smartphone, apparentemente distratti e caotici, demotivati ed elettrici, sai benissimo che nessuno, proprio nessuno in quel momento può aiutarti se non una sorta di intuito personale che ti scaraventa dritto dritto nel cuore di un "corpo comunicante", nel bel mezzo di una rete vibrante di messaggi, seducenti e policromi, che liquida e vischiosa ti avvolge e ti soffoca, e sai che devi, in qualche modo, piegarla alla tua volontà positiva di comunicare.

Allora comunicare non può essere chiudere gli occhi e urlare "SILENZIO!": quasi per forza diventa un'arte raffinata, una regia sapiente e leggera, un'escursione esperta nella ragnatela del senso, argentata ed elettrica, che ci avvolge e mai smette di creare infiniti nessi logici e illogici.

Subito varrà la pena riflettere sulle tre parole dell'inizio: "spiegare", "interrogare", "valutare", ovvero

un perfetto circolo vizioso creato per scoraggiare ogni impulso vitale, reprimere ogni sana curiosità, fermare ogni contributo a un dialogo produttivo tra docenti e alunni, alla fine identificare un'unica sorgente delle informazioni privilegiata e indiscutibile, un centro di controllo cristallizzato in comportamenti unidirezionati.

Così l'insegnante, prigioniero nel suo privilegiato *box* educativo di certezze, somiglia piuttosto a una comparsa dentro una *pièce* del teatro dell'assurdo, oscilla stordito tra *rumors* digitali di ogni genere, trafelato e distante prova a ricomporre un suo personale puzzle comunicativo per portare a casa l'ennesima piccola ora di credibilità personale, convinto di aver scavato un solco vivido nella testa dei suoi alunni.

Eppure, oltre la rassicurante cortina di ferro che ci separa nei ruoli di maestro e allievo, in quella terra di mezzo fluida e difforme, apparentemente entropica e impermeabile, appare di tanto in tanto una piccola chiave, una strada "maestra" poco visibile ai più, la stessa che Martino Testadura percorre comunque anche se sembra andare in nessun posto, e invece no: nel bel mezzo del bosco lui ci trova un castello con il tesoro!

È proprio una questione di coraggiosa pazienza, l'arma pacifica con cui armarsi per uscire dalla forza debole che ci protegge, all'ombra di dense programmazioni certificanti il nostro puntuale svolgimento dei programmi, così da uscire allo scoperto allora, con occhi chiari, sicuri alla fine di incontrare e riconoscere preziose diversità.

Quella chiave, quella strada maestra certamente riuscì a individuarla, negli anni venti, Celestin Freinet, lasciandosi presto alle spalle la barbarie del primo conflitto mondiale, trasformando dolore, sconforto, impotenza in un pensiero pedagogico avvolgente ed efficace, anticipando opportunità di conoscenza che solo oggi sembrano realmente a portata di mano, eppure ancora incomprese, ignorate, temute...

La scuola cooperativa di Freinet viveva di contatti epistolari tra comunità, costruiva reti virtuose di buone pratiche educative, documentate attraverso produzioni tipografiche autogestite che le trasformavano in "testi liberi"; ripensava le aule come spazi polifunzionali dove ospitare complessi processi di ricerca, con una forte dignità culturale, mai addestramenti ripetitivi e retorici tanto cari alle scuole dei nascenti autoritarismi europei.

Al centro di questa scuola/non scuola non c'erano gli adulti e le loro manie addestrative, c'erano invece gli alunni, soggetti fotosensibili alle impressioni suscitate in loro da maestri-bambini, curiosi e sognanti, eppure concreti, rigorosi e determinati (penso all'esperienza di Mario Lodi).

Mi chiedo, da tempo, militando nel Movimento di Cooperazione Educativa (fondato sessanta anni fa, in Italia, da Giuseppe Tamagnini, emulo e allievo del predetto pedagogista francese), in che modo e con quali tecniche avrebbe operato Celestin Freinet in una classe di ragazzi/smartphone.

I ragazzi d'oggi vivono spesso in una specie di universo parallelo, reale ma invisibile all'osservatore, come la materia oscura teorizzata dagli astrofisici moderni, c'è ma non riusciamo immediatamente a percepirla, così una classe di ragazzi/smartphone, apparentemente occupata da comunicazioni lineari, è di fatto attraversata da una rete di informazioni oscure, anche debordanti il contesto reale, in grado di interagire rapidamente tra loro sgretolando qualsivoglia messaggio lineare che pretenda oltretutto d'essere dominante.

In questa trama complessa di informazioni qualsiasi tentativo di prevalere, come autorità costituita, sembra destinato all'insuccesso; in rete infatti non si afferma chi è certificato a comunicare, emerge chi più degli altri, in un determinato momento, è capace di elaborare messaggi seducenti e creativi: è facile sperimentare in "chat" livelli di comunicazione linguistica realmente creativi e interessanti, cosa che ho verificato in diversi gruppi di lavoro, costituiti su Facebook, di insegnanti e alunni.

Affermarsi, qui e ora, in un contesto comunicativo di rete non comporta l'assunzione definitiva di un ruolo predominante, vuol dire se mai partecipare a un gioco di ruolo condiviso ed elastico della comunicazione, all'interno del quale possono transitare, quasi nello stesso istante, materiali di diversa tipologia

e di diverso peso emotivo, dimensione fluida e mutevole dove finiscono per contare abilità manipolative/combinatorie analogiche che, per loro natura, non sono affatto il risultato di faticose stratificazioni di sapere, tipiche delle competenze richieste dalle discipline convenzionali insegnate nelle nostre scuole.

Apparente caos comunicativo che da un lato determina una ridondante messa in discussione di ogni forma d'autorità culturale, dall'altro genera continuamente forme linguistiche inedite e originali, nate da un inarrestabile processo di smonta-e-rimonta di quanto disordinatamente circola in rete.

Si tratta allora di particolari meccanismi relazionali e linguistici che, ignorati, conducono però al difficile clima entropico che si respira in molte delle nostre classi.

In altre parole i problemi degli educatori di oggi nelle "moleste" classi/smartphone sembrano essere sostanzialmente di due tipi:

- difficoltà ad essere riconosciuti come autorevoli fonti di informazioni;
- difficoltà a gestire informazioni lineari in un contesto di comunicazioni analogiche sottese.

Certamente Monsieur Freinet, immerso in una classe di tal genere, in pochi giorni suppongo, avrebbe seppellito limografi e giornalini scolastici per lanciarsi in una sperimentazione a tutto campo del sistema di comunicazione globale che da diversi anni ci pervade, indagando attentamente proprio sul principale indiziato di tante malcelate ansie educative: lo smartphone!

Accade invece che nella scuola italiana, per decreto, si imponga agli alunni di spegnere all'ingresso i loro principali strumenti di comunicazione e contemporaneamente si scaraventino nelle classi LIM e TABLET senza che nessuno sappia realmente come usarli, sottovalutandone il potenziale operativo, e soprattutto come metterli in relazione con l'universo comunicativo negato (per ora) dei ragazzi.

Prima o poi qualcuno riuscirà a spiegarci tanta incoerenza, e soprattutto in che modo si intendano strutturare quelli che oggi diversi esperti di innovazione didattica amano definire (speriamo non solo a parole) nuovi ambienti di apprendimento...

Un'indagine recente, commissionata dal MIUR all'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE), ha messo in evidenza ritardi e carenze, principalmente di natura ideologica, rispetto a un ripensamento globale del nostro sistema scuola in relazione alle nuove tecnologie digitali.

Perché introdurre nuove tecnologie informatiche in classe evidentemente non basta. Ad essere cambiato è il nostro sistema di comunicazione e questo non può non influenzare i processi di apprendimento, che vanno riconfigurati tenendo conto delle potenzialità e dei limiti di quanto sta accadendo dentro e fuori dalle nostre classi.

Per ora i ragazzi/smartphone seguitano a sfilare, estranei e incompresi, tutti i giorni davanti a noi, in attesa che qualcuno faccia il primo passo per rilanciare una nuova vitale cooperazione educativa, tra insegnanti e alunni, capace ancora di costruire futuro... non deludiamoli!



Domenico Russo (Bernalda 1954) è insegnante di scuola media. Si occupa di sperimentazione didattica ed è attivo nel Movimento di Cooperazione Educativa.

Quale Socrate? Quale filosofia?

Una risposta nell'esperienza filosofica coi bambini

di Giuseppe Limone

La filosofia coi bambini non è un modo particolare di insegnare la filosofia né è un modo particolare di occuparsi della filosofia. La filosofia coi bambini, piuttosto, è un'occasione privilegiata che la filosofia può cogliere per tornare a essere filosofia. Essa ci permette, innanzitutto, di capire che altro è insegnare la filosofia, altro è fare filosofia.

La filosofia è diventata un sapere raffinato, storicamente sedimentato, che ha accumulato nel corso dei secoli un patrimonio concettuale di grande forza e di elevata definizione. Ma, proprio per questo, un tale sapere si è trasformato quasi solo in un patrimonio concettuale da consegnare, che rischia di dimenticare la pratica da cui è nato, la quale continua a costituire, invece, la sua vera e profonda identità.

La filosofia coi bambini, in tale contesto, è l'occasione privilegiata per tornare allo statuto originario della filosofia, che non consiste nel sapere, ma nel desiderio di sapere e nella pratica quotidiana di questo desiderio, che vive ogni esperienza concreta alla propria luce, animata dall'umiltà del non sapere e dalla passione metodica di conquistare, con accorgimenti ragionati, qualche briciola di verità all'interno di un mondo della vita immenso, rispetto a cui ogni preteso sapere è miseria. In questo senso, la filosofia è figlia non solo di povertà e di ricchezza, ma di rigore, di esperienza quotidiana e di umiltà.

Nel rapporto tra maestro e allievo, specie quando l'allievo è un bambino, si costituisce una duplice asimmetria: da un lato, il maestro è più esperto del bambino, mentre, dall'altro lato, il bambino è, in termini di apertura al possibile, molto più ricco del suo maestro. In questa duplice asimmetria la filosofia può scavare, riuscendo a ritrovare se stessa. Troverà, su questa strada, molte occasioni di scoperta in cui potrà rinnovarsi alla radice, tornando a quelle origini che ne custodiscono il senso.

Vediamo alcune di queste occasioni, nella misura in cui permettono di criticare a fondo alcune cattive abitudini contemporanee.

Fare filosofia non è insegnare la filosofia. Ciò non significa che insegnare la filosofia sia cosa errata. Insegnare la filosofia è esercitare il patrimonio concettuale già realizzato e trasmetterne i risultati. Ma, quale che sia la ricchezza di questo patrimonio, esso non è nulla rispetto al possibile che deve essere ancora pensato e che, grazie alla fantasia teoretica e a ogni esperienza quotidiana, deve essere messo in moto per criticare, rimodellare, riprospettare e rivoluzionare l'assetto concettuale consolidato. Davanti al possibile della vita, il maestro e il bambino sono, con patrimoni conoscitivi diversi, entrambi allievi. Il problema culturale della filosofia è nel fatto che essa, avendo trasformato in una divisa retorica il suo socratico "saper di non sapere", finge di non sapere semplicemente per trasformare questa finzione in una funzione del potere, più subdola e più sottile, che si costituisce di fatto come impermeabile alla possibilità di mettersi in discussione. Fare filosofia, e non insegnare la filosofia, significa affrontare sempre di nuovo, alla luce dell'esperienza e del pensiero, il problema di ciò che si ignora, non avendo paura di ripartire sempre daccapo e da sé, in dialogo con l'altro. Purtroppo, però, spesso la filosofia è diventata *sofia*, ossia il suo contrario, mentre i filosofi sono diventati *sofòdi*, ossia la loro caricatura. Ciò non signifi-

ca rinunciare al patrimonio concettuale accumulato nei secoli, ma riviverlo sempre daccapo alla frontiera di quel possibile nuovo che l'esperienza ci sottopone e che la fantasia scopre.

Nel rapporto tra il maestro e il bambino si vive un'occasione preziosa in cui non s'insegna filosofia, ma si fa filosofia. Diremmo di più. Nel rapporto fra maestro e bambino non c'è un maestro che esercita la maieutica nei confronti di un bambino, ma c'è un duplice esercizio di maieutica: consapevole, da parte del maestro nei confronti del bambino, e inconsapevole, da parte del bambino nei confronti del maestro. Di questa maieutica inconsapevole del bambino nei propri confronti il maestro deve, in una sorta di maieutica alla seconda potenza, esercitata nei confronti di se stesso, farsi consapevole. Si tratta, in ogni caso, di una maieutica in cui nessuno deve convincere nessuno, ma in cui ognuno, a partire dal suo luogo specifico, può imparare qualcosa.

Ciò può farci riscoprire l'antico metodo socratico del dialogo condotto attraverso la maieutica e l'ironia. C'è però forse, nel metodo socratico, qualche ulteriore cosa da capire, di cui non si dice. Qui, la filosofia coi bambini può provare, forse, a insegnare qualcosa anche al metodo di Socrate.

Più volte il dialogo socratico, per il modo in cui effettivamente si svolge, appare incentrarsi su un Socrate che domanda presentando soluzioni e su un interlocutore che si limita a rispondere con un sì o con un no, in una situazione di inerme passività. Ma l'arte maieutica di cui Socrate parla significa, in realtà, qualcosa che intende andare ben oltre il suo stesso modello di dialogo, almeno per come è presentato. Il suo fine non è di mostrare all'interlocutore un oggetto già costruito allo scopo di guadagnarne progressivamente l'approvazione, ma di provocare dall'interlocutore risposte, allo scopo di lavorare sui presupposti celati in quelle risposte e di fare emergere ciò che in quei presupposti si mostra alla luce. Si tratta di presupposti che, analizzati, possono rivelare una loro intrinseca contraddittorietà o una loro consistente verità. Il maieuta non inventa, ma scopre, e il suo interlocutore non è semplice termine di approvazione o rifiuto, ma luogo vivo ed effettivo di scavo. Se Socrate stesse presentando un "già costruito" al solo scopo di prevalere sull'interlocutore, sarebbe un sofista come gli altri. Né lo renderebbe meno sofista – anzi lo renderebbe più sofista – il presentare il già costruito sotto le mentite spoglie di qualcosa da cercare insieme. Solo se c'è qualcosa da cercare insieme, esiste una verità indipendente dai due interlocutori che discutono.

Questa cosa può essere ancor meglio capita a partire dall'esperienza concreta della filosofia coi bambini. Dovremmo aggiungere: a partire dall'esperienza concreta di una pratica filosofica realizzata non solo in dialogo coi bambini, ma anche in dialogo con tutti coloro che sono deboli, inesperti, imperiti, profani rispetto al sapere di chi sa. Ogni esperto sa che dal gruppo degli inesperti può arrivare la domanda che, come uno shock improvviso, cambia la prospettiva e illumina la scena, spingendo il 'sapiente' a pensare.

Così intesa, la maieutica non serve affatto a convincere l'interlocutore, ma a trovare insieme con lui una strada verso la verità, che non dipende né dall'uno né dall'altro. Forse, sotto il Socrate dei dialoghi scritti c'è un Socrate dei dialoghi non scritti che occorrerebbe disoccultare.



