

LAURA CANDIOTTO

ESSERE IN RELAZIONE

*Verso una unità di sensibile e intelligibile,
di teoria e pratica*



© Alpinia Editrice 2007

Alpinia di Bernardini M. Luisa

Via don Bertola, 6/A

23032 Bormio (SO)

Tel e Fax 0342 911432

info@alpinia.net

ISBN 978-88-87584-29-5

Si ringrazia l'Università degli Studi di Padova che ha acconsentito alla pubblicazione nella presente edizione di parti della tesi di specializzazione in Philosophy for Children.

*A Emilio
e al nostro “essere con”*

Indice:

Prefazione	p. 7
L'essere sé dell'essente come determinatezza in relazione	p. 13
1 – Introduzione	p. 13
2 – La determinatezza	p. 15
3 – Platone	p. 17
4 – Severino	p. 21
4.1 – L'apparire	p. 23
4.2 – Il principio di opposizione	p. 27
4.3 – La relazione e la negazione	p. 29
4.3.1 – <i>Sofista</i> , 257 b	p. 35
5 – La negazione trasfigurata	p. 37
6 – La relazione “bianca”	p. 46
7 – <i>Simposio</i>	p. 50
8 – Dialettica	p. 54
9 – Monismo differenziato	p. 56
10 – Metodo e pratica filosofica	p. 58
Bibliografia e testi di riferimento	p. 61
La Philosophy for Children e il Teatro dell'Oppresso	p. 71
1 – Linee generali	p. 72
1.1 – Inquadramento storico	p. 73

2	- Introduzione alla pedagogia di Paulo Freire	p. 89
2.1	- Vicinanze e divergenze tra la pedagogia di Freire e la <i>Philosophy for Children</i>	p. 98
2.2	- Finalità politiche?	p. 110
3	- Il teatro dell'oppresso	p. 119
4	- Possibili sinergie?	p. 132
4.1	- Alcuni esempi di sinergia	p. 139
4.1.1	- Giochi esercizi	p. 144
4.1.2	- Rilassamento	p. 159
4.1.3	- Teatro-immagine	p. 161
	Bibliografia e testi di riferimento	p. 166

Prefazione

In questo testo presento insieme due saggi composti in due situazioni differenti. Il primo, “L’esser sé dell’essente come determinatezza in relazione”, è stato composto in occasione delle due giornate di studio “A partire da Severino”, promosse a Venezia dalla Libera Associazione d’Idee in collaborazione con il Dipartimento di Filosofia dell’Università Cà Foscari nel novembre-dicembre 2005; il secondo, “La Philosophy for Children e il Teatro dell’Oppresso”, è parte della tesi di perfezionamento in Philosophy for Children presentata presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Padova nel settembre 2006.

La scelta di presentare insieme questi due saggi è nata, in primo luogo, dalla convinzione che sia necessario

tenere insieme, in stretto dialogo reciproco, il piano teoretico ed il piano pratico.

Questa necessità di dialogo, indicata da un punto di vista autobiografico, rispecchia il percorso della mia formazione, della mia ricerca filosofica e della mia attuale attività lavorativa; infatti, dopo essermi laureata in filosofia con una tesi di marcato stampo teoretico, ho sentito l'esigenza di cercare una via pratica che portasse il pensiero in azione, con un'attenzione posta tanto alla rigosità teorica quanto alla validità e funzionalità pratiche. Ho studiato quindi la Philosophy for Children di Matthew Lipman che può rappresentare una delle possibili vie di incontro tra filosofia e pedagogia. Come accenno, ricordo che lo stesso Lipman, docente di logica, è stato mosso dal desiderio di fornire ai suoi studenti uno strumento pratico che gli permettesse di sviluppare un pensiero critico in un

contesto di ricerca comune. Nel mio lavoro attuale di educatrice nell'area minori, la dimensione teorica propria della filosofia e la dimensione pratica trovano una compenetrazione dinamica in ogni istante, rendendo la filosofia stessa, da un lato un dispositivo pedagogico, dall'altro un atteggiamento costante che mi accompagna.

C'è un altro aspetto, tuttavia, che mi ha spinto a proporre insieme questi due testi: il loro fondamento comune. Infatti entrambi i lavori, espressi con modalità differenti, giacciono su una medesima tesi: la relazionalità del reale e soprattutto la relazionalità tra piano intelligibile e piano sensibile, seguendo il lessico platonico.

La relazionalità tra questi due piani da un punto di vista di storia delle idee è la tematica del mio lavoro di tesi in filosofia, di cui il saggio "L'esser sé dell'essente come determinatezza in relazione" è il frutto maturo dal punto di vista teoretico.

La relazionalità tra sviluppo di pensiero critico ed espressività corporea è il tratto innovativo in seno alla proposta di Lipman che presento nel saggio “La Philosophy for Children e il Teatro dell’Oppresso”. Infatti in questo saggio propongo di coniugare ad un’attività di stampo logico-argomentativo un’attività di espressività corporea su modello del Teatro dell’Oppresso, assumendo, da un lato la tesi stessa di Lipman che afferma la complementarità del piano logico, emotivo e della “cura”, dall’altro la convinzione che la filosofia, anche nel suo senso più teorico, debba essere esperienza. In questo ultimo assunto si illumina l’aspetto forse più importante che ha determinato la scelta di presentare insieme questi due saggi: l’attenzione che ripongo da anni verso le pratiche filosofiche.

Le pratiche filosofiche rappresentano per me il tentativo di coronare in un percorso di ricerca, sia

individuale sia collettivo, la tesi di fondo che espongo in entrambi gli saggi e cioè la relazionalità dell'essere che trova forma nel tenere insieme, relazionalmente, voci differenti, come quelle che dal punto di vista personale possono essere il pensare ed il sentire, il giudicare e l'esperire, e dal punto di vista teoretico l'identico ed il diverso, l'immanente ed il trascendente, il moto e la quiete, l'istante e l'eterno.

Vorrei chiudere questa breve prefazione con una piccola nota autobiografica dal momento che la ricerca della relazionalità ha un significato per me molto importante e che mi accompagna fin da quando ero bambina. Ricordo che uno dei miei giochi preferiti era questo: posti tanti puntini in un foglio, collegarli tra loro e disegnare figure bellissime che legavano in varie strutture tutti i puntini. In questo gioco trovavo la più grande felicità. Mi auguro, seguendo quello che per me è uno dei significati più importanti

dato dai greci alla filosofia, che anche il
“gioco filosofico” possa dare alla vita di
tutti i giorni la medesima felicità.

L.C.

L'esser sé dell'essente come determinatezza in relazione

1. Introduzione

In questo saggio¹ si vuole presentare una comparazione, dal punto di vista teorico, della struttura dell'identità nel pensiero di Platone e della stessa nel pensiero di Emanuele Severino. Questa comparazione verrà svolta non da un punto di vista testuale o storiografico, ma da un punto di vista "topologico"; l'ermeneutica topologica, teorizzata e praticata da Vincenzo Vitiello², mira alla ricerca di *topoi*, di luoghi filosofici, sui quali interrogarsi, indipendentemente dal fatto che questo interrogare accosti

¹ Il presente saggio nasce dall'intervento tenuto dalla sottoscritta presso il convegno "A partire da Severino" tenutosi a Venezia nel novembre 2005.

² Cfr. V. Vitiello, *Topologia del moderno*, Genova 1992.

pensatori tra loro molto distanti temporalmente.

Lo sguardo è posto sul luogo tematico, sull'oggetto di cui si fa ricerca, spazializzando i pensatori della nostra tradizione, a seconda del loro oggetto investigativo, in punti teoretici (i *topoi*) nei quali coesistono tempi lontanissimi. All'interno del luogo filosofico della "determinatezza" ha trovato spazio, come modalità critica di analisi, la mia posizione filosofica nata da anni di confronto con il pensiero di Luigi Vero Tarca.

Nel paragrafo 2 propongo una prima introduzione al concetto di "determinatezza" e nei paragrafi 3 e 4 descrivo come essa trovi forma nelle filosofie di Platone e di Severino, precisando nei paragrafi 4.1, 4.2, 4.3 tre tratti essenziali del pensiero severiniano e cioè l'apparire, il principio di opposizione e la negazione. Nel paragrafo 4.3.1

analizzo un passo platonico tratto dal *Sofista* in merito alla negazione che ci permetterà nel paragrafo 5 e 6 di fornire la semantizzazione della “negazione trasfigurata” e della “relazione bianca”. Nel paragrafo 7 indico un altro passo platonico, questa volta tratto dal *Simposio*, utile per far luce sul particolare ruolo che riveste la relazione in una dimensione dialettica (paragrafo 8). Nel paragrafo 9 espongo in linee generali il “monismo differenziato”, concludendo nel paragrafo 10 con alcune note metodologiche.

2. La determinatezza

L'essere è relazione. Ogni essente³ trova la costituzione del suo nucleo semantico dall' “essere con” ogni altro essente. Ma che cos'è questo qualcosa che sta in relazione? Non è un atomo isolato

³ Si badi, per “essente”, si intende ogni tipo di entità.

che in un secondo momento si trova legato ad un altro atomo grazie ad una relazione che è un terzo tra i due; non è qualcosa di già di per sé costituito. E' la determinatezza che rappresenta l' "essere ciò che si è" di ogni essente, inserita all'interno di un quadro di olismo semantico che definisco "monismo differenziato". La determinatezza è l'essente stesso nel suo darsi spontaneo, senza la necessità di un intelletto umano o divino che la pensi-crei.⁴ L'essente stesso si dà di per sé determinato, esso non è un

⁴ "lasciar vedere da se stesso ciò che si manifesta, così come si manifesta da se stesso. Questo è il senso formale dell'indagine che si autodefinisce fenomenologia. Ma in tal modo non si fa altro che formulare la massima [...] 'Verso le cose stesse!'", M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Tuebingen 1927, trad.it. *Essere e Tempo*, a cura di Pietro Chiodi, Milano 1970, p. 55. Non assumo, tuttavia, nel presente lavoro una prospettiva fenomenologica dal punto di vista della storia delle idee, perché ritengo, seguendo il modo greco di intendere, che bisogna cercare una relazione di trasparenza tra pensiero e fenomeni.

vuoto privo di forma e di colore che necessita un'attività gnoseologica che gli dia l'essenza, ma è la forma o le infinite forme che sono già da sempre con la materia e che appaiono insieme come indivise.

Ogni determinatezza è in relazione con tutte le altre determinatezze e proprio in questa struttura di relazioni essa trova il proprio essere, la propria identità e differenza.

3. Platone

Quando Socrate⁵ domanda il “*tì esti*” lo fa con l'attitudine di scoprire il “*to on*” che è già all'interno del “*tì*” (intendendo con “*to on*” l'essente e con “*tì*”⁶ il qualcosa); egli vuole la forma intelligibile

⁵ Ci riferiamo al Socrate platonico.

⁶ Ricordiamo che in greco il pronome indefinito ed il pronome interrogativo si formano dagli stessi temi (ti-, te/o-) e che si distinguono solo per l'accento

presente nel “*ti*”. Il “*ti*” in questo modo viene trasfigurato, appare come “qualcosa che è”⁷. E’ l’idea che si manifesta presso (*paradeigma*) il “*ti*” che fa sì che esso si mostri nella sua verità, ossia come “*to on*”. Il “*ti*” è intelligibile. Il “*ti*” appartiene al mondo del sensibile, così, insieme alla sua trasfigurazione in “*to on*”, vi è la trasfigurazione di tutto il sensibile.

L’intelligibilità del sensibile fa sì che l’idea sia il contenuto del qualcosa (del “*ti*”), contenuto universale e immutabile (“*to on*”) perché libero dalla particolarità del sensibile. La libertà viene data non perché il “*to on*” sia altro dal “*ti*” o perché si trovi in un luogo altro rispetto

⁷ L’“essere qualcosa che è” fa sì che “il qualcosa” sia determinato. “[...] Platone richiama l’attenzione sul fatto che l’essere come esistenza comporti sempre un riferimento all’essere qualcosa di determinato.”, F. Ferrari, “Verità e giudizio: Il senso e la funzione dell’essere tra *aisthesis* e *doxa*.”, in G. Casertano (a cura di), *Il Teeteto di Platone: struttura e problematiche*, Napoli 2002, pp. 156-174, p. 169.

a quello del “*ti*”, ma perché ci si è spostati dalla prospettiva della determinazione (intendendo per determinazione la mera determinazione intellettuale isolata) a quella della determinatezza. Nel *fluire*⁸, l’identità con sé (che è uno dei più importanti attributi del “*to on*”) è data dall’idea, che fa sì che il bianco sia bianco anche se l’oggetto particolare da bianco diventa grigio. E’ il bianco che è bianco, non l’oggetto bianco. L’idea, espressa in questo modo quasi come una definizione logica, permane nel *fluire*.

Socrate domanda sempre il “*ti*” (“*tì esti;*”) e la risposta che gli viene data e che lui vuole non è un oggetto particolare (un altro “*ti*”) ma l’*ousia* comune ad una classe di oggetti, che fa sì che quegli oggetti siano dei *ta onta*. In ciò si vede il

⁸ Preferisco usare il termine “*fluire*” anziché “*divenire*”, perché con “*divenire*” si può intendere il *divenire* altro. Cfr. E. Severino, *Essenza del nichilismo*, Milano 1982 (prima edizione 1972).

passaggio dal “*ti*” come determinazione isolata alla sua trasfigurazione in “*to on*” come determinatezza.

Ma qui spunta Eraclito che dice “μεταβάλλον ἀναπαύεται.”, “mutando riposa”⁹; in questo frammento Eraclito parla dei sensibili in divenire ed afferma che essi trovano stabilità nel divenire stesso.¹⁰

Si pone quindi la domanda: è forse la cosa stessa, nella sua determinatezza, a dover esser sé nel suo fluire e non solo l’idea presente in essa che la rende universale? Platone afferma o non afferma la verità della determinatezza, cioè del “*ti*” stesso come determinato e quindi esistente di per sé¹¹?

⁹ Eraclito, 84 a DK .

¹⁰ Cfr., per le varie interpretazioni al riguardo di quale sia il soggetto del frammento, Eraclito, *I frammenti e le testimonianze*, a cura di Carlo Diano e Giuseppe Serra, Fondazione Lorenzo Valla 1980, p.144.

¹¹ “Di per sé” non significa isolato.

Chiedendo il “*ti*”, Socrate¹² domanda in merito a qualcosa di particolare e in movimento e che tuttavia è stabile grazie all’idea (nell’accezione di *paradeigma*). Essa si manifesta nella risposta come *ousia*, essenza.

Non dobbiamo farci ingannare da questa risposta credendo che una cosa sia il “*ti*” e una cosa l’*ousia*, dal momento che questi due stanno insieme e proprio il loro stare insieme dà la determinatezza, l’universalità *del* particolare (e non solamente *nel* particolare).

4. Severino

Il problema, per Severino, è che questo qualcosa che è (“*to on*”), per l’occidente, è solo fintanto che è; esso è

¹² Il Socrate platonico nel senso del Socrate che ci è presentato da Platone. Se ci riferissimo al Socrate descrittoci da Senofonte, la questione sarebbe diversa.

perché è diventato se stesso, non lo è originariamente ed eternamente.

Il passaggio dal “*tí*” al “*to on*” è necessario per giungere alla determinatezza, ma esso viene letto non come un inverarsi del “*tí*” (in prospettiva ontologica), un inveramento nel “*tí*” (in prospettiva gnoseologica), ma come un divenire del “*tí*” che si fa “*to on*”.

Il divenire è il giungere ad esser altro, il trasformarsi in altro.¹³

[...] quando qualcosa giunge ad essere altro, qualcosa è altro da sé¹⁴.

Severino sostiene che per l’Occidente il “*tí*” sia un *epanphoterizein*¹⁵, che sia in oscillazione tra essere e non essere, che per sua natura non possa essere qualcosa di stabile e di

¹³ E. Severino, *Tautotes*, Milano 1995, p. 13.

¹⁴ *Ivi*, p. 14.

¹⁵ Cfr. Platone, *Resp.*, libri 5-6.

determinato perché si dibatte tra due ad entrambi dei quali è legato ma non necessariamente¹⁶. Il “*ti*” è l’oscillante. Il “*to on*” è il “*ti*” in un attimo di stabilità.

E’ necessario invece, e mostrare questo è uno degli scopi fondamentali del mio lavoro, che il “*ti*” sia già di per sé considerato al rango del “*to on*” e che lo sia eternamente e sotto tutti i rispetti.

4.1. L’apparire

La struttura che definisce l’esser sé dell’essente, in Severino, è composta da due parti strettamente legate, quali l’identità come apparire dell’apparire e l’identità come il non essere l’altro da sé.

¹⁶ “[...] essendo, può liberarsi dell’essere, e, non essendo, può liberarsi dal niente,[...] essendo, sarebbe potuto rimanere un niente, invece di essere, e, non essendo, sarebbe potuto essere, invece di non essere”, E. Severino, *Destino della necessità*, Milano 1980, p. 67.

Appare l'apparire di x . L'apparire è la condizione originaria dell'esistenza per la quale l'essente non è mai un x isolato, mai solamente un apparire di x , bensì sempre un apparire dell'apparire di x . Aax significa che si manifesta la manifestazione di x , dove x non è mai la cosa-oggetto, ma già da sempre il suo proprio apparire dell'apparire. x è ogni essente, ogni determinatezza, "l'apparire è un tratto comune a ogni cosa che appare"¹⁷.

La parola 'apparire' non indica la parvenza, l'apparenza illusoria. Anche le parvenze e le apparenze appaiono [...]. L'apparire non è l'apparenza che altera e nasconde l'essere, ma è

¹⁷ E. Severino, *La filosofia futura*, Milano 1989, p. 185. Al riguardo sarebbe necessario uno studio del pensiero severiniano per capire se in esso effettivamente e sempre ogni x è Aax o se esso vale nell'apparire infinito o nell'essenza dell'uomo. Cfr. in particolare E. Severino, "La terra e l'essenza dell'uomo", in E. Severino, *Essenza del nichilismo*, Milano 1982, pp. 195-251.

la manifestazione dell'essere, il suo illuminarsi,
il suo mostrarsi.¹⁸

Traducendo nel lessico severiniano, *ax* significa che “originariamente unito all'essente, l'apparire lo svela”¹⁹ e *Aax* che “l'apparire degli essenti è anche, necessariamente, apparire di se stesso”²⁰.

Se l'apparire è l'essere stesso dell'essente, di ogni essente, esso è inalienabile ed eterno, “l'apparire non è qualcosa che si aggiunga all'essente, ma esso stesso appartiene all'essente, cioè all'eterno”²¹; quando si ha la persuasione che un essente non appaia più o che prima non apparisse, si è in errore perché si ritiene che l'apparire dipenda dal nostro sguardo.

¹⁸ *Ivi*, p. 183.

