



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO
FACOLTÀ DI STUDI UMANISTICI

Corso di Laurea triennale in Filosofia

Classe L-5

**QUANDO LA FILOSOFIA INCONTRA L'INFANZIA. LA
PROPOSTA EDUCATIVA DELLA *FILOSOFIA COI BAMBINI***

Relatore:

Prof. Andrea GARAVAGLIA

Elaborato finale di:

Valeria CAPPELLETTI

Matr. 930373

Anno Accademico 2020 – 2021

*La speranza è che facendo filosofia impariamo a pensare meglio, ad agire in modo più saggio e,
in tal modo, miglioriamo la qualità della nostra vita.*

The Philosophy Foundation



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

INDICE

INTRODUZIONE	1
1. L'INCONTRO TRA FILOSOFIA E INFANZIA	4
1.1. I <i>diritti dell'infanzia</i> : un punto di partenza	4
1.2. Quale idea di <i>filosofia</i> e quale idea di <i>infanzia</i> ?	9
2. ALCUNI APPROCCI ALLA PRATICA DELLA <i>FILOSOFIA COI BAMBINI</i>	14
2.1. Il “metodo Lipman”: la <i>Philosophy for children</i>	14
2.1.1. Internazionalizzazione del curriculum: la P4C in Italia	21
2.2. Con e oltre la P4C: la prospettiva di Walter O. Kohan.....	23
2.3. L'arte del “mettere in dubbio” di Oscar Brenifier.....	29
2.3.1. Uno sguardo critico sul “metodo Lipman”	29
2.3.2. Il superamento della P4C: la proposta del “metodo Brenifier”	31
2.4. Un confronto.....	37
2.5. Una riflessione sulle pratiche.....	38
3. <i>PENSO DUNQUE SLAMO: ESPERIENZE FILOSOFICHE SUL LAGO</i> <i>MAGGIORE</i>	39
3.1. I grandi maestri.....	41
3.2. I tre punti della sfida educativa	42
3.2.1. Un'educazione interculturale.....	42
3.2.2. Il diritto ai <i>cento linguaggi</i> della filosofia	43
3.2.3. L'emozione della meraviglia	44
3.3. Il laboratorio di filosofia	46
3.4. L'intento pedagogico che guida la pratica	49
CONCLUSIONI.....	51
BIBLIOGRAFIA	55

INTRODUZIONE

Questo lavoro nasce da un duplice interesse personale: da un lato per il mondo della filosofia e dall'altro per quello dell'educazione. La percezione di un'affinità tra i due ambiti è la scintilla che ha innescato la ricerca e l'ha indirizzata verso l'espressione del potenziale formativo della filosofia.

Il tentativo è quello di ribaltare il paradigma tradizionale che considera il modo in cui un adulto fa filosofia l'unico possibile e teoricamente accettabile, e quindi di tracciare un percorso che veda intersecarsi la filosofia non tanto come studio, quanto più come attività, con il mondo dell'infanzia.

Ma che cosa mai può avere in comune una disciplina antica, complessa ed elitaria come la filosofia con la vitalità, la leggerezza e la spensieratezza dei bambini? Per capirlo, bisogna uscire dalla "trappola del senso comune": la filosofia non è solo una materia accademica riservata unicamente agli addetti ai lavori, e l'infanzia non si identifica solo con la superficialità, l'irriflessività e l'incompletezza. L'obiettivo, in questo senso, è di prendere le distanze da una visione adulto-centrica che utilizza la filosofia degli adulti come criterio per giudicare la dimensione filosofica del pensiero infantile, e che al tempo stesso legge le caratteristiche della mente del bambino come limiti e debolezze in confronto a quelle degli adulti.

L'indagine sulla *filosofia coi bambini* assume una rilevanza tutt'altro che secondaria, soprattutto perché viene spesso inserita all'interno di un ripensamento della scuola, agenzia educativa per eccellenza. Il punto sta nell'individuare in questo *filosofare* uno strumento di supporto all'educazione tradizionale, non una formula magica capace di risolvere con un solo gesto tutte le questioni aperte in tema di educazione e formazione, ma un mezzo per tentare di arginarne qualcuna. In particolare, la filosofia può essere un'alleata preziosa nella promozione di quello che dall'UNESCO viene definito un "approccio umanistico all'educazione", secondo cui "l'educazione non è solo una mera acquisizione di abilità, ma è anche apprendimento di valori quali il rispetto della vita e della dignità umana, necessari per garantire armonia sociale in un mondo caratterizzato dalla diversità"¹.

¹ UNESCO, 2019, p. 39.

Si sente la necessità, insomma, di favorire un orientamento olistico all'educazione che superi le dicotomie tradizionali tra aspetti cognitivi, emotivi ed etici e che sia capace di supportare lo sviluppo della persona in relazione a se stessa, agli altri e alla natura.

La Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, presieduta da Jaques Delors, nel Rapporto all'UNESCO del 1996² definisce l'educazione come "il cuore dello sviluppo personale e comunitario, la cui missione è dare la possibilità ad ognuno di sviluppare i propri talenti e mettere in pratica la propria potenzialità creativa, includendo le responsabilità per la propria vita e il raggiungimento dei propri obiettivi"³, e ne disegna i quattro pilastri essenziali: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme e imparare ad essere⁴. Per trattare esaustivamente la questione ci vorrebbe uno studio a parte, ma ci basterà trovare, per adesso, le fessure dentro cui potrebbe innestarsi la pratica educativa della *filosofia coi bambini*.

Per capire come e in che misura la filosofia potrebbe ergersi a strumento per i bambini e per i ragazzi per affrontare la complessità e l'imprevedibilità del reale, verrà prima di tutto messo a fuoco il tema dei *diritti dell'infanzia*. Già Mario Lodi associava "scuola" e "diritti del bambino"⁵, proponendo un ideale di scuola formativa che *partisse* dal bambino e rispettasse in ogni declinazione il suo diritto all'educazione. Il rischio di una adultizzazione precoce dei giovani è ancora più vivo nella società contemporanea che cresce bambini addestrati al pubblico, dentro alle immagini più spesso che nella relazione, sommersi dalla vorticosità di un mondo che cambia velocemente. Cosa può fare allora la filosofia? Intanto crea delle "opportunità per pensare, ragionare, spiegarsi, motivare, ascoltare, confrontarsi"⁶, ma soprattutto propone "un contesto non valutativo, in cui l'ansia da prestazione o da comparazione sia azzerata e rimpiazzata da attenzione, curiosità, desiderio di capire e di capirsi"⁷.