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*.

La filosofia con i bambini come esperienza di “mentalizzazione”

di Valentina Giugliano

Una sessione di filosofia è per i bambini esperienza di *metariflessione*. Il bambino sperimenta attivamente che il proprio pensiero, le sue idee – e gli affetti ad esse connessi –, quello che pensa del mondo e delle cose si “fa” nel momento stesso in cui lo condivide con il gruppo. Discutiamo di una filosofia centrata sul dialogo euristico, sull’ascolto, sull’implementazione di un’esperienza che favorisca una partecipazione attiva e consapevole alla cittadinanza “attraverso l’esercizio di una educazione autenticamente provocatoria”¹.

La filosofia con i bambini non implica una specificità metodologica univoca, quanto piuttosto una specificità professionale. L’educatore dovrebbe essere di per sé garante del metodo. “L’educatore è un professionista del cambiamento, intenzionalmente perturbatore”². Le pratiche filosofiche non dirigono a priori il percorso ragionato né ricercano risposte come obiettivo di lavoro, sviluppano piuttosto il confronto su cosa si intende per domanda e cosa si intende per risposta.

Il nostro interesse è formare, non delle menti, ma uno *spazio* entro cui ciascuna mente infantile e le menti in interazione possano scoprirsi e costruirsi ogni giorno, senza nessuna predeterminazione; è l’esplicitarsi dei processi metariflessivi che vanno evolvendosi nel lavoro gruppale. Nella visione sistematica specifica della filosof-azione³, i bambini e gli adulti coinvolti vengono pensati nella loro globalità, tenendo ben a mente gli aspetti psicologici, socio-culturali e politici che coabitano in ciascuno di noi, che influenzano in nostro agire nel mondo e che contribuiscono retroattivamente ad esserne influenzati.

Ma cosa accade all’adulto che si trova dinnanzi a una domanda esistenziale, a cui di certo non sa, perché non si può, rispondere in modo univoco e definitivo?

Di fronte alle questioni apicali poste dai bambini, l’adulto sperimenta un sussulto interno che tendenzialmente lo può spingere in due direzioni: l’evitamento, una posizione tendenzialmente difensiva che chiude il percorso elaborativo attraverso una risposta già data; oppure la sperimentazione, la creatività, l’apertura verso un terreno sconosciuto. Questa seconda ipotesi implica l’impregnarsi di quella stessa curiosità di cui si nutre la domanda infantile. Una destrutturazione, seppur parziale e transitoria, di tutte le risposte precedentemente conquistate che hanno dato forma alle convinzioni di quell’adulto. In questo senso destrutturare è pensare nuovamente.

La metacognizione – questa è la funzione cognitiva che permette l’elaborazione del pensiero su se stesso – è stata storicamente oggetto di studio specifico della psicologia cognitiva, che tende a definirla come: “l’abilità di riflettere sugli stati mentali [...] e che consente di attribuire e riconoscere stati mentali a sé e ad altri, utilizzarne le informazioni per decidere, padroneggiare e/o controllare le reazioni emotive

1. B. SCETTINI, *Pedagogista professionista o “pratico” dell’educazione? Dimmi cosa fai e ti dirò chi sei*, Lifelong Lifewide Learning, http://rivista.edaforum.it/numero_16/monografico_schettini.html, 2010.

2. *Ibidem*.

3. Schettini ne parla ampiamente in *Filosof-azione! Ma di che stiamo parlando?*, «Amica Sofia», 1/2012. Se ne può trovare una prima sistematizzazione in *La filosof-azione con i bambini*, «Amica Sofia», 2/2010.

e la sofferenza psicologica⁴; dunque la metacognizione si configura come una rete complessa di funzioni e processi indispensabili a una adeguata integrazione e a un buon funzionamento del sé psicologico e sociale.

Negli ultimi decenni la metacognizione è diventata oggetto di studio di grande interesse interdisciplinare: ricerche neuroscientifiche, di psicologia cognitiva, dell'apprendimento, di psicologia dello sviluppo e dell'attaccamento si sono focalizzate sullo studio dei processi metacognitivi e sulle loro funzioni. Anche in educazione si lavora molto in questo ambito rintracciando elementi di congiunzione con l'apprendimento autodiretto⁵.

Occorre però una precisazione: metacognizione, teoria della mente, mentalizzazione vengono spesso utilizzati come se fossero sinonimi, di fatto non indicano concetti del tutto sovrapponibili. Particolarmente interessante mi pare il concetto di *mentalizzazione*. Viene definita da Peter Fonagy come "il processo attraverso cui apprendiamo che la nostra esperienza del mondo è mediata dal fatto che possediamo (noi e gli altri) una mente. [...] è intrinsecamente legata allo sviluppo del sé, alla sua partecipazione alla società umana, a una rete di relazioni con altri esseri che condividono questa unica capacità"⁶. Ciò che differenzia questo approccio è l'attenzione posta alle emozioni e non solo agli aspetti cognitivi. Cognizione ed emozione risultano di fatto inscindibili nel percorso evolutivo che porta il bambino alla consapevolezza di essere agente mentale. Tale comprensione del sé in quanto agente mentale non è un dato genetico, emerge dall'esperienza interpersonale, in particolare dalle relazioni primarie con *caregivers* (coloro che si prendono cura del bambino).

È un processo intersoggettivo: il bambino giunge a conoscere la mente del genitore così come il genitore cerca di comprendere e contenere gli stati mentali del bambino; egli vede che il genitore ha di lui una rappresentazione come essere intenzionale. È questa rappresentazione che viene internalizzata per formare il Sé. *Penso, dunque esisto* non può funzionare come modello psicodinamico della nascita del Sé; *La mamma pensa a me come a qualcuno che pensa e dunque io esisto come essere pensante* è la formulazione probabilmente più vicina al vero⁷.

Ciò che rende questa profonda dinamica interpersonale un ambiente relazionale più o meno coerente con uno sviluppo sano del bambino è il grado di corrispondenza affettiva. Nella relazione tra un bambino piccolo e il suo *caregiver* primario ciò che permette l'espressione del potenziale autoriflessivo parte dalla scoperta delle emozioni che si snodano all'interno della relazione stessa.

Dunque l'esperienza che il bambino ha di sé come organismo dotato di una mente è un insieme complesso di processi e funzioni che si sviluppano dalla prima infanzia in poi, e il suo sviluppo dipende in modo critico dalle interazioni con menti più mature (come, ad esempio, gli insegnanti che incontrerà), la cui qualità sia a loro volta benigna e riflessiva.

La mentalizzazione non è un processo esterno a cui forzatamente il bambino viene condotto; come spiega bene Fonagy, è un processo fisiologico che può essere inibito o viceversa favorito dalle relazioni primarie che il bambino sperimenta. I progressi delle neuroscienze e della psicologia dello sviluppo ci permettono, dunque, di osservare lo sviluppo dell'essere umano attraverso lenti sempre più specifiche, facilitando così l'implementazione di procedure più adeguate alla promozione del benessere degli individui. Un bambino sufficientemente sano gioca con la palla ed è capace di farlo tanto in solitudine che

4. A. SEMERARI *et al.*, *L'intervista per la valutazione della metacognizione*, «Cognitivism Clinico», 2, 2008 (V).

5. G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

6. P. Fonagy, G. Gergely, E.L. Jurist, M. Target, *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del Sé*, Raffaello Cortina, Milano 2005.

7. P. Fonagy, *Attaccamento, sviluppo del Sé e sua patologia nei disturbi di personalità*, <http://www.psychomedia.it/pm/modther/probpsiter/fonagy-1.htm>.

in gruppo sperimentando cooperazione e competizione, avendo un pensiero significativo su ciò che sta aspettando. È un bambino visto nella sua globalità, che può vivere nella sua storia relazioni significative con persone che guardano a lui come agente pensante degno di pensiero autonomo e originale.

La filosofia con i bambini diviene, dunque, un'esperienza focalizzata sulla dimensione di mentalizzazione, non semplicemente perché nel laboratorio di filosofia o filosof-azione il pensiero è oggetto e soggetto di se stesso nella dinamica complessa del gruppo che pensa, ma anche e soprattutto per la valenza che assume in relazione al suo corrispettivo affettivo.

Quando la proposta filosofica non è propaggine didattica né esecuzione di un programma predeterminato, ma autentico progetto educativo, i bambini diventano partecipi e co-costruttori dell'esperienza che sentono congrua ai propri stati affettivi. Le idee, i dubbi, le domande, le riflessioni, hanno un aspetto rappresentazionale e un aspetto affettivo, l'esperienza di co-costruzione deve essere congrua affettivamente e non solo rispetto a strategie di apprendimento.

Ebbene, è possibile ipotizzare che all'incremento di esperienze di mentalizzazione – come la filosofia con i bambini – possa corrispondere tanto un incremento di abilità dialogiche, di capacità empatiche, interpersonali, quanto una flessione di espressioni incontrollate di rabbia e comportamenti aggressivi? Tenderei a dare una risposta affermativa, ma potremo capirlo meglio solo attraverso l'evoluzione dell'esperienza diretta di filosofia nelle scuole con docenti, bambini e ragazzi.

Socrate imbastiva delle "interrogazioni" con l'interlocutore centrate sulla sua abilità nel destrutturare le conoscenze dell'altro che, a suo avviso, erano come castelli di sabbia preformati sulle idee che altri sapienti avevano trasmesso. Far emergere il proprio, far nascere anime. Questo l'obiettivo del filosofo allo scopo di tendere a, conquistare la Virtù, il Bene.

La proposta è la focalizzazione sull'incremento della mentalizzazione come elemento di congiunzione, come *trait d'union* tra filosofia socratica e filosof-azione.



Valentina Giugliano è psicologa, specialista in psicoterapia dell'adolescenza e dell'età giovanile ed esperta delle dinamiche perinatali e dell'età evolutiva. Ha prestato la sua opera presso la cattedra di Pedagogia Generale del prof. Bruno Schettini (Seconda Università di Napoli), dal 2002 al 2012.

Socrate in classe, ovvero la paideia ritrovata

di Mirella Napodano

Nella forma socratica, il far filosofia era emblematico di una ricerca comune intesa come *modus vivendi*. Pari modalità può essere adottata come forma paradigmatica della prassi educativa più attuale, così come si va prefigurando nelle scelte di indirizzo della recente normativa e delle migliori pratiche formative. Così intesa, la filosofia è chiamata a riaffermare la sua essenziale funzione pedagogica in un rinnovato appello al “Conosci te stesso”, a patto di non trattare *logos* e *pathos* alla stregua di ‘separati in casa’.

Oggi l’educazione al pensiero critico e alla creatività si impone quasi come esigenza di sopravvivenza della civiltà umana. Abituare per tempo i ragazzi a pensare con la propria testa e a confrontare il punto di vista personale con quello altrui, in un’ottica di reciprocità, è l’unica strada praticabile per contrastare l’appiattimento culturale e la dilagante banalizzazione dell’esistenza. La pratica della filosofia dialogica con i ragazzi va in questa direzione, perché fa leva precocemente (o, meglio, tempestivamente) sulle abilità di *problem solving* e sul pensiero divergente.

Stiamo assistendo – su vari piani, non escluso quello del *counselling* – a un ritorno alle origini del dialogo filosofico inteso come riflessione comunitaria, democratica, di spessore etico, pedagogico e politico, che richiede di superare l’impostazione strettamente storicistica dei curricoli scolastici a favore di un approccio tematico alla filosofia civile, destinato a favorire una migliore consapevolezza dei diritti/doveri di cittadinanza.

La filosofia praticata sotto forma di dialogo incrementa le interazioni cognitive e verbali, promuovendo la comunicazione autentica e l’apprendimento significativo, contrastando per tempo stereotipi culturali, aggressività, bullismo e insuccesso formativo. Personalmente, sono testimone della possibilità di successo di questo tipo di approccio didattico, che dedica alle abilità affettive lo stesso sforzo di definizione compiuto per le attività cognitive: non si tratta di mappare il cuore umano – impresa proibitiva – ma di esplorare aspetti identitari: inclinazioni, relazioni, aspettative, su cui intervenire con finalità auto-orientanti.

Nei tre moduli didattici delineati in *Creature variopinte*¹, i percorsi di alfabetizzazione emozionale² occupano una parte decisamente preponderante, agevolando la libera espressione dei sentimenti, mobilitando le energie emotive e inducendo all’empatia, alla reciprocità e alla prosocialità, al fine di instaurare un circolo virtuoso tra affettività e cognitività. È per questo che si dà ampio spazio ai canali comunicativi non verbali, espressi mediante segnali prosodici, gestuali, musicali e corporei. I percorsi di riflessione metacognitiva e di autoregolazione proposti sono molto prossimi ad altre forme di ‘pensiero competente’, come il *pensiero produttivo* di Covington³, che a sua volta chiama in causa le *strategie per imparare a pensare*, il *pensiero laterale* di De Bono e il *Programma Feuerstein*. Mentre il *productive thinking* si serve di spunti e suggerimenti specifici per esplorare l’emotività e chiarire gli aspetti problematici, in *Creature variopinte* tali processi avvengono spontaneamente nel corso dell’interazione dialogica, nella

1. M. NAPODANO, *Creature Variopinte*, Anicia, Roma 2004.

2. G. GOLEMAN, *Educazione emozionale*, Rizzoli, Milano 1996.

3. M.C. COVINGTON *et al.*, *The Productive Thinking Program: A Course in Learning to Think*, Institute for Curriculum and Instruction, Columbus 1974.

reciprocità del confronto – passando per il superamento del conflitto *emotivo-cognitivo* – per sfociare nell’interdipendenza positiva tra i dialoganti. In entrambi i contesti metodologici si tende a incrementare la motivazione intrinseca e l’interesse, nella consapevolezza che il senso di autoefficacia si rafforza in misura proporzionale all’approvazione dell’interlocutore.

Negli Stati Uniti la ricerca filosofica ha tradizionalmente privilegiato la logica (Lipman 1969), mentre è da ritenersi con De Bono⁴ che la fase fondante sia piuttosto la *percezione del problema* in quanto, se essa è inadeguata, le risposte che darà la logica potranno pure essere formalmente corrette, ma appariranno prive di radicamento nella realtà. L’esplicito riferimento a Socrate⁵ dice contemporaneamente della necessità del ricorso alla maieutica dell’ascolto e del ruolo della filosofia come dialogo democratico intorno alle domande radicali dell’esistenza: elemento fondativo di un’auspicata *agorà* scolastica. Filosofia intesa, dunque, come scienza dei nessi, tessuto connettivo della conoscenza, strumento transdisciplinare che caratterizza il curriculum formativo in termini di riflessività, profondità, epistemologia delle conoscenze, ma anche ricerca, emozionalità, pluralità di linguaggi: filosofia insomma come nuova *paideia*, che rinnova la meraviglia – e talvolta lo sgomento – della conoscenza nel villaggio globale postmoderno e post-ideologico.