¹⁹ E. Severino, *Tautotes*, Milano 1995, p. 195.

²⁰ *Ivi*, p. 201. Nota che “è l'*originaria* appartenenza dell'apparire al proprio contenuto ad escludere il “*regressus in indefinitum*”, *ivi* p. 202.

²¹ E. Severino, *Tautotes*, Milano 1995, p. 193.

Quando l'immediatezza fenomenologica (ciò che appare) non ci può mostrare l'apparire eterno di un determinato essente, viene in soccorso l'immediatezza logica²² (le regole del pensiero che corrispondono ad un principio di non contraddizione ampliato) che canta l'eternità di ogni essente. Esemplifichiamo: sono al porto, di sera, vedo una nave salpare, un po' alla volta essa si allontana, fino a che non la vedo più, si perde nell'oscurità. Ma so che essa è lì, anche se io non la vedo. L'oscurità non è il nulla, perché il nulla non è. Essa è uscita dal cerchio finito dell'apparire, ma sarà sempre nel cerchio infinito dell'apparire.²³

²² Per la semantizzazione di immediatezza fenomenologia ed immediatezza logica cfr. E. Severino, *La struttura originaria*, Brescia 1958 (nuova edizione ampliata Milano 1981).

²³ A questo punto si sviluppa la contraddizione C.

L'essente che appare è l'identità con sé della relazione originaria dell'essente al proprio essere insieme al proprio apparire²⁴.

4.2. Il principio di opposizione

Ma vi è un altro lato che compone la struttura dell'identità, ed è l'aspetto che, a mio parere, è problematico del pensiero di Severino. Esso dice che un essente è se stesso poiché non è il suo altro. A è A perché non è $-A$. Il fiore è il fiore perché non è il ramo. Certo, ma prima di questa relazione vi è una relazione "più originaria"²⁵, che dice che A è A perché "è con" $-A$. Il fiore è fiore perché "è con" il ramo. Alla base di ogni tipo di relazione, che può prendere forma in relazione di differenza, di opposizione, di somiglianza,

²⁴ E. Severino, *Tautotes*, Milano 1995, p 195.

²⁵ L'espressione è problematica. Essa indica la forma logica, la struttura universale che costituisce ogni modo di darsi della relazione e che lo fa essere, appunto, relazione.

di identità, etc., vi è la relazione di “*inter-essere*”, dell’“essere con”.

L’“essere non”, non fa parte dei fondamenti che costituiscono l’identità come determinatezza e questa può essere intesa come una presa di distanza della mia posizione personale dal pensiero di Emanuele Severino.

Nella filosofia di Severino la struttura dell’esser sé è costituita immediatamente²⁶ dal “non essere altro da sé”, dove questo “non essere altro” è conquistato grazie alla negazione dell’altro. Ogni essente è insieme a tutti gli altri essenti, “una parte (un essente) è il suo essere insieme alle altre parti del tutto”²⁷, ma ciò che fa sì che un essente sia se stesso è il suo non essere le altre parti,

²⁶ Non vi è un processo dialettico che porta da A a $\neg(\neg A)$. A è immediatamente $\neg(\neg A)$. A scissa dal suo essere $\neg(\neg A)$ è un concetto astratto dell’astratto.

²⁷ E. Severino, *Tautotes*, p. 159.

sta insieme agli altri negando gli altri e non diversificandosi dagli altri²⁸.

“E’ contraddittorio che l’esser sé non sia l’essere negazione dell’altro da sé”²⁹ perché l’esser sé è proprio il non essere altro da sé.

4.3. La relazione e la negazione

Ritengo che il “non essere altro da sé” sia uno dei modi della relazione con l’altro, ma non *il* modo della relazione, non la relazione originaria. Essendo uno dei modi e riposando sulla relazione originaria come “essere con”, la negatività della negazione assume meno forza e si trasfigura. Si trasfigura perché non è più solo negazione, ma è anche e essenzialmente relazione, dal momento

²⁸ Qui agisce la differenza tra differenza e negazione, assunto fondamentale che desumo dalla filosofia di Luigi Vero Tarca.

²⁹ *Ivi*, p. 165.

che il suo fondamento è l' "essere con". Il cogliere che al fondo dello stesso negativo c'è il positivo (quando dico $-A$ al contempo affermo, in qualche senso, anche A) è ciò che permette l' autotrasfigurazione del negativo.

Ritengo che intendere la determinazione come negazione, tenendo per buono che negazione significhi opposizione e isolamento, sia un continuare a concepirla come isolata³⁰ perché non viene manifestata esplicitamente ed immediatamente la relazione fondamentale di comunanza originaria; questo aspetto del pensiero severiniano mi appare come una contraddizione interna al suo sistema dal momento che esso è una filosofia che pensa oltre l'isolamento.

³⁰ Anche se ciò non è possibile dal momento che l'isolamento stesso è relazione. Negazione implica isolamento implica relazione. L'isolamento è un "concetto astratto dell'astratto".

Severino non nega la comunanza, la relazione, ma essa non è posta esplicitamente come l'essere primo e proprio dell'essente; al suo posto viene evidenziato l'aspetto di negazione dell'altro.

La negazione stessa è una relazione, una relazione negante; ma appunto, il negante è un modo della relazione, non il suo *proprium*, dal momento che il *proprium* della relazione è il "con",³¹ l'essere il legame che si può dare in molte forme.

La determinazione come negazione è una costante del pensiero occidentale³², qui ci è utile ricordare, quasi per aforisma,

³¹ Il "con" non è l'opposto del "non", esso non indica necessariamente "vicinanza". Esso esprime, invece, la relazione, che viene chiamata "relazione bianca".

³² Cfr. L. V. Tarca, *Differenza e negazione. Per una filosofia positiva*, Napoli 2001, cap. 2, pp. 305-359, cap. 5, pp. 447-522.

la definizione di Spinoza, “*omnis determinatio est negatio*”³³.

Non voglio criticare l’uso della differenza come base dell’identità nel principio di non contraddizione³⁴, che in questo dettato agisce, ma criticare l’intendere questa differenza come negazione e quindi come opposizione.

οὐ ξυνιάσιν ὅκως διαφερόμενον ἑωυτῶι
ὁμολογέει.

Non comprendono come quanto diverga da sé,
concordi³⁵.

La sapienza presocratica³⁶ ci ricorda sempre come la concordia, l’aver la comunanza nel *nous*, stia in relazione con la pluralità delle differenze, come sia il fondamento della *physis*.

³³ Spinoza, *Epist.*, 59.

³⁴ Aristotele, *Met* Γ.

³⁵ Eraclito, 51 DK.

³⁶ G. Colli, *La nascita della filosofia*, Milano 1975.

A causa della presenza originaria della negazione nella struttura severiniana dell'identità, proponiamo come definizione per la determinatezza, e per questo ringrazio i colloqui con il prof. Tarca, al posto dell' "esser sé dell'essente", "l'essere ciò che è dell'essente"³⁷, "l'essere ciò che si è".

Questa definizione è libera dalla negazione, non si serve della parola "sé" che può avere risonanze psicologiche, usa l'espressione "ciò che è" nella quale echeggia il "ti" greco in senso positivo di "to on".

La determinatezza è ogni essente che nell'apparire di per sé manifesta ciò che è, nella relazione originaria con ogni altra determinatezza. L'essere della

³⁷ Ringrazio il professor Tarca che ha condiviso con me lo spunto di trovare una forma linguistica differente per indicare la determinatezza e che mi ha proposto di tradurre "essere sé" con "essere ciò che si è".

determinatezza è in molti modi dal momento che esso è le infinite relazioni.³⁸

Severino, in *Tautotes*, descrive la struttura dell'esser sé dell'essente, nel lato del non essere l'altro da sé. A mio parere è necessario testare questo assunto che deriva dall'analisi severiniana: il sé si costituisce negando l'altro da sé. La negazione è l'originaria modalità di relazione (non si dice che la negazione è una modalità del relazionarsi ma che è l'essenza della relazione *tout court*). Tuttavia, e queste domande le pongo solo come spunto per un ulteriore approfondimento, è vero, come intende Tarca, che anche in Severino la negazione significa opposizione? La negazione significa isolamento?

E se la negazione di Severino fosse includente e non escludente?

³⁸ La molteplicità della cosa stessa è a livello ontologico.

4.3.1 Sofista, 257 b

Seguendo il passo 257 b del *Sofista* di Platone, ritengo che sia necessaria una risemantizzazione della negazione e del concetto stesso di relazione *via negationis*, la quale opera esplicitamente nel *Sofista* nella figura dello *heteron*. Questo è un “essere relativo”, la cui modalità di relazione avviene attraverso un “non”. Questo “non” esprime un processo di differenziazione attraverso il quale si giunge all’identità *via negationis*. Platone stesso cerca di rendere meno potente la particella negativa³⁹ che accompagna il “non essere relativo”, dicendo che essa significa qualcosa di diverso dall’opposizione, e cioè la differenza.

³⁹ Per una discussione della soluzione platonica prospettata nel *Sofista* da parte del professor Tarca, cfr. L. V. Tarca, *Differenza e negazione. Per una filosofia positiva*, Napoli 2001, pp. 312 – 359.

Ascoltiamo il passo 257 b del *Sofista* in merito alla negazione:

οὐκ ἄρ', ἐναντίον ὅταν ἀπόφασις λέγεται σημαίνειν, συγχωρησόμεθα, τοσοῦτον δὲ μόνον, ὅτι τῶν ἄλλων τὶ μὴνύει τὸ μὴ καὶ τὸ οὐ προτιθέμενα τῶν ἐπιόντων ὀνομάτων μᾶλλον δὲ τῶν πραγμάτων περὶ ἅτ' ἂν κέηται τὰ ἐπιφθεγγόμενα ὕστερον τῆς ἀποφάσεως ὀνόματα.

E dunque quando si dirà che negazione significa opposizione, noi non concederemo questo, ma soltanto invece ammetteremo che qualche cosa di altro indicano le particelle negative, come μή (non) e οὐ (non), preposte ai nomi che le seguono, o piuttosto poste davanti alle cose alle quali sono applicati i nomi pronunciati dopo la negazione.⁴⁰

Tuttavia⁴¹ Platone non adotta un'altra forma linguistica⁴² e specialmente

⁴⁰ Platone, *Soph.* 257 b 8 – c 2.

⁴¹ Importante comunque, che avesse intravisto la tematica della “trasfigurazione del negativo”, anche se poi non l’ha svolta a pieno.

continua a far agire in tutta la sua filosofia il metodo dell'*opposizione diairetica*⁴³.

5. La negazione trasfigurata

La negazione non va negata, ma va letta alla luce del suo fondamento relazionale, il quale fa sì che si trasfigurino: la negazione stessa canta la verità dell'essere nei termini di relazionalità del reale. Vi è una struttura elenctica che fa sì che ogni negazione non possa costituirsi se non come affermazione di ciò che essa

⁴² “dire che la negazione dell'essere è qualcosa che può partecipare dell'essere equivale a dire che ciò di cui stiamo parlando *non è la negazione dell'essere*”, L. V. Tarca, *Differenza e negazione. Per una filosofia positiva*, Napoli 2001, p. 314. Dal momento che la funzione che tale negazione indica non è una funzione “negativa” (nel senso di oppositiva-isolante) ne consegue che bisogna trovare, per Tarca, un'altra forma di espressione linguistica.

⁴³ La logica diairetica si serve del principio di opposizione per poter definire un concetto.

nega (cfr. quarto libro della *Metafisica*⁴⁴ di Aristotele) e questo vale per la negazione stessa nel senso che mi permetto di affermare che per ogni negazione agisce questo principio elentico che fa sì che la negazione affermi ciò che nega e che quindi appaia trasfigurata. Vi è dunque un senso nel quale la negazione stessa è in grado di affermare ciò che nega.

Per poter negare A lo devo anche porre, affermare. Una forma particolare di questa struttura è la negazione della negazione, $- (- A)$, da cui segue il principio logico della doppia negazione che fa sì che da due negazioni “nasca” un’affermazione.

Al contrario affermo, seguendo gli elementi della filosofia di Tarca, da un lato che basta una negazione affinché appaia anche un’affermazione, dall’altro

⁴⁴ Cfr. E. Severino, “Aristotele, ‘Il principio di non contraddizione’”, in E. Severino, *Fondamento della contraddizione*, Milano 2005, pp. 237-290.

che due negazioni non danno un'affermazione, bensì una riproposizione della negazione.

La negazione della negazione è l'assoluta contraddizione, perché è identità della negazione e della negazione di questa. Essa infatti è e non è negazione. E' negazione in quanto della negazione è negazione; ma in quanto è della negazione che è negazione, essa non è negazione. Essa dunque può essere ciò che è solo realizzandosi come ciò per cui la negazione è positiva (è impotente in quanto negazione) e quindi si differenzia dal suo stesso essere negazione.⁴⁵

Per delineare il metodo della “trasfigurazione” delinea come questo agisca per il principio di opposizione. Possiamo scrivere il principio di opposizione in questo modo:

$E / N; E / N(E); E/ E (N); E / E ; E$

⁴⁵ L. V. Tarca, *Differenza e negazione*, Napoli 2001, pp. 226-227.

Leggiamo: essere *versus* nulla; essere *versus* il nulla che ha bisogno dell'essere per essere; essere *versus* l'essere del nulla; l'essere del nulla è essere; essere *versus* essere; manifestazione dell'essere.

Il principio d'opposizione si è mostrato a sua volta forma di espressione della positività dell'essere, la quale è diversa dalla mera opposizione.

L'opposizione, una delle modalità dell'“essere con”, canta a sua volta la verità della relazione.⁴⁶

Affinché questa trasfigurazione sia chiara, sottolineo che l'attenzione è posta verso il fondamento, verso la struttura che regola l'opposizione dell'essere e del

⁴⁶ Significativa, anche se problematica, l'espressione linguistica, “L'opposizione canta a sua volta la verità della non opposizione”, per indicare il movimento dialettico che agisce in questo passaggio.

nulla. Il nulla, in quanto nulla, è nulla⁴⁷; esso solo per essere pensato o pronunciato, per poter avere una forma di sussistenza, ha bisogno dell'essere, e quindi di essere. Ma un nulla che è, non è più nulla, ma è un essere a sua volta.

Opporre, come principio di opposizione, un essere contro un essere è contraddittorio, perché ontologicamente sono lo stesso. Affermare l'identità dal punto di vista ontologico, non equivale a negare la differenza, a negare la pluralità degli esseri proprio perché, con la trasfigurazione del principio di opposizione, ci si è allontanati da una logica oppositiva.⁴⁸

Valent sottolinea come sia importante mantenere le differenze, non

⁴⁷ Va preservata la determinatezza del "nulla"; tuttavia per preservarla essa si trasfigura nel senso che una determinatezza è essere.

⁴⁸ Essa farebbe sì che dall'identità dell'essere scaturisse l'impossibilità della differenza. Per una discussione del passaggio da logica oppositiva a logica della differenza.

cadere in un totalitarismo di un'unica figura che ha reso impotente la sua opposta, e questo può accadere mantenendo il principio di opposizione come trasfigurato (usando una mia terminologia). L'opposizione non viene intesa come motore dell'isolamento ma come, anch'essa, una forma di relazione.

[...] invece di interrogarsi senza speranza sulla possibilità di prefabbricare un ponte che dovrebbe collegare due sponde divise da un abisso incolmabile, basterebbe riflettere sul fatto che le due sponde, per quanto remote tra loro in linea d'aria, sono comunque già congiunte: giù nell'oscurità e nell'impervietà dell'abisso.⁴⁹

Si ripropone qui, con un linguaggio differente, la necessità di considerare l'opposizione, l'isolamento, la negazione, come forme di relazione e non come la relazione originaria. Il fatto che siano

⁴⁹ Italo Valent, *Dire di no. Filosofia linguaggio, follia*, Roma 1995, pp.122-123.

“forme di relazione” e non “la relazione originaria” fa sì che esse si possano trasfigurare e che possano essere lette, esse stesse, come manifestazione di comunanza. La trasfigurazione non implica un “diventar altro” ma, da un punto di vista gnoseologico, un ritornare ad aver consapevolezza di ciò che si è, la riappropriazione della propria natura spontanea.

Il separare mette in risalto un separato tanto quanto (anzi: proprio in quanto) mette in risalto il tutto, la relazione tra i separati. La separazione, apparendo come tale, appare già in relazione.⁵⁰

Nell’“essere con”, la negazione non viene negata⁵¹; essa viene trasfigurata nel senso che viene letta come una delle modalità nelle quali si può esprimere la relazione originaria, che è quella dell’

⁵⁰ *Ivi*, p.129.

⁵¹ Ciò produrrebbe un’ulteriore negazione, cfr. par. 2.1 del presente capitolo.

“essere con”. Negazione non significa “non essere con”, ma è sempre un “con” che si dà nella separazione e nella lontananza. La trasfigurazione è l’armonia colta da Eraclito nel frammento

ἁρμονία ἀφανῆς φανερῆς κρείττων.
Armonia invisibile della visibile è migliore.⁵²

Armonia è invisibile perché solo apparentemente l’opposizione è negazione e isolamento; in realtà, l’opposizione stessa canta la comunione nella relazione.

Ricordando che alla base di “armonie” sta il verbo “armòzein” che significa “connettere”, “collegare”, [...] si può dire che ciò che la Natura ama

⁵² Eraclito, fr. 54 DK.

nascondere⁵³ è la propria struttura e la propria funzione connettiva.⁵⁴

Come sostiene lo stesso Tarca, la negazione non va negata bensì oltrepassata; a mio parere più che *oltrepassata* va *conservata nel suo trasfigurarsi*, nel suo manifestarsi in una via differente dall'essere negazione negante-oppositiva e cioè essendo anch'essa canto della verità della relazione.

Dal momento che ogni essente è un esser ciò che è nell'essere in relazione con ogni altro essente, il suo essere è diverso dall'essere relazione negativa e quindi negazione di sé medesimo.

⁵³ Cfr. "la natura ama nascondersi", Eraclito, fr. 123 DK.

⁵⁴ G.G. Pasqualotto, *Il Tao della filosofia, corrispondenze tra pensieri d'oriente e d'occidente*, Parma 1989, p. 30.

6. La relazione “bianca”

La negazione non è ciò che contraddistingue l'essente, ciò che fa di ogni essente ciò che esso è; ciò che contraddistingue l'essente è una relazione di un altro tipo, la relazione “bianca” dell' “essere con”⁵⁵.

Dico “bianca”⁵⁶ perché essa si manifesta tingendosi di vari “colori”, con i

⁵⁵ Ricordo che il “con” non è una delle modalità della relazione, ma è l'essere stesso dell'essere in relazione; intendo dire che questo “con” non è il “con” che tradizionalmente si oppone al “non”, bensì è il “con” che illumina la comunanza, la *koinonia* anche nella separatezza (dal momento che la separatezza stessa è un “essere con”).