La filosofia verrà letta, da questa angolatura, come un modo per rimettere al centro i diritti dei bambini, per rispettarli e non soffocarli, per creare uno spazio protetto in cui esprimersi, raccontarsi e conoscersi.

² Delors, et al., 1996.

³ *Ivi*, p. 17.

⁴ Per un approfondimento ulteriore si veda Delors, J. et al. 1996. *Learning: The treasure within*. Parigi: UNESCO Publishing.

⁵ Riferimento a Lodi, 1983.

⁶ Rossetti, 2014, p. 26.

⁷ *Ibidem*.

Tuttavia, “rimane pur sempre aperta la questione legata a qualunque forma di insegnamento: come si insegna filosofia ai bambini? E cosa si insegna?”⁸. Le visioni e le proposte in merito sono numerose ed eterogenee, ognuna esprime cioè un particolare punto di vista sul tema, ma è comunque evidente che hanno tutte in comune il desiderio di scardinare alcuni sistemi di pensiero e d’azione, primo su tutti, l’idea che i bambini siano manchevoli di qualcosa che impedisce loro di partecipare al *qui e ora* della società. Le riflessioni di Matthew Lipman, Walter Kohan e Oscar Brenifier saranno una guida in questo percorso che vuole tentare di mostrare non solo che i bambini *possono* fare filosofia, ma anzi, che *dovrebbero* farla.

Passare dalla teoria alla pratica, però, spesso può risultare farraginoso e poco fluido e allora sarà indispensabile prendere in considerazione un altro tipo di domanda: come si realizza, nel concreto, un laboratorio di filosofia? Nel tentativo di rispondere, verrà presentato uno dei tanti progetti del nostro territorio nazionale pensati per l’infanzia. Chiara Colombo e Fiorenzo Ferrari, che negli anni hanno raccolto gli spunti offerti dal mondo della pedagogia e della filosofia con l’obiettivo di proporre un’esperienza globale e valorizzante per i bambini e le bambine, ma anche per chi condivide con loro la strada, saranno i protagonisti di un racconto che tenterà di far assaporare cosa significhi lavorare sul campo.

Nel corso di questo cammino, sarà possibile cogliere la grandezza del *filoso-fare* direttamente dalla possibilità che garantisce a chiunque, anche ai più piccoli, di scavare nei propri pensieri, di dare dignità alle proprie considerazioni sulle questioni della vita e di imparare ad abitare in una vera comunità. La filosofia si farà strumento per scoprire il potenziale di riflessione di ognuno, diventerà occasione di approfondimento, di conoscenza, di scoperta, di crescita.

In conclusione, il fine di questo lavoro sarà di mostrare la generatività dell’*incontro* tra filosofia e pedagogia, tra esperienza filosofica e infanzia, forti di un’idea di educazione come “espressione d’amore per i bambini e i giovani, che bisogna saper accogliere nella società, offrendo loro, senza alcuna riserva, il posto che appartiene loro di diritto: nel sistema educativo, ovviamente, ma anche nella famiglia, nella comunità e nel mondo”⁹.

⁸ Zippel, 2017, p. 45.

⁹ Delors, et al., 1996, p. 12.

1. L'INCONTRO TRA FILOSOFIA E INFANZIA

1.1. I *diritti dell'infanzia*: un punto di partenza

“I bambini e le bambine sono sempre esistiti, ma l'infanzia come categoria culturale significativa e degna di riconoscimento, non c'è sempre stata”.¹ È con questa premessa che Silvia Demozzi² pone l'attenzione sul ruolo che i bambini hanno avuto e hanno nella società: la linea di pensiero principale è stata per lungo tempo quella che li identificava come “non-ancora-adulti”, cioè come il primo stadio incompleto, difettivo, fragile, insufficiente dell'età adulta e questo ha fatto sì non solo che i loro diritti venissero trascurati, ma che non fossero affatto riconosciuti.

È solo a partire dal Novecento che si definisce un nuovo concetto: quello di *diritti dei bambini* con cui si attribuisce all'infanzia un valore specifico in sé e non in quanto fase che precede l'essere adulti. Nel 1989, l'ONU approva la *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia* che entra in vigore l'anno successivo e sigla un punto di partenza significativo nella corsa verso il totale rispetto per i bisogni dei bambini e delle bambine. Accanto al riconoscimento del fatto che i soggetti minori hanno diritto a tutele e attenzioni specifiche affinché siano supportati e protetti nella loro crescita, viene per la prima volta sancito il diritto ad avere un'infanzia, che si traduce da una parte nel diritto ad avere un'istruzione, un'educazione e una formazione e dall'altra nel diritto al tempo libero, al riposo e al gioco. All'infanzia, insomma, viene riconosciuto il *diritto di partecipazione*, che si esprime nel *qui e ora* della società e della cittadinanza a cui anche i minori hanno diritto di accesso nella semplicità del loro essere minori e non solo in quanto futuri adulti.

La responsabilità della società, allora, non si traduce con il prendersi cura dell'infanzia come stadio difettoso di una adultità che deve ancora essere educata e cresciuta, ma con il rispettare questa condizione in cui i bambini si trovano come soggetti che interagiscono e si esprimono per quello che sono: soggetti in ricerca. Dopotutto, cos'è l'affacciarsi dei giovani al mondo se non il primo passo verso la ricerca di sé stessi, della propria identità e dei propri valori?

¹ Demozzi, 2016, p. 53.

² Silvia Demozzi è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Di Bologna; insegna Pedagogia dell'infanzia, Educazione alle relazioni di coppia e di famiglia e Pedagogia oncologica. Le sue ricerche riguardano l'infanzia adultizzata e il rapporto con le famiglie, il ruolo della pedagogia nei contesti di cura medico-sanitari e il pensiero di G. Bateson in relazione alla riflessione pedagogica.