Peraltro, sorgeva nella cultura ebraica, in concomitanza storica con l’affermarsi del metodo socratico, il *midrash*, che consiste in una modalità tutta particolare di intendere l’ermeneutica del racconto. Il *midrash* è la maniera in cui i maestri ebrei leggevano la Bibbia: un indagare incessante – tuttora praticato nelle sinagoghe – che procede per intuizioni ed esplosioni, operando su frasi, parole e persino singoli fonemi, al fine di interpretare nella maniera più libera e democratica l’eterno messaggio della *Torah*. Nel dialogo midrashico sussiste una relazione del tutto simmetrica tra i partecipanti, non essendovi dogmi da rispettare né primogeniture da vantare nei confronti dell’Assoluto. Un percorso ineccepibile, che stronca a priori qualunque velleità di maieutica ‘pilotata’, in considerazione dell’assoluta parità di dignità tra i dialoganti, in presenza di una Verità mai del tutto attingibile e alla cui massima approssimazione si può giungere solo attraverso uno sforzo collettivo di cooperazione cognitiva.

Anche così si favoriscono le buone pratiche di una *pedagogia della cura* – praticata anche da don Milani nella scuola di Barbiana – e si valorizzano le eccellenze individuali non in senso individualistico e utilitaristico, ma a vantaggio di tutti membri che interagiscono nella comunità di ricerca, e particolarmente degli alunni a rischio di insuccesso scolastico, per un *ethos* dell’ascolto e della cooperazione. In tale processo, l’immaginario gioca un ruolo fondante come ‘mondo del possibile’: simboli, metafore, allegorie caratterizzano le narrazioni dei dialoganti imprimendo agli scambi linguistici e cognitivi una forte connotazione emozionale.

Così il laboratorio di filosofia dialogica si fa progetto etico-pedagogico, con l’intento di incrementare nei dialoganti non solo le abilità logico-argomentative e il discernimento, ma anche e soprattutto il riconoscimento reciproco e l’autoefficacia, nell’ottica di una ‘pedagogia della riuscita’, cioè del diritto al successo formativo e all’autorealizzazione, in cui si coniugano competenza comunicativa ed esplicitazione, stile attributivo e auto-orientamento, emozioni e relazioni.

Alimentato da una forte tensione etica, il percorso di filosofia dialogica, nelle sue *best practices*, costituisce dunque un approccio informale alla filosofia, retto dalle leggi e dalle contingenze di un’ermeneutica dell’ascolto fondata su rapporti di reciprocità e interdipendenza positiva. L’educazione all’ascolto e alla reciprocità conduce inevitabilmente a riconoscere e apprezzare il valore delle diversità e a ricercare il dialogo come tentativo di traduzione del proprio linguaggio in quello altrui, anche attraverso la narrazione autobiografica. Percorsi, questi, che passano inevitabilmente attraverso la gestione del conflitto,

4. Mi riferisco alle sue *Strategie per imparare a pensare*, Omega, Torino 1992.

5. M. NAPODANO, *Socrate in classe*, Morlacchi, Perugia 2008.

presente ormai nella scuola e nella società in tutta la sua fenomenologia, strutturando anche un'utile pista per l'educazione alla cittadinanza attiva.

L'educazione all'ascolto e alla reciprocità conduce inevitabilmente a riconoscere ed apprezzare il valore della diversità individuale, sociale, etnico-confessionale e a ricercare il dialogo come tentativo di traduzione del proprio linguaggio in quello altrui, anche attraverso la narrazione autobiografica. Percorsi, questi, che passano inevitabilmente attraverso la gestione del conflitto, presente ormai nella scuola e nella società in tutta la sua fenomenologia, strutturando anche un'utile pista per l'educazione alla cittadinanza attiva.

A volte ci si spinge addirittura ad immaginare forme di filosofia con i ragazzi al di fuori del contesto scolastico: sarebbe bello poterla proporre ai bambini di strada, prendendosi cura di quelli che sostano ai semafori vedendosi spesso negare anche uno sguardo amichevole dagli automobilisti infastiditi. Si potrebbe fare filosofia con i ragazzi che lavorano ore e ore per pochi spiccioli, o con i bambini soldato, che imbracciano il fucile lanciando al mondo sguardi di sfida. Quando affronteremo il problema dell'enorme spreco di potenziale educativo, che pure è sotto gli occhi di tutti, sarà sempre troppo tardi per recuperare le risorse cognitive/emotive irrimediabilmente perdute.

Nel frattempo, lungi dall'auspicare una maldestra 'filosofizzazione' della scuola, basterebbe avere maggiore riguardo per il potenziale educativo dei nostri alunni, attivando procedure euristiche ed evitando di riversare su di essi la retorica delle conclusioni tratte da altri.

Dal socratico 'conosci te stesso' all'odierna navigazione virtuale 'nel mare delle idee e dei perché'; dall'educazione alla reciprocità all'avventura del *midrash* e alla *paideia* ritrovata, la proposta di filosofia dialogica tocca dunque i punti più vitali e problematici della ricerca filosofica e psico-pedagogica, alimentando sul sentiero dell'*agorà* la riflessione sulla posta in gioco della parola filosofica e delle pratiche in cui essa – da secoli – prende forma e si esercita.



Mirella Napodano è Dirigente scolastico ad Avellino e socio fondatore di *AMICA SOFIA*. Ha ideato e sperimentato il curriculum *Creature Variopinte* e svolto laboratori di filosofia dialogica con i detenuti. Dallo scorso anno conduce il *Café Philo* presso il foyer del Teatro "C. Gesualdo" di Avellino e ora è impegnata in un laboratorio di Filosofia civile presso l'ex Carcere Borbonico di Avellino.

Infanzia e nichilismo.

*Filosofia con i bambini e ricerca del senso della vita**

di Teresa Caporale e Luca Lo Sapio

Il noto epistemologo francese Michelle Serres ha intitolato uno dei suoi ultimi scritti *Non è un Mondo per Vecchi*¹ riferendosi al dato, difficilmente obiettabile, che la realtà del XXI secolo va ripensata secondo nuove categorie, che non possono essere più modellate sui paradigmi consegnatici dalla tradizione. Pensiamo, ad esempio, al ruolo della famiglia, a quanto oggi sia superato e inattendibile il modello di famiglia quale luogo e transito di valori da trasmettere alle nuove generazioni; alla scuola quale depositaria di pacchetti di sapere da somministrare attraverso regole formali predefinite; ai mass-media tradizionali (giornali, televisione, radio) il cui peso nella strutturazione di riferimenti culturali tende, sempre più, a decrescere.

Per dirla con le parole di Zygmunt Bauman ci troviamo oggi di fronte a una “società liquida”², ovvero priva di guide, punti di riferimento oggettivi e direzioni chiare e univoche da seguire. In questo “mondo disincantato”³ i bambini, che vivono già una situazione di *spaesamento*, in quanto cifra strutturale dell’infanzia, corrono il rischio di non riuscire ad acquisire gli strumenti (logico-concettuali, emotivi e relazionali) per la costruzione di un orizzonte di senso congeniale alle loro esistenze. Essi possono, così, finire per diventare consumatori inconsapevoli di oggetti ed esperienze, abbandonarsi a uno sterile “nichilismo della fretta”⁴ in cui tutto ciò che è loro di fronte *ha senso* solo in quanto utilizzabile (Facebook, videogames, programmi televisivi, persino compagni di gioco). I bambini di oggi, come indicano a più riprese gli operatori scolastici oppure alcuni dati dell’OMS, soffrono di carenza di attenzione e concentrazione e hanno difficoltà a circoscrivere in maniera definita valori e concetti.

Perché questo smarrimento? A furia di vedere l’infanzia (solo) come luogo della possibilità e della creatività rischiamo di non guardare in volto il lato oscuro di questa: il nichilismo. Cosa c’entra il discorso appena articolato con la filosofia? Come potrebbe, ad esempio, essa svolgere un qualche ruolo attivo, propositivo rispetto alla condizione appena descritta?

La filosofia, in realtà, può aiutare i bambini a cominciare un percorso di lavoro strutturato sui concetti, sulle parole, finalizzato non tanto a rinvenire un’unica verità ad essi sottesa, quanto a sviluppare un approccio critico e dialogante. Da ciò la consapevolezza che la verità non è data una volta per tutte ma è il risultato di un processo (umano) di carattere intersoggettivo.

La filosofia può inoltre fungere da collante e armonizzatrice dei linguaggi settoriali delle varie discipline di studio, aiutando così i bambini proprio nella costruzione (co-costruzione) di punti di riferimento, non assoluti ma sempre ritrattabili e frutto di un lavoro di cooperazione.

Tuttavia la filosofia non può, o non dovrebbe almeno, essere intesa quale strumento salvifico per sottrarre i bambini dal disorientamento tipico dell’era post-moderna, facendone dei “piccoli filosofi” in

* Il presente articolo costituisce una riflessione embrionale su tematiche che gli autori stanno analizzando e sviluppando più articolatamente in un lavoro di carattere generale sulla filosofia con i bambini.

1. M. SERRES, *Non è un mondo per vecchi*, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino, 2013 [2012].

2. Cfr. Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, tr. it. Laterza, Roma-Bari 2003 [2000].

3. Cfr. M. WEBER, *L’etica protestante e lo spirito de capitalismo*, tr. it. Rizzoli, Milano 1991 [1904].

4. Cfr. D. FUSARO, *Essere senza tempo: accelerazione della storia e della vita*, Bompiani, Milano 2010.

erba⁵, bensì come un punto di partenza all'interno di un approccio più ampio ispirato al pensiero della complessità⁶.

In altre parole occorre abbandonare l'idea di filosofia quale disciplina privilegiata capace di offrire all'infanzia gli strumenti adeguati alla strutturazione di un percorso di senso che la orienti e la guidi, bensì intenderla come un tassello all'interno di una rete di saperi, tra loro interconnessi, capaci di restituire efficacemente una realtà complessa, fluida, pluristratificata e sfaccettata.

Qual è, dunque, la specificità della filosofia con i bambini (quantomeno di una certa modalità con la quale è possibile concepirla e attuarla), tale da renderla differente da esperienze per alcuni tratti analoghe di carattere pedagogico?

Va innanzitutto rimarcato il fatto che essa (a differenza di ulteriori esperienze pedagogiche e filosofico-pedagogiche, le quali tendono a incasellare la realtà entro schemi rigidi), avendo consapevolezza del carattere proprio del post-moderno, *in primis* l'assenza di un criterio definitorio univoco di verità, fa di questa condizione un punto di forza a partire dal quale è possibile riflettere da un lato intorno alla relatività dei punti di vista su uno stesso argomento, dall'altro, però, sulla necessità di selezionare tra essi quelli maggiormente strutturati e/o argomentati.

Quest'ultimo punto vuole essere un modo per ragionare su come sovente si fraintenda il valore e l'importanza del dialogo negli incontri filosofici per l'infanzia, spesso ridotti semplicisticamente a uno spazio in cui ogni posizione dev'essere ritenuta valida a prescindere dalla sua fondatezza e suffragabilità.

Piuttosto tale dialogo dovrebbe esercitare i bambini ad argomentare, più o meno articolatamente, le loro posizioni affinché esse possano essere accolte e condivise dal gruppo. Questo esercizio aiuterà, quindi a rendere credibili, se ben argomentate, le posizioni proposte, nella consapevolezza che esse non possono, però, avere un valore assoluto e incontrovertibile.

Alla luce di quanto detto risulteranno, forse, più chiari i motivi per cui è possibile accostare i concetti di infanzia, post-moderno e nichilismo, ovvero da un lato la constatazione dell'assenza di un senso univoco per/della realtà e la svalutazione dei valori sui quali essa era strutturata, dall'altro la consapevolezza che in tale realtà non v'è più spazio per un concetto forte di verità⁷, il che non deve tradursi in una rinuncia alla ricerca (o meglio alla costruzione in parte autonoma, in parte condivisa) di un orizzonte di senso entro cui dispiegare la propria esistenza.

Abbiamo, così quantomeno si spera, tratteggiato i caratteri di una riflessione che abbisogna, certamente, di ulteriori sviluppi, esplicitazioni, svolgimenti, punti d'approdo, orizzonti da costruire e prospettare.

5. In questo senso accogliamo favorevolmente il suggerimento critico di W. Kohan presente in *Infanzia e filosofia* in cui il filosofo brasiliano sottolinea la problematicità di una semplicistica attribuzione ai bambini di incipienti virtù filosofiche (cfr. W. KOHAN, *Infanzia e filosofia*, tr. it., Morlacchi, Perugia 2006).

6. Cfr. E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2001 [2001].

7. Cfr. G. VATTIMO, P.A. ROVATTI, *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 2010.



Teresa Caporale è docente di storia e filosofia. Autrice di diverse pubblicazioni sul pensiero di L. Feuerbach, collabora dal 2009 con la cattedra di Filosofia della storia dell'Università Federico II di Napoli e, dal 2011, si occupa di filosofia con i bambini e i ragazzi.

Luca Lo Sapio si occupa di bioetica e filosofia della medicina e collabora con la cattedra di Filosofia morale dell'Università Federico II di Napoli. Autore di numerose pubblicazioni, si interessa da alcuni anni di formazione filosofica con i bambini.

Il ruolo di “Socrate”. Verso una socraticità diffusa

di Laura Candiotta

Conduttore, facilitatore, praticante filosofo, guida, mediatore del dialogo... Questi sono solo alcuni dei nomi che cercano di indicare il ruolo svolto da quel particolare ‘complessificatore’ che è il ‘Socrate’ in azione in un dialogo socratico.

Analizzando la metodologia e le finalità perseguite da chi di volta in volta ricopre il ruolo di Socrate, si colgono immediatamente delle sostanziali differenze tra il metodo socratico antico e quello contemporaneo¹. Dobbiamo però da subito iniziare a parlare al plurale: così come il metodo antico era contestuale e Socrate adottava strategie differenti a seconda degli interlocutori, così il metodo contemporaneo è un pullulare di metodologie differenti. Non solo, essendo il dialogo socratico un dispositivo che mette in gioco l’intera persona – anche quella del conduttore – ogni ‘Socrate’ è sempre diverso, trasformando il metodo nella sua persona. Ancora e più radicalmente, lo scopo principale del metodo contemporaneo è rendere plurale il carattere socratico del conduttore, diffondendolo a tutti i partecipanti. È comunque possibile rintracciare quegli elementi comuni che possono orientarci nella individuazione della metodologia socratica e, perché no, aiutarci a sperimentare in prima persona il dialogo socratico nei nostri ambienti lavorativi.

Il ruolo del conduttore e il ruolo dei partecipanti al dialogo sono strettamente interconnessi; il contesto nel quale si svolge il dialogo è di vitale importanza. Nel dialogo contemporaneo viene richiesto un atteggiamento di sincerità verso di sé e verso gli altri, della fiducia nei confronti delle capacità di indagine proprie e degli altri partecipanti. Anche il Socrate storico sottolineava questo aspetto, indicando come l’attitudine dell’interlocutore nei confronti della ricerca e nei confronti della sua guida incidesse molto sulle possibilità o meno di ottenere una conoscenza filosofica. Nei dialoghi socratici antichi, però, spesso gli interlocutori non erano disposti a questo – non sceglievano deliberatamente di partecipare a un dialogo socratico! – e i dialoghi si trasformavano in strategie di smascheramento degli errori dell’interlocutore.