⁵⁶ Il “bianco” in questa accezione non deve essere inteso come il colore bianco particolare, ma come la totalità dei colori. Per comprendere questo concetto si può pensare anche al concetto di “neutro”; tuttavia questo implica dei problemi a causa della sua etimologia indicante “né l'uno né l'altro”. Viceversa, il bianco è quello sfondo che permette a tutti i colori, comprendendoli, di apparire nella loro specificità.

“colori” della negazione, dell’identità, della partecipazione, etc., ma di per sé esprime semplicemente comunanza (non è tuttavia neutralità, essendo il bianco composto da tutti i colori); i “colori” non sono mai soli a far sì che l’essente sia ciò che esso è, ma sono sè stessi avendo nel cuore il loro fondamento di “bianchezza”.

I “colori” si fondano sulla relazione “bianca” ed in questo modo, in un certo senso, sono essi stessi “bianchi”.

“In un certo senso”, perché da un lato conservano l’identità con sé stessi e quindi sono “colori”, diversi dalla relazione “bianca”, dall’altro vengono ad essere ciò che li fa essere, vengono ad essere “bianchi”, vengono ad essere cioè costituiti dall’essere insieme a tutti gli altri colori.

Questo accade perché vi è una relazione particolare tra “colore” e “sfondo” che fa sì che il colore per essere se stesso debba *anche* essere lo sfondo.

La “bianchezza” è l’esser proprio della diversità, libera dall’esser ricondotta a negazione-opposizione o a identità. Il “bianco” non deve essere inteso come ciò che è indifferente al colore, ma esso è la relazione, il “con” originario⁵⁷, il colore che sta insieme allo sfondo.

Sostenere che la relazione è un “essere con” non è una *reductio ad unum*, nel senso che si voglia mostrare come tutte le relazioni siano uguali; con ciò si indica, invece, la struttura logica che fa sì che una tal cosa sia una relazione, si mostra la modalità comune di tutte le diverse relazioni. Anche se c’è una modalità comune, le relazioni, proprio per salvaguardare la loro differenza, vanno intese al plurale.

⁵⁷ Importante ricordare che modalità del “con” è anche la separatezza e l’isolamento. Lo chiamo qui “originario” per sottolineare l’aspetto di fondamento per ogni essente del “con” come relazione.

A mio parere, anche la riconduzione del diverso all'identico è pericolosa e altrettanto negativa quanto il ricondurlo, come sostiene Tarca, alla negazione-opposizione; se il diverso è inteso come identico viene appiattito il suo essere ciò che è, non vengono evidenziate le differenze specifiche che sono proprie di ogni essente e che si manifestano nella modalità di apparire propria di ciascun essente.

Sia la volontà che porta ad una visione dualista per la quale vi sono due realtà opposte, sia la volontà che porta ad una visione monista per la quale vi è un'unica realtà indifferenziata, sono vittime dell'incapacità di cogliere la verità di questo essere terzo tra identità ed opposizione, *il diverso*.

Nella mia prospettiva personale *ogni essente* è un diverso, la determinatezza è

differenza; l'affermare l'identità⁵⁸ o l'opposizione come essere proprio della relazionalità tra gli essenti è non scorgere il fondo di comunanza differenziata (composizione) che lega tutti gli essenti. Ne consegue che il *diverso* non è un terzo tra identità e opposizione, ma è l'essere stesso di tutti gli essenti e quindi, anche, di identità e opposizione.

7. Simposio

Nel *Simposio* la figura di relazione tra sensibile ed intelligibile è il demone *eros*. Egli riveste la stessa funzione che intrattiene lo *heteron* nel *Sofista* e cioè quella di “essere con”, di essere il “tra” che tiene insieme i diversi, nel caso del

⁵⁸ L'identità va mantenuta a livello di ogni essente perché è ciò che fa sì che ogni essente sia ciò che è, ma non va spostata a livello di relazionalità tra gli essenti.

Simposio, le cose belle sensibili e l'idea di bellezza.

Egli è il *metaxy* che unisce due opposti; questo qualcosa che sta di mezzo non arriva ad un certo punto o in un certo momento ad unire i due opposti, ma esso c'è già:

καὶ ἦ, οὐκ εὐφημήσεις; ἔφη· ἦ οἶει, ὅτι
ἂν μὴ καλὸν ἦ, ἀναγκαῖον αὐτὸ εἶναι
αἰσχρὸν; μάλιστά γε. ἦ καὶ ἂν μὴ
σοφόν, ἀμαθές; ἦ οὐκ ἤσθησαι ὅτι ἔστιν
τι μεταξὺ σοφίας καὶ ἀμαθίας;

E Diotima: “Zitto, non bestemmiare! O credi che ciò che non è bello, debba di necessità essere brutto? Ed io: “Certo, direi”. Diotima: “E così anche ciò che non è sapiente, dovrebbe essere ignorante? O non t'accorgi che c'è qualcosa di mezzo tra sapienza e ignoranza?”⁵⁹

Diotima mostra a Socrate la relazionalità e gli dice:

⁵⁹ *Ivi* 201 e 10 – 202 a 3.

μη τοίνυν ἀνάγκαζε ὁ μὴ καλὸν ἐστὶν
αἰσχρὸν εἶναι, μηδὲ ὁ μὴ ἀγαθὸν, κακόν.
οὕτω δὲ καὶ τὸν ἔρωτα ἐπειδὴ αὐτὸς
ὁμολογεῖς μὴ εἶναι ἀγαθὸν μηδὲ καλόν,
μηδὲν τι μᾶλλον οἴου δεῖν αὐτὸν
αἰσχρὸν καὶ κακὸν εἶναι, ἀλλὰ τι
μεταξύ, ἔφη, τούτων.

Non costringere dunque ciò che non è bello, a essere brutto, né ciò che non è buono, a essere necessariamente cattivo. E anche *eros*, dacché tu stesso convieni che non è bello e non è buono, non credere che debba però essere brutto e cattivo; ma qualcosa che sta di mezzo⁶⁰ fra le due⁶¹.

Tramite la relazionalità raffigurata da *eros*, Diotima insegna a Socrate a svincolarsi dal principio di opposizione⁶² e

⁶⁰ Tradurre “*metaxy*” con “qualcosa che sta di mezzo” è problematico perché potrebbe alludere ad un terzo che lega due oggetti e “che sta di mezzo” ai due.

⁶¹ *Ivi* 202 b 1 – 5.

⁶² “Eros è armonica conciliazione di opposti”, D. Susanetti, “L’anima, l’amore e il grande mare del bello”, p. 18, in Platone, *Simposio*, traduzione di C.

a rendersi conto che A non implica necessariamente – A e che – A non implica necessariamente A.

Così, allo stesso modo, ma qui faccio solo un breve inciso perchè non è argomento del presente saggio, quando Diotima parla dell'idea della bellezza come pura, non mista ed eterna⁶³ ciò non implica che i sensibili che partecipano di essa tramite *eros* siano impuri, misti e mortali. E' necessario stare attenti a tener presente la verità della relazione espressa da Diotima e non cadere nel facile errore di leggere il sensibile che partecipa dell'idea, poichè diverso dall'idea, anche

Diano, introduzione e commento di D. Susannetti, Venezia 1992, pp. 9-46.

⁶³ Platone, *Symp.*, 210 e 6 – 211 a 2, 211 d 8- e 3. Ricordiamo qui le caratteristiche fondamentali delle idee: sono colte dal pensiero e non dai sensi (*Phaed.* 79 a 1 – 3); sono imperiture ed eterne (*Phaed.* 79 d 1-2); non sono soggette al divenire (*Symp.* 211 a 1); sono sempre le stesse in se stesse, sono cioè immutabili e semplici (*Symp.* 211 b);

opposto all'idea. La lettura tradizionale del "dualismo platonico" perciò, rappresenta un misconoscere la tensione alla relazionalità presente nell'ontologia platonica⁶⁴.

8. Dialettica

La dialettica che emerge dai dialoghi platonici e che trova esplicita manifestazione nella "comunicazione dei generi" del *Sofista* è un'arte che, mantenendo la logica dell'opposizione, la supera, perché mostra la relazionalità tra tutte le parti del discorso. Il fatto che nel negare un'idea si stia al contempo affermando la complementarità con essa, fa sì che la negazione non sia "oppositiva"

⁶⁴ In merito a questi argomenti rimando al mio lavoro di tesi, "Determinatezza e determinazione. Per una ontologia della relazione a partire da Platone", Università Ca' Foscari di Venezia, a.a. 2005-2006.

nel senso di “isolante”⁶⁵, ma che si trasfiguri come modo d’essere della relazione. Non è “isolante” perché l’opposizione a sua volta è un modo della complementazione. Questo ci porta a notare che negazione non significa sempre isolamento o, meglio, che l’isolamento stesso che può essere espresso dalla negazione implica relazione.

La struttura dialettica è un’ontologia della relazione in grado di conservare la differenza essendo essa una. Non vi è “dualismo”⁶⁶ o opposizione, ma relazione tra i diversi. Andare oltre il “dualismo” non è un negare la dualità, intesa nei termini di differenza, ma è un ritornare a

⁶⁵ La negazione non può essere ciò che vorrebbe essere, nel senso che, anche quando tenta di negare-annullare, al contempo afferma ciò che nega.

⁶⁶ Per “dualismo” intendo la posizione filosofica che legge le differenze in termini di opposizioni-negazioni e che crea una scissione tra mondi.

ciò che originariamente⁶⁷ era indiviso nella differenza. La dualità va conservata come diversa dal “dualismo”, intendendola diversamente dal “non uno” e cioè come ricchezza della molteplicità. La molteplicità a sua volta è una e si trova in una struttura in movimento. La dialettica mostra il due che è⁶⁸ uno e l’uno che è due, l’uno che è due e il due che è uno⁶⁹.

9. Monismo differenziato

Possiamo parlare di “unità plurale”,⁷⁰ o di “monismo differenziato”

⁶⁷ “originariamente”, nel senso di prima dell’avvento delle logiche della “determinazione”.

⁶⁸ Questo “è”, si differenzia dall’essere tautologico perché esprime la partecipazione della medesima struttura.

⁶⁹ Ho sdoppiato la formulazione per dare una struttura tautologica del tipo $(A=B = B=A) = (B=A = A=B)$.

⁷⁰ E. Bencivenga, *Parole che contano*, Milano 2004, p. 99.

per indicare quella “comunità strutturata”⁷¹ nella quale “solo quando le entità si implicano reciprocamente sono presenti insieme”⁷² e nello stare insieme mantengono la loro differenza che equivale alla propria identità, nell’essere ciò che si è⁷³.

L’essere, quindi, lungi dall’indicare un’identità astratta, indica relazione; relazione che vuole tenere insieme i differenti in un nesso indisgiungibile che non indica tuttavia indistinguibilità. L’essere determinato, la determinatezza, trova la costituzione del suo significato

⁷¹ *Ibidem.*

⁷² *Ibidem.*

⁷³ Ma, ancora, “l’essere ciò che si è” si dà nella relazione con tutti gli altri essenti. Sarebbe interessante, ma non è argomento del presente intervento, far emergere che per affermare la verità della determinatezza, dell’essere ciò che si è, è necessario portare, all’interno di questa struttura di relazione, il movimento.

nella rete di relazioni differenti che intrattiene.

10. Metodo e pratica filosofica

Vorrei ora fare una piccola nota in merito alla metodologia che ho deciso di adottare in questo saggio. Essa si distingue da una via tradizionalmente dimostrativo-confutativa, in nome di una via che descriva le ragioni grazie alle quali è possibile affermare un contenuto. Essa mostra la positività di un contenuto mediante la descrizione di esso stesso e non mediante la confutazione del suo opposto. Questa via probabilmente apparirà debole; tuttavia essa rispecchia la verità dei contenuti che esprime (e cioè la relazionalità del reale oltre l'opposizione-negazione) in una ricerca, ancora in atto, di uno stile argomentativo *positivo*.

Per concludere vorrei sottolineare che la disamina teoretica che ho qui operato nei confronti della determinatezza e della negazione ha per me un risvolto molto importante in termini di pratica filosofica. Il dire che “il qualcosa”, ogni “qualcosa”, si costituisce mediante una relazionalità differente da quella meramente negativa, amplifica un’attenzione verso l’esistente la quale, attraverso l’accettazione di ciò che esso è, permette una modalità d’azione che cerca sempre una via pacifica anche all’interno degli stessi conflitti.

Inoltre, prestare attenzione, grazie alla rete relazionale, alla circostanza che ogni cosa è il tutto (in questo “è” gioca la risemantizzazione dell’essere nei termini di relazione) fa sì che si dia importanza e rilevanza ad ogni cosa (anche al pelo della barba di Socrate⁷⁴). Ogni cosa viene

⁷⁴ Platone, *Parm.*, 130 c7.

compresa come manifestazione del tutto ed in questo riconoscimento si scorge l'universalità del *particolare* (di ogni particolare), l'infinità dell'infinito. In termini di pratica filosofica questo rilevamento aiuta a prestare ascolto ad ogni cosa, a vedere come Eschilo, una "luce che brilla ovunque, anche nell'oscurità"⁷⁵.

⁷⁵ Eschilo, *Supplici*, b.88/90.

Bibliografia e testi di riferimento

ALLEN R.E., “Participation and Predication in Plato’s Middle Dialogues”, in G. Vlastos, *Plato 1*, Garden City, New York 1970, pp.167-183.

BERTO F., *La dialettica della struttura originaria*, Il Poligrafo, Padova 2003.

BRANDOM R. B., *Articulating Reasons. An Introduction to Inferentialism*, Harvard University press, Cambridge, Mass., trad. it. *Articolare le ragioni. Un’introduzione all’inferenzialismo*, Il Saggiatore, Milano 2002.

BURNET J. (a cura di) *Platonis Opera*, a cura di Oxford 1900-1907 (n.e. a cura di E.A.Duke, W.F.Hicker, W.S.M.Nicoll, D.B.Robinson, J.C.G.Strachan, Oxford University Press, Oxford 1995). Per la traduzione italiana dei passi platonici si sono confrontate le edizioni Laterza, Bompiani, Feltrinelli.

CACCIARI M., *Dell'Inizio*, Adelphi, Milano 1990.

CORDERO N.L., “L'interprétation antisthénienne de la notion platonicienne de ‘forme’(eidos, idea)” in M. Fattal, *La philosophie de Platon*, L'Harmattan, Paris 2001, pp. 323-244.

DAVIDSON D., *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford University Press, Oxford 1984, trad. it. *Verità e interpretazione*, Il Mulino, Bologna 1994.

DEVEREUX D.T., “Separation and Immanence in Plato's Theory of Forms”, in G. Fine, *Plato 1: Metaphysics and Epistemology*, Oxford University Press, Oxford 1999, pp. 192-214.

DIANO C., SERRA G. (a cura di) *Eraclito. I frammenti e le testimonianze*, Fondazione Lorenzo Valla, Milano 1980.

DUNN J.M. , *Relevant Predication 3: Essential Properties*, in Dunn e Gupta (eds.), *Truth or Consequences*, Kluwer, Dordrecht 1990.

FINE G., "Immanence", in in G. Fine, *Plato on Knowledge and Forms. Selected Essays*, Clarendon Press, Oxford 2003, pp. 301-325.

- (a cura di) *Plato I: Metaphysics and Epistemology*, Oxford University Press, Oxford 1999.

- "Separation", in G. Fine, *Plato on Knowledge and Forms. Selected Essays*, Clarendon Press, Oxford 2003, pp. 252-300.

FORBES G., *The Metaphysics of Modality*, Clarendon Press, Oxford 1985.

FREGE G., "Ueber Sinn und Bedeutung", *Zeitschrift fuer Philosophie und Philosophische Kritik*, trad. it. "Senso e denotazione", in A. Bonomi (a cura di), *La struttura logica del linguaggio*, Bompiani, Milano 1995, pp. 9-34.

GOMEZ-LOBO A., "Autopredicaciòn", in A.A.V.V., *Platòn: los dialogos tardios, Actas del symposium platonium 1986*, Academia Verlag, Sankt Augustin 1986, pp. 102-123.

HUSSERL E., *Ideen zu einer reinen Phaenomenologie und phanomenologischen Philosophie*, Nijhoff, Den Haag 1950-52 , trad it di G. Alliney e E. Filippini, *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologia*, Einaudi, Torino 1965.
- *Die Idee der Phanomenologie : fünf Vorlesungen*, Nijhoff, Den Haag 1950, trad. it. di A. Vasa, *L'idea della fenomenologia: cinque lezioni*, Il Saggiatore, Milano 1981.

IRWIN T.H., "The Theory of Forms", in G. Fine, *Plato 1: Metaphysics and Epistemology*, Oxford University Press, Oxford 1999, pp. 143-170

LAMI A. (a cura di), *Testimonianze e frammenti da Talete a Empedocle*, con un saggio di W.Kranz , Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 1991.

LEVI A., *Sulle interpretazioni immanentistiche della filosofia di Platone*, Paravia, Torino-Arezzo 1924.

MALCOM J., *Plato on the Self-predications of Forms: Early and Middle Dialogues*, Clarendon Press, Oxford 1991.

MOORE G.E., *Internal and External Relations*, in ID., *Philosophical Studies*, Harcourt, Brace & Co., New York 1922

NATORP P., *Platos Ideenlehre : eine Einführung in den Idealismus*, Meiner, Hamburg 1994 (1.ed. Leipzig 1921), trad. ingl. *Plato's Theory of Ideas, an introduction to Idealism*, edited by Vasilis Politis, Academia Verlag, Sankt Augustin 2004.

NEHAMAS A., "The Imperfection of the Sensible World", in G.Fine, *Plato I: Metaphysics and Epistemology*, Oxford University Press, Oxford 1999, pp. 171-191

- "Self –Predication and Plato's Theory of Forms", *American Philosophical Quarterly* 16 (1979), pp. 93-103.

PACI E., *Dall'esistenzialismo al relazionismo*, Casa editrice G. D'Anna, Messina-Firenze 1957.

PASQUALOTTO G., *East & West, identità e dialogo interculturale*, Marsilio, Venezia 2003.

- *Il Tao della filosofia, corrispondenze tra pensieri d'oriente e d'occidente*, Nuove Pratiche Editrice, Parma 1989.

POLITIS V., "An Introduction to Paul Natorp's *Plato's Theory of Ideas*", in P. Natorp, *Plato's Theory of Ideas. An Introduction to Idealism*, Academia Verlag, Sankt Augustin 2004, pp. 9-43.

QUINE W. V. O., *From a Logical Point of View*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1937, trad. it. *Il problema del significato*, Ubaldini, Roma 1966.

- *Word and Object*, MIT Press, Cambridge, Mass., 1960, trad. it. *Parola e oggetto*, Il Saggiatore, Milano 1970.