Spesso l'etimologia di *infante* trae in inganno: l'*infans* è alla lettera qualcuno privo di parola, ma non per questo incapace di comunicare, e non è un caso che la prima infanzia sia tutta costellata di un linguaggio non verbale, cioè non mediato dalla parola, ma fatto di corporeità ed emozioni, dentro cui prende forma la possibilità di comunicazione, di ascolto e di profondo rispetto per l'altro.

Dovrebbe essere questo, dunque, il fondamento di una nuova prospettiva pedagogica, che è però decisamente *inattuale* se si pensa alla cornice sociologica e antropologica che fa da sfondo al nostro operare nel mondo. In accordo con Demozzi, si potrebbe affermare che oggi il canone dominante è qualcosa che ha a che fare con i concetti di *performance* e di *vetrina*. Non sarebbe forse illecito parlare di “pandemia della performance” come di una visione che incatena prima gli adulti e di conseguenza i ragazzi e i bambini alle logiche del mostrare e dell'esibire, a quelle della competizione e dell'apparenza: non solo devo essere un bravo bambino o genitore o insegnante, ma devo anche sembrarlo. In questo contesto, come emerge dall'analisi di Codeluppi, la “vetrina” si presta ad essere “una perfetta metafora del modello di comunicazione che tende oggi a prevalere”³, per cui da una parte l'individuo mette in mostra tutto di sé, diventa trasparente e si presenta sulla scena insieme alla sua dimensione più intima e personale, dall'altra parte questa immagine di sé mostrata all'altro regge solo quando l'altro la riconosce e la approva: non conta più solo essere, ma conta anche il modo in cui questo essere è rappresentato.

L'attualità, in fondo, ci presenta un mondo dominato dall'immagine, la quale occupa un posto d'onore nella società almeno dalla seconda metà del Novecento con l'insediamento definitivo della televisione, che sancisce ufficialmente il dominio dell'immagine sugli altri linguaggi: le immagini diventano protagoniste perché accessibili a qualunque spettatore, grande o piccolo, istruito o non istruito. La conseguenza che si osserva è un processo di omogeneizzazione per cui i bambini vedono le stesse cose degli adulti e si trovano a dover gestire un “surplus di esperienza”⁴ non necessariamente benefico per il loro sviluppo: è come se scoprissero da subito il “mondo dei grandi”, con il suo linguaggio, le sue avventure, i suoi problemi e, appunto, le sue immagini. Si crea quindi un appiattimento che distrugge l'originaria asimmetria tra adultità e infanzia,

³ Codeluppi, 2007 in Demozzi, 2016, p. 29.

⁴ Demozzi, 2016, p. 96.

nella direzione di una fusione totale tra i due mondi: il bambino non sosta più nell'universo del magico, del fiabesco e dell'incantato, ma viene "adultizzato", cioè gli vengono date risposte a domande che non si era posto, gli vengono forniti strumenti che non è ancora in grado di dominare.

L'era virtuale, poi, con l'avvento e lo sviluppo dei social network, accelera incessantemente i tempi e anche il bambino si trova immerso in una società soffocata dal bisogno di *essere visti*, nel senso di accettati, ricambiati, apprezzati. Diventa questa la dimensione in cui sfocia il fenomeno della "vetrinizzazione": l'individuo vuole mettere in scena l'immagine migliore di sé nella speranza di ricevere un giudizio positivo dall'altro, anche se, spesso, questa immagine è più lontana dalla realtà di quello che si vuole far credere. L'infanzia è chiamata in prima linea a presentarsi sul palco della collettività, sul quale vengono proposti spettacoli finalizzati unicamente a mostrare ed esibire bambini e bambine, costretti a replicare schemi e rituali tipici del mondo adulto, come i concorsi di bellezza o lo sport agonistico. Questa precocità non fa altro che influire negativamente sull'infanzia che crescerà nell'ombra dell'ansia da prestazione, del bisogno di approvazione dello sguardo esterno, privata della leggerezza e della magia che dovrebbero invece accompagnare il suo cammino.

L'espressione coniata da Luciano Floridi per descrivere questa situazione è *onlife*⁵, ad indicare una dimensione in cui non c'è più differenza tra l'essere online e l'essere offline e il soggetto è spinto a leggere se stesso entro un'unica narrazione, quella per cui deve presentarsi nella sua veste migliore che, in una logica competitiva, potrebbe farlo vincere sugli altri.

In questa particolare cornice, dunque, l'appello deve essere rivolto al mondo adulto, affinché torni a ricoprire il suo ruolo-guida nel cammino di crescita del bambino, non tanto nella prospettiva di un *potere* dell'adulto sull'infante, quanto di una *responsabilità educativa* nei confronti dell'infanzia, "per incoraggiarla, spronarla a sperimentare e osare nei diversi contesti che abita, per condurla a sorprendersi di sé e del mondo"⁶.

Sarebbe inutile sottolineare che il pianeta dei minori orbita intorno a quello degli adulti, che si preoccupano di soddisfare i loro bisogni primari e garantirne una crescita il più

⁵ Per un approfondimento si veda Floridi, L. 2015. *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer Open.

⁶ Demozzi, 2016, p. 127.

possibile sana e integra; ma è forse meno banale ricordare che questi minori hanno il diritto di essere considerati e rispettati per quello che sono e non necessariamente in funzione di quello che saranno. Questo significa anche cercare di rendere i soggetti protagonisti della loro storia e della loro vita, compito effettivamente non semplice da eseguire. L'esigenza è quella di confrontarsi con due lati della stessa medaglia: da una parte è imprescindibile il ricorso alle regole, ai limiti, a quei "no" che spesso si ha il timore di pronunciare, ma che rappresentano una rete di sicurezza determinante⁷; dall'altra parte, a fare da contraltare, deve esserci la garanzia di uno spazio di apertura in cui osare, sperimentare, liberare la creatività, ma anche confrontarsi direttamente con l'esperienza reale.