I dialoghi socratici contemporanei, invece, sono una pratica filosofica alla quale si decide liberamente di partecipare, dove i dialoganti di norma manifestano una buona disposizione reciproca e riconoscono al conduttore un ruolo di mediazione.

All’interno del gruppo di ricerca il conduttore svolge un ruolo procedurale, riconosciuto e accettato da tutti. Egli non è né un maestro né un tafano di platonica memoria. Il suo compito non è quello di orientare la discussione e nemmeno quello di intervenire in merito ai contenuti, ma quello di creare il contesto adatto, sviluppando l’autonomia di pensiero dei partecipanti e del gruppo, al contempo incoraggiando la discussione e richiamando alla cautela nella verificare delle conoscenze assunte.

Ciascun partecipante ha il compito di rivestire per se stesso e per gli altri il ruolo di Socrate².

Proprio l’indietreggiare del conduttore nel rivestire un ruolo che un po’ alla volta va scomparendo è ciò che permette ai partecipanti e al gruppo di trasformarsi in un organismo socratico. Nel passaggio dal-

1. Si veda quanto ho scritto nell’editoriale del numero precedente di *AMICA SOFIA*. Per approfondimenti v. L. CANDIOTTA, *Socratic Dialogue: A Comparison between Ancient and Contemporary Method*, in M. PETERS, P. GHIRALDELLI, B. ŽARNIĆ, A. GIBBONS (eds.), *The Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory*, <http://marul.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA>.

2. Cfr. P. DORDONI, *Il dialogo socratico. Una sfida per un pluralismo sostenibile*, Apogeo, Milano 2009, pp. 14-15.

la detenzione del controllo del dialogo all'offerta della responsabilità dialogica a tutti si coglie la finalità principale del metodo contemporaneo, e cioè quella che io chiamo una "socraticità diffusa".

Il compito maieutico è quindi diffuso: non è più rivestito asimmetricamente da uno solo (il conduttore) ma è svolto dall'intero gruppo nella produzione di una molteplicità di "Socrati" che si riconoscono nel contesto socratico.

La teoria pedagogica che possiamo evincere dal metodo antico è fortemente asimmetrica e centrata sulla figura di un unico Socrate; la verità è già posta a livello ontologico e i partecipanti al dialogo seguono un percorso comune, scandito da domande e risposte, che li porta, grazie a una guida esperta (Socrate), ad avvicinarsi maieuticamente alla verità.

Nel metodo contemporaneo, invece, la verità è costruita all'interno del contesto linguistico dialogico ed essa nasce grazie all'accordo tra i partecipanti. Essa è ciò che accomuna, che ascolta e che permette la diffusione.

Il passaggio da un metodo antico a un metodo contemporaneo riveste un significato vitale che permette di 'inverare' il metodo antico. Non è un tradimento ma un'utilizzazione che dà valore all'assunto fondamentale del metodo antico e cioè l'importanza della ricerca comune. L'atteggiamento fondamentale che è richiesto a tutti i partecipanti al dialogo è, come sosteneva Gustav Heckmann, il tentativo di pensare insieme ad altri, gli uni *con* gli altri e non *contro* gli altri, per ricercare delle conoscenze condivise. I vari 'Socrati' che sperimentano assieme la bellezza della ricerca possono riscoprire una fiducia nel genere umano³ e al contempo capire che le verità hanno valore solo se messe alla prova in un contesto comunitario. Il contesto è fondamentale affinché l'autonomia di pensiero non venga intesa come un atteggiamento individualistico e narcisistico ma come una potenzialità messa al servizio della crescita degli altri e della società nella quale si vive.

Il passaggio da un unico Socrate a una socraticità diffusa è ai miei occhi la più bella scoperta del metodo socratico contemporaneo.

3. M. SPECHT, *Education for confidence. A school in exile*, New Education fellowship, London 1944, tr. it. P. DORDONI, *Educazione alla fiducia*, in P. DORDONI, *Il dialogo socratico. Una sfida per un pluralismo sostenibile*, Apogeo, Milano 2009, pp. 401-416.



Laura Candiotto è assegnista di ricerca in Filosofia teoretica presso l'Università degli Studi Ca' Foscari di Venezia. Da più di dieci anni lavora come formatrice nel campo delle pratiche filosofiche. È da poco uscito il libro curato da lei e Luigi Vero Tarca, *Primum Philosophari. Verità di tutti i tempi per la vita di tutti i giorni*, Mimesis, Milano-Udine 2013. // www.candiottolaura.wordpress.com
www.academia.edu/LauraCandiotto

Per riscoprire Socrate ho ascoltato i bambini

di Massimo Liritano

Più che una relazione di carattere teorico, il mio vorrebbe essere il racconto di un'esperienza. Credo infatti che possa ritrovarsi soprattutto in ciò il contributo "originale" che mi sento di poter dare ad *AMICA SOFIA*. Inevitabilmente 'originale', direi: come lo è tutto ciò che è frutto di un'esperienza vissuta, unica nella sua singolarità. Ed è sulla traccia di questo racconto che troverà allora soddisfazione anche ciò che è annunciato in qualche modo nel titolo del mio intervento: *Per riscoprire Socrate ho ascoltato i bambini*.

Anche il mio racconto parte, come *AMICA SOFIA*, da Perugia. È lì infatti che mi sono formato, ed è lì che ho avuto la fortuna di incontrare, dietro le polverose cattedre universitarie di filosofia, anche maestri di vita e di pensiero: testimonianze autentiche di quanto la filosofia possa farsi esperienza vissuta. Ed è così che, dopo il dottorato, gli studi all'estero, la lunga esperienza universitaria, ho trovato a un certo punto la via della mia "Teshuvà", di quel cammino a ritroso che, nel linguaggio midrashico e chassidico, indica la via di un ritorno all'origine come luogo dell'autenticità. Anche se, come insegnava Kierkegaard, quasi sempre "solo dopo" ho potuto rendermene conto. Quando? Precisamente quando, dopo aver apparentemente abbandonato l'insegnamento e la ricerca filosofica, l'ho infine ritrovata e riconosciuta nella sua veste più originaria e autentica, laddove mai avrei pensato di doverla cercare: ritornato in Calabria, mia terra d'origine, e immesso in ruolo nella scuola secondaria di primo grado, ho scoperto dopo qualche anno la possibilità di tornare a... Socrate!

Ed è stato un altro incontro di esperienze e di pensieri, all'altezza di quello "sguardo utopico" che, come diceva Mirella Napodano, accomuna tutti coloro che permangono alla ricerca insoddisfatta di una verità che infinitamente ci trascende. Ciò che da subito è stato significativo, nella nostra esperienza, è che non ci siamo messi alla ricerca di "modelli" o strumenti che potessero indicarci una via, quanto piuttosto abbiamo tentato di metterci in gioco per immaginare e sperimentare un nostro "modello" possibile. È questo un fattore che ritengo qualificante di quella che dovrebbe essere l'autenticità di una tale sperimentazione didattica. E che costituisce forse anche uno dei suoi più evidenti fattori di complessità. Non ritengo infatti che sia utile, nell'insegnamento della filosofia ai bambini, tentare di costruire modelli e schemi riproducibili in qualsiasi contesto. Poiché ogni contesto è fatto della materia vivente e cangiante di "menti assorbenti" (Montessori) e di intelligenze inquiete, che non è possibile in alcun modo pre-vedere o pre-giudicare. Menti la cui dinamicità aperta deve essere comunque il fattore portante, il primo motore di un'esperienza filosofica improntata sul dialogo e sull'ascolto. Ed è su questa via che ho abbandonato da subito l'approfondimento dei modelli e degli strumenti della P4C, e ho incontrato, invece, *AMICA SOFIA*.

Ricordo ancora l'ansia e l'eccitazione, insieme, della prima volta... quando, incerto sul da farsi, decisi di affidarmi, semplicemente, all'ascolto. Di far emergere senza veli e pregiudizi quelle che erano le curiosità, le aspettative, l'immaginazione dei miei allievi-maestri di filosofia. Certo, è stata dura. Non abituato a insegnare nelle classi della scuola primaria, non è stato facile rendere fecondo e il più possibile ordinato il dialogo... eppure, memore della lezione di don Milani, non ho voluto arrendermi alla necessità di riportare a tutti i costi l'ordine e il silenzio tra i banchi... i quali intanto allegramente sembravano non essere più così necessari. Mi ha aiutato, innanzitutto, la mia esperienza di padre, il rapporto con mia figlia Sara, che oggi ha 8 anni, e quando ho iniziato questa esperienza didattica ne aveva ancora 6. È stata lei ad accompagnarmi nel percorso di scoperta e di stupore che l'incontro con i bambini porta

inevitabilmente con sé. Quella scoperta e quello stupore, che diventavano lezione di vita e di pensiero, che aprivano, di volta in volta, sentieri da esplorare, possibilità infinite di ascolto, dialogo, racconto.

Ed è a questo punto del percorso che sono arrivati, quindi, gli "strumenti", il racconto appunto. Gianni Rodari, innanzitutto: un grande e insuperato maestro che, grazie a mia figlia Sara e a mia moglie Lara, che l'aveva utilizzato più volte nei suoi laboratori didattici di arte e di lettura per la scuola primaria, avevo imparato anche io ad amare. Forse vi sorprenderete di questa citazione, e forse no. In fondo, basta poco: qualsiasi fiaba, racconto, scrittura, immagine, può essere utile e fecondo pretesto di un dialogo filosofico con i bambini. E così, "le avventure di Tonino l'invisibile", sottratte alla biblioteca di mia figlia (con il suo consenso ovviamente), sono diventate il primo strumento di viaggio e di esplorazione di un immaginario che, di pagina in pagina, apriva porte inaspettate verso i grandi interrogativi filosofici: quelli che passavano dalle curiosità e dall'immaginazione più vivace dei miei alunni/maestri di seconda elementare. Insieme a questo, per gli appetiti più esigenti dei miei alunni/maestri di quarta e quinta elementare, scopro la grande utilità di un piccolo testo depositato da anni nelle mie librerie, che mai in realtà avevo veramente letto: *La filosofia in 32 (poi 52) favole* di Ermanno Bencivenga. È così, "il problema del quattro", "Quel che c'è da capire", "Le due scuole", divenivano magicamente parte dell'immaginario filosofico dei miei compagni di viaggio: Michele, Sonia, Lucia, Giulia... Altrettante stazioni di partenza, mai necessariamente di approdo, per viaggi avventurosi che ci hanno condotto attraverso il mito della caverna di Platone, ma anche il circolo ermeneutico di Gadamer e il fallibilismo di Popper, fino ai sentieri più ardui della teologia contemporanea...

E qui arriviamo al nostro primo e veramente insostituibile maestro di filosofia: Socrate. Nel momento in cui sembrava davvero avventuroso un percorso che rischiava di condurmi via senza un possibile orizzonte comune di riferimento, ho riscoperto la grande verità di Socrate. Dopo pagine e pagine di studi critici e di opinioni ermeneutiche che mi avevano in fondo lasciato senza risposte, ho scoperto veramente quella che era la verità fondamentale, la più sfuggente, che il povero Platone non riuscì mai del tutto a intrappolare in scrittura.

Nel secondo anno scolastico impegnato nel progetto ho potuto mettere perciò a frutto questa esperienza, ripartendo da Socrate. Ma pur sempre *in via indiretta*: attraverso i racconti, le favole, le immagini, che più sembravano sollecitare la partecipazione dei bambini. Un nuovo punto di partenza, che si è dimostrato molto utile, è stato la visione del cartone animato *Mazie Margherita* della serie del Dr. Seuss, accompagnato dalla lettura della poesia "Teste fiorite" di Gianni Rodari. Ad esempio di come didattica dell'arte e dell'immagine, laboratori di lettura e scrittura creativa, possano affiancarsi alla pratica dialogica della filosofia in maniera creativa e interattiva, senza nulla togliere al possibile approfondimento tematico degli interrogativi filosofici più profondi: quali, nel caso di *Mazie Margherita* che straordinariamente si associa al testo di Rodari, quello dell'identità, della consapevolezza di sé, dell'angoscia.

E concludiamo, dunque, tornando a Socrate. Vi è un aspetto, del suo mistero, della sua verità, che mi ha sempre affascinato. Ed è un aspetto che i dialoghi platonici solo in alcuni casi e lontanamente riescono a suggerire, tentando ostinatamente al contrario la via del suo superamento. È l'utopia di un'oralità lasciata a se stessa, di un insegnamento che è fatto soprattutto di ascolto, di una maieutica che mi è piaciuto sempre immaginare come non necessariamente orientata al disvelamento di iperuraniche idee già comunque presupposte all'infinito e libero aprirsi del dialogo.

Un maestro di ascolto e di dialogo, appunto: di rispetto assoluto dell'altro, di apertura heideggeriana a una verità che si dà, misteriosamente, nel suo non nascondimento, nella sua più poetica e inaspettata, ma pur sempre cangiante e contraddittoria, epifania. Un Socrate amico e interlocutore dei bambini, appunto. Così come ci è piaciuto insieme immaginarlo, con i miei compagni di viaggio, per le vie e per le piazze dell'antica Atene, alla ricerca di una sapienza che si costruisce e si demolisce, ogni volta, sulla via della dotta ignoranza.

Continuando l'impegno di Betty, continuando il lavoro di Bruno...

di Olimpia Ammendola

“La possibilità di condividere percorsi con i bambini e con i ragazzi che siano percorsi di vita non si può non coniugare con l'unione di mente, cuore, fede, ragione e speranza”. Queste parole Betty Sabatino me le scrisse come dedica del suo libro *L'idea di un Dio, il volto di Dio* (2010). Oggi, rileggendole e soprattutto rileggendo la parola speranza, provo un'intensa emozione. Quando parlammo del suo libro durante un incontro organizzato con i miei alunni, non si immaginava per niente che, di lì a qualche anno, la nostra amica Betty ci avrebbe lasciato. La pienezza del suo essere, la generosità che contraddistingueva le sue azioni, le sue tensioni, non poteva far presagire che una esistenza che aveva ancora troppe cose da dire e da fare volgeva al termine. Ma anche se è stato un brutto colpo, il valore del suo messaggio, soprattutto per quanto riguarda la speranza, è ancora più forte. Una cosa tengo a ricordare di quell'incontro che ebbe a scuola con i miei alunni: la sua analisi lucida, accorata e appassionata sull'eclisse dell'etica che il nostro tempo vive e sulla necessità di imparare noi tutti a distinguere le differenti facce di un problema. “Distinguere per unire”, su questa frase i miei alunni si soffermarono perché non capivano il senso di quest'affermazione in un tempo che ha bisogno del nemico per potersi sentire uniti, che ha bisogno di squalificare l'avversario per apparire migliori. Betty se n'è andata ma i semi che ha lasciato fioriranno nel giardino che ciascuno di noi è impegnato a coltivare.