ROSS W.D., *Plato's Theory of Ideas*, Clarendon Press, Oxford 1951, *Platone e*

la teoria delle idee, Il Mulino, Bologna 1989.

SEVERINO E., “Aristotele, ‘Il principio di non contraddizione’”, in E. Severino, *Fondamento della contraddizione*, Adelphi, Milano 2005, pp. 237-290.

- *Destino della necessità*, Adelphi, Milano 1980.

- *Essenza del nichilismo*, Adelphi, Milano 1982.

- *Fondamento della contraddizione*, Adelphi, Milano 2005.

- *Il giogo: Eschilo, alle origini della ragione*, Adelphi, Milano 1989.

- *La filosofia antica*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 1984.

- *La gloria*, Adelphi, Milano 2001.

- “La metafisica classica e Aristotele”, in E. Severino, *Fondamento della contraddizione*, Adelphi, Milano 2005, p. 116-142.

- *La struttura originaria*, Adelphi, Milano 1981 (nuova ed. ampliata; prima ed. La Scuola, Brescia 1958).

- *Tautotes*, Adelphi, Milano 1995.

SUSANETTI D., “L’anima, l’amore e il grande mare del bello”, in Platone, *Simposio*, traduzione di C.Diano, introduzione e commento di D. Susannetti, Marsilio, Venezia 1992, pp. 9-46.

TARCA L. V., *Differenza e negazione. Per una filosofia positiva*, La Città del Sole, Napoli 2001.

- *Elenchos. Ragione e paradosso nella filosofia contemporanea*, Marietti, Genova 1993.

- “Filosofia ed esistenza oggi. La pratica filosofica tra *episteme* e *sophia*”, in R.Madera, L.V.Tarca, *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Bruno Mondadori, Milano 2003, pp. 111-220.

- *Quattro variazioni sul tema negativo/positivo. Saggio di composizione filosofica*, Ensemble ‘900, Treviso 2004, nuova edizione: Treviso 2006.

TRABATTONI F., *Platone*, Carocci, Roma 1998.

VALENT I., *Dire di no. Filosofia, linguaggio, follia*, Teda edizioni, I Quaderni di Orzinuovi, Roma 1995.

- "Dimenticare di dimenticare", in AA.VV., *Il ricordo del presente. Memoria e formazione del senso*, numero monografico di "Contro tempo", Moretti & Vitali, Bergamo 2001, pp.85-100.

VITIELLO V., *Filosofia teoretica, Le domande fondamentali: percorsi e interpretazioni*, Bruno Mondadori, Milano 1997.

- *Topologia del moderno*, Marietti, Genova 1992.

WEDBERG A., "The Theory of Ideas" in G.Vlastos, *Plato 1. A Collection of Critical Essays*, Garden City, New York 1970, pp. 28-52.

2 LA PHILOSOPHY FOR CHILDREN E IL TEATRO DELL'OPPRESSO

*Non precipitare il tuo viaggio.
Meglio che duri molti anni, che vecchio
Tu finalmente attracchi all'isoletta,
Ricco di quanto guadagnasti nella via,
Senza aspettare che ti dia ricchezze,
Itaca ti ha donato il bel viaggio,
Senza di lei non ti mettevi nella via,
Nulla ha da darti di più.
E se la trovi povera, Itaca non ti ha illuso,
Reduce così saggio e così esperto
Avrai capito cosa significa avere un'Itaca.*

Costantino Kavafis, *Itaca*

1. Linee generali

In questo saggio delinea le possibili sinergie tra la Philosophy for Children e il Teatro dell'Oppresso, specialmente per quanto riguarda i Giochi-Esercizi ed il Teatro Immagine.

Per far questo propongo prima di tutto un'introduzione alla Philosophy for Children (1.1) e in secondo luogo un'introduzione alla pedagogia di Paulo Freire, punto di riferimento teorico per il Teatro dell'Oppresso (2), mostrando in primo luogo le vicinanze e le divergenze con alcune delle linee teoriche della Philosophy for Children di Matthew Lipman (2.1), concentrandomi specialmente sul confronto in merito alle finalità politiche (2.2), ed in secondo luogo affrontando i nodi fondamentali per il Teatro dell'Oppresso (3). Dopo questa indagine che si svolge a livello teorico, pongo la domanda in merito a possibili

sinergie a livello pratico (4), indicando dove a mio parere il Teatro dell'Oppresso potrebbe essere un utile strumento in una sessione di P4C, facendo riferimento ad alcune idee-guida (4.1) . Per concludere propongo alcune attività che mi sembrano significative su questo aspetto: giochi-esercizi (4.1.1), rilassamento (4.1.2) e Teatro-immagine (4.1.3).

1.1. Inquadramento storico

Ritengo che il modo migliore per coinvolgere gli allievi in un corso autonomo sul pensiero critico sia quello di trasformarlo in un corso di filosofia. Non la filosofia accademica della tradizione universitaria, bensì una filosofia narrativa che ponga l'accento sul dialogo, sulla deliberazione e sul rafforzamento del giudizio e della comunità.⁷⁶

⁷⁶ M. Lipman, *Educare al pensiero*, Milano 2005, p. 250.

Il curriculum di *Philosophy for Children* fa riferimento ad un progetto educativo nato negli USA negli anni settanta a cura di Matthew Lipman e diffuso in diverse nazioni con la formazione di numerosi centri di studio e sperimentazione del programma. Il progetto è caratterizzato da una serie di racconti in forma dialogica in cui i protagonisti, bambini, adolescenti, adulti, dialogano su problemi e temi di natura filosofica quali il valore della vita, il pensiero, il rapporto mente - corpo, la verità, la giustizia, e tanti altri emergenti dalla loro esperienza.

Un esempio di approccio educativo che cerca di favorire il miglioramento del pensiero nelle scuole è la *Philosophy for Children* (P4C), il cui curriculum si compone di racconti per gli allievi e di manuali per gli insegnanti. I racconti si differenziano a seconda dell'età degli allievi e mirano ad avvicinarli a modalità di porre domande e di discutere che i bambini prima assumono a modello dai personaggi dei racconti e successivamente mettono in atto,

interiorizzandole e acquisendole, quando parlano di ciò che hanno appreso.⁷⁷

Per ogni racconto esiste un manuale per l'operatore qui chiamato "facilitatore" in cui vengono presentate proposte metodologiche per l'approfondimento del lavoro educativo con piani di discussione, esercizi, attività stimolo.

Tale progetto, inizialmente pensato solo per bambini, trova attualmente numerose applicazioni in tutte le fasce d'età e viene sviluppato anche con persone in situazione di disagio.

FINALITA'

Durante tale attività (ogni singolo incontro viene chiamato "sessione") si intende creare un ambiente in evoluzione dinamica nel quale ciascun partecipante impari ad ascoltare e rispettare gli altri, a

⁷⁷ *Ivi*, p. 173.

portare la propria esperienza, le proprie riflessioni e domande per condividerle in gruppo in un'attività di approfondimento e ricerca dove gli aspetti razionali, gli aspetti creativi e gli aspetti valoriali abbiano pari dignità e importanza.

La comunità non si basa su un concetto di verità assoluta. Per questo motivo l'autocorrezione deve essere sempre parte integrante del processo di ricerca. Se comprende una dimensione caring, il processo di ricerca si occupa di proteggere e mantenere l'equilibrio. E se comprende una dimensione creativa, si preoccupa di ricercare nuove soluzioni e modalità per mantenere tale equilibrio.⁷⁸

Non si tratta quindi di introdurre precocemente la storia della filosofia ma si intende attivare processi considerando il “filosofare” in questo modo:

⁷⁸ *Ivi*, p. 217.

(...) un'attività riflessiva che usa il linguaggio quotidiano e lo raffina per renderlo capace di dare un senso profondo al mondo e all'uomo.⁷⁹

In sintesi si intende aiutare i beneficiari di questa pratica ad amare le proprie idee e quelle degli altri condividendo un gioco che fa del pensiero un'esperienza aperta, imprevedibile, trasformatrice.

Si intende sviluppare la capacità logico-argomentativa del bambino affinché si abitui a mettere in dubbio le proprie posizioni e a confrontarsi con quelle degli altri per imparare a mettere in atto un giudizio in merito non solo a questioni di carattere teorico, ma anche in merito ai valori che reggono la propria e l'altrui esistenza.

⁷⁹ M. Santi, "Philosophy for Children: un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile", in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli 2005, pp. 7-27, pp. 8-9.

Se non viene offerta ai bambini alcuna opportunità di confrontare le ragioni di cui la gente dispone per discernere ciò che è vero e buono, come ci si può aspettare che sappiano quel che dicono quando si chiede loro di stabilire quali affermazioni sono vere e quali non lo sono oppure quali cose sono buone e quali no?⁸⁰

OBIETTIVI

Gli obiettivi dichiarati del programma consistono nello sviluppo e nel rinforzo delle abilità di ragionamento, in particolare quelle relative all'area della comprensione, analisi e soluzione di problemi, all'area metacognitiva e a quella argomentativa.⁸¹

Collegati alle finalità e agli obiettivi dichiarati troviamo una serie di obiettivi (che sono a loro volta le modalità che permettono la produzione delle finalità e

⁸⁰ M. Lipman, *Educare al pensiero*, Milano, 2005, p. 315.

⁸¹ M. Santi, *Ragionare con il discorso: il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Firenze 1995, p. 110.

degli obiettivi più generali) che indichiamo qui di seguito:

- Creare una “comunità di ricerca” che permetta di ottenere delle deliberazioni frutto di uno sforzo comune e non semplice adesione passiva a pensieri precostituiti;

La comunità di ricerca si costituisce intorno a principi e pratiche condivisi per arrivare insieme all’elaborazione di un prodotto frutto di quello sforzo intellettuale che va dal dubbio alla credenza, di cui ha parlato più volte Dewey.⁸²

- Sviluppare la capacità comunicativo–relazionali (rispettare il proprio turno, argomentare le proprie idee, ribattere, cogliere il punto di vista

⁸² M. Santi, “Philosophy for Children: un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile”, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli 2005, pp. 7-27, p. 12.

dell'altro, ascoltare e comprendere i messaggi non verbali).

- Promuovere un atteggiamento rispettoso e solidale capace al contempo di ascoltare e di proporre, sviluppando così atteggiamenti democratici

- Incrementare le potenzialità di ogni persona presente nelle aree di sviluppo prossimale grazie alla partecipazione nella comunità di ricerca (promuovendo quindi anche abilità cognitive quali comparazioni, fare distinzioni e connessioni, formulare domande, dare ragioni, raccontare storie);

- Sviluppare un pensiero critico, creativo e *caring*;

- Avviare l'utilizzo di una pratica di pensiero euristica (attraverso la presa in considerazione di posizioni diverse dalla propria) generalizzabile anche alla vita di tutti i giorni;

- Permettere una organizzazione e ristrutturazione delle proprie e altrui idee:

La comunità non si basa su un concetto di verità assoluta. Per questo motivo l'autocorrezione deve essere sempre parte integrante del processo di ricerca. Se comprende una dimensione caring, il processo di ricerca si occupa di proteggere e mantenere l'equilibrio. E se comprende una dimensione creativa, si preoccupa di ricercare nuove soluzioni e modalità per mantenere tale equilibrio.⁸³

OPERATORI

L'insegnante che accetti di modificare il suo consueto obiettivo di 'far apprendere una disciplina', in quella più generale ed a lungo termine di 'far imparare a pensare', si renderà immediatamente conto che ciò implica un cambiamento di ruoli nel contesto scolastico (...).⁸⁴

Gli operatori sono caratterizzati come "facilitatori" del dialogo; devono

⁸³ M. Lipman, *Educare al pensiero*, Napoli 2005, p. 217.

⁸⁴ M.Santi, *Ragionare con il discorso: il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Firenze 1995, p. 95.

garantire “neutralità sostantiva”⁸⁵,
direzionalità⁸⁶, profondità, fluidità,

⁸⁵ “La neutralità “contenutistica” implica che non si debba favorire o privilegiare un’ipotesi a scapito di altre riguardo a certe questioni filosofiche sostanziali, come ad esempio l’esistenza di Dio o la natura della libertà e della giustizia. Ciò non significa che l’insegnante non debba avere un’opinione a riguardo, ma piuttosto che non deve esprimerla direttamente nella discussione se la situazione non lo richieda esplicitamente. Il rischio è infatti quello di inibire negli allievi la ricerca successiva; inibizione frutto di una sorta di effetto alone generato dal pregiudizio diffuso sul minor valore e fondatezza delle opinioni degli studenti rispetto a quelle degli insegnanti. Il ruolo di modello che gioca il docente in classe, degenera così in forme più o meno dirette di indottrinamento e comunque diventa un deterrente, anziché uno stimolo per l’indagine.”*Ivi*, pp. 96-97.

⁸⁶ Parlando di una comunità di ricerca in generale, Marina Santi spiega in questo modo la *direzionalità*: “ (...) va notato che una ‘comunità di ricerca’ ha sempre una *meta*, sebbene il suo percorso sia aperto. Esso è di fatto ‘*orientata a*’, procede in vista di un prodotto, che non necessariamente è un risultato concreto, ma può consistere in una qualche decisione, in un giudizio anche parziale e provvisorio.”, *Ivi*, p. 90.

autoregolazione nonché pari opportunità di espressione, rispetto delle regole e rispetto interpersonale.

La formazione dell'insegnante deve andare dunque in una doppia direzione: da un lato, verso l'affinamento delle metodologie che consentono di creare un ambiente scolastico vicino alla comunità di ricerca; dall'altro, verso lo sviluppo delle capacità che gli consentono non solo di instaurare in classe discussioni fini a se stesse, ma discussioni organizzate, cumulative e contestualizzate nell'ambito di indagine filosofico, nonché funzionali allo sviluppo del pensare in termini di autonomia, criticità, creatività e soprattutto, metacognizione.⁸⁷

METODOLOGIE

La metodologia della *Philosophy for Children* è basata sul modello di una comunità di ricerca. Una sessione⁸⁸ dura

⁸⁷ *Ivi*, p. 100.

⁸⁸ Cfr. *Ivi*, pp.137- 153 per una descrizione dettagliata.

generalmente 40-50 minuti, a seconda dell'età dei fruitori, ed è composta da un'attività introduttiva (attività grafiche, di conoscenza, di cooperazione, di espressività corporea, etc.) tesa specialmente a creare il "gruppo" e a mettere a proprio agio i fruitori, da uno "stimolo", solitamente costituito dalla lettura di un racconto del curricolo (o dalla sua drammatizzazione), ma anche dall'osservazione di un'opera d'arte (dipinto, poesia, musica), dalla visione di un film, da un gioco, etc.⁸⁹

Dopo lo stimolo si chiederà agli alunni di formulare domande relative ai

⁸⁹ "Le lezioni possono cominciare con una poesia, l'osservazione di un dipinto, una dimostrazione scientifica...qualsiasi cosa induca i bambini a pensare.", M. Striano, "La filosofia come educazione del pensiero: una conversazione pedagogica con Matthew Lipman", in *Scuola e città*, numero 1 gennaio 2000, pp. 38- 40, p. 39.

problemi o alle suggestioni che sono emerse; è importante non discriminare le domande ma accoglierle tutte allo stesso modo, registrandole sull'agenda" (utilizzando una lavagna di fogli mobili visibile da tutti) ed indicando accanto a ciascuna il nome della persona che le ha formulate.

Una volta registrate e raccolte le domande che costituiscono il progetto operativo per la sessione, cioè gli interrogativi che stimolano ed attivano la ricerca, si passerà ad analizzarle allo scopo di individuare uno o più temi o filoni di indagine e di chiarire gli interessi euristici e cognitivi del gruppo in una determinata fase del suo processo di crescita e di lavoro. A questo punto le domande vengono analizzate e riformulate con la partecipazione ed il contributo di tutti i componenti del gruppo, qui non è più necessario indicare i nomi dei diversi soggetti, ma piuttosto è importante

sottolineare come il “piano di discussione” che si viene a formare sia il prodotto di una attività di pensiero e di ricerca condivisa.

Individuato il piano di discussione condiviso dalla Comunità di Ricerca si passerà alla discussione in merito. La discussione può essere inframmezzata da esercizi proposti dal facilitatore per aiutare a chiarire alcuni concetti o per dare uno stimolo ulteriore.

Al termine della discussione, che non deve mai essere troppo lunga né avere la pretesa di trovare una soluzione o una risposta, vi sarà un’attività conclusiva di valutazione in base a diversi parametri (come ci si è sentiti all’interno della comunità, l’interesse per gli argomenti trattati e il loro grado di approfondimento, etc.), scelti di volta in volta dal facilitatore.

ALTRO

Da un punto di vista scolastico le competenze acquisite da parte dei fruitori andranno ad influenzare tutte le altre discipline poiché un percorso filosofico apporta proficui contributi in quanto a competenze linguistiche, logico-matematiche, storico-socio-geografiche, musicali, artistiche. La *Philosophy for Children* tuttavia non mira solo ad un incremento di capacità dal punto di vista scolastico ma, specialmente, dal punto di vista esistenziale e sociale. Non bisogna quindi solo portare attenzione agli obiettivi raggiunti ma anche al benessere e ai benefici autobiografici che possono nascere da questa pratica.

La *Philosophy for Children* non è un programma per le abilità di pensiero in senso stretto: il curricolo, pur avendo come scopo esplicito lo sviluppo ed il potenziamento del pensare in senso globale, non fa mai coincidere tale sviluppo con l'acquisizione di mere abilità. (...). Le abilità di pensiero sono essenzialmente dei mezzi per realizzare processi cognitivi complessi

che consentono all'individuo di raggiungere nella vita obiettivi di altra natura, (...).⁹⁰

Nella scuola elementare la filosofia si offre come luogo di discussione che consente ai bambini di riflettere sui loro valori e sulle loro azioni. Grazie a queste riflessioni i bambini possono iniziare a trovare per rifiutare quei lavori che non soddisfano i loro parametri e modi per preservare quelli che, invece, lo fanno. La filosofia si offre come discussione pubblica in cui i valori possono diventare oggetto di critica. Questo è forse uno dei principali motivi per cui la filosofia è stata finora esclusa dalle classi della scuola elementare, ma anche per cui ora debba esservi, finalmente, inclusa.

(...). I nostri allievi devono saper discutere e riconoscere le differenze di contesto, così come devono sapersi chiedere in quali casi la lealtà si trasforma in cieco fanatismo o in quali casi la moderazione è solamente un marchio di indifferenza. E' difficile pensare di poter rafforzare la capacità di giudizio dei bambini

⁹⁰ M. Santi, *Ragionare con il discorso: il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Firenze 1995 , p. 120.

senza incoraggiarli a esaminare accuratamente i valori su cui il giudizio deve basarsi.⁹¹

2. Introduzione alla pedagogia di Paulo Freire

Paulo Freire è un pensatore impegnato con la vita: non pensa a delle idee, pensa all'esistenza. E' anche educatore: rende esistenziale il suo pensiero attraverso una pedagogia in cui la tensione verso la totalità, insita nella "prassi" umana, cerca di "ritotalizzarsi", proprio nel cuore della prassi, come "pratica della libertà"⁹².