Le proposte educative che si spingono in questa direzione nuotano controcorrente, cercano di arginare il fiume in piena che è l'attualità, ma dopotutto è quello che scriveva Giovanni Maria Bertin: l'idea pedagogica deve essere *inattuale* "nel senso che essa non coincide né deve coincidere (pur non necessariamente rifiutandole o svalutandole) con le tendenze prevalenti del presente"⁸, altrimenti diventa costume, ideologia. È un pensiero che si pone sulla stessa linea sostenuta da Bruno Schettini per il quale un'educazione autentica è "provocatoria mai omologante, eversiva mai neutrale, trasgressiva mai normalizzante, perturbante mai acquiescente, rivoluzionaria mai reazionaria"⁹. Contro il conformismo, allora, si ricerca una dimensione che rispetti l'infanzia e si ponga "dalla parte dei bambini"¹⁰ in un atteggiamento di apertura e coinvolgimento.

Lo sguardo dell'educatore deve essere intriso di comprensione: egli osserva i volti dei soggetti che ha davanti, li accoglie con le loro sfumature e, facendo ciò, promuove il valore della diversità, come una vera e propria ricchezza. È la stessa *Convenzione* stipulata dall'ONU che riconosce il "diritto del fanciullo alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione"¹¹, a sottolineare che ogni bambino si porta sulle spalle un bagaglio diverso che nel suo percorso sicuramente si riempirà di esperienze e conoscenze tutte personali.

⁷ Per un approfondimento si veda Novara, D. 2009. *Dalla parte dei genitori. Strumenti per vivere bene il proprio ruolo educativo*. Milano: Franco Angeli.

⁸ Bertin, 1977 in Demozzi, 2016, p. 40.

⁹ Schettini, 2010, p. 29.

¹⁰ L'espressione è ripresa dal titolo del saggio *Dalla parte dei bambini*, in Lodi, 1983, p. 3.

¹¹ Articolo 14 della *Convenzione sui diritti del fanciullo*, consultabile sul sito ufficiale dell'UNICEF (<https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>).

Mario Lodi riprende a questo proposito una riflessione di Francesco Ferrer che “paragona il lavoro dell’educatore a quello del contadino che prima deve creare le condizioni della crescita delle piantine se poi vuole vedere i frutti”¹². E la condizione di partenza non può che essere dunque il rispetto del “diritto a essere diversi e ad esprimere la propria diversità sino all’annullamento del confine tra la normalità e l’anormalità”¹³. Se questo è il presupposto, la conseguenza è l’apertura al dialogo, alla condivisione e all’alleanza adulto – bambino che cooperano con l’obiettivo comune di dare voce ad un soggetto in crescita.

Lo spazio di apertura che si crea è quello della possibilità e della progettualità: i bambini non sono incanalati dentro percorsi già decisi e rigidamente definiti, ma davanti a loro si apre un ventaglio di strade diverse e ugualmente valide e percorribili. I bambini e le bambine vengono accompagnati nella scoperta delle loro capacità e potenzialità, valorizzati e incoraggiati dallo sguardo di un adulto che *si prende cura* di loro nell’accezione più ampia del termine. Questa riflessione fa inevitabilmente riecheggiare l’*I care* che Don Lorenzo Milani ha posto a fondamento della sua pedagogia e che rispecchia profondamente il senso primo del concetto di *educazione*, come *e-ducere*, cioè portare fuori, estrarre, scoprire.

L’interesse per l’altro diventa quindi un tassello imprescindibile per costruire un’educazione capace di rispettare i diritti dell’infanzia. Ci si allontana da una considerazione di quest’ultima come “semplice tappa evolutiva, breve, insignificante, in attesa della più importante trasformazione nell’età adulta”¹⁴, per avvicinarsi ad un ascolto profondo delle esigenze dei bambini e delle bambine.

È proprio in questo solco che si fa spazio la proposta di educare al pensiero e alle pratiche filosofiche, nella convinzione che il *filosofare* possa rivelarsi anche per i più piccoli un’occasione di crescita imprescindibile.

¹² Lodi, 1983, p. 78.

¹³ *Ivi*, p. 80.

¹⁴ Demozzi, 2016, p. 139.

1.2. Quale idea di *filosofia* e quale idea di *infanzia*?

L'idea di *fare filosofia coi bambini* può sembrare un azzardo, soprattutto se ci si affida alla concezione comune per cui la filosofia è qualcosa “da grandi”, un insieme di conoscenze da trasmettere, “un sapere e una competenza che si può (solo) insegnare ed eventualmente accertare per mezzo di prove, esami, concorsi, graduatorie”¹⁵. Al contrario, lo sguardo da porre sul concetto di *filosofia* deve avvicinarsi alla sua definizione originaria che la vede come una pratica, un'arte: è in quest'ottica che Bruno Schettini conia il termine *filosof-azione*¹⁶ per indicare una “attività di ingaggio alla comprensione di sé e del mondo che la pratica del vivere quotidiano necessariamente comporta”¹⁷. La strada su cui ci si deve muovere, dunque, è quella tracciata da Socrate, “per il quale la filosofia non era né una acquisizione né una professione, ma un modo di vivere [...], e come atto, come forma di vita, è qualcosa che chiunque di noi può emulare”¹⁸.

È pertanto evidente che questa proposta educativa non vuole essere la trasmissione di un sapere filosofico sminuzzato, semplificato, elargito in piccole dosi o addirittura banalizzato, ma si presenta come una finestra che si apre sul mondo esterno e sul mondo interno del soggetto, che si nutre di esperienze reali da un lato e di fantasia e immaginazione dall'altro. L'attività del *filosofare* è una possibilità per il bambino di esprimersi, interrogarsi e interrogare, ricercare e condividere.

Infanzia e filosofia, infatti, hanno più cose in comune di quanto si pensi: prima fra tutte, la capacità di immaginare alternative, di “collegare le cose e gli eventi in modo differente da come il senso comune li pone e li rappresenta”¹⁹. È Alison Gopnik che, sul tema, chiarisce quali sono i due fronti principali che vedono impegnato il bambino: “imparare come funziona il mondo, e immaginare come potrebbe funzionare altrimenti”²⁰. Queste due dimensioni, che la Gopnik definisce rispettivamente “pensiero causale” e “pensiero controfattuale”, si intrecciano in una maglia strettissima che si può leggere secondo due prospettive diverse ma complementari: da una parte, più si conoscono le dinamiche e le caratteristiche del mondo, più è possibile immaginarne un'articolazione differente; dall'altra parte, più si immaginano alternative e più si riflette su ciò che poteva o che

¹⁵ Rossetti, 2012, p. 66.