Vorrei riferire brevemente un'esperienza che ho avuto quest'anno in una scuola dell'infanzia con bambini del Napoletano. Abbiamo lavorato durante le ore curricolari con due classi di bambini di 5 anni. Si è cominciato leggendo una filastrocca che alcuni bambini di una scuola elementare di sant'Arpino avevano scritto. I bambini della scuola dell'infanzia l'hanno imparata mimandola. Ogni giorno affrontavamo un problema – l'origine dell'universo, la felicità, i desideri necessari e quelli non necessari. Dopo un primo momento di discussione intorno al problema, si passava a esprimere attraverso il disegno e la drammatizzazione il contenuto delle cose che erano state dette. Si è discusso particolarmente su questa metodologia e sul rischio di irrigidire i contenuti filosofici che di per sé dovrebbero contribuire a formare una mente flessibile. Anziché partire dal problema filosofico tradizionale, non sarebbe più valido partire da problemi contingenti e collegarli a contesti più generali? Questa domanda posta dal prof. Rossetti, che ha coordinato e animato il dibattito, sicuramente tocca un nervo scoperto, un rischio sempre presente quando si parla di didattica laboratoriale e soprattutto quando si cerca di fare filosofia con i bambini. Il rischio è quello di rinchiudere in procedure prefissate quello che dovrebbe essere e rimanere un discorso che vuole educare alla consapevolezza e al pensiero critico. Io credo che quando si ha a che fare con i bambini, ma anche con gli adolescenti, non si possa lasciare all'improvvisazione e all'estemporaneità l'intervento didattico anche se la vita concreta, il quo-

tidiano può offrire mille e mille spunti da collegare alla filosofia. Questo proprio perché la filosofia, contrariamente a quel che si pensa, è vicinissima al quotidiano e alla vita concreta molto più di quanto non si creda. Il problema, come ha poi precisato uno degli intervenuti, è sempre il modo in cui vengono proposte le cose. Non è mai lo strumento in quanto tale ad essere giusto o sbagliato ma il modo in cui viene usato. Se viene proposto senza minimamente preoccuparsi di coinvolgere il bambino, è chiaro che esso può risultare un modo per intrattenere e basta, un modo per codificare e irrigidire contenuti che sono e restano dei percorsi di ricerca che coinvolgono sia il livello cognitivo che quello emozionale. Ma se lo strumento intende rispecchiare il bisogno del bambino di esprimere con i differenti linguaggi ciò che ha appreso, di riviverli sotto altre forme, non credo che possa diventare una confezione già pensata da propinare in maniera meccanica e deterministica. Del resto anche l'estemporaneità può diventare qualcosa di artificioso se il bambino non avverte da parte del docente emozioni che pulsano. Anche il prof. Limone, nel suo complesso e articolato intervento, ha sottolineato il rischio che le procedure assorbano la vitalità dell'innovazione e che il momento storico che viviamo sia contraddistinto dalla invasività e pervasività del potere che ingloba qualunque cosa, anche gli slanci e i moti di cambiamento, i desideri e i bisogni, per renderli omogenei alla propria logica e funzionali alla perpetuazione di se stesso. Sicuramente anche la filosofia con i bambini può trasformarsi in un prodotto confezionato, in un ennesimo *bluff* pedagogico, come anche il prof. Schettini ebbe a sottolineare qualche anno fa. Per questo non bisogna stancarsi di mettersi in discussione e confrontarsi continuamente e tener vivo il dibattito come abbiamo fatto in questa occasione a Cava dei Tirreni. Soltanto l'incontro e l'accettazione della varietà dei punti di vista può contrastare la palude che stiamo vivendo in questo momento e la conseguente omologazione.



Docente del II Circolo Didattico di Quarto (NA), **Olimpia Ammendola** ha pubblicato due libri di filosofia per bambini, *Il cielo stellato sopra di me* (Napoli 2010) e *Tre passi nel giardino del pensiero* (Napoli 2012) e da alcuni anni è impegnata nelle scuole elementari dove organizza progetti di filosofia con i bambini.

The Philosophical Child



Filosofia per bambini, serenità della mente

Conversazione con Luciana Di Nunzio

Caffè Filosofico di Perugia

4 dicembre 2013, ore 18:00

Bar dell'Accademia, Via dei Priori Perugia



Comune di Perugia



Per informazioni e per proporre un tema o suggerire un relatore per un incontro, scrivere a segreteria@sfiperugia.it o sulla pagina Facebook del Caffè Filosofico di Perugia. Per il calendario dei prossimi incontri e per le conversazioni dei precedenti e per ogni altra informazione: <http://filosoficoperugia.wordpress.com>



Dall'Italia

La documentazione di ciò che accade nelle scuole e di ciò che producono i bambini e i ragazzi non si concilia facilmente con i limitati spazi di una rivista a stampa. Per questo motivo ciò che compare qui è solo la punta di un vasto iceberg. Dove si trova l'iceberg? È in movimento verso la *Newsletter* di *AMICA SOFIA*, ma soprattutto verso il nostro sito internet (amicasofia.it).

Pensare-parlando a Pantelleria

Intervista a Renata Puleo raccolta da Livio Rossetti

Pantelleria è in capo al mondo, o meglio in fondo, oltre il nostro sud, a pochi chilometri dalla costa africana. So che lei ci torna spesso, cara Dirigente. Che ci va a fare?

Sono legata a questa piccola isola da un rapporto trentennale, ho vissuto lì e lavorato come maestra elementare un anno, l'ultimo prima dell'inizio della carriera direttiva. Un anno indimenticabile, infatti non l'ho mai dimenticato e continuo a coltivare relazioni significative.

E quindi ci ritorna periodicamente. Che effetto le fa?

Quando ritorno, incontro i miei ex-alunni, ormai adulti, e i laboratori li faccio adesso nelle classi dei loro figli! Anche a Pantelleria le cose sono molto cambiate, però rimane comunque un mondo protetto, sotto molti punti di vista. È ancora possibile considerarla una nicchia ecologica, un mondo dove tessere e mantenere le relazioni è facile: i panteschi sono abituati da secoli ad accogliere chi arriva dal mare, un mare spesso terribile da attraversare, battuto da tutti venti del Mediterraneo. E, malgrado la TV, i video-giochi, Internet e altro consumismo tecnologico siano diffusi come dovunque, si sta molto all'aperto, si chiacchiera sul molo, le giornate scorrono lente, tranquille. Le prospettive sono le medesime del resto d'Italia: le condizioni di inerzia, abbandono, distruzione volontaria, in cui versa la scuola italiana ormai da parecchi anni, hanno riflessi drammatici soprattutto nelle zone di confine. A Pantelleria non soggiornano solo, durante l'estate, Visco e Armani, negli stupendi *dammusi* (le case tipiche, di pietra viva e candido tetto a cupola) ristrutturati, ma

ci vivono anche, e con i problemi ingigantiti dalla crisi, i disoccupati, i giovani senza possibilità di lavoro, gli immigrati.

Ma si limita a coltivare alcune amicizie?

Quando ci torno – quest’anno ci sono stata già a marzo – sto con gli amici, e dunque mi considero in vacanza ma, nello stesso tempo, sono al lavoro. Lavoro a scuola, nei diversi ordini, laddove mi si chiede un contributo di formazione, per quel che so fare. Come *affezionata* agli studi linguistici, provo a mettere a frutto quel che so e quel che ho acquisito come formatrice, a confronto con la ricerca e con le pratiche di insegnamento-apprendimento della lingua.

La lingua, però, è tante cose, perfino troppe...

Questa volta mi occuperò di discussione infantile, con i piccoli cinquenni della scuola dell’infanzia. Si tratterà di un ciclo di incontri con le docenti, di osservazioni partecipate da parte mia nelle sezioni, di restituzioni su quel che succede e cambia quando si discute con i bambini. I lettori, i soci di *AMICA SOFIA*, su questo sanno tutto e di più, conoscono le difficoltà e il rischio dell’uso di questa pratica di insegnamento, sanno che discutere in modo autentico con i bambini, o con gli adolescenti, scardina la programmazione protocollare, burocratica delle attività scolastiche, fa maturare continui dubbi, obbliga l’adulto a scartare verso strade inedite, a dire spesso *non so*. Non tutti, anzi, purtroppo pochi insegnanti sono disposti a correre questo rischio. È una questione di pigrizia, indotta dalla scarsa o nulla attenzione dei nostri ministri, da molti, molti anni, verso la formazione dei docenti e la valorizzazione, anche economica, del loro lavoro.

Dunque?

Per spiegarmi, provo a partire dall’uso, a scuola quasi esclusivo, di antologie, il cosiddetto libro di lettura, o di romanzi rielaborati a uso infantile. Per molti insegnanti è normale limitarsi a chiedere: *Chi è il protagonista? Dove si svolge la vicenda? Da cosa capisci che X ha fatto l’azione Y?* Ma bisogna anche sapersi decondizionare da questo schema. Io provo con loro a ragionare su come si costruisce un testo, quale opera di tessitura, appunto, si deve fare per scriverlo e per leggerlo: da un lato all’altro, dall’alto al basso, con richiami extratestuali e molto altro pur di non correre il rischio di restare sorda alle domande dei bambini, di non saper come gestire gli errori nella lettura e nella produzione, di non far amare il testo, di non creare piacere e desiderio verso di esso. Non per nulla Antonio Faeti ebbe occasione di parlare di diffidenza degli insegnanti verso la scrittura di qualità, non necessariamente per ragazzi, e si soffermava sulle famigerate schedine che avviliscono e massacrano i testi, trasformando i maestri in una congrega di occhiuti ragionieri.

E in concreto?

Il mio punto di partenza è come cambiano le domande e le considerazioni che tanto i docenti quanto i loro alunni accettano di condividere. A Pantelleria ho modo di re-incontrare le persone con cui ho lavorato, raccogliere riflessioni, critiche, suggerimenti per cambiamenti di rotta. E percepisco il contesto che viene cambiando. Io lavoro sui quaderni dei bambini, sulle programmazioni informali fatte sui diari personali e non sul registro, analizzo con loro i libri di testi utilizzati, discuto sulle scelte. Non propongo mai ricette, aspetto di vedere cosa realizzano dopo aver discusso con me, e di lì si ricomincia. La teoria la propongo come cornice, aspettando le domande, i dubbi. Mostro i lavori fatti da altri, insomma, navigo a vista, mi adatto evolutivamente al gruppo.

Ma queste sue visite non hanno anche una cornice istituzionale?

Sì, quando c'è stato di mezzo un progetto europeo; mi obbligava al report settimanale sul lavoro, per cui dovevo sottoporre ai docenti, prove, test, questionari che dimostrassero le avvenute acquisizioni. Ovviamente, ho fatto anche questo, per obbligo di ufficio, ma con i docenti ci abbiamo lavorato su, abbiamo cercato di eliminare la patina burocratica, abbiamo insieme costruito domande che somigliassero a quelle che sui fenomeni complessi si fanno i bambini: *Come mi immagino che funzioni questa cosa? A quale altra cosa che conosco somiglia? Se modifico questo, cosa cambia nell'insieme? Come opero sui numeri quando faccio la spesa?*



Renata Puleo è stata insegnante elementare dal 1971 a Torino e in Sicilia e Dirigente Scolastica dal 1989 al 2011 in un istituto di Primavalle, alla periferia nord di Roma. Appassionata di studi linguistici, è stata formatrice di Lingua per conto dell'IRRSAE Lazio e del Comune di Roma, attività che ancora svolge nei diversi ordini di scuola. Cura, con Caterina Angelotti, il sito *Dita per Leggere* in cui sono raccolte esperienze di buone pratiche linguistiche.

“Tutto ciò che è profondo ama la maschera”: la chiave ermeneutica del “fare filosofia”

di Marina Filipponi

Tra le esperienze marchigiane di ricerca-azione alle quali da diversi anni partecipa, con alcune classi, la Scuola Secondaria di I grado “M.L. Patrizi” di Recanati figurano “Gli spazi per la lettura”. Gli alunni coinvolti nel progetto frequentano le lezioni in classi particolarmente ampie, ubicate in un edificio storico ben ristrutturato, con alti soffitti, grandi finestre luminose, pavimento in caldi mattoni rossi. In una di queste aule è stato allestito anche un angolo esclusivo per la lettura libera, personale, silenziosa.

Ai due lati, su mensole colorate, poggiano piacevoli testi di narrativa non scolastica, forniti gratuitamente ogni anno dalla casa editrice torinese Giralibri. Due divanetti con morbidi cuscini, un tappeto in terra per chi preferisce stare sdraiato, frasi scritte ritenute pregnanti, appese con fantasia qua e là, isolano quest’area dal restante spazio dell’aula e ne fanno un luogo esclusivo, destinato alla fruizione della lettura.

Questo angolo ‘caldo’ si arricchisce di nuovi dettagli ogni anno, così da contribuire a dar vita a un clima accattivante, piacevole, quasi intimo per leggere con gusto, con piacere, sentendosi a proprio agio. Lo scopo è di predisporre nell’ambiente scolastico uno spazio familiare, vicino a quello che ciascuno di noi ha individuato nella propria abitazione, allorché si ritaglia un po’ di tempo per ‘gustarsi’ qualche pagina di un libro che affascina.

Può così prendere forma un’oasi di lavoro fatto in silenzio, che per gli alunni comporta una forte concentrazione, l’ascolto delle proprie emozioni e sentimenti. Fornito di penna e di un taccuino, ciascuno raccoglie espressioni, intere frasi, scrive commenti e considerazioni riferiti a ciò che lo ha colpito. Su questo materiale ci si ritornerà; è necessario per non dimenticare, inoltre consente una autentica personalizzazione.

Ad una scadenza concordata, il docente che naturalmente ha osservato i libri letti e gli alunni che ne hanno fruito, organizza singoli gruppi per supportare e guidare i ragazzi nella realizzazione di videogiochi, puzzle, labirinti... utilizzando l’analisi dei testi letti, le riflessioni, le proprie emozioni, i collegamenti ipotizzati.

Gli alunni scompongono e analizzano quanto letto, sempre nel piccolo gruppo, composto dai lettori di medesimi libri: evidenziano le caratteristiche dei personaggi, ricostruiscono le sequenze degli eventi.

La lettura fornisce materiale vivo per il confronto, il dibattito, lo scambio di idee: si discute, si sperimenta la cooperazione nell’approfondimento e nella selezione degli elementi utili per la costruzione dei materiali citati, e anche per la predisposizione di scritture di tipo collettivo quali manifesti, depliant, mappe concettuali, memorie... Così facendo, la lettura da esperienza privata e personale diventa, si fa concreta espressione di un piccolo gruppo che lavora insieme, impara a cooperare nel rispetto reciproco. Va da sé che il tutto sia parte di una progettazione più ampia.



Presidente dell’IRRSAE (poi IRRE) Marche dal 1996 al 2005, **Marina Filipponi** è stata, fino a poco tempo fa, Dirigente scolastico a Recanati e docente incaricata di discipline pedagogiche nelle Università di Macerata e Ancona.