La pedagogia di Paulo Freire ci mostra in ogni momento il costante intreccio con la pratica mediante l'attenzione alla condizione esistenziale ed agli stili di vita sia dei discenti, sia degli

⁹¹ M. Lipman, *Educare al pensiero*, Napoli 2005, pp. 301-302.

⁹² Ernani Maria Fiori, "Imparare a parlare. Il metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire. Contributo all'approfondimento della pedagogia degli oppressi", in Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Verona 1971, pp. 15 -30, p. 15.

educatori. Scrivo “sia dei discenti, sia degli educatori” perché la pedagogia proposta da Freire non è una costruzione teorica che si applica ad una prassi educativa, ma viene di volta in volta costruita nell’incontro tra l’educatore ed i discenti.

Questa pedagogia non è mai qualcosa di stabile ed immutabile, bensì segue il corso della vita, nel suo continuo divenire, incitando sia l’educatore sia il discente ad una continua crescita (“essere di più”,⁹³) in nome di una ricerca⁹⁴ della propria libertà.⁹⁵

⁹³ “Donne e uomini diventano educabili nella misura in cui si riconoscono incompiuti. Non è stata l’educazione a rendere educabili donne e uomini, ma è stata la coscienza della loro incompiutezza a generare la loro educabilità.”, Paulo Freire, *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino 2004, p. 44.

⁹⁴ “Non vi è insegnamento senza ricerca e viceversa. (...) insegno perché cerco, perché ho indagato, perché indago e indago su me stesso. Ricercò per constatare;

L'“essere di più” ha un ruolo essenzialmente etico-pratico dal momento che è un atteggiamento di apertura al nuovo e di messa in discussione di quello che già si sa. L'insegnante stesso deve avere questo atteggiamento senza temere di mostrarlo ai propri discenti, perché solo in questo modo, e cioè *praticandolo*, potrà insegnarlo.

La mia sicurezza si fonda sulla convinzione di sapere qualcosa e di ignorare qualcos'altro, convinzione che si unisce alla certezza che possa sapere meglio quel che già so, e conoscere quello che ancora non so. (...) mi sento sicuro perché non c'è ragione di vergognarsi se non si conosce qualcosa.⁹⁶

nel constatare intervengo; intervenendo educo e mi educo. Ricordo per conoscere quello che ancora non conosco, e per comunicare o annunciare la novità.”, *Ivi*, p. 25.

⁹⁵ “Riconoscere che siamo esseri condizionati ma non predeterminati. Riconoscere che la storia è un tempo di possibilità e non di determinismo, che il futuro è problematico e non inesorabile.”, *Ivi*, p. 18.

⁹⁶ *Ivi*, p. 107.

In questa ricerca, che non è mai condotta isolatamente ma è pratica collettiva, l'individuo costruisce la propria pedagogia in quanto "pratica della libertà". La "pratica della libertà" è una pratica dell'autonomia⁹⁷ nel momento in cui l'individuo si rende conto che si deve liberare dall'oppressione che non gli permette di essere se stesso.

I cammini della liberazione sono quelli dell'oppresso che libera se stesso: egli non è una

⁹⁷ "Nessuno è soggetto dell'autonomia di nessuno. D'altra parte, nessuno matura di colpo, a 25 anni. La persona va maturando o meno giorno per giorno. L'autonomia in quanto maturazione dell'essere di per sé è un processo, è un divenire. (...). In questo senso una pedagogia dell'autonomia deve centrarsi su esperienze che stimolino alla decisione e alla responsabilità, vale a dire, su esperienze rispettose della libertà.", *Ivi*, p. 85.

cosa che si riscatta, ma un soggetto che si deve auto-configurare in maniera responsabile.⁹⁸

Il “rendersi conto”, ha un ruolo essenziale nella pedagogia di Freire, dal momento che si indica nella “coscientizzazione”⁹⁹ il motore della pratica di liberazione. La pratica di liberazione non può essere preconfezionata e data agli oppressi dai *leader* politici con atteggiamento paternalistico ma deve essere individuata dall’oppresso stesso in un processo di

⁹⁸ Ernani Maria Fiori, “Imparare a parlare. Il metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire. Contributo all’approfondimento della pedagogia degli oppressi”, in Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Verona 1971, pp. 15 -30, p. 15.

⁹⁹ “ (...) ho fatto appello alla coscientizzazione non come panacea, ma come sforzo di conoscenza critica degli ostacoli, cioè, delle loro ragioni d’essere.“, Paulo Freire, *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino 2004, p. 44.

coscienza di sé e degli altri nella costruzione della propria pedagogia.

La “coscientizzazione” è il “rendersi conto” della dialettica oppressore–oppresso, nella ricerca di emancipazione da questa dialettica (una visione errata di liberazione è infatti la volontà dell’oppresso di diventare a sua volta oppressore). E’ un processo difficile dal momento che gli oppressi hanno “paura della libertà”¹⁰⁰, hanno cioè paura di intraprendere questo cammino¹⁰¹. E’ un

¹⁰⁰ “Gli oppressi, che introiettano l’ombra degli oppressori e seguono i loro criteri, hanno paura della libertà, perché essa, comportando l’espulsione di questa ombra, esigerebbe che il vuoto da lei lasciato, fosse riempito con un altro “contenuto”, quello della loro autonomia, o della loro responsabilità, senza la quale non sarebbero liberi.” Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Verona 1971, p. 53.

¹⁰¹ Qui si inserisce il Teatro dell’Oppresso dal momento che tramite questa pratica l’individuo può scoprire l’ombra dell’oppressore dentro di sé attraverso un linguaggio altro rispetto a quello che è dominato dalla cultura e dalla morale che legittima la

“rendersi conto” che non si ferma alla presa d’atto della situazione, bensì, questa immagine della realtà, è lo stimolo ed il punto di partenza per un’azione di liberazione.

L’unico cammino da seguire è la “coscientizzazione”, da tentarsi sin dalla tappa della ricerca tematica. E’ ovvio che tale coscientizzazione non si limita a riconoscere stoicamente e soggettivamente la situazione, ma piuttosto prepara gli uomini, sul piano dell’azione, alla lotta contro gli ostacoli che si oppongono alla loro umanizzazione.¹⁰²

dialettica oppressore–oppresso e cercare di liberarsene in un luogo a prima vista più sicuro, e cioè lo spazio del laboratorio teatrale. Ovviamente però la liberazione non si ferma alla sua applicazione teatrale, ma va trasportata a livello esistenziale. Scrivo “linguaggio altro” non nel senso che l’espressività corporea sia immediatamente istintiva e non influenzata dalla cultura e dalla morale; il TdO, partendo da ciò propone degli esercizi per “demeccanizzare” il corpo e per imparare ad esprimersi diversamente. Cfr. cap. 4.2.3.

¹⁰² *Ivi*, p. 146.

Freire per mettere in atto questo processo attua un'attività di alfabetizzazione¹⁰³ del popolo contadino brasiliano, nell'epoca della riforma agraria e costituisce dei "centri di cultura" nei quali discutere e deliberare *con* il popolo in merito alla situazione storica che stavano vivendo.

Il compito vero è proporre al popolo, attraverso certe contraddizioni di fondo, la sua situazione esistenziale, concreta, presente, come problema che, a sua volta, lo sfida ed esige da lui una risposta, non soltanto a livello intellettuale, ma anche di azione. Il compito vero è: mai fare dissertazioni astratte sulla situazione, e mai attribuirle contenuti che poco o nulla hanno a che vedere con le aspirazioni, i dubbi, le speranze, i timori del popolo.¹⁰⁴

¹⁰³ Per apprendere a leggere e a scrivere Freire non usa i manuali ma registra e trascrive le testimonianze del popolo contadino e su questi testi di resoconti autobiografici costruisce la didattica. In questo modo oltre che apprendere la scrittura, il popolo può prendere coscienza della propria condizione.

¹⁰⁴ *Ivi*, p. 115

Nell'attività di alfabetizzazione e nei centri di cultura si insegna una parola che è viva nel senso che è strettamente connessa ad un'azione di liberazione e allo stesso tempo si crea una situazione nella quale si dà la parola a chi prima non aveva parola (sia per condizione culturale sia per condizione storica di oppressione). In questa esperienza la parola è il veicolo primo di liberazione.

La parola è intesa come parola e azione; non è il termine che segnala arbitrariamente un pensiero, che a sua volta porta avanti un discorso separato dall'esistenza. E' il significato prodotto dalla "prassi", parola la cui discorsività fluisce dalla storicità: parola viva e dinamica, non categoria inerte e esaminate. Parola che esprime e trasforma il mondo.

La parola viva è dialogo esistenziale. Esprime e elabora il mondo, in comunicazione e collaborazione. Il dialogo autentico (riconoscimento dell'altro e riconoscimento di sé nell'altro) è decisione e impegno di collaborare nella costruzione del mondo comune. Non ci

sono coscienze vuote. Per questo gli uomini non si umanizzano se non umanizzando il mondo.¹⁰⁵

Danilo Dolci ha messo in atto una pratica con un legame molto forte con la pedagogia di Freire in Italia, in Sicilia negli anni '70.¹⁰⁶ Dai resoconti delle riunioni nei “centri di cultura” siciliana possiamo avere un'immagine viva di ciò che questa pedagogia può mettere in atto.

2.1. Vicinanze e divergenze tra la pedagogia di Freire e la *Philosophy for Children*

Indico qui sommariamente i nuclei semantici presso i quali, a mio parere, è utile fare un confronto tra la pedagogia di Freire e la *Philosophy for Children*.

¹⁰⁵ *Ivi*, p. 29.

¹⁰⁶ Cfr. Danilo Dolci, *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*, Torino 1973 e Danilo Dolci, *Non esiste il silenzio*, Torino 1974.

• Il discente è **soggetto del sapere**¹⁰⁷ ed il processo educativo **non è un trasferire conoscenza**. Educare è creare le possibilità per produrre conoscenza. Freire oltre a ciò sottolinea la relazionalità simmetrica che sussiste tra educatore e discente dal momento che

chi forma si forma e si ri-forma nell'atto stesso di formare, mentre chi viene formato si forma e al tempo stesso diventa formatore nell'atto di essere formato. (.....) non c'è insegnamento senza apprendimento (.....). Chi insegna, nell'atto di insegnare apprende e chi apprende nell'atto di farlo, insegna.¹⁰⁸

¹⁰⁷ “L'importante, dal punto di vista di un'educazione liberatrice, è che gli uomini si sentano comunque soggetti del loro pensare, della loro visione del mondo, manifestata, implicitamente o esplicitamente, nei loro suggerimenti e in quelli dei compagni.”, P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Verona 1971, p. 152.

¹⁰⁸ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino 2004, pp. 20-21.

Nella P4C¹⁰⁹ questa relazionalità di tipo simmetrico non è esplicitata, anche se è naturale che il facilitatore stesso, facendo parte della CdR¹¹⁰, risulti influenzato dalla pratica di ricerca che sta operando. Tuttavia è importante che il facilitatore abbia il ruolo di “condurre” in un certa direzione, mantenendo una “neutralità sostantiva”; il facilitatore non si può mettere esplicitamente sullo stesso piano degli altri componenti della CdR, egli deve essere un modello alternativo a quello dell’insegnante, ma pur sempre un modello, attraverso il quale i componenti della CdR possano sviluppare le proprie capacità di pensiero.

Ciò non significa che l’insegnante non debba avere un’opinione a riguardo, ma piuttosto che non deve esprimerla direttamente nella discussione se la situazione non lo richieda direttamente. Il rischio è infatti quello di inibire

¹⁰⁹ P4C è l’acronimo per “*Philosophy for Children*”.

¹¹⁰ CdR è l’acronimo per “Comunità di Ricerca”.

negli allievi la ricerca successiva; (...). Il ruolo di modello che gioca il docente in classe, degenera così in forme più o meno dirette di indottrinamento e comunque diventa un deterrente, anziché uno stimolo all'indagine.¹¹¹

Freire riguardo la questione “neutralità” ha una posizione radicale e collegata al suo impegno politico, che fa sì che ci sia una distanza dai presupposti teorici della P4C su questo punto:

In nome del rispetto che devo agli alunni non ho motivo di sottrarmi a ciò, per occultare la mia scelta politica assumendo una neutralità che non esiste. Il tirarsi indietro dell'insegnante in nome del rispetto dell'alunno, è probabilmente il modo migliore di non rispettarlo. Il mio ruolo, al contrario, è quello di chi testimonia il diritto a fare dei confronti, a scegliere, a operare delle

¹¹¹ M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Firenze 1995, p. 97.

rotture, a decidere e a stimolare gli educandi a farsi carico di questo diritto.¹¹²

• **Apprendere in forma socializzata.**
Freire e Lipman riconoscono nella comunità di ricerca il luogo nel quale si può produrre il processo educativo. Con delle differenze legate al contesto nel quale si trovano ad agire: Freire ha in mente un circolo di cultura nel paese, Lipman una comunità in classe.

(...) gli studenti ascoltino con rispetto gli altri, integrino le idee con gli altri, chiedano agli altri di fornire ragioni a supporto delle loro opinioni, si aiutino a vicenda a trarre conclusioni da quanto si è detto e cerchino di individuare le assunzioni degli altri. Una comunità di ricerca vuole spingersi fin dove la ricerca la conduce, anziché rinchiudersi entro i contesti delle diverse discipline.¹¹³

¹¹² Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino 2004, p. 57.

¹¹³ M. Lipman, *Educare al pensiero*, Milano 2005, p. 31.

- Rafforzare la **capacità critica** dell'educando, la sua curiosità, la sua "vivacità anche irriverente"¹¹⁴. Favorire un atteggiamento curioso che spinge alla **ricerca**.

La curiosità come inquietudine che spinge a indagare, come inclinazione a portare alla luce qualcosa, come domanda trasformata o meno in parole, come ricerca di chiarimento, come segnale di attenzione che mette in guardia è parte integrante del fenomeno vitale.¹¹⁵

Questa curiosità non è mai lasciata allo spontaneismo¹¹⁶ ma è sempre inserita all'interno del pensiero critico. Lipman riprendendo alcune tematiche

¹¹⁴ Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino 2004, p. 23.

¹¹⁵ *Ivi*, p. 28.

¹¹⁶ "Ora è necessario far sì che la curiosità ingenua, riportando l'attenzione verso se stessa attraverso la riflessione sulla pratica, e percependosi come tale, si trasformi man mano in curiosità critica. (...) riflessione critica sulla pratica", *Ivi*, p. 33.

fondamentali di Dewey¹¹⁷, ritiene che educare al pensiero sia educare ad un attitudine di ricerca¹¹⁸ deliberativa, la quale avviene in un contesto socializzato (Cdr).

- **Auto-correzione** e messa in discussione continua delle posizioni raggiunte.

¹¹⁷ “Dewey era certo che nell’aula dovesse aver luogo il pensiero, un pensiero indipendente, immaginativo ed ingegnoso. Secondo la via da lui suggerita, (...), il processo educativo all’interno dell’aula scolastica dovrebbe assumere a modello il processo della ricerca scientifica”, M. Lipman, *Educare al pensiero*, Milano 2005, p. 30-31.

¹¹⁸ Lipman riprende da Peirce la concezione della comunità di ricerca come luogo per far ricerca insieme; la ricerca è intesa come sforzo che conduce dal dubbio alla credenza, sforzo che non si ferma, perché vi può essere il superamento della credenza raggiunta. “(...) la credenza è come una nave nel porto; il dubbio equivale all’essere pronti a salpare; la ricerca è la fatica e l’impegno del navigare, che cessa solo quando un altro porto viene raggiunto”, M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Firenze 1995, p. 87

Pensare in modo corretto (...) suppone la disponibilità alla revisione dei risultati ottenuti, riconosce non solo la possibilità di cambiare opzione o valutazione ma anche il diritto di farlo.¹¹⁹

Si indaga bene quando ci si allea con il fallibilismo.¹²⁰

In Freire il tema del “cambiamento” è strettamente connesso ad un cambiamento di stile di vita, in termini etico-pratici, aspetto che non è presente esplicitamente¹²¹ nella P4C¹²². Per Freire

¹¹⁹ Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino 2004, p. 29.

¹²⁰ A. M. Sharp, “Filosofia per i bambini: educare un giudizio migliore”, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli 2005, pp. 29-44, p. 31.

¹²¹ Sottolineo “esplicitamente”, perché è inevitabile che una certa educazione comporti un cambiamento di stile di vita.

¹²² Rimando al paragrafo successivo per una possibile lettura di confronto sul piano politico .

il “cambiamento” non è una possibilità,
bensì un dovere:

(...) se cambiare è una possibilità e un diritto,
spetta a chi cambia – lo esige il pensare
correttamente – farsi carico del cambiamento
operato.¹²³

Nella P4C si dà molto peso alla
pratica auto-correttiva, come modalità
attraverso la quale ci possa essere ricerca e
come cifra di un processo critico e
riflessivo.¹²⁴

• Per Lipman il pensiero *caring* ha
pari valore del pensiero critico e del
pensiero creativo; il pensiero va letto in
un’ottica **multidimensionale**, esso non è

¹²³ Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi
necessari per la pratica educativa*, Torino 2004, p.
29.

¹²⁴ Cfr. M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il
pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*,
Firenze 1995, pp. 90 e seguenti, per una descrizione
dettagliata di una comunità di ricerca di questo tipo.

mai solo pensiero critico ma è insieme sempre pensiero critico, creativo e *caring*.

Il pensiero critico non è sufficiente per mettere i bambini in grado di fare buona ricerca. Per avere una ricaduta effettiva su come i bambini conducono la loro vita esso deve essere ampliato con il pensiero creativo e valoriale.¹²⁵

Freire non studia molto questo aspetto ma anche per lui è molto importante dar valore alle emozioni:

A mio parere (...) vi è un altro elemento fondamentale: quello emozionale.¹²⁶

• **L'attenzione a creare una situazione educativa nella quale ci si**

¹²⁵ A. M. Sharp, "Filosofia per i bambini: educare un giudizio migliore", in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli 2005, pp. 29-44, p. 31.

¹²⁶ Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino 2004, p. 34.

diverta, nella quale l'insegnante trasmetta passione ed interesse e nella quale egli stesso si diverta¹²⁷.