¹⁶ Schettini, 2010, p. 27.

¹⁷ Schettini, Lotti, 2011, p. 35.

¹⁸ Cosentino, 2002, p. 12.

¹⁹ Iacono, 2006, in Rodella, 2019, p. 29.

²⁰ Gopnik, 2010, p. 23.

potrebbe accadere, più è possibile intervenire nella realtà per indirizzarla verso orizzonti nuovi.

L'infanzia che dobbiamo avere in mente, dunque, è un'infanzia che immagina e che conosce, che non è solo capace di riprodurre o conservare quello che il mondo le propone, ma lo combina, lo rielabora, lo amplia. Mario Lodi afferma con convinzione che “il bambino osserva, afferra, assaggia, usa con sempre più grande attenzione le cose e così inizia l'altro gioco, intellettuale, di associare una cosa a un'altra in una serie di sviluppi affascinanti”²¹.

Ma i bambini non si fermano qui: non è difficile coglierli nella loro quotidianità alle prese con i “grandi temi della vita”, mentre si interrogano sulle questioni che spesso vengono definite *esistenziali* e che riguardano per esempio la felicità, la morte, il futuro, l'amicizia. Si rendono protagonisti di un processo che definiremmo “di astrazione” per cui dalle esperienze concrete che accadono loro, ricavano un pensiero da approfondire, su cui vale la pena riflettere. Non solo, quindi, i bambini pensano, ma “pensano grande”²² e questa grandezza merita di essere espressa ed ascoltata. Beatrice Alemagna, nel suo albo illustrato dal titolo *Che cos'è un bambino*, scatta una fotografia assolutamente a fuoco sul tema, dicendo che “un bambino ha piccole mani, piccoli piedi e piccole orecchie, ma non per questo ha idee piccole”²³.

Il pensiero diventa un'esigenza che trova piena espressione nelle domande che il bambino fa e si fa per capire come è fatto il mondo che lo circonda, ma anche per capire come è fatto lui stesso. Mentre prova ad orientarsi nel mare delle esperienze in cui si trova immerso, cerca dei punti fermi, delle sicurezze su cui fare affidamento per tracciare la sua rotta e guidare la nave in porto. La domanda è un'urgenza, dunque, e per questo “i bambini vogliono essere ascoltati con gli occhi spalancati”²⁴.

Bisogna però chiarire con quale spirito si devono spalancare gli occhi e le orecchie davanti al pensiero dei bambini. Le domande non vanno necessariamente associate a delle risposte, che spesso immobilizzano e cristallizzano, ma sono da intendersi come un continuo interesse, una curiosità profonda, uno stimolo che spinge il soggetto ad una

²¹ Lodi, 1983, pp. 4 – 5.

²² L'espressione è ripresa dal titolo del libro di Lorenzoni, F. 2014. *I bambini pensano grande*. Palermo: Sellerio Editore.

²³ Alemagna, 2008, p. 5.

²⁴ *Ivi*, p. 15.

ricerca costante. Da questa prospettiva, la *filosofia* si presenta come la capacità di “abitare la domanda”²⁵, senza avere fretta di giungere a risposte certe e definitive.

È inevitabile a questo punto individuare nella *domanda* un altro nodo che lega insieme infanzia e filosofia: questi due mondi trovano un punto comune nel bisogno di indagare la realtà che ogni giorno li stupisce e li sorprende. Chiara Colombo e Fiorenzo Ferrari chiariscono che “fare filosofia con i bambini, insomma, è possibile perché questi ultimi sono capaci, come già i primi filosofi, di stupirsi di fronte alla vita, al mondo e agli altri e, di conseguenza, di porsi interrogativi su cui fermarsi a riflettere”²⁶.

È l'autorità di Aristotele che ci consegna la *meraviglia* come causa del filosofare, come innesco, stimolo che ha portato e porta tuttora gli uomini a interrogarsi sul mondo. D'altro canto, Alison Gopnik associa il bambino ad un adulto che viaggia in un paese che non conosce e “si trova immerso in un flusso di informazioni nuove” che attirano una dopo l'altra la sua attenzione e gli fanno riprovare “quella curiosità a trecentosessanta gradi tipica dell'infanzia”²⁷. I filosofi e i bambini camminano dunque nella stessa direzione: non si vogliono arrendere all'opacità dell'esistenza, sono spinti dalla necessità di comprendere, di sapere, di scoprire e in questo modo prolungano la fase della meraviglia, della curiosità e della ricerca.

La centralità della domanda, inoltre, può essere un antidoto per una attualità che non fa altro che darci risposte predefinite, senza stimolarci a formulare le domande. Questo è uno dei problemi che già Mario Lodi aveva identificato nell'istituzione scolastica, fondata su un sistema trasmissivo e nozionistico che “ritiene l'intelligenza del bambino una struttura vuota da riempire gradualmente per sovrapposizione”²⁸. La proposta di *filosofare coi bambini*, al contrario, rispetta il naturale processo di apprendimento umano, che avanza per scoperte successive, attraverso l'indagine e l'esplorazione ed invita il soggetto ad esprimere i propri pensieri, i dubbi, tutto ciò che occupa la sua mente, con un atteggiamento di apertura che garantisce a questi stessi pensieri grande dignità.

Il fondamento di tutto è una relazione: se da una parte c'è qualcuno che chiede, dall'altra parte deve esserci qualcuno che ascolta. È importante però che questo “qualcuno” si

²⁵ L'espressione è ripresa dal titolo del libro di Calliero, C., Galvagno, A. 2009. *Abitare la domanda*. Perugia: Morlacchi Editore.

²⁶ Colombo, Ferrari, 2019, p. 29.

²⁷ Gopnik, 2010, pp. 141 – 142.