La filosofia a teatro

Intervista a Stefano Maso a cura di Melania Cassan

Caro Professor Maso, lei è stato l'ideatore del progetto di ricerca filosofico-teatrale Epistrophé con il fine di sperimentare e trasmettere, mediante l'atto teatrale, alcune sue suggestioni drammaturgiche, ispirate a testi filosofici tratti da Platone e da Plotino. Il Teatro universitario di Ca' Foscari ha infatti coinvolto il gruppo di studenti del Corso avanzato teatrale di Shylock CUT di Venezia nell'elaborare e sviluppare dei percorsi di ricerca teatrale, condotti da Sabina Tutone, che sono convogliati in un incontro con gli studenti delle scuole superiori il 16 ottobre e il 4 dicembre 2013. Io, studentessa del corso di laurea specialistica in filosofia, ho potuto partecipare in qualità di attrice al laboratorio teatrale che ha dato vita a Epistrophé, ed è stata un'esperienza arricchente da molti punti di vista. Ci racconti un po' com'è nata la cosa, specialmente evidenziando i motivi che l'hanno spinto a proporre un tale progetto...

Il progetto che abbiamo messo a punto ha sicuramente un valore formativo: non voleva essere la semplice diffusione di un'idea o la propaganda di un modo diverso di fare filosofia; esso discende dalla consapevolezza che esistono diverse strategie idonee a favorire la "formazione" e che ci sono momenti in cui qualcuna è più interessante di altre. Si può scoprire che il teatro offre l'opportunità di una formazione continua, non meno di quanto accade nella lezione tradizionale. A volte un'esperienza così vivace, così potente come la performance teatrale permette di racchiudere in un unico processo tutte le altre fasi dell'esercizio mentale e fisico. L'attore teatrale infatti porta a conclusione l'esercizio di ricerca preparatorio e continua a "rielaborare" nel momento stesso dell'atto performativo. Questo ci spiega perché – proprio come avviene nel caso di una tradizionale lezione difficile e spesso noiosa, mai però fine a se stessa – la preparazione tecnica possa essere anch'essa vissuta come un momento formativo: funge da lavoro preparatorio alla delibazione di ciò che ci interessa. Insomma, trovo che sia molto grave quando, alla fine di un corso, gli studenti non hanno nulla da trattenere in mano. Questo significa che lo studio è stato orientato solamente a "fare l'esame". È il fallimento di un'esperienza didattica. *Come l'attore* che, a volte, deve memorizzare in maniera tecnica e precisa ma, almeno nelle rappresentazioni, ha l'opportunità di sentire vivente la scena che lo coinvolge, *allo stesso modo lo studente* deve affrontare il momento dell'esame e poi far vivere in sé e intorno a sé quello che studia. Ci sono esami molto tecnici, ma essi devono servire, almeno nella prospettiva del percorso di laurea, quale mezzo per la formazione complessiva.

In che senso metodi alternativi alla classica lezione frontale, come nel nostro caso il teatro, possono essere utili per "fare filosofia" con gli studenti?

Credo che la traduzione del pensiero filosofico e l'uso di strumenti alternativi rispetto a quelli abituali (quali quello rappresentato dal teatro) sia possibile e sia importante in contesti precisi. In particolare nel momento introduttivo, cioè nella fase di avvicinamento alla riflessione, dove è necessario far risaltare la vitalità della materia; ma forse anche nella fase conclusiva di un ciclo di lavoro di ricerca teorica, dove si collauda ciò che si è appreso.

In generale è necessario trovare il modo di dare ascolto e poi di rappresentare le istanze più immediate di chi si è appena accostato alla filosofia e immagina di praticarla. Dunque, nell'economia di un corso di studi troppo spesso confinato nella dimensione teoretica, uno studente può trovare affascinante e a volte risolutivo incamminarsi lungo percorsi alternativi al solo studio e alla riflessione personale sui testi.

Qual è dunque il valore aggiunto del teatro rispetto alla lezione frontale?

La filosofia in teatro aggiunge sicuramente il coinvolgimento emotivo, consente una sorta di transfert nell'azione scenica da parte dello spettatore, soprattutto se questi è già stato preparato ed è consapevole dei contenuti del testo teatrale. Inoltre, alla conclusione della performance, si osserva il naturale radicarsi, quale lascito della stimolazione emotiva, dei punti chiave del percorso razionale. Vi è, da ultimo, la possibilità di un ulteriore ripensamento che avviene nelle ore e nei giorni successivi all'esperienza teatrale.

Aggiungo che esiste un importante legame tra la filosofia e il teatro: quest'ultimo nasce in Grecia e la filosofia greca e Atene sono inscindibili. Se poi mi si chiedesse cosa manca al teatro, risponderai che "apparentemente" manca lo spazio della riflessione critica in quanto, come dicevo, ci si muove facendo leva prioritariamente sul coinvolgimento emotivo e sull'empatia che tende a crearsi. Per questo motivo è importante che le due strade vadano a confluire l'una nell'altra e non rimangano alternative.

Quanto è stato finora detto mi permette di sottolineare anche un altro aspetto del valore formativo che la filosofia manifesta nel momento della sua presenza in teatro. Spesso noi studenti ci ritroviamo a dover assistere a lezioni in cui è difficile sostenere un dialogo paritario con il docente. È forte allora la sensazione che il professore sia colui che ha il potere e che dà informazioni mentre noi studenti abbiamo il compito di apprendere passivamente. L'esperienza di Epistrophé mi ha permesso invece, in veste di attrice, di offrire il mio personale contributo agli studenti e ai docenti e di essere protagonista di quello che ho sempre studiato sui libri. Oltre a questo, voglio evidenziare lo scambio di riflessioni finale tra attori e pubblico: si è verificato in quel momento un dialogo vivo e paritario tra tutti i presenti. La filosofia era presente, dunque. Cosa ne pensa?

Sono d'accordo. La reciprocità dei contributi (autore, attori, coordinatori, tecnici, pubblico) è senz'altro un'esperienza di "filosofia pratica". A questo proposito aggiungerei solo una cosa. È stato intenzionale da parte mia evitare di "mettere il naso" durante il "laboratorio" teatrale. Ho solo lasciato a disposizione un testo esposto completamente alle vostre interpretazioni: ho fatto in modo che doveste per forza metterci qualcosa di voi stessi in questo "travaglio" individuale e di gruppo.

Come mai ha scelto di rielaborare due testi di Platone e Plotino? In particolare il "mito della caverna" e alcuni passi delle Enneadi?

Il "mito della caverna" è particolarmente adatto a ciò che stiamo vivendo; non è certo ora il momento del "mito prometeico". Piuttosto è il momento del coinvolgimento personale, dello sforzo per uscire dal buio, per ritrovare se stessi. La conclusione della mia rilettura è tragica e paradossale: al rientro,

nella caverna, il prigioniero si rende conto di non essere capito e “si stupisce” di ciò. Abbiamo a che fare con un’esperienza molto frequente: si fa un passo in avanti e si pensa che le persone che ci stanno intorno capiscano il processo che si sta sviluppando. Dolorosamente si scopre che invece non hanno capito niente. È un momento di grande tristezza accompagnato da un senso di fallimento. Lo stupore di non essere capito è, per il prigioniero, talmente forte che si ritrova inerme a prendere atto che chi gli sta intorno lo sta uccidendo; Il problema non è il dolore: egli, prigioniero e illuso “salvatore”, è talmente sconvolto dal fatto che “coloro che avrebbero dovuto capire” non abbiano capito, che rimane inebetito: per lui diventa quasi secondario il fatto di essere ammazzato.

Plotino presenta la stessa esigenza che il suo “maestro” aveva manifestato per un “ritorno al punto focale originario”: è l’*epistrophé* verso la luce, la verità, la semplicità.

In un mondo dove tutto è comunicazione, connessione tra le reti sia digitali sia sociali, si scopre che in realtà la qualità di questa comunicazione è molto bassa, se non inesistente. È importante allora che giovani universitari come me e giovani studenti di liceo (la maggior parte del pubblico di Epistrophé) riflettano insieme su temi come questi, che presentano un’attualità sconcertante.



Stefano Maso insegna Filosofia antica e medioevale presso l’Università Ca’ Foscari di Venezia. Ha studiato in particolare il pensiero dei presocratici, di Platone, di Aristotele ed Epicuro. Ha affrontato in modo innovativo la filosofia romana interpretandola come il momento di passaggio dalla “riflessione” sui principi all’“arte” della vita.

Bambini a zig zag

di Olimpia Ammendola

“**B**AMBINI A ZIG ZAG” è il titolo del convegno che si è tenuto nella sala di rappresentanza del comune di Viareggio, organizzato dalla funzionaria della biblioteca comunale, Mirella Nuti, nei giorni 22 e 23 novembre 2013. Si è trattato di un incontro ricco di sollecitazioni, che ha avuto anche dei momenti di verifica sul campo (nell'Istituto comprensivo “Darsena”). Il titolo del convegno è significativo: si riferisce alla condizione dell'infanzia di oggi, un'infanzia che difficilmente può rientrare in schematizzazioni e generalizzazioni. Il leit motiv del convegno è stato comunque la forza che oggi la filosofia può avere nell'educazione dei giovani e dei bambini. Infatti, come sostiene Epicuro, non c'è un'età per fare filosofia, perché affermare che c'è un'età per la filosofia è come dire che c'è un'età per essere felici. Ma quale filosofia? Innanzitutto è necessario chiedersi: filosofia o storia della filosofia.

Nel suo complesso e articolato intervento, M. Antonella Galanti, pedagoga dell'Università di Pisa, ha voluto ribadire che il senso profondo della filosofia è nel suo essere causa ed effetto dell'inquietudine, è devianza da ciò che è ovvio e scontato. Insegnare la storia della filosofia proponendo la struttura edipica degli attuali manuali in commercio in cui il filosofo che segue si contrappone a quello che lo precede, significa uccidere la filosofia, significa sminuire o svilire il paradosso e lo stesso senso di smarrimento che è prerogativa di chi vuole essere un viandante nell'universo della conoscenza.

Anche Sergio Viti, insegnante della scuola primaria e autore di libri pionieristici dedicati alle esperienze di filosofia con i bambini e alla filosofia dei bambini, ha voluto sottolineare il potente ruolo formativo della filosofia che ci fa comprendere la differenza tra la domanda che apre un percorso di ricerca e l'interrogazione che esige risposte certe. Ma perché i bambini imparino a riflettere occorre creare le condizioni perché sia possibile esercitare questa attitudine della mente.

Luca Mori, docente di filosofia presso l'Università di Pisa, cita a tale proposito il barone di Münchhausen: appellarsi alla riflessione senza creare le condizioni per riflettere è come dire a un bambino: “sollevati in aria tirando i lacci delle scarpe”. Il problema filosofico nasce quando non riusciamo a raccapezzarci, afferma il prof. Mori ricordando Wittgenstein.

Il convegno ha visto anche la presenza di un gruppo di ragazzi della scuola media “Massa Rosa 1” che, coordinati dalla professoressa Marinella Palmerini, insegnante presso la scuola secondaria di primo grado, hanno recitato un pezzo dell'*Edipo re*. Il convegno ha voluto testimoniare con questo che nella scuola è necessario che i diversi linguaggi abbiano pari dignità, che le modalità di fruizione della cultura sono multiformi e variegate e che privilegiare il canale logico linguistico non è più rispondente ai bisogni delle nuove generazioni.

La dottoressa Susanna Sani, psicoterapeuta del centro YMEIS ha ampiamente sottolineato la necessità di considerare ciascun individuo come portatore di un potenziale creativo e di positività, di interagire con le differenti componenti dell'individuo, quella emozionale, relazionale e corporea. Il corpo esprime tante cose che il linguaggio verbale non dice. È indispensabile per gli educatori comprendere che nell'educazione il bambino si rapporta ai modelli concreti più che alle esortazioni verbali.

A sua volta Riccardo Roni, docente di Abilità Relazionali presso l'Università di Urbino, ha sottolineato che la multiculturalità è una ricchezza: ormai gli stessi alunni sempre più spesso si trovano a condividere spazi, opportunità, problemi con chi proviene da contesti completamente diversi dal nostro,

ed emerge una richiesta non di semplice rispetto della differenza ma di un vero e profondo confronto tra culture.

Questi in estrema sintesi gli interventi del convegno che, in contemporanea, ha avuto un momento di verifica concreta il venerdì mattina quando la sottoscritta, accompagnata dalla docente Cristina Berti, ha incontrato gli alunni della scuola media dell'Istituto comprensivo "Darsena", con i quali insieme alla docente Marzia Papi abbiamo discusso di alcune problematiche filosofiche tra cui il frammento di Anassimandro. I bambini, 28 di numero, hanno partecipato con ordine, ponendo domande, esprimendo considerazioni. Alla fine ci siamo lasciati con la promessa di riflettere sulla sentenza di Democrito riguardante l'ingiustizia che, secondo il filosofo greco, è un problema più che per chi la fa che per chi la subisce.

Ci siamo spostati poi alla scuola elementare, dove con le docenti Cristina Berti e Gabriella Galli, abbiamo riunito una terza e una quinta elementare. Dopo alcune riflessioni sul rapporto tra fede e scienza, quasi tutti i bambini sono intervenuti e hanno posto domande su cosa accade dopo la morte. Qualcuno ha detto che dopo la morte non c'è nulla perché altrimenti qualcuno sarebbe venuto dall'aldilà a raccontarcelo, qualcun altro invece ha detto che quando si muore si diventa come le stelle. Il pomeriggio del venerdì, nella sala di rappresentanza del comune, Cristina Berti è intervenuta facendo presente l'importanza del "fare" filosofia con i bambini, delle suggestioni che offre quella che non può essere considerata una disciplina ma una metodologia finalizzata alla costruzione del pensiero critico. La prof. Berti ha proiettato un filmato in cui i bambini dell'Istituto comprensivo "Darsena" intervenivano ponendo domande, problemi, curiosità. Il convegno si è concluso con una rappresentazione della compagnia "La bottega del teatro", dove Serena Guardone e Luca Barsottelli hanno recitato alcune pagine tratte da un mio libro, *Il cielo stellato sopra di me*.

Il convegno che si è tenuto a Viareggio è significativo per molteplici motivi: in un momento storico contrassegnato dalla crisi che non è solo economica, in cui per anni è stato dato alle nuove generazioni il messaggio che la cultura non è importante, che chi persegue il successo e il denaro non ha bisogno di studiare, un incontro come quello di Viareggio è sicuramente non solo in controtendenza ma è la dimostrazione che in questo paese gli anticorpi al degrado morale e culturale ci sono e sono forti. I bambini e gli stessi genitori non accoglierebbero una disciplina come la filosofia da sempre considerata astrusa ed elitaria, se questa non rispondesse a un bisogno diffuso, il bisogno di conoscere e di conoscersi che è antico quanto l'uomo e sempre attuale.