- Uno dei ruoli del facilitatore nella P4C è quello di essere **liberatore**. Qui troviamo immediatamente un richiamo alla pedagogia di Freire, chiamata anche "pedagogia della liberazione", nel senso che l'insegnante deve permettere al

¹²⁷ "Il mio coinvolgimento nella pratica educativa (...) non è mai avvenuto senza allegria, (...) preoccupandomi di creare un clima o un'atmosfera di allegria nello spazio pedagogico, non ho mai smesso di esserlo. Esiste un rapporto tra l'allegria, necessaria all'attività educativa e la speranza. La speranza che insegnante e alunno, insieme, possono imparare, insegnare, porsi degli interrogativi, produrre e, sempre insieme, resistere a ciò che ostacola la nostra allegria.", *Ivi*, p. 58.

Per quanto riguarda la P4C ricordo che nel manuale di Elfie, tra le indicazioni date all'insegnante, si indica di divertirsi, cfr. M. Lipman, A. Gazzard, Elfie. Manuale. Mettiamo insieme i pensieri, adattamento, cura e traduzione di M. Striano, Napoli 2000, p. 18.

discente di liberarsi, deve fornirgli i mezzi attraverso i quali possa comprendere la propria situazione e da lì partire per un cambiamento. Non è mai l'insegnante che libera; l'insegnante conduce alla liberazione attraverso un processo maieutico di coscientizzazione e di presa in carico di possibilità. In questo processo l'errore ha un ruolo fondamentale, come sottolinea Marina Santi a questo proposito:

In una scuola "liberata" rimane sempre viva la tensione creativa che esiste tra convenzione ed invenzione, ed il bambino diventa libero di tentare, di osare ed anche di sbagliare. Per questo una "pedagogia della liberazione" autentica è sempre al medesimo tempo una "pedagogia dell'errore".¹²⁸

¹²⁸ M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativi nelle discussioni in classe*, Firenze 1995, pp. 98-99.

2.2. Finalità politiche?

Questo ultimo aspetto conduce immediatamente alle finalità politiche che sono presenti sia nella P4C sia nella pedagogia di Freire. Tuttavia vi è una profonda differenza, dettata dal contesto storico¹²⁹ e dall'ambiente nel quale Lipman e Freire si trovano ad operare. Per Freire la finalità politica è evidente: attraverso la sua attività egli vuole che i contadini si attivino per una riforma agraria. Qui “politica” è intesa in senso

¹²⁹ Freire ha in mente la rivoluzione per far in modo che non ci sia differenza tra classi sociali (stigmatizzate in quelle degli oppressori e degli oppressi), Lipman ha in mente la democrazia. Questo non significa tuttavia che Freire sia anti-democratico, anzi: “La posizione più difficile, ma indiscutibilmente corretta, è quella della persona democratica, coerente con il suo sogno solidale ed egualitario, per la quale non può esistere autorità senza libertà o questa senza l'altra.”, Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino 2004, p. 86.

stretto, e cioè in quell'insieme di procedure e attività messe in atto in una comunità in vista di un cambiamento. Per Lipman, la finalità politica, a mio parere, è presente, ma non è la finalità sulla quale l'attività educativa pone maggior attenzione. L'esito politico è una conseguenza della messa in atto della finalità prima: rendere i bambini (e poi gli adulti che saranno)¹³⁰ portatori di un pensiero critico, creativo e valoriale. Ovviamente questa finalità non è fine a se stessa, il pensiero multidimensionale è necessario per una società "guidata dall'esigenza di indagare"¹³¹, ma qui "politica", è intesa in senso allargato, e cioè come la situazione dello stare insieme

¹³⁰ Importante ricordare che la CdR può essere composta anche da adulti.

¹³¹ A. M. Sharp, "Filosofia per i bambini: educare un giudizio migliore", in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli 2005, pp. 29-44, p. 32.

in comunità (*polis*) ed agire in essa. In questo senso, ogni atto è “politico”.

Lipman pone un parallelismo tra il piano individuale e il piano sociale, indicando come lo sviluppo della ragionevolezza sul piano individuale corrisponda allo sviluppo della democrazia sul piano sociale¹³². Nelle CdR viene promossa una forma di democrazia partecipata¹³³: i bambini imparano a parlare a turno, ad ascoltare gli altri, ad imparare a vicenda, a costruire conoscenza insieme. In questo senso il

¹³² M. Lipman, *Thinking in Education (second edition)*, 2003, trad. it. di A. Leghi, *Educare al pensiero*, Milano 2005, p. 282.

¹³³ “Una buona istruzione comporta imparare a pensare bene e a fare buona ricerca entro una democrazia fondata sulla partecipazione”, A. M. Sharp, “Filosofia per i bambini: educare un giudizio migliore”, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli 2005, pp. 29-44, p. 31.

lavoro filosofico in CdR può essere letto come uno spazio nel quale, imparando il vivere comune, si pratica il vivere comune; esso non è solo una palestra, ma è un'esperienza concreta di un vivere "democratico".

La P4C non si pone come un movimento che mette in atto una riforma sociale, ma come un curriculum che forma l'individuo.

A dire il vero, la libertà della persona comporta molto, molto di più della liberazione del giudizio, ma questo non basta a sottacere il fatto che tale liberazione sia una componente indispensabile di quella più ampia libertà.¹³⁴

Educando l'individuo, tuttavia, si va ad agire sul piano sociale. Si potrebbe quasi dire che la mossa di cambiamento non è compiuta con uno dei soliti atti

¹³⁴ M. Lipman, *Thinking in Education (second edition)*, 2003, trad. it. di A. Leghi, *Educare al pensiero*, Milano 2005, p. 316.

“politici” (presa di potere, rivoluzione, dittatura, guerra, sciopero, etc.) ma che è compiuta dall’educazione degli individui. Educazione che “superi la mentalità della scuola aziendale, secondo la quale l’educazione è solo un addestramento”¹³⁵ e che porti in sé la totalità del pensiero, compreso i suoi aspetti creativi e valoriali.

Anche se il contesto storico era differente, Freire non era lontano da questa concezione dal momento che ritiene che l’individuo per potersi impegnare in un atto “politico” debba prima essere educato.

(...) l’educazione è un modo di intervenire sul mondo. (...) dialettica e contraddittoria: l’educazione non potrebbe essere né soltanto una né soltanto l’altra di queste due cose. Non solo *riproduttrice* né solo *smascheratrice* dell’ideologia dominante. L’educazione non è mai stata, non è né può essere neutrale, “indifferente” nei confronti di ciascuna delle due

¹³⁵ *Ivi*, p. 222.

ipotesi – quella della riproduzione dell'ideologia dominante o quella della sua contestazione.¹³⁶

Sussiste un nesso fondamentale tra individuo e collettività che fa sì che un atto “politico” non possa essere meramente individuale (non possa cioè essere fatto per gli interessi di una singolarità e che non possa essere fatto individualmente, ma che debba nascere da una collettività); la dimensione del valore della collettività in termini politici, a mio parere, agisce sia nella pedagogia di Freire, sia nella P4C.

Si può comprendere meglio che così l'oppressione attraverso il suo opposto: la *liberazione*, qui considerata come una ricerca senza fine delle condizioni che permettono all'uomo di superare il “monologo” e aprirsi al “dialogo” con il mondo e con gli altri, per potersi esprimere. Il dialogo non è semplice

¹³⁶ Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino 2004, pp. 78-79.

comunicazione verbale delle proprie idee, ma rispetto dei bisogni dell'altro e dei propri, ricerca di un accomodamento equilibrato a tutti i possibili livelli: rapporto con se stesso, con gli altri e con i gruppi, con le istituzioni, tra gruppi sociali, tra nazioni, tra classi, tra uomo e donna, etc.¹³⁷

Una differenza radicale tra la P4C e la pedagogia di Freire sta nel fatto che i contenuti dell'educazione di Freire sono politici, dal momento che egli con la coscientizzazione voleva far sì che il popolo prendesse atto della situazione per cambiarla, i materiali stessi che usava per l'alfabetizzazione erano "politici" dal momento che erano pezzi autobiografici della vita di sfruttamento che il popolo viveva. Nella P4C questo non accade, e non perché la filosofia voglia restare

¹³⁷ V. Di Modica, A. Di Rienzo, R. Mazzini, *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*, Roma 2005, p. 111.

¹³⁷ Interessante che Freire stesso avesse intravisto una possibilità nel l

immune dalle questioni politiche, ma perché essa si pone ad un altro livello e cioè quello di insegnare a pensare, qualsiasi sia il contenuto preso in questione. Tuttavia non è un mero esercizio del pensiero, perché la modalità all'interno della quale questa attività è proposta è una comunità, con basi deliberative, solidali e partecipative.

Crediamo che la filosofia non possa fare l'indifferente di fronte a questo stato di cose dominanti e che, nello stesso tempo, la sua funzione non sia quella di dettare le direzioni della trasformazione. Fare filosofia non significa fare politica e allo stesso tempo, esiste una dimensione politica fondamentale del fare filosofia. Se non consideriamo questa dimensione noi legittimiamo lo "status quo". In questo senso pensiamo che la filosofia abbia un impegno politico con la trasformazione, con l'interruzione dell'ordine esistente, con l'incongruenza radicale di un mondo che non è un mondo per tutti. La filosofia ha un impegno con l'infanzia, non solo con quella dei bambini e con quella di qualsiasi persona aperta alla possibilità di un altro modo di esistere, ma anche

con l'infanzia del mondo. Quando dà luogo al pensare aperto, libero e autotrasformatore, la filosofia diventa motore e propulsore dell'infanzia.¹³⁸

La finalità “politica” ci porta sulla tematica che il pensiero per essere se stesso deve farsi pratico, deve incarnarsi in azione, altrimenti manca di una parte di sé. La P4C e la “pedagogia della liberazione” sono una pratica di vita, all'interno della quale agisce il nesso “pensare bene → agire bene”. In questa pratica non ci si riferisce al fatto che il pensiero stesso è un'azione ma che dall'azione di pensare deve scaturire un'azione pratica. “Deve”, altrimenti vi è una contraddizione, almeno esplicitamente per Freire¹³⁹, per il quale il

¹³⁸ W. Kohan, “Questioni filosofico-politiche nella filosofia con i bambini”, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*, Napoli 2005, pp. 181-193, p. 192.

¹³⁹ “Pensare in modo corretto è agire in modo corretto. (...) non vi è pensiero corretto al di fuori di una pratica testimoniale che lo ribadisca invece di

pensiero è sempre collegato a ciò che lui chiama “etica”. Questo nesso di pensiero ed azione è l’educazione nella sua globalità.

Questo sapere necessario all’insegnamento non deve soltanto essere appreso, (...) ma deve essere costantemente testimoniato, vissuto. Come insegnante (...) non posso esaurire la mia pratica discorrendo sulla teoria (...). Il mio discorso sulla teoria deve esserne l’esempio concreto, pratico. L’incarnazione della teoria. (...) altrimenti mi ingarbuglio nella rete delle contraddizioni in cui la mia testimonianza non essendo autentica, perde efficacia.¹⁴⁰

1.3. Il teatro dell’oppresso

Dalle finalità politiche ci spostiamo alle finalità sociali, prendendo in considerazione il Teatro dell’Oppresso di

contraddirlo.”, P. Freire, *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino 2004, p. 30.

¹⁴⁰ *Ivi*, p. 39.

Augusto Boal, il quale è nato in stretto contatto con la pedagogia di Freire¹⁴¹ e che in un certo senso rappresenta una delle sue applicazioni pratiche¹⁴². Il TdO¹⁴³

¹⁴¹ “I principi su cui si basa la sua metodologia sono gli stessi della pedagogia di Freire: importanza del dialogo, atteggiamento non ideologico, partecipazione attiva dello spett-attore o discente, valorizzazione del suo sapere, anti-intellettualismo, importanza della prassi come unione ricorsiva di teoria e pratica, globalità dell’essere umano come insieme di mente, corpo ed emozione”, V. Di Modica, A. Di Rienzo, R. Mazzini, *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*, Roma 2005, p. 109.

¹⁴² Interessante che Freire stesso avesse intravisto una possibilità nel lavoro teatrale: “La rappresentazione teatrale funzionerebbe come codificazione, come situazione che suscita problemi, a cui seguirebbe la discussione del contenuto.”, P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Verona 1971, p. 149-150. Tuttavia la pedagogia degli oppressi di Freire lavora, in termini di metodo, prevalentemente sul dialogo: il TdO invece cerca anche altri linguaggi, sia a livello preparatorio per fare in modo di riconoscere l’ombra dentro di sé e distanziarsi da essa (e questa è la base per la trasformazione) sia per la discussione vera e propria. Freire qui parla di teatro come stimolo

stesso ha una funzione politica, estremamente marcata alla sua nascita, e presente ma come conseguenza nella sua prosecuzione in Europa¹⁴⁴, dove la finalità principale è sociale. In entrambi i casi, comunque, sono esemplari per descrivere l'attitudine pratica di questa forma di teatro, le seguenti parole di Paulo Freire:

Nel mondo della storia, della cultura, della politica, *constato* non per *adattarmi* ma per *cambiare* (...) nel constatare, diventiamo capaci di *intervenire* sulla realtà, un compito incomparabilmente più complesso e capace di

iniziale a cui seguirà un dialogo, il TdO invece fa seguire nel Teatro Forum che propone uno stimolo iniziale, non una discussione ma ancora "teatro". Tuttavia ci sono delle vicinanze perché il linguaggio verbale non viene negato dal TdO ma viene inserito all'interno di una prassi teatrale.

¹⁴³ Acronimo per Teatro dell'Oppresso

¹⁴⁴ Cfr. l'esperienza di Ruy Frati a Parigi.

creare nuovi saperi del semplice adattarsi delle cose.¹⁴⁵

In queste parole troviamo espresse le due modalità teoriche fondamentali per il Tdo e cioè l'analisi della situazione (la coscientizzazione¹⁴⁶ di Freire) e la trasformazione di tale situazione; la trasformazione che si compie nella scena teatrale non può mai essere scissa dalla trasformazione nella vita reale¹⁴⁷.

¹⁴⁵ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino 2004, p. 61.

¹⁴⁶ Il TdO assume l'attenzione che Freire dà all'autobiografia che opera nella coscientizzazione. "Non c'è una verità da trasmettere, ma delle verità individuali parziali da confrontare", R. Mazzini, "Introduzione", in A. Boal, *Il poliziotto e la maschera*, Molfetta 1993, pp. 21-27, p. 24.

¹⁴⁷ Qui c'è una grande distanza dalla *catarsi* aristotelica. "Per rendere possibile l'analisi e la trasformazione della realtà, secondo Boal, l'esperienza di liberazione sperimentata nella finzione teatrale non deve essere fine a se stessa, una semplice catarsi, uno sfogo di tensioni con funzione

Vediamo ora i nuclei teorici tratti da Freire che caratterizzano il Teatro dell'Oppresso:

- secondo Freire l'oppresso non riesce a liberarsi dall'oppressore perché è assoggettato dalla sua logica e la condivide nel momento in cui intende la liberazione come movimento che lo porta dall'essere oppresso all'essere oppressore.¹⁴⁸ La liberazione invece nasce

regolatoria. Infatti il TdO porta lo spettatore ad essere protagonista dell'azione drammatica perché ritiene che questo stimoli la successiva "estrapolazione" di quell'esperienza nella vita reale.", R. Mazzini, "Introduzione", in A. Boal, *Il poliziotto e la maschera*, Molfetta 1993, pp. 21-27, p. 23.

¹⁴⁸ "Il loro ideale è realmente essere uomini, ma per loro essere uomini è essere oppressori a causa della contraddizione in cui si sono sempre trovati e il cui superamento non è loro chiaro. Gli oppressori sono per loro l'unico modello di umanità. Questo fenomeno si verifica per il fatto che gli oppressi, in un certo momento della loro esperienza esistenziale, hanno assunto una posizione che chiameremo di "aderenza" all'oppressore. In queste circostanze non arrivano a

nel momento in cui l'oppresso scaccia da dentro di sé l'**ombra** dell'oppressore:

A ciò corrisponde l'“espulsione” dell'oppressore da “dentro” dell'oppresso in quanto ombra invadente.¹⁴⁹

Il TdO riprende la tematica dell'ombra o della maschera¹⁵⁰ e propone

“vederlo in sé”, il che li porterebbe a oggettivarlo, cioè a scoprirlo fuori di loro stessi. Con questa affermazione non vogliamo dire che gli oppressi non sappiano di essere oppressi. Tuttavia la loro conoscenza di se stessi come oppressi si trova falsata dal fatto che vivono immersi nella realtà degli oppressori (...). Nasce l'aberrazione: uno dei poli della contraddizione non aspira a liberarsi, bensì a identificarsi con il suo opposto.”, P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Verona 1971, p. 51.

¹⁴⁹ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino 2004, p. 67.

¹⁵⁰ Il termine “maschera sociale” è introdotto da Boal per riferirsi all' “insieme delle meccanizzazioni che subiamo nel ricoprire certi ruoli sociali e nell'usare il nostri corpo – mente - emozione prevalentemente in certi modi fissi, stereotipati, prevedibili e ripetitivi.”

degli esercizi preparatori che permettono il riconoscimento della propria maschera e la demacchinazione dai ruoli abituali. In questi esercizi ha un forte rilievo la presa di coscienza corporea; tale presa di coscienza può nascere praticando il proprio corpo, facendo esercizi di espressività corporea dove sono messi in atto muscoli che solitamente sono inattivi.

Vi è un nesso molto forte tra mente e corpo, nel quale il corpo è pensiero oltre ad essere *espressione* della mente e un portare il verbale nel *non verbale*.

Un movimento corporeo è un pensiero. (...). E tuttavia tutte le idee, tutte le immagini mentali, tutte le emozioni si rivelano fisicamente. E' la prima globalità: quella degli apparati fisico e psichico. La seconda globalità sono i cinque sensi: nessuno esiste separatamente, anch'essi

V. Di Modica, A. Di Rienzo, R. Mazzini, *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*, Roma 2005, p. 112.

sono tutti legati. Le attività corporee sono attività del corpo tutto intero.¹⁵¹

Secondo Boal, noi pensiamo con tutto il corpo, non solo con il cervello. Il nostro corpo ha capacità di comprendere il mondo e di risolvere problemi in un modo peculiare che riecheggia le ricerche sulle diverse intelligenze di Gardner; pertanto un lavoro di risveglio delle potenzialità fisiche e dei sensi è una precondizione per una buona riflessione e un buon lavoro mentale. Nello stesso tempo, dice Boal, noi agiamo i nostri pensieri, esteriorizziamo con il corpo i nostri vissuti interiori: e pertanto la relazione tra mente, corpo ed emozione è circolare, è un insieme di influenze reciproche non univoche né predeterminate.¹⁵²

- L'educazione di Freire ed il teatro di Boal hanno in comune la funzione di **smascheramento**; il teatro stesso può essere una modalità dell'educazione, per smascherare. L'azione tuttavia non si

¹⁵¹ A. Boal, *Il poliziotto e la maschera*, Molfetta 1993, p. 52.