²⁸ Lodi, 1983, p. 151.

disponga in una postura di rispetto, attenzione e valorizzazione di tutte le idee che vengono proposte dagli stessi bambini, i quali, per dirla con Lorenzoni, “devono essere ascoltati, perché di fronte al bello, alle difficoltà e anche alle tragedie della vita, sono capaci di nitidezza e autenticità rare, che credo faccia bene a tutti incontrare”²⁹.

La dinamica che si crea è quella di un dialogo accogliente che da una parte rispetta il “diritto alla libertà di espressione”³⁰ e pone le basi dell’uomo sociale che supera l’individualismo e la competizione; dall’altra parte considera il diritto ad avere punti di vista diversi che “fa di ogni momento della vita culturale e sociale motivo di riflessione, di comprensione e di dialogo” ed è “essenziale per creare le fondamenta dell’atteggiamento pacifico, che è razionale e distaccato dalle passioni e dagli interessi particolari”³¹.

Mario Lodi coglie acutamente la necessità del bambino di *liberarsi*³² dai timori, dalle costrizioni, dalle formule standardizzate e vede nella parola e nell’ascolto la possibilità di sciogliere queste catene e uscire platonicamente dalla caverna. *Filosofare*, in fondo, significa anche questo: essere liberi di portare sulla scena le proprie idee e opinioni, non solo confrontarsi con il “prodotto finito” che è spesso l’unico protagonista delle pratiche educative attuali.

Ecco dunque che il nodo tra infanzia e filosofia si fa sempre più stretto, forse proprio perché, per dirla con le parole di Ermanno Bencivenga, “i bambini sono naturalmente inclini alla filosofia: hanno tutta la curiosità, la passione e l’impertinenza che caratterizzano il vero filosofo”³³. Agli adulti, dall’altra parte, è affidata la responsabilità di creare degli spazi predisposti a questo esercizio di ricerca, di interrogazione, di espressione, di dialogo e di condivisione. È un lavoro d’equipe che riunisce bambini e adulti nella stessa stanza e li fa reagire e interagire tra loro: solo grazie a questa complementarità si generano mondi sempre nuovi.

²⁹ Lorenzoni, 2014, p. 13.

³⁰ Articolo 13 della *Convenzione sui diritti del fanciullo*, consultabile sul sito ufficiale dell’UNICEF (<https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>).

³¹ Lodi, 1983, p. 154.

³² L’espressione è ripresa dal titolo del saggio *Scuola come liberazione*, in Lodi, 1977, p. 22.

³³ Rodella, 2019, p. 45.

Alison Gopnik esalta questa dimensione di reciproco completamento proponendo una metafora efficace:

[i bambini] irrealisti e per nulla pragmatici, occupano il dipartimento di ricerca e sviluppo della specie umana – praticamente, il reparto genio e sregolatezza. Noi adulti, siamo la produzione e il marketing. A loro si devono le scoperte, a noi l'implementazione. A loro vengono in mente un milione di idee nuove, per lo più inutili; noi ne scegliamo tre o quattro, le migliori, e le mettiamo in pratica.³⁴

È con questo spirito, dunque, che si propone la *filosofia* anche ai più giovani, con l'obiettivo di creare spazi di possibilità e di apertura, di progettualità e di ascolto, di pratica e di dialogo, di rispetto e di condivisione.

³⁴ Gopnik, 2010, p. 23.

2. ALCUNI APPROCCI ALLA PRATICA DELLA *FILOSOFIA COI BAMBINI*

2.1. Il “metodo Lipman”: la *Philosophy for children*

Fare un affondo nella pratica più concreta della *filosofia coi bambini* richiede senza dubbio di passare attraverso il lavoro del filosofo americano Matthew Lipman.

Lipman (1923 – 2010) era un professore universitario di logica che nel corso della sua attività di insegnante aveva notato quanta difficoltà avessero gli studenti a confrontarsi con la riflessione e il ragionamento, quanto deboli fossero sul campo della critica e dell'argomentazione. È per questo motivo che, tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento, decide di sfidare l'educazione tradizionale, dando vita al curricolo della *Philosophy for children*, una nuova proposta educativa in grado di (ri)dare alla filosofia un ruolo centrale e decisivo. Per Lipman, infatti, porre l'accento sulla dimensione filosofica dell'esperienza è un elemento essenziale del percorso formativo di qualsiasi studente, perché permette di attingere ad un bacino infinito di strumenti e materiali che propongono problemi, inducono perplessità, coinvolgono l'individuo in una dimensione euristica, di scoperta. Insomma, per aiutare gli studenti ad “imparare a ragionare” è necessario metterli in contatto da subito con le regole della logica, dell'argomentazione e della riflessione, dunque, con la filosofia.

Per entrare nel cuore della pratica, è forse utile fare riferimento a quello che Antonio Cosentino definisce il “manifesto italiano della P4C¹”, un saggio che Lipman scrive nel 1988 e intitola *Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini*². È facile individuare da subito quali sono i due punti fermi che guidano l'autore: l'idea di “pratica filosofica” da una parte e quella di “riforma dell'educazione” dall'altra. Questi due elementi sembrano legati tra loro da un rapporto causa – effetto, per cui una riforma dell'educazione sarebbe possibile grazie all'esercizio della filosofia. Per dirla direttamente con Lipman, la filosofia si presenta come un “training” per imparare ad essere consapevoli delle nostre proprie assunzioni, dei nostri propri presupposti, ‘allena’ a dare giudizi migliori, meglio strutturati e più consapevoli³ e per questo deve essere il punto di partenza del cambiamento.

¹ Acronimo che identifica, a livello mondiale, il curricolo della *Philosophy for children*.

² Cosentino, 2002, p. 11.

³ *Ivi*, p. 49.

La critica che Lipman muove all'educazione tradizionale si articola sostanzialmente intorno ad una questione: il suo "fallimento nel produrre persone che si avvicinino all'ideale di ragionevolezza"⁴, che l'autore stesso definisce come "razionalità mitigata dal giudizio"⁵. Questo genere di educazione produce alunni che studiano alcune discipline e le imparano, senza però riuscire a pensare nei termini di quelle discipline né ad appropriarsene completamente; è un modello di "iniziazione alla cultura"⁶ che in realtà ha come risultato quello di "soffocare, piuttosto che far nascere, il pensiero dello studente"⁷.