LEGGERE LA REALTÀ CON GLI OCCHI DEI FILOSOFI

DIOGENE

Magazine

ISSN 1826-4778 - N. 33 - Dicembre 2013 - www.diogenemagazine.it - 5 euro

DIETRO LO SPECCHIO

Effetto Lucifero

IL MONDO

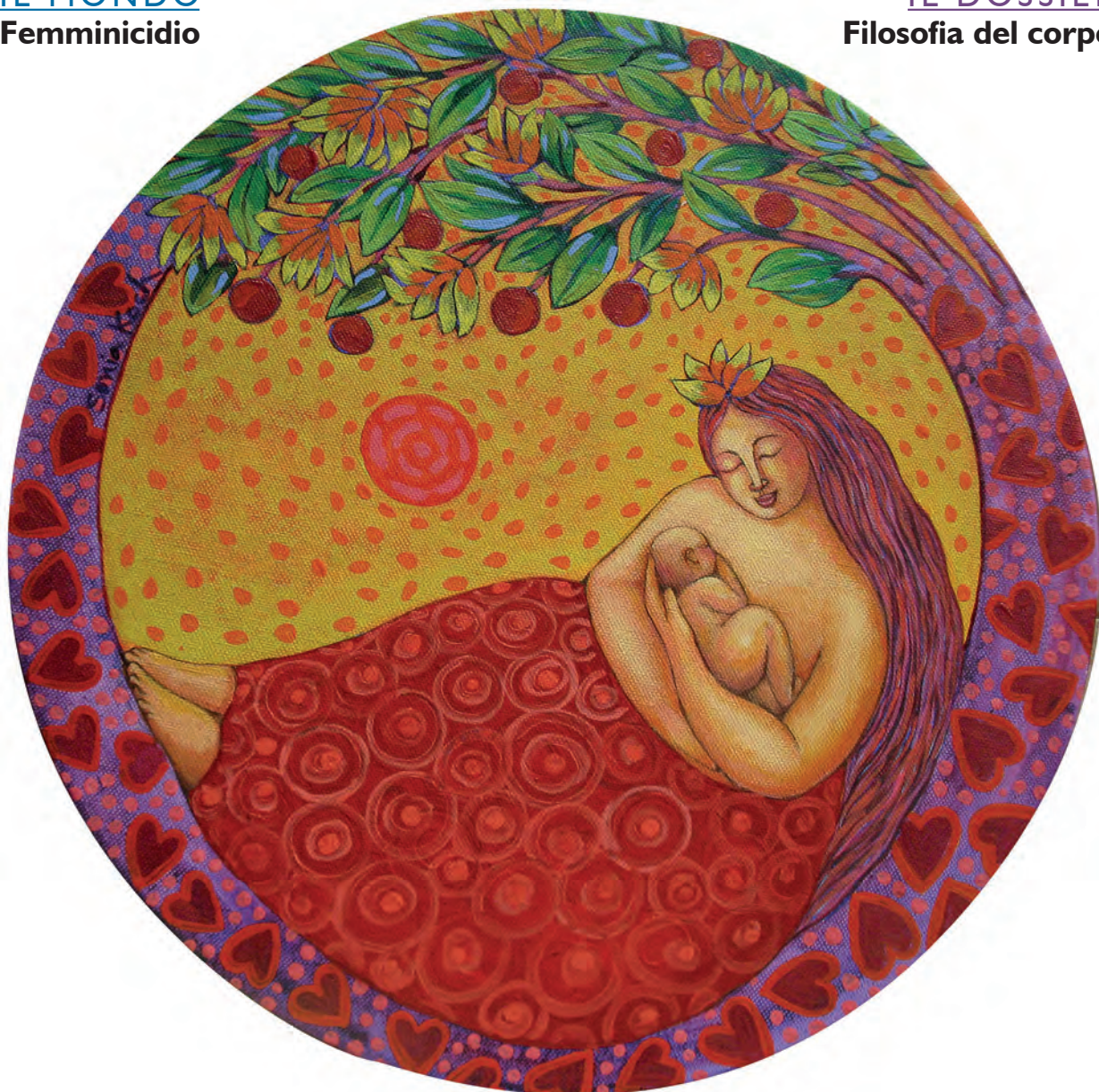
Femminicidio

VITA QUOTIDIANA

Tendenze del nostro tempo

IL DOSSIER

Filosofia del corpo



E ora parliamo di alcuni libri...

D. SPADOTTO, *Bambini che muovono discorsi. Pratiche linguistiche nella scuola*, Morlacchi editore, Perugia 2013.

Bambini che muovono discorsi è una recente pubblicazione che si inserisce nel filone del filosofare con i bambini con la novità di accostare questa pratica filosofica alle scienze linguistiche, realizzando il passaggio da "scienza" a "educazione" con la pratica del dialogo. Già nella prefazione a cura di Agostino Roncallo si afferma: «Circa quarant'anni fa nacque quella che, ancor oggi, suole definirsi "educazione linguistica". A ben vedere, essa non era, e non è, una materia scolastica né un insegnamento universitario» per sottolineare che le scienze linguistiche si situano al confine fra la ricerca e la didattica e incontrano l'educazione nel dialogo come terra di mezzo, nella quale nasce (o non nasce) il decentramento del proprio punto di vista per mettersi in ascolto dell'alterità. Spadotto ci offre uno sguardo sulla percezione delle parole da parte dei bambini, i quali cominciano a incontrare i 'misteri' del linguaggio all'interno della scuola primaria, in una serie di laboratori dedicati all'apprendere dialogando.

Un bell'esempio emerge da un racconto di Ed Franck (Fabbri, Milano 2000) quando si narra di una bambina che cerca di afferrare invano la luna col suo secchiello, i bambini iniziano a muovere discorsi incalzati dall'insegnante. Ad un certo punto della discussione, Paola fa spuntare la parola chiave "riflesso": la bambina della storia inseguiva la luna, ma era dinanzi a un illusorio riflesso. Così i bambini cominciano a porre domande dando il giusto nome agli elementi di una storia e comprendono che un testo fatto di segni è un universo autonomo dotato di senso, dove la semiotica contribuisce a un fine razionale: trasmettere un messaggio, dare un'interpretazione (per dirla con Wittgenstein, e poi con Agamben, "il miracolo dell'esistenza è l'esistenza del linguaggio stesso"). I bambini muovono discorsi e imparano pian piano il valore di un titolo 'sconosciuto', che si profila come un'autentica caccia al tesoro, svolta tra le pagine del romanzo di J. Gaarder, *C'è nessuno?*

Ciò che prende forma nel libro di Spadotto è un percorso di interessante avvicinamento alle parole e alle sue più complesse strutture sintattiche e grammaticali, a tratti bloccato da numerosi "Il concetto è chiaro", "Hai detto bene", "Cosa intendi dire?", troppi intercalari attraverso cui l'insegnante rischia di cadere in una strada 'adultocentrica', presentando, come un libero dialogo, un pensiero rigidamente strutturato che porta i bambini a inseguire il ragionamento dell'adulto offuscando il potenziale filosofico individuato ormai da tempo nel percorso di pratiche dialogiche di stampo socratico coi minori.

Un livello più affascinante, all'interno del testo, è l'incontro dei piccoli con la polisemia. «Cosa vuol dire fantastico?» e da qui una serie di definizioni: «che è bello», «fantastico è quando uno è felice e allora dice "ah, bene, fantastico!»». Una serie di proposizioni fino al momento in cui spunta l'altro sguardo sulla parola "fantastico", utilizzata anche come esclamazione per dire: «Bene, ho fatto tutta questa fatica per niente. Fantastico!»». E allora questo termine indica anche persone arrabbiate? Fran-

cesca ricorda ai compagni che c'è "fantastico" per dire "che buon gelato" e "fantastico" per indicare "è andato tutto male".

L'avvicinamento all'ottica pedagogica del "pensiero laterale" incontra la ricchezza della polisemia nello sviluppo di un pensiero che sperimenta l'incerto, le doppie possibilità, le seconde nature, facendo tremare sotto i piedi la terra della sicurezza lessicale nella quale i bambini sono nati, ma che vanno via via perdendo. Nei vari percorsi proposti da Spadotto, ai quali andrebbero tuttavia espunte le rigidità della "strada segnata", si coglie, ancora una volta, la peculiarità dell'immaginazione infantile, riportandola a una componente tipica del mondo antico, secondo cui essa era il *medium* per la conoscenza, come ha scritto Agamben in *Infanzia e storia*, ma poi, con l'età adulta e con il pensiero contemporaneo, verrà estromessa dall'esperienza (e dalla conoscenza) e marchiata come "irrealtà".

Il nuovo genere letterario che si sta sagomando con la pubblicazione di questi nuovi volumi sul filosofare con i bambini (che non riguarda i dialoghi filosofici o le fiabe filosofiche alla maniera di Ermanno Bencivenga, scritte da adulti per i bambini) dovrebbe lasciar fuori un insegnante rigidamente mediatore, troppo paternalistico da pensare di poter presupporre verso quale direzione sia meglio che il pensiero critico del bambino si focalizzi; al di là di questo limite, a tratti più o meno visibile, il volume di Spadotto ha il merito di racchiudere numerose riflessioni dei bambini che stimolano anche gli adulti, come nel caso delle "parole mascherate" per discutere dei pronomi: c'è differenza fra «voglio un altro» e «voglio un altro amore»? La differenza che passa fra una frase esplicita e una mascherata dal pronome.

Dorella Cianci

Nati per Leggere

Presentazione Partecipare Genitori Libri e lettura Documentazione Comunicazione Formazione Premio

Filastrocca dei Nati per Leggere

“ Leggimi subito, leggimi forte
Dimmi ogni nome che apre le porte
Chiama ogni cosa, così il mondo viene
Leggimi tutto, leggimi bene
Dimmi la rosa, dammi la rima
Leggimi in prosa, leggimi prima

Bruno Tognolini

News

- 11.12.2013 - Comunicazioni
Corsi in Calabria
- 06.11.2013 - Eventi
Reggio Emilia
- 30.10.2013 - Eventi
Milano, Cresce chi legge
- 29.10.2013 - Eventi
Napoli, Corso per lettori
volontari

Amare la lettura attraverso un gesto d'amore: un adulto che legge una storia

Ogni bambino ha diritto ad essere protetto non solo dalla malattia e dalla violenza ma anche dalla mancanza di adeguate occasioni di sviluppo affettivo e cognitivo. Questo è il cuore di **Nati per Leggere**. Dal 1999, il progetto ha l'obiettivo di promuovere la lettura ad alta voce ai bambini di età compresa tra i 6 mesi e i 6 anni. Recenti ricerche scientifiche dimostrano come il leggere ad alta voce ai bambini in età prescolare abbia una positiva influenza sia dal punto di vista relazionale (è una opportunità di relazione tra bambino e genitori), che cognitivo (si sviluppano meglio e più precocemente la comprensione del linguaggio e la capacità di lettura). inoltre si consolida nel bambino l'abitudine a leggere che si protrae nelle età successive grazie all'approccio precoce legato alla relazione.

Nati per Leggere è promosso dall'alleanza tra bibliotecari e pediatri attraverso le seguenti associazioni: l'Associazione Culturale Pediatri – ACP che riunisce tremila pediatri italiani con fini esclusivamente culturali, l'Associazione Italiana Biblioteche – AIB che associa oltre quattromila tra bibliotecari, biblioteche, centri di documentazione, servizi di informazione operanti nei diversi ambiti della professione e il Centro per la Salute del Bambino – ONLUS-CSB, che ha come fini statutarie attività di formazione, ricerca e solidarietà per l'infanzia.

L. CANDIOTTO, L.V. TARCA (eds.), *Primum Philosophari – Verità di tutti i tempi per la vita di tutti i giorni*, Mimesis, Milano 2013.

Quando si pensa alla filosofia, quello che più comunemente salta in mente sono giorni interi passati sui libri a pensare e ripensare quella frase o quel paragrafo di un autore, o a comparare pensieri di autori distanti per spazio e tempo, oppure lunghi discorsi a platee di specialisti su argomenti che pochi riescono a comprendere pienamente. Il pregiudizio verso la filosofia pensata come una disciplina puramente teorica è qualcosa di profondamente radicato nel sentire comune; per questo, testi che si propongono almeno in parte come “manuali di pratica filosofica” potrebbero sembrare una contraddizione.

Per quanto non si ponga esplicitamente come un manuale di questo genere, *Primum Philosophari* si offre quale fonte di ispirazione e linee guida per un approccio alla filosofia che non sia confinato tra libri e riviste (per quanto lo studio rimanga fondamentale), né tantomeno si allarghi soltanto a situazioni di dialogo, accademico o meno. Il libro nasce dagli anni di esperienza nelle pratiche filosofiche degli autori, iniziato nel Seminario Aperto di Pratiche Filosofiche dell’Università Ca’ Foscari di Venezia, e vuole essere, nelle parole di presentazione di Luigi Vero Tarca, “una proposta che può presentare interesse anche per altre persone e gruppi” (p. 9) – interesse reale e tangibile, manifestato dall’attenzione e dal contributo che, prima ancora della pubblicazione, il volume ha attirato da parte dell’Ordine dei Medici di Venezia. Più che un manuale, quindi, questo libro è il racconto della strada comune che gli autori hanno fatto, nel corso degli anni, nella riflessione su un modo di fare filosofia “diverso”, in grado di coinvolgere pienamente l’interità della vita. “La pratica filosofica è l’amore per il sapere e l’ascolto della differenza che trova la sua piena espressione in uno stile di vita” (p. 16), dice Laura Candiotto nell’introduzione al testo: tutti i brani che trovano sede nella raccolta mostrano come gli autori, pensando e facendo propri i passi che citano, hanno cercato di trasformare concetti filosofici in realtà vissuta attraverso la condivisione col gruppo. “Un punto centrale, e tipicamente filosofico” dell’idea di pratica filosofica che ha guidato i passi degli autori “consiste infatti nel tentativo di realizzare un’effettiva coerenza tra il contenuto filosofico del discorso e il modo in cui tale contenuto viene espresso e realizzato all’interno della comunità, coerenza che costituisce di per sé una finalità tipicamente filosofica” (p. 22). Il punto chiave è l’idea della condivisione della riflessione e della pratica all’interno di una realtà dove, accanto a questi due elementi, sia costitutivamente presente la relazione personale tra gli autori.

Ogni brano proposto condivide una struttura che mostra come questi elementi di condivisione pratica non siano assolutamente scissi dalle caratteristiche ben presenti della riflessione teorica. All’introduzione al brano che ogni autore ha scelto, riflettuto e fatto proprio, si accompagna un *commento* teorico che solo alla fine, a compimento del percorso personale sotteso, si traduce in un *invito alle pratiche* - che possono essere sì teoriche ma anche propriamente *pratiche*: la natura integrale della pratica filosofica non può dimenticare quella che è la componente corporea dell’esperienza umana. Così, se gli spunti che possono dare Klemperer e Wittgenstein¹ sono di carattere teorico-riflessivo, quelli che provengono da Suzuki ma anche da Epicuro² si traducono in pratiche corporee dove la fisicità ha un ruolo importante tanto quanto quello che possiede il pensiero. Non si deve stupire il lettore, quindi, se troverà che persino un critico dell’azione come Emanuele Severino³ può offrire inviti alle pratiche in grado di costruire relazioni integrali tra le persone.

1. È quanto affermano M. Pontarollo in *Viktor Klemperer: il «momento totalitario» del linguaggio* (a p. 182) ed E. Favaretto in *Wittgenstein: le differenti terapie* (a p. 109 s.).

2. Secondo C. Doni in *Shunryu Suzuki: mente zen, mente di principiante* (a p. 241) e M. Semenzato in *Epicuro: la misura nel corpo* (a p. 93).