¹⁵² V. Di Modica, A. Di Rienzo, R. Mazzini, *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*, Roma 2005, pp. 111-112.

ferma mai al solo smascheramento, ma deve (qui ritroviamo il concetto di *eticità* di Freire) proseguire in un atto di trasformazione del reale¹⁵³.

L'educazione è un modo di intervenire sul mondo. (...) dialettica e contraddittoria: l'educazione non potrebbe essere né soltanto una né soltanto l'altra di queste due cose. Non solo *riproduttrice* né solo *smascheratrice* dell'ideologia dominante. L'educazione non è mai stata, non è né può essere neutrale, "indifferente" nei confronti di ciascuna delle due ipotesi – quella della riproduzione dell'ideologia dominante o quella della sua contestazione.¹⁵⁴

¹⁵³ Il movimento mediante il quale si passa dalla teatralità alla realtà è di tipo circolare. "Il circuito virtuoso che vuol innescare il TdO è il passaggio dalla realtà alla messa in scena teatrale (chiamata rappresentazione) e l'inverso, ovvero il trasporto nella realtà delle intuizioni e trasformazioni sperimentate sulla scena (la cosiddetta estrapolazione).", V. Di Modica, A. Di Rienzo, R. Mazzini, *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*, Roma 2005, pp. 109-110.

¹⁵⁴ *Ivi*, pp. 78-79.

Boal con la creazione del TdO, si propone di utilizzare gli strumenti teatrali per analizzare e trasformare la realtà, “restituendo al popolo i mezzi di produzione teatrale”. (...) In altre parole l’obiettivo è lo sviluppo della “teatralità umana”, cioè della capacità di ogni persona (non solo dell’artista) di usare il linguaggio teatrale, di “essere teatro”, usando questo medium per conoscere il mondo reale e trasformarlo.¹⁵⁵

• Gli esercizi teatrali permettono di sperimentare in scena degli smascheramenti che poi verranno portati nella vita reale. E’ importante **esercitarsi a liberarsi** perché,

Gli oppressi, che introiettano l’ombra degli oppressori e seguono i loro criteri, hanno paura della libertà, perché essa, comportando l’espulsione di questa ombra, esigerebbe che il vuoto da lei lasciato, fosse riempito con un altro “contenuto”, quello della loro autonomia, o della

¹⁵⁵ R. Mazzini, “Introduzione”, in A. Boal, *Il poliziotto e la maschera*, Molfetta 1993, pp. 21-27, pp. 22-23.

loro responsabilità, senza la quale non sarebbero liberi.¹⁵⁶

La prova dell'azione liberatrice, fatta in scena, chiarifica (a livello razionale ed emotivo) i problemi e stimola ad agire di conseguenza nella vita quotidiana.¹⁵⁷

- Boal ritiene che in Europa non ci siano oppressioni come quelle per le quali era nato il TdO in Sud America, seguendo le indicazioni ed il lavoro di Freire; tuttavia ci sono delle oppressioni particolari, le quali sono sedimentate ed agiscono **“nella testa”** degli individui. Per questo tipo particolare di oppressione Boal ha inventato gli esercizi del “Poliziotto nella testa”.

- Freire suggeriva di proporre agli oppressi , come pratica di liberazione,

¹⁵⁶ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Verona 1971, p. 53.

¹⁵⁷ R. Mazzini, “Introduzione”, in A. Boal, *Il poliziotto e la maschera*, Molfetta 1993, pp. 21-27, p. 24.

degli **slogan** degli oppressori; suggeriva di proporli in maniera problematica, incitando alla ricerca di soluzioni.¹⁵⁸ Da questa pratica si poteva provocare la loro espulsione dal di dentro degli oppressi.

Il TdO riprende questa pratica nel Teatro Forum dove si vive in scena una dinamica di oppressione e si cercano varie vie per risolverla. E' interessante che la ricerca di soluzioni non si svolge solo a livello intellettuale mediante il vagliare una serie di ipotesi, ma si vive concretamente, praticandola in scena con il proprio corpo e la propria mente. Questo a mio parere fa sì che questa pratica assuma più efficacia.

¹⁵⁸ L'importanza che Freire dà al dialogo e alla discussione è presente anche nel TdO. Cfr. "Dichiarazione dei principi" dell' Organizzazione Internazionale del TdO, par. 11-12 (in A. Boal, *Il poliziotto e la maschera*, Molfetta 1993, pp. 117-118). Il dialogo, nel TdO, oltre che a livello verbale si svolge con altre modalità non verbali.

E' importante anche puntualizzare che l'analisi e la trasformazione non vengono intese solo come un processo logico-razionale, ma anche intuitivo, emotivo, sensoriale ed energetico, che si traduce poi in azione teatrale in senso lato.¹⁵⁹

A mio parere bisogna far attenzione a non sclerotizzare i ruoli oppressi-oppressori dal momento che, proprio perché c'è questa dialettica, gli oppressori sono anche oppressi e viceversa. Il TdO fa vedere che la maschera dell'oppressore è dentro ognuno di noi, non solo perché hai paura di liberartene, ma anche e proprio perché anche tu stesso sei il *tuo oppressore*, e quindi sei *oppressore*. Bisogna far attenzione a non sclerotizzare i ruoli specialmente nell'applicazione europea¹⁶⁰ perché la molteplicità dell'esperienza di oppressione e la

¹⁵⁹ *Ivi*, p. 23.

¹⁶⁰ Nella situazione sudamericana ci si riferiva ad una questione storica particolare e cioè quella della rivoluzione agraria e dei diritti dei senza terra.

pluralità di interpretazioni che si possono fare a riguardo fa sì che un individuo possa essere oppresso per un rispetto ed oppressore per un altro.

4. Possibili sinergie?

In quanto pratica strettamente umana, non sono mai riuscito a concepire l'educazione come un'esperienza fredda, senz'anima, nella quale i sentimenti e le emozioni, i desideri, i sogni dovessero essere repressi da una specie di dittatura razionalista. Né ho mai concepito la pratica educativa come un'esperienza che possa fare a meno del rigore nel quale si genera la necessaria disciplina intellettuale.

Paulo Freire¹⁶¹

Dovremmo chiederci (...) di quale tipo di saggezza si occupi la filosofia. E' unicamente la saggezza presente in noi quando ragioniamo, oppure è anche il processo di indagine che mettiamo in atto con il corpo, il cuore e l'anima?

Ann Margaret Sharp¹⁶²

¹⁶¹ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino 2004, p. 115

¹⁶² A. M. Sharp, "Filosofia per i bambini: educare un giudizio migliore", in M. Santi (a cura di), *Philosophy*

E' possibile, dal punto di vista di applicazioni pratiche, sperimentare la sinergia tra la P4C ed il TdO?

A mio parere, affinché la sinergia sia feconda è necessario che nello stare insieme di queste due pratiche si produca un'attività che permetta di far sì che i lati mancanti dell'una siano colmati dall'altra e che tuttavia possa essere mantenuta l'identità propria, e quindi la loro reciproca differenza, di ciascuna pratica.

Ciò che il TdO può portare alla P4C¹⁶³ è un'attenzione rivolta alla corporeità e al linguaggio non verbale, un'attenzione all'immagine corporea¹⁶⁴,

for Children: un curriculum per imparare a pensare, Napoli 2005, pp. 29-44, p. 29.

¹⁶³ Non posso qui analizzare, per ragioni di spazio e di coerenza tematica, cosa la P4C potrebbe offrire ad una pratica di TdO.

¹⁶⁴ “ (...) ‘immagine corporea’ , sensibile alla dimensione esistenziale ed emozionale del soggetto, mutevole e aperta ai processi profondi (inconsci) di costruzione continua dell'identità”, I. Gamelli,

una presa diretta verso le situazioni autobiografiche ed esistenziali in senso più ampio e una sperimentazione “teatrale” delle discussioni. Può inoltre lavorare sul piano comunicativo-relazionale, il quale non è lo scopo finale della P4C ma sicuramente un aspetto molto importante e considerato, specialmente per i bambini più piccoli¹⁶⁵. Il TdO offre una serie di esercizi che possono essere applicati a seconda delle idee guida (è importante che le idee-guida possano venire “esperite” non solo mediante una discussione su di esse) che emergono o in contesti di attività introduttiva o finale, delle modalità di drammatizzazione che possono essere utili o come alternativa alla lettura del testo o come stimolo alternativo ai testi del

Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura, Roma 2005, p. 42.

¹⁶⁵ Cfr. Cinus F. M., *C'era una volta Socrate: Testi e pretesti per pensare in cerchio*, Cagliari 2003, ad esempio pp. 47, 67, 77, 88.

curricolo e delle attività “propedeutiche” per creare il gruppo, la cooperazione e la fiducia reciproca.

Il TdO si mostra aperto alle sinergie:

E' un metodo aperto perché da quando è nato c'è stata una continua evoluzione: le tecniche si inventano, mutano, si adattano alle diverse situazioni alle quali si lavora, e non viceversa, costringendo la realtà ad adattarsi alla tecnica o eliminando certi “casi difficili”. Personalmente credo che il TdO funzioni in ambiti molto diversi tra loro, da quello educativo a quello culturale, da quello “terapeutico” a quello politico, a quello sociale.(...) e' uno strumento versatile.¹⁶⁶

Per quanto riguarda la P4C, dal mio punto di vista, un arricchimento del manuale mediante l'inserimento di esercizi che abbiano maggiormente a che fare con l'espressività corporea e che al contempo abbiano dentro di sé una visione teorica affine¹⁶⁷ può essere positivo e

¹⁶⁶ *Ivi*, pp. 24-25.

¹⁶⁷ Vedasi la prima parte del presente lavoro, in particolar modo il paragrafo 4.2.1

auspicabile se ben valutato e sperimentato. Auspicabile perché penso che possa far sì che la sessione non si svolga solo a livello “intellettuale” ma che possa aiutare a far emergere il pensiero creativo. Inoltre può far sì che il pensiero multidimensionale si mostri insieme alla corporeità in nome di una relazionalità simmetrica tra mente e corpo. Può aiutare in fase introduttiva a “scaricare”, se la sessione è in un contesto scolastico “tradizionale” e quindi portare poi più attenzione al dialogare insieme e a trovare forme di comunicazione altre rispetto al linguaggio parlato per quei casi in cui ci sono delle difficoltà in merito¹⁶⁸. Al contempo può aiutare a “colmare” e a

¹⁶⁸ Penso specialmente a casi di timidezza o a disfunzioni del linguaggio. In merito è interessante quello che riporta Filomena Cinus in Cinus F. M., *C'era una volta Socrate: Testi e pretesti per pensare in cerchio*, Cagliari 2003, pp. 70-74, dove raccontava come l'uso di un linguaggio visivo attraverso il disegno del “montone” del Piccolo Principe avesse aiutato i bambini ad esprimersi più liberamente.

inserire degli stimoli¹⁶⁹ se la discussione “non parte”.

Per quanto riguarda l'uso di materiali stimolo differenti da quelli tradizionali lo stesso Lipman si mostra aperto a questa possibilità:

Le lezioni¹⁷⁰ possono cominciare con una poesia, l'osservazione di un dipinto, una

¹⁶⁹ Seguendo il ruolo degli stessi esercizi proposti da Lipman. Anche se ci sono esercizi che hanno a che fare con l'espressività corporea, la maggior parte si svolgono a livello intellettuale. A mio parere, nei momenti di difficoltà per la discussione, potrebbe essere utile usare degli esercizi che usano dei linguaggi differenti e in questo senso mi sembra auspicabile l'incremento del curriculum dato dall'espressività corporea e in particolar modo dal TdO.

¹⁷⁰ Qui Lipman non si sta riferendo alle sessioni di P4C ma sta parlando dell'approccio educativo che lui ha tratto da Dewey. Tuttavia penso che se questo è il suo pensiero possa essere attribuito anche per delle sessioni di P4C. Me lo conferma anche Filomena Cinus “possono essere utilizzati, così come lo stesso Lipman dichiara, materiali alternativi ai testi previsti nel curriculum della *Philosophy for Children*, purchè

dimostrazione scientifica...qualsiasi cosa induca i bambini a pensare.¹⁷¹

Per quanto riguarda la valutazione di questo possibile incremento fornito dal TdO bisogna fare attenzione a che cosa si vuole sviluppare e se ciò che si sviluppa è tra le finalità della P4C. Questo lavoro lo posso solo abbozzare nel paragrafo successivo, ma necessita di un lavoro di sperimentazione e di monitoraggio in *équipe* che per ora ho solo potuto

attentamente selezionati, preventivamente studiati ed adeguatamente elaborati. Devono rispondere alle seguenti irrinunciabili caratteristiche: porre problemi di natura filosofica; toccare una pluralità di temi e presentare una molteplicità di idee-guida; essere di facile lettura e comprensione.”, Cinus F. M., *C'era una volta Socrate: Testi e pretesti per pensare in cerchio*, Cagliari 2003, p. 33.

¹⁷¹ M. Striano, “La filosofia come educazione del pensiero: una conversazione pedagogica con Matthew Lipman”, in *Scuola e città*, numero 1 gennaio 2000, pp. 38- 40, p. 39.

iniziare¹⁷². Tuttavia, dal punto di vista teorico, come punto di partenza per la sperimentazione, mi sento in grado di dire¹⁷³ che ci sono alcune finalità importanti comuni tra la P4C ed il TdO specialmente dal punto di vista dello sviluppo delle capacità comunicativo-relazionali.

4.1. Alcuni esempi di sinergia

Tra le idee-guida presenti ne *L'Ospedale delle Bambole* ho preso in considerazione quelle appartenenti a 3 nuclei semantici per i quali, a mio parere, si possono istituire delle proficue sinergie con i giochi-esercizi¹⁷⁴ del TdO e che sono

¹⁷² Le sinergie che propongo si riferiscono ad idee-guida dell'*Ospedale delle Bambole*, essendomi concentrata sulla scuola dell'infanzia.

¹⁷³ Cfr. parte prima del presente lavoro.

¹⁷⁴ I giochi-esercizi sono degli strumenti per sciogliere le rigidità corporee e percettive; portano, nel lato dell'esercizio, l'attenzione all'introspezione e

strettamente collegate tra loro in un nesso che collega “io - gli altri - il mondo”. Indicherò in questo paragrafo i nuclei semantici e poi di seguito, nei paragrafi successivi, i giochi esercizi che ad essi si potrebbero associare. Nel paragrafo 4.3.1.2 indico un esercizio prototipo di rilassamento che mette in atto i sensi e nel paragrafo 4.3.1.3 indico tre idee-guide che potrebbero essere ben sviluppate con il Teatro Immagine¹⁷⁵ e propongo degli spunti di realizzazione.

nel lato del gioco, l'estroversione. Essi sono un dialogo con se stessi e gli altri e non solo un'attività propedeutica. “(...) gli esercizi del teatro dell'Oppresso sono già Teatro dell'Oppresso, sono parte integrante di una totalità, non dei semplici esercizi preparatori o di riscaldamento che preparano a qualcosa che verrà dopo, ma l'inizio di un processo sviluppato in tappe successive e continue.”, A. Boal, *Il poliziotto e la maschera*, Molfetta 1993, p. 90.

¹⁷⁵ E' una tecnica basata sulla costruzione di immagini coi corpi delle persone; queste immagini ci dicono come una persona e un gruppo la pensano

Le attività presentate sono da me adattate per un contesto di lavoro con bambini, specialmente di 5-6 anni.¹⁷⁶

A) Identità e differenza.

L'identità e la percezione di sé è collegata alla differenza e alla percezione degli altri. Questa idea deriva da una concezione teoretica di tipo dialettico¹⁷⁷ che ritiene che per definire l'identità di una cosa sia necessario individuare le differenze che intrattiene con le altre cose.

Idee guida¹⁷⁸:

- Cos'è una persona (cap. 1);
- Cos'è una bambola (cap. 2);

visivamente, su un certo argomento, ospitando specialmente la prospettiva dell'immaginario.

¹⁷⁶ Per la lettura dei giochi-esercizi "originali", cfr. A. Boal, *Il poliziotto e la maschera*, Molfetta 1993.

¹⁷⁷ Cfr. ad esempio Platone, *Sophista*.

¹⁷⁸ Indico le idee guida presentate nel manuale dell'*Ospedale delle Bambole*: A. M. Sharp, *Dare senso al mio mondo*, Napoli 2000.

- Cos'è un amico (cap. 2);
- Somiglianze e differenze (cap. 5);
- Identità (cap. 5);
- Che differenza fa? (cap. 5);

Il nesso di identità e differenza, nel senso di nesso tra io e gli altri ci conduce al secondo nucleo semantico e cioè a quello che afferisce alla relazionalità e allo stare insieme: alla dimensione “politica”.

B) Regole e vivere in “comunità”

Questo nucleo semantico va ad agire sul livello relazionale in termini di una comunicazione che permetta la parola e l'ascolto di ognuno, di un clima democratico e di un rispetto reciproco. Vorrebbe far percepire la possibilità dello “stare bene insieme” seguendo certe regole.

Idee guida:

- causa ed effetto (cap. 1);
- regole (cap. 2);
- essere egoisti (cap. 3);
- infrangere le regole (cap. 3);
- essere responsabili delle proprie azioni (cap. 3);
- trattare una persona come una persona (cap. 3);
- trattare una cosa come una persona (cap. 3);
- aiutare gli altri (cap. 4);
- fare a turno (cap. 4).

C) Percezioni e corporeità

Le seguenti idee guida permettono di scoprire il mondo, di vederlo schiudersi attraverso una conoscenza percettivo – corporea:

- colore (cap. 1), (cap. 4);

- dare prove (cap. 1);
- scoprire le cose (cap. 2);
- percepire le differenze (cap. 4);
- vedere è una buona ragione? (cap. 4);
- inferenze percettive (cap. 5);
- mostrare invece di dire (cap. 5).

4.1.1. Giochi-esercizi

A)

- **Ipnosi colombiana:** Il facilitatore mette la sua mano ad alcuni centimetri dal viso di un bambino in piedi che diventa come ipnotizzato e che deve seguire i movimenti della mano, mantenendola sempre davanti al proprio volto. Il facilitatore comincia una serie di movimenti con la mano, dall'alto al basso, a destra e a sinistra, avanti e indietro, in

diagonale, facendo fare al bambino una serie di “contorsioni”. Dopodichè si mettono i bambini a coppie e li si invita a fare lo stesso, alternandosi nei ruoli.

Questo gioco stimola alla conoscenza del proprio corpo e delle sue possibilità; sottolinea la relazione e la reciprocità tra le persone; suggerisce un senso di causalità e di risposta agli stimoli, nelle azioni quotidiane.