La strada su cui si muove Lipman è quella già tracciata da uno dei suoi autori di riferimento principali, John Dewey, per il quale l'educazione era "colpevole di uno stupefacente errore di categoria: confondeva i raffinati prodotti finali della ricerca con i rozzi e grezzi oggetti iniziali e cercava di far imparare agli allievi la soluzione, anziché spingerli ad analizzare il problema ed affrontare la ricerca con i loro mezzi"⁸. Perciò, con lo scopo di salvare i bambini e i ragazzi dai rischi di una scuola che li condanna alla passività e alla perdita di curiosità e immaginazione, Lipman cerca un modo per rendere la pratica educativa adatta ai giovani che si trovano immersi in un mondo problematico che li invita costantemente ad indagare ed esaminare, che stimola il loro pensiero e provoca sempre stupore.

Nell'ottica di una trasformazione di questo genere, l'incontro tra infanzia e filosofia diventa generativo: la P4C si presenta come occasione per favorire la riflessione critica e la sensibilità filosofica anche nei bambini. Sul binomio infanzia – filosofia si deve però fare una precisazione: da una parte, lo sguardo di Lipman è sempre rivolto al futuro: ancora una volta riprende da Dewey e dal pragmatismo americano l'idea che sia necessario formare i giovani di oggi affinché diventino cittadini responsabili e consapevoli domani. È forte, dunque, il legame tra educazione e democrazia vista l'esigenza di sviluppare nei futuri cittadini le competenze tecniche e morali per pensare criticamente ed esprimere giudizi ragionevoli. Dall'altra parte, la filosofia che ha in mente Lipman, non è certamente la disciplina accademica che agli studenti è richiesto di "imparare", ma è un tipo di prassi che si deve "fare". È la stessa idea di *filosofia praticata*

⁴ *Ivi*, p.17.

⁵ Lipman, 2005, p. 21.

⁶ Cosentino, 2002, p. 18.

⁷ *Ivi*, p. 19.

⁸ Lipman, 2005, p. 30.

che ci è stata tramandata da Socrate, il quale, infatti, “in nessun punto pone limiti quando si tratta di *far filosofia* con persone di età diversa, perché far filosofia non è questione di età, bensì di capacità di riflettere su ciò che si ritiene importante”⁹. Il valore della filosofia viene altresì riconosciuto nella sua essenza di *meta-disciplina* che “usa il pensiero ‘per’ pensare e, al medesimo tempo, pensa ‘sul’ pensiero”¹⁰.

Emerge chiaramente che il focus di Lipman è il *pensiero*, cioè una “educazione al pensare” che sia in grado di “rinforzare le capacità riflessive degli studenti invece di aumentare a dismisura i contenuti di conoscenza da trasmettere loro”¹¹. Si tratta di un pensiero complesso e *multidimensionale* che “mira a un equilibrio tra cognitivo e affettivo, tra percettivo e concettuale, tra fisico e mentale, tra ciò che è governato da regole e ciò che non lo è”¹². L’obiettivo è di stimolare le tre componenti del “pensiero di livello superiore”¹³ che si esprimono, più che come aggettivi, come avverbi del pensiero stesso:

Allorché pensiamo *criticamente*, applichiamo al nostro pensiero regole, criteri, standards, ragioni e ordini che sono ragionevoli e appropriati. Allorché pensiamo *creativamente*, inventiamo i modi per esprimere noi stessi e/o il mondo che ci circonda; cerchiamo di oltrepassare i modi in cui abbiamo pensato precedentemente; immaginiamo dettagli di mondi possibili e proponiamo innovazioni senza precedenti. Quando pensiamo *valorialmente*, prestiamo attenzione a ciò che riteniamo importante, a ciò a cui badiamo, a ciò che domanda, richiede o ha bisogno di essere pensato da noi.¹⁴

Tenuti ben saldi questi elementi che fanno da sfondo all’esperienza di Lipman, è possibile ora guardare più da vicino il metodo da lui elaborato.

La prima cosa da osservare è che il curriculum della P4C si basa su un modello di apprendimento *student-centred*, in cui l’allievo diventa il vero soggetto dell’educazione e l’insegnante si pone sullo stesso livello dei suoi studenti. Questo garantisce un processo di co-costruzione della conoscenza che vede la classe trasformarsi in una *comunità di ricerca*, concetto che Lipman assume ancora dalla filosofia pragmatista americana, in particolare da Charles S. Peirce. L’idea è di creare una “comunione di esperienza in cui ognuno è pronto e disposto ad imparare tanto da quella altrui quanto dalla propria”¹⁵. Si sottolineano così i due elementi principali su cui si regge tutto l’impianto lipmaniano:

⁹ Cosentino, 2002, p. 15.

¹⁰ *Ivi*, p. 52.

¹¹ *Ivi*, p. 65.

¹² Lipman, 2005, p. 220.

¹³ Per un approfondimento si veda la Parte Quarta di Lipman, 2005, pp. 217 – 317.

¹⁴ Cosentino, 2002, p. 36.

¹⁵ Lipman, 2005, p. 127.

l'idea di "comunità" da una parte, che pone l'accento sulla dimensione collaborativa e condivisa del sapere, e l'idea di "ricerca" dall'altra, che vuole dare risalto al ruolo investigativo della comunità stessa, chiamata a riconoscere ed esplorare situazioni problematiche.

L'ingrediente che rende possibile il processo è il *dialogo*, non come semplice conversazione disinteressata o scambio di idee personali, ma come pratica disciplinata dalla logica che si nutre delle proposte e degli argomenti di ciascuno affinché si possano integrare tra loro e generare conoscenza. L'elemento dialogico è la chiave per sconfinare in una dimensione meta-cognitiva, che permetta cioè non solo di riflettere intorno alle questioni poste, ma di riflettere intorno all'atto stesso di pensare: solo in questo modo, per Lipman, è possibile sviluppare un *pensiero riflessivo*, "consapevole delle sue assunzioni e implicazioni e cosciente delle ragioni e delle prove a sostegno di questa o quell'altra conclusione"¹⁶.