3. Come sostengono L. Candiotto e S. Sangiorgio in *Emanuele Severino: la verità di ogni cosa* (a pp. 150-151).

E “quanto meravigliosa e terribile può essere una relazione integrale con un'altra persona” (p. 19), o con un gruppo che si costituisce, come comunità di pratica filosofica? Le problematiche che possono emergere richiedono una forma del vivere che più che regolare la condivisione sia in grado di guidarla sul terreno aspro del dialogo filosofico – che quindi, anche grazie all'ispirazione del pensiero di Panikkar, da mera dialettica divenga dialogica, cioè aperta al riconoscimento della differenza con l'altro e alla possibilità, prima che di convincere l'interlocutore, di mettere in discussione le proprie prospettive. Linee guida che vengono espresse sin dall'inizio, in modo che possa esser chiaro al lettore lo sfondo filosofico dei brani proposti e dell'esperienza biografica degli autori dietro ai testi: i principi della comunicazione integrale, della non-violenza (o non-dogmatismo) e del compimento positivo della relazione (p. 22 ss.), ovvero della componente soggettiva della proposta, della rinuncia a qualsiasi tentativo a-prioristico di prevalere sull'altro a favore di una maggior comprensione della proposta altrui e della disponibilità, ancora, a rimettere in gioco i propri presupposti impliciti. Se la storia del gruppo di autori è infatti comunitaria, la proposta di per sé è fondata su quella capacità che la pratica filosofica, declinata in varie forme, ha di farsi motore di una relazione tra persone, “la quale diviene viva nella spinta trasformativa della filosofia” (p. 20). Spinta che questo libro vuole offrire al lettore, nello stesso spirito di condivisione che ne ha ispirato la stesura.

Leonardo Marcato



L'idea del concorso, lanciata da *AMICA SOFIA*, è stata elaborata dal “Tavolo cultura” del CESVOL di Perugia e, nel 2012, ha coinvolto studenti del Secondario Superiore della Provincia di Perugia. È poi seguita la mostra e, nel dicembre 2013, è stata la volta di questo volumetto.

Daniela Marinaro, *Giacomo Leopardi nella caverna di Platone*. Illustrazioni di Ivano Ceriani, Alboversorio, Milano 2013.

L'editoria dell'infanzia negli ultimi anni ha prodotto interessanti proposte per fare filosofia con i bambini. I libri di Matthew Lipman o quelli di Oscar Brenifier sono alcuni degli esempi più noti, ma anche altre produzioni meritano la nostra attenzione. Una di queste è la neonata collana "Filofavola" di Alboversorio, diretta da Erasmo Silvio Storace. A fondamento di queste pubblicazioni ci sono concezioni differenti della filosofia che a mio parere devono essere tenute presenti dagli educatori, insegnanti e genitori che intraprendono la lettura di questi libri con i bambini. Si pone infatti l'eterna domanda: "Che cos'è la filosofia?"; essa si configura successivamente, mostrando tutta la sua pregnanza per la pratica, come: "Che cosa significa filosofare?". Alcuni volumi mediano la concezione secondo la quale ciò che rende un libro filosofico è il contenuto, altri il metodo. Alcuni si basano molto sul verbale, altri cercano canali di comunicazione che si integrino o che, addirittura, siano alternativi ad esso (cfr. l'interessante proposta dei "Silent Books"¹).

Il libro che recensiamo mi sembra appartenere a quella categoria che pone tutta l'attenzione sul contenuto, nella convinzione che il *proprium* della filosofia con i bambini sia proporre loro particolari prospettive filosofiche. Su questo ci sarebbe molto da discutere e già molto si è discusso all'interno degli ambienti di formazione sulla filosofia con i bambini. Io personalmente ritengo che elementi imprescindibili del filosofare – anche con i bambini – siano la problematizzazione e la conseguente possibile liberazione dai condizionamenti tramite il pensiero critico. Non ho trovato esplicitamente questi elementi nella produzione della Marinaro, tuttavia ritengo che sia interessante cogliere i punti di forza di un tale progetto editoriale, nella consapevolezza della sua specificità e della visione filosofica di riferimento. *Giacomo Leopardi nella caverna di Platone* si configura infatti come una favola, come un genere letterario cioè che ha nella propria definizione il veicolare una particolare morale e che utilizza generalmente come personaggi degli animali.

La favola di cui Giacomo Leopardi è il protagonista ha come punto di riferimento la filosofia di Platone, in particolar modo il mito della caverna, il mito della biga alata e, in generale, la concezione delle idee e del Bene come visibilità e luce. I miti e le concezioni platoniche non sono però semplicemente riprodotti ma sono "attualizzati" (ad esempio la caverna ha al suo interno un grande televisore) e integrati a elementi che non possono essere ricondotti immediatamente alla filosofia di Platone. Nel finale, ad esempio, il protagonista riuscirà a liberare tutti gli animali intrappolati nella caverna grazie alla propria motivazione, a un talismano magico ma specialmente grazie all'aiuto di un'amica. La figura del saggio è incarnata da una coppia (maschio e femmina) di gufi. La collaborazione e l'aiuto reciproco basati sul riconoscimento dell'amicizia tra un maschio e una femmina sono quindi degli elementi centrali della morale veicolata dalla favola.

Non credo però che il libro si presti solo a veicolare questa morale, tra l'altro estremamente importante se riconosciuta nel suo valore di educazione alla collaborazione tra i generi. Ho infatti trovato anche altri interessanti spunti, che però andrebbero approfonditi dagli insegnanti e dagli educatori, specialmente per quanto riguarda la *media education*, la pedagogia ecologica e l'intelligenza emotiva.

La critica alla società dello spettacolo che fa credere che la realtà sia prodotta dalle immagini che vengono proiettate da uno schermo è esplicita; rendere i bambini consapevoli di questo attraverso labo-

1. I "Silent Books" sono dei libri che utilizzano unicamente le immagini come mezzo comunicativo che, oltre ad annullare ogni barriera linguistica, hanno tra le loro finalità la promozione dell'immaginazione e della creatività dei bambini.

ratori scolastici specifici è ai miei occhi di vitale importanza. Marinaro non solo fornisce uno strumento per aprire la questione con gli alunni ma appronta anche una particolare risposta che risiede nel riconoscimento della bellezza della natura. Quando verrà liberato, Giacomo Liopardo verrà condotto di fronte a un grande albero, punto di partenza per un volo magico alla scoperta della bellezza della natura nel riconoscimento della luce che illumina tutte le cose. La luce diventerà presto la motivazione di Giacomo che con coraggio deciderà di affrontare il buio per liberare i propri compagni imprigionati. In questa parte della favola si ricorre spesso a un linguaggio emotivo che, di nuovo, se sviluppato all'interno di un laboratorio specifico, potrebbe essere una buona base di partenza per un lavoro sul riconoscimento delle emozioni e sul ruolo della motivazione.

I bambini, insieme a Giacomo Liopardo, dovrebbero non solo imparare a dare il nome alle proprie emozioni ma anche a riacquisire la memoria dei nomi di tutte le cose. Ritrovare il nome delle cose è riconoscerle nella loro verità al di là del nascondimento prodotto dal grande schermo.

Secondo Marinaro, per compiere queste sempre più urgenti operazioni è necessaria la filosofia.

Laura Candiotta

Nati per la Musica (NpM) è promosso dall'Associazione Culturale Pediatri in collaborazione con il Centro per la Salute del Bambino e la Società Italiana per l'Educazione Musicale ed è patrocinato dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali.

Il progetto nasce sulla scia dell'esperienza di **Nati per Leggere**, promosso dall'Associazione Culturale Pediatri in collaborazione con il Centro per la Salute del Bambino e l'Associazione Italiana Biblioteche.

NpM si propone di sostenere – con il coinvolgimento di pediatri, genitori, ostetriche, personale che opera in consultori, asili e scuole – attività che mirino ad accostare precocemente il bambino al mondo dei suoni e alla musica. L'apporto dei pediatri è fondamentale al fine di sensibilizzare le famiglie di tutti i bambini sull'importanza della musica quale componente irrinunciabile per la crescita dell'individuo inteso nella sua globalità.



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,

Amica Sofia compie sei anni: un bell'anniversario, di quelli che si ricordano. A sua volta la nostra rivista giunge al suo dodicesimo numero, e anche questo è un traguardo apprezzabile. Contemporaneamente si annuncia il consueto rinnovo biennale delle cariche.

In concomitanza con tutte queste belle cose ha senso ricordare anche un articolo su quattro colonne, *Scuola per piccoli Socrate* (di L. Rossetti), che è apparso sul domenicale del *Sole24ore* appena prima di Natale (il 22 dicembre, nella sezione dedicata alla filosofia).

*Dalla filosofia **per** i bambini alla filosofia **con** i bambini e, ora, alla filosofia **dei** bambini*

Il dato rilevante è la presa di coscienza del fatto che, zitto zitto, un nuovo genere letterario ha preso forma in questi anni (e ha preso forma dentro e accanto ad *AMICA SOFIA*): non un qualunque genere letterario, ma una cosa di cui si è sempre fatto tanta fatica a parlare, la filosofia *dei* bambini. Se andate sulla prestigiosa *Stanford Encyclopaedia of Philosophy* (<http://plato.stanford.edu/>) e cercate la voce «Philosophy for Children», trovate molte pagine dovute a Michael Pritchard in cui campeggia la domanda: *Are Children Capable of Philosophical Thinking?*, "Ma i bambini sono davvero capaci di elaborare pensieri filosofici?". Per quanto sfumata e per quanto legata al tipo di filosofia per bambini che viene praticata negli Stati Uniti (dove si è affermato, come sappiamo, il modello Lipman), la sua risposta è sostanzialmente negativa, ma noi possiamo ora dire: scorrete alcuni di questi libri, troverete che dei bambini della Primaria hanno avuto l'agio di pensare, di interrogarsi, di confrontarsi, di rimuginare in modi compatibili con la loro età. Quella è la loro filosofia, e forse alla loro età noi non siamo stati da meno, ma con la differenza che le nostre riflessioni sono andate irrimediabilmente disperse, mentre quelle di alcuni gruppi di bambini si sono salvate grazie alla lungimiranza dei loro insegnanti, e si può prevedere che la serie dei gruppi di bambini fortunati continuerà, perché ormai ha preso forma uno schema, una categoria. E l'articolo del 22 dicembre ha provato a farlo sapere.

Farlo sapere anche ai filosofi di professione, segnalare anche a loro che accanto alla filosofia dei filosofi c'è anche una filosofia in erba, la filosofia dei bambini, segnalare che è nato un nuovo tipo di libri di filosofia che avrebbero diritto a figurare accanto alle opere di Kant e Aristotele come espressione di un tipo di filosofia di cui quei grandi non arrivarono nemmeno a sospettare l'esistenza. Bene, che *Amica Sofia* sia in prima fila in questa avventura non è poco. E in ogni caso è la novità del momento.

Poi, naturalmente, la vita continua in molte altre forme. Non per nulla questo numero della rivista riporta esperienze che hanno avuto o hanno luogo a Pantelleria e a Venezia, a Viareggio e a Perugia, a Recanati e a Trieste.

E ora l'assemblea ordinaria dedicata al rinnovo del Direttivo Nazionale

Dopodiché passiamo a parlare dell'evento che ci attende a breve, l'assemblea ordinaria dedicata al rinnovo delle cariche. Il luogo e la data dell'assemblea ordinaria verranno comunicati per email a inizio d'anno (forse a inizio febbraio). Il nostro statuto prevede (art. 8) che «Hanno diritto di partecipare alle Assemblee tutti i Soci in regola con il pagamento della quota annuale». Pertanto ai soci viene tradizionalmente accordato tutto il mese di gennaio per effettuare il versamento della quota associativa sul nostro conto corrente postale (a meno che uno voglia regolarizzare la propria posizione versando la quota brevi manu il giorno stesso dell'assemblea). I dati sulla quota da versare sono disponibili nel nostro sito, cioè in <http://www.amicasofia.it/amicasofia/index.php?content=come%20contattarci>.

D'attualità è anche l'elaborazione delle candidature a componente del Direttivo Nazionale.

Non dimentichiamo però che l'assemblea è, anzitutto, l'occasione per fare il punto della situazione e coordinarsi per andare avanti di comune accordo.

Ai nuovi soci è forse prudente ricordare che non basta versare la quota ma si richiede anche di compilare la scheda di adesione.

Ricordiamo anche che l'adesione ad *AMICA SOFIA* è concepita come pluriennale, con previsione di rinnovo ogni anno. Il motivo è semplice: si aderisce ad una associazione, se ne condividono le finalità, si lavora *per* l'associazione e *per* la filosofia con i minori, dopodiché sembrerebbe strano aderire un anno sì e uno no, come qualche volta è accaduto. Per questa ragione la segreteria nazionale si ritiene autorizzata a sollecitare il rinnovo o il pagamento della quota di un anno fa. Tutto questo per capirci.

Bene, a presto dunque. Arrivederci all'assemblea nazionale.



Quale Socrate? è la domanda che percorre buona parte di questo numero di *Amica Sofia*. Le riflessioni che proponiamo nel *Forum* originano dalla sessione estiva di Cava de' Tirreni e articolano la domanda a partire da un'originale rilettura dell'insegnamento di Freinet (sullo sfondo il tema della cooperazione educativa ai tempi del concetto di *smart*); attraverso un largo giro di pensieri sulla filosofia come "pratica quotidiana del desiderio di sapere" (e una riflessione sulla filosofia con i bambini come opportunità privilegiata di accesso a questo desiderio); sondando il terreno di temi nuovi e ritrovati (dalla filosofia con i bambini come esperienza di "mentalizzazione" alla riscoperta del dialogo; dalla filosofia come punto di partenza per un *pensiero della complessità* alla riscoperta di Socrate nel *dialogo con e nell'ascolto dei bambini*).

In queste pagine, però, c'è anche dell'altro. Si raccolgono le voci e le esperienze dell'Istituto Comprensivo "G. Sabatini" di Borgia (CZ) e si offrono contenuti originali e, in qualche misura, "eccentrici", da Venezia a Viareggio a Pantelleria.

A scuola con filosofia

A pensare si impara, di Massimo Iritano; Voci dall'Istituto Comprensivo "G. Sabatini" di Borgia (CZ).

Quale Socrate?

Freinet e lo smart... Sperimentare cooperazione educativa oggi, di Domenico Russo; *Quale Socrate? Quale filosofia?*, di Giuseppe Limone; *La filosofia con i bambini come esperienza di "mentalizzazione"*, di Valentina Giugliano; *Socrate in classe, ovvero la paideia ritrovata*, di Mirella Napodano; *Infanzia e nichilismo*, di Teresa Caporale e Luca Lo Sapio; *Il ruolo di "Socrate". Verso una socraticità diffusa*, di Laura Candiotta; *Per riscoprire Socrate ho ascoltato i bambini*, di Massimo Iritano; *Continuando l'impegno di Betty, continuando il lavoro di Bruno...*, di Olimpia Ammendola.

Dall'Italia

Pensare-parlando a Pantelleria, intervista a Renata Puleo a cura di Livio Rossetti; *La filosofia a teatro*, intervista a Stefano Maso a cura di Melania Cassan; *interventi* di Marina Filippini e Olimpia Ammendola.

E ora parliamo di alcuni libri...

Recensioni a cura di Dorella Cianci, Leonardo Marcato e Laura Candiotta.