- **Le bambole:** un volontario si mette al centro del cerchio e farà la “bambola”: abbozzerà un movimento o un’intenzione e tre bambini dovranno cercare di aiutarla a compierla. Ad esempio la bambola farà per alzare la gamba, e i tre bambini gliela muoveranno lentamente e di continuo, così con le braccia e la testa. Dopodichè la bambola farà segno (sempre con un linguaggio non verbale) di voler bere, di voler alzarsi, di voler rotolare etc. Si può compiere lo stesso esercizio con altri gruppi di 4

bambini: Alla fine si chiederà ai vari gruppi di animare la loro bambola al contempo, ognuno occupandosi di una parte del corpo. Conoscendo ormai i “desideri” della loro bambola potranno decidere loro, senza che la bambola dia dei segni, cosa fare.

Questo gioco-esercizio richiede che la CdR lavori dà un po' insieme, dal momento che il ruolo della bambola è abbastanza delicato e richiede che vi sia una certa fiducia consolidata. Esso sviluppa l'empatia e la pratica di un linguaggio comune non verbale (per questo motivo, ben si adatta anche alle idee guida del nucleo semantico B).

Questo gioco-esercizio può essere impiegato come stimolo alle idee guide del nucleo semantico A che fanno capo alla differenza tra bambini e bambole e sul linguaggio delle bambole.

- **Gli specchi musicali:** si forma un cerchio ed un bambino va al centro ed

esegue un movimento qualsiasi, inventandosi un ritmo accompagnato dal facilitatore che suona uno strumento (ben si adatta uno strumento a percussione) o da una musica. Tutti gli altri lo seguono, cercando di riprodurre esattamente i suoi movimenti. Dopodichè un altro bambino andrà al centro.

In questo gioco-esercizio si conosce se stessi attraverso gli altri; di converso, gli altri che si trovano nel cerchio, sviluppano empatia verso il diverso da sé e sperimentano ruoli e movimenti diversi dai propri. Il fondamento di questo gioco-esercizio è il nesso di reciprocità che sussiste tra identità e differenza.

- **Molti oggetti in uno solo:** il gioco consiste nel dare un oggetto alla CdR, affinché possa inventare vari suoi utilizzi (ad esempio un pezzo di legno può essere un bastone, un ostacolo, un fucile, un cavallo, un ombrello, una stampella, un ascensore, un ponte, un mestolo, un asse

di bandiera, una canna da pesca, un remo, un fischietto, una freccia, un violino, un ago da cucire e...un pezzo di legno!). Li si invita a trovare i nomi, a descriverne l'utilizzo e a mimarlo. Una variante può essere quella di presentar alla CdR un oggetto insolito (ad esempio etnico) e chiedere loro di indovinare che cos'è e di dire il suo utilizzo. Per far questo, lo toccheranno, lo annuseranno, sentiranno la consistenza, la superficie, se fa dei suoni, etc.

Questo gioco-esercizio stimola il pensiero creativo e l'immaginazione; permette di sperimentare con il corpo un'idea riguardo ad un oggetto; permette di scoprire l'utilizzo di un oggetto mediante una conoscenza percettiva.

B)

- **La betulla nel vento:** si chiede al gruppo di formare un cerchio, tutti in piedi, lo sguardo verso il centro, per mano.

Poi, pensando di essere una betulla (albero molto elastico, duttile e che non si spezza) di danzare nel vento, facendo dei movimenti indicati dal facilitatore; prima uno spostamento del busto in avanti, poi a sinistra, poi a destra, poi indietro. In seguito si chiede di effettuare un cerchio con il proprio corpo, facendo tutti i movimenti fatti prima di seguito. Bisogna cercare di non spostare “le radici” da terra, ma di muovere il “tronco” ed i “rami”. Si domanda poi a un volontario (e di seguito poi tutti coloro che vorranno farlo) di andare al centro, e accompagnato dal facilitatore e da un'altra persona, di fare la stessa cosa lasciandosi cadere. Le due persone lo sosterranno con le mani, permettendogli, sempre di più, di inclinarsi verso il suolo. Se vorrà potrà chiudere gli occhi. Un po' alla volta si aggiungono le persone che lo sosterranno, in modo tale che, invece di lasciarsi cadere

in avanti e indietro, potrà farlo anche di lato e in movimento circolare.

Questo gioco-esercizio sviluppa la dimensione di gruppo e la fiducia reciproca; permette di sperimentare un'atteggiamento di cura reciproco oltre l'individualismo e l'egoicità.

- **Il cerchio dei nodi:** si chiede al gruppo di formare un cerchio, tutti in piedi, per mano e di trasformarsi in un universo che prima si stringe e va verso il centro e poi si allontana verso l'esterno, sempre tenendosi per mano. Nel movimento di implosione e di esplosione si può suggerire ai bambini un esercizio vocale. Dopodichè, il facilitatore comincia a muoversi, tirando gli altri lentamente e con leggerezza e passa sotto o sopra le mani dei due bambini che gli stanno di fronte, in modo da fare un nodo; poi un bambino fa lo stesso, e così di seguito fino a fare più nodi possibili. A quel punto si incominci a dondolare le braccia e al

segnale di “uno-due-tre-via!” si liberano i nodi, spingendo le braccia in aria e urlando.

Questo gioco esercizio rafforza la dimensione di gruppo; è utile anche nei casi in cui c'è rabbia o agitazione da scaricare dal momento che l'atto finale è altamente liberatorio.

- **Contatto con-tatto:** si forma un cerchio in fila indiana. Il facilitatore farà partire una “scossa” in una determinata parte del corpo (con la mano sulla spalla, con la mano sulla testa, le due mani sulla schiena, con un piede sul piede, con un ginocchio sul ginocchio, etc.) del bambino di fronte, il quale dovrà passarla al compagno di fronte e così seguito. Si farà la stessa cosa con il compagno di dietro e cambiando le posizioni di contatto. Dopodichè si chiederà ai bambini di mettersi a coppie e di sperimentare, seguendo i comandi del facilitatore vari contatti (prima uno e poi l'altro e poi

simultaneamente): testa con testa, testa con braccio, testa con piede, mano e cuore, mano e pancia, etc.

Si può far riconoscere ai bambini il proprio respiro fornendo loro un pezzetto di carta velina o igienica colorata, da posare sopra la bocca mentre sono distesi con le mani posate sulla pancia e invitando loro a soffiare le candeline. Vedranno il foglio trasformarsi in un uccello in volo grazie al loro respiro.

Questo gioco-esercizio, oltre a permettere di riconoscere le varie parti del corpo e ad identificarle con un nome, aiuta i bambini a conoscersi vicendevolmente dal punto di vista corporeo, in un modo delicato e non aggressivo.

- **La notte stellata:** si chiede ai bambini di mettersi a coppie, dove uno sarà un volpe e l'altro la stella luminosa che le illumina il cammino di notte nel bosco. La volpe (il bambino con gli occhi chiusi), verrà condotta dalla stella (il

bambino “guida”) attraverso un percorso, prima libero e poi con degli ostacoli immaginari che la stella inventa. Le informazioni sono date dal contatto fisico o da gesti come un soffio o un rumore e non da parole.

Questo gioco-esercizio è molto delicato e quindi va proposto ad una CdR “matura”, che abbia al suo interno bambini che si fidano vicendevolmente. Nel caso si volesse comunque proporre, il ruolo della stella potrebbe essere svolto dal facilitatore.

Questo gioco-esercizio consolida la fiducia reciproca e mostra come con un amico vicino si possa fare molto di più che da soli. Può essere utilizzato anche con il nucleo semantico C, per introdurre il tema della sensorialità.

C)

- **L’equilibrista e la mummia:** si divide la Cdr in due gruppi, i quali,

in uno spazio abbastanza ampio, si metteranno in fila, uno dietro l'altro, per fare una staffetta. In tale staffetta vi saranno varie prove legate al trasporto e all'equilibrio sul proprio corpo di oggetti (per esempio: trasportare un libro sopra la testa, una palla tra le gambe, una matita tra due dita, un foglio di carta in bocca, etc.; si possono scegliere anche degli oggetti appartenenti ad un determinato tema). Dopo la staffetta ogni bambino, sceglierà un oggetto e sperimenterà le varie posizioni corporee con le quali può tenerlo in equilibrio. Si può, facilitando la staffetta, far provare ai bambini di fare un percorso essendosi trasformati in "mummie". I bambini, infatti, a coppie (cambiandosi i ruoli), con della carta igienica, avevano mummificato il compagno (dalla testa ai piedi!), impedendogli un movimento libero.

Una variante per sperimentare regole diverse dalle abituali dei giochi

“competitivi” (in questo senso questa variante può essere utile per il gruppo B) e valorizzare abilità diverse è organizzare una staffetta dove “vince chi arriva ultimo”. Nel “vince chi arriva ultimo” bisogna muovere il più lentamente possibile gli arti, senza mai stare fermi.

Questo gioco-esercizio permette di conoscere il proprio corpo e di sperimentare le sue possibilità; sviluppa la capacità creativa nel cercare usi alternativi di determinati oggetti e posizioni nuove rispetto alle abituali; permette di invitare alla riflessione su ciò che si dà per ovvio (ad esempio: poter muovere liberamente un braccio) e di introdurre il tema della disabilità (connesso a questo il tema della diversità). Se emergesse da questo stimolo, l’idea guida della diversità, potrebbe essere ben collegato al nucleo semantico A.

- **La giungla:** si accompagnano i bambini in un viaggio immaginario nella

giungla: I bambini sono seduti con gli occhi chiusi e ascoltano la musica e le parole di descrizione dell'ambiente date dal facilitatore. Ad un certo punto il facilitatore invita i bambini ad alzarsi con gli occhi aperti e trasformarsi in animali, mimando le loro andature e i loro versi (scimpanzè, condor, serpente, coccodrillo, pesce, orso, tigre, etc.). Il facilitatore continua la descrizione e fornisce dei comandi. Questo gioco-esercizio può essere adattato a vari viaggi, i quali possono essere collegati tra loro e che non necessariamente devono essere dei luoghi fisici (ad esempio: viaggio nel paese della gioia, viaggio nel paese della rabbia, etc.) Il facilitatore può anche dinamizzare fin dall'inizio il gioco-esercizio indicando un mezzo (treno, aereo, bicicletta, sottomarino, etc.) da mimare tutti in fila che conduce in un determinato "paese" e che di volta in volta porterà in paesi diversi. E' importante che il viaggio finale

conduca al punto di partenza, e cioè all'aula della scuola dove si fa l'attività. Se il gruppo lavora bene, il facilitatore può anche chiedere ad uno o più bambini di condurre di volta in volta i compagni in un paese.

Questo gioco-esercizio oltre a mettere in atto l'espressività corporea stimola il pensiero creativo ed immaginale.

- **Le sensitive boliviane:** esiste un fiore che si chiama "sensitiva". Quando la si tocca, trema e cambia posizione. Si divide la CdR in coppie, dove uno è la sensitiva e l'altro un'ape che va ad annusarla (cambiando poi i ruoli). L'ape tocca una parte del corpo che la sensitiva deve far tremare, poi una zona del corpo, poi una zona più vasta e poi tutto il corpo.

Questo gioco-esercizio stimola l'espressività corporea; permette di riconoscere il proprio corpo come "vivo"; stimola al riconoscimento delle percezioni

tattili; permette di riconoscere la differenza tra le varie parti del corpo.

- **Vedere voci:** il facilitatore, e poi a turno i bambini, emetterà un suono (verso di animale, vento, fogliame, pioggia, macchine, strada con traffico, etc.), che i bambini rappresenteranno con il corpo, mediante movimenti e posizioni. Se il rumore è un “miao”, la rappresentazione non sarà forzosamente quella di un gatto, ma la visualizzazione che il bambino associa a quel particolare rumore. Si può anche realizzare un cd che contenga di seguito vari suoni e permettere ai bambini, muovendosi liberamente nella stanza, di rappresentarli.

Questo gioco permette di rappresentare visivamente dei suoni, sviluppando così la relazione tra i sensi; introduce al tema delle inferenze percettive.

4.1.2. Rilassamento

Presento ora un gioco-esercizio del TdO che permette il rilassamento e l'introspezione mediante la memoria dei sensi. Questo tipo di esercizio potrebbe essere desunto da molte altre scuole e tradizioni; spero in futuro di poter compiere una ricerca in merito per incrementare quello che per ora è un piccolo abbozzo.

Questo esercizio si adatta bene come stimolo ai nuclei semantici A e C e può essere utilizzato come momento finale per qualsiasi tipo di sessione.

- **Ieri è qui!:** i bambini sono seduti in cerchio, con gli occhi chiusi ed in silenzio. Il facilitatore li accompagna in un viaggio attraverso le parti del loro corpo; successivamente li accompagna a pensare a "ieri notte" prima di dormire. Ogni dettaglio deve essere accompagnato da sensazioni corporee come gusto, odorato,

sensazioni tattili, forme, colori, suoni (ad esempio: “sentivo la coperta morbida, scaldare il mio corpo, e posarsi fin sopra il naso”). Si invitano i bambini a ripensare come hanno vissuto il momento prima di dormire e di mimare con il corpo, stando seduti, le sensazioni (ad esempio se un bambino ha bevuto la camomilla prima di dormire, muoverà la bocca mimando di sorseggiare la camomilla). Poi il facilitatore farà ricordare loro la mattina ed il risveglio. Si chiederà ai bambini di descrivere il volto della prima persona che hanno incontrato ed il luogo dove si trovavano. Si può proseguire in questo modo ripercorrendo i momenti dell’intera giornata. E’ importante accompagnare i bambini, come ultima tappa del viaggio, al momento presente e cioè al trovarsi insieme in CdR a scuola (fornendo anche in questo caso descrizioni del luogo). Alla fine si invitano i bambini ad aprire gli occhi.

4.1.3 Teatro-immagine

Tutti i giochi tradizionali che hanno a che fare con il mimo sono ottimi esercizi per il Teatro-immagine, dal momento che il Teatro-immagine mette in atto gesti corporei al posto del linguaggio verbale.

Vi sono tre idee guide dell'*Ospedale della bambole* che ben sia adattano ad una attivazione di Teatro - immagine e sono:

- Da dove vengono le cose? (capitolo 1)
- Cos'è una storia? (capitolo 3)
- Dentro e fuori (capitolo 4)

Prendendo in considerazione la seconda, "**Cos'è una storia**", fornisco un esempio di applicazione ad essa di tecniche del Teatro - immagine¹⁷⁹,

¹⁷⁹ Questa applicazione che qui descrivo l'ho sperimentata con un gruppo di 14 bambini di 5-6 anni

sperando in futuro di poterne sperimentare altre.

Il facilitatore invita i bambini seduti in cerchio a continuare un pezzettino di storia che gli presenta (nella sperimentazione si è inventata una storia con degli animali in una savana), fornendo ognuno un pezzettino seguendo l'ordine del cerchio. Dopodichè, il regista (le prime volte che si farà questo gioco, sarà il facilitatore) in silenzio sceglierà alcuni bambini e li metterà a mimare certi personaggi: I bambini staranno immobili come delle statue e si metteranno nelle posizioni indicate dal regista e si muoveranno solo se il regista toccherà loro una parte e la dinamizzerà (ad esempio se la volpe saluta lo scoiattolo, il regista andrà dal bambino che rappresenta la volpe, toccherà il suo braccio e lo farà muovere in gesto di saluto, e poi il

della scuola dell'infanzia di Serone, del comune di Civo (So).

bambino continuerà autonomamente). Si può anche rappresentare una scena della storia, “componendo” i corpi dei bambini in figure di gruppo. Dati tutti i ruoli l’immagine sarà immobile e solo quando il regista batterà le mani, essa si dinamizzerà. Al secondo battito di mani i bambini possono ricominciare a parlare e tornare al loro posto. E’ molto interessante fare delle foto alle immagini create, da poter poi guardare coi bambini come stimolo per una discussione.

Si può anche scegliere come prototipo della storia un sogno, chiedendo ad un bambino volontario (e poi di seguito agli altri) di rappresentare con un’immagine corporea (utilizzando anche i corpi di alcuni compagni) un sogno che ha fatto e che si ricorda. Se si ripete più volte questa attività si può chiedere al bambino di comporre l’immagine solo con i corpi dei compagni in modo tale da poterla guardare dall’esterno. Tuttavia

l'attività e la richiesta di focalizzare se stessi dall'esterno per guardare l'immagine creata come in uno specchio è abbastanza difficile e richiede parecchio tempo, quindi propongo di utilizzare per fissare l'immagine, come variante della macchina fotografica, un proiettore che segna su un cartellone le ombre dell'immagine composta che verranno marcate dal facilitatore con un pennarello. Queste ombre rilevate potranno essere un buono stimolo di discussione in CdR.

Bibliografia e testi di riferimento

BOAL A., *Il poliziotto e la maschera*, Edizioni La meridiana, Molfetta 1993.

BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Prima edizione in italiano 1988 a cura di Rodolfo Rini, Edizione 2003 Gius. Laterza & Figli Spa, Roma-Bari 2003.

CIRRUS F. M., *C'era una volta Socrate: Testi e pretesti per pensare in cerchio*, Sardegna, Cagliari 2003.

DI MODICA V., DI RIENZO A., MAZZINI R., *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*, Carocci Faber, Roma 2005.

DOLCI D., *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*, Einaudi, Torino 1973;

- *Non esiste il silenzio*, Einaudi, Torino 1974.

ERNANI M. F., “Imparare a parlare. Il metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire. Contributo all’approfondimento della pedagogia degli oppressi”, in Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Verona 1971 pp.15-30.

FREIRE P., *La pedagogia degli oppressi*, Arnoldo Mondadori, Editori, Verona, 1971.

- *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004.

GAMELLI I., *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Universale Meltemi, Roma 2005.

KOHAN W., “Questioni filosofico-politiche nella filosofia con i bambini”, in

in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*, Napoli 2005, pp. 181-193.

LIPMAN M., GAZZARD A., *Elfie*. Manuale. Mettiamo insieme i pensieri, adattamento, cura e traduzione di M. Striano, Liguori Editore, Napoli 2000.

- *Thinking in Education (second edition)*, Press Syndicate of the University of Cambridge, 2003, trad. it. di A. Leghi, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

MAZZINI R., "Introduzione", in A. Boal, *Il poliziotto e la maschera*, Edizioni La meridiana, Molfetta 1993, pp. 21-27.

SANTI M., (a cura di), *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*, Liguori Editore, Napoli 2005.

- *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativi nelle discussioni in classe*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

SHARP A. M., *Dare senso al mio mondo. Manuale*, adattamento cura e traduzione di Maura Striano, Liguori Editore, Napoli 2000

- “Filosofia per i bambini: educare un giudizio migliore”, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*, Liguori Editore, Napoli 2005, pp. 29-44, p. 31.
- *L'ospedale delle bambole*, trad. di Maura Striano, Liguori Editore, Napoli 1999.

STRIANO M., “La filosofia come educazione del pensiero: una conversazione pedagogica con Matthew Lipman”, in *Scuola e città*, numero 1

gennaio 2000, pp. 38- 40, La Nuova
Italia, Firenze 2000.

Stampato nel luglio 2007 presso:
Magoni, Cosio Valtellino (So)