L'avvio della discussione nel modello della P4C è innescato dai *testi-pretesto* scritti da Lipman e dalla sua collaboratrice Ann M. Sharp. Questi racconti, ognuno dei quali è pensato per una certa fascia d'età, sono strutturati in modo da rendere più facile l'immedesimazione dei bambini e dei ragazzi nel contesto: descrivono infatti le vicende di una comunità di ricerca "ideale", in cui vengono poste domande filosofiche e in cui si discute per cercarne la risposta o la soluzione. I testi rispecchiano in questo senso il modello di bambino-filosofo e di interazione dialogica che la P4C desidera promuovere e sono costruiti secondo un assetto politematico, per fornire una serie di stimoli e temi diversi ma ugualmente importanti. Dunque, questo tipo di letteratura "si tinge di 'utilità'"¹⁷, poiché *serve* essenzialmente da base, trampolino, pretesto per la discussione, ma la sua qualità letteraria non ha nessuna rilevanza significativa.

L'utilizzo di questa narrativa già selezionata e predisposta viene difeso e giustificato per tre motivi principali: innanzitutto i personaggi che popolano i libri sono "bambini che pensano e lo fanno a partire da idee interessanti"¹⁸ che sono in qualche modo centrali nella nostra esperienza, comuni e condivisibili e soprattutto controverse, nel senso di aperte a più interpretazioni; in secondo luogo i protagonisti usano gli strumenti propri

¹⁶ *Ivi*, p. 36.

¹⁷ Waksman, Kohan, 2013, p. 89.

¹⁸ *Ivi*, p. 91.

dell'indagine filosofica, dunque “funzionano come modello per i bambini reali”¹⁹, che si identificano con loro e interiorizzano i meccanismi di cui fanno uso; infine garantiscono la possibilità di prendere le distanze da certi problemi, oggettivandoli e “vedendoli incarnati in altri” così da “pensare ad essi senza essere coinvolti personalmente”²⁰.

Pierpaolo Casarin definisce questi testi “di transito, perché il loro scopo è quello di favorire un passaggio dagli spunti che il testo stesso può far sorgere allo sviluppo degli stessi nella discussione della comunità di ricerca”²¹.

Ad ogni racconto è poi associato un manuale che funge da guida per l'insegnante che propone l'attività. I manuali si rendono necessari per il fatto che “in molti paesi i docenti non sono preparati nell'arte e nella pratica dell'indagine filosofica”²², e dunque hanno bisogno di alcuni input o indicazioni di base affinché il dialogo possa procedere.

Gli insegnanti, evidentemente, sono una tessera centrale del mosaico, al punto che in un'intervista, sarà lo stesso Lipman ad evidenziare che uno dei punti forti della P4C è proprio “il suo essere, al medesimo tempo, una forma di profonda educazione degli adulti” che “scoprono veramente la filosofia per la prima volta quando iniziano a filosofare con i bambini”²³.

L'invito lipmaniano alla trasformazione, però, trova un'eco anche a questo livello: l'insegnante è chiamato a spogliarsi della sua veste di depositario di conoscenza e trasmettitore di informazioni, per assumere il ruolo di *facilitatore*. Il suo compito è, appunto, quello di “facilitare” il processo dialogico, renderlo più fluido, per esempio connettendo tra loro i pensieri, ma facendo comunque un passo indietro, rimanendo sulla soglia senza intervenire con le proprie idee o impressioni, ma diventando co-ricercatore insieme ai ragazzi. Il docente non è più detentore di potere o autorità, al contrario, svolge la sua funzione “per sottrazione”²⁴ con l'intento “di assistere gli allievi nella ricerca delle alternative che si aprono loro, di aiutarli a scoprire i mezzi di cui

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Casarin, 2020, p. 463.

²² Waksman, Kohan, 2013, p. 92.

²³ Cosentino, 2002, p. 52.

²⁴ Casarin, 2020, p. 460.

hanno bisogno per raggiungere tali obiettivi e a fare in modo che si rendano conto delle eventuali conseguenze che potrebbero derivare dalla realizzazione di questi ultimi”²⁵.

All'interno di questa comunità, dunque, prende vita la sessione di P4C che prevede sei fasi principali:

1) Innanzitutto viene predisposto il *setting educativo*, cioè lo spazio dell'aula viene organizzato secondo una disposizione circolare, in modo che tutti i partecipanti all'attività possano guardarsi negli occhi durante il dialogo. Questo genere di sistemazione favorisce implicitamente l'idea di una interazione paritaria all'interno di una comunità che ascolta e rispetta le opinioni, le proposte e le domande di tutti.

2) Viene poi fornito lo stimolo per la discussione, quindi si passa alla lettura del testo del curriculum. Il racconto viene letto ad alta voce, un pezzo per uno, per due motivi: prima di tutto rende la pratica della lettura, spesso solitaria e silenziosa, un momento di condivisione e collaborazione; oltre a ciò, sottolinea l'importanza di ascoltare l'altro, seguire con la mente le sue parole per capirle e interiorizzarle.

3) La fase successiva alla lettura collettiva, prevede la costruzione di una *agenda* che raccoglie tutte le domande suscitate nei bambini e fissa dunque una sorta di “mappa delle aree di interesse dei membri della comunità”²⁶.

4) L'agenda comune diventa a questo punto la base per un esame di gruppo guidato dal facilitatore. Si compie in prima battuta un'analisi tematica e strutturale delle domande, volta a riconoscere, per esempio, se alcune domande si somigliano oppure se sono tra loro legate da un rapporto di qualche altro genere. In seconda battuta, la comunità è chiamata a scegliere insieme la domanda su cui verterà l'indagine, cioè la questione che verrà approfondita.

5) È solo adesso che si può dare il via alla discussione vera e propria, durante la quale i partecipanti esprimono le proprie idee e le proprie considerazioni relativamente al tema scelto. Gli elementi da tenere in considerazione sono la coerenza del dialogo e la

²⁵ Lipman, 2005, p. 316.

²⁶ *Ivi*, p. 346.

profondità filosofica dello stesso, per evitare di sfociare nella semplice chiacchierata o conversazione²⁷.

6) L'ultima fase della sessione è riservata all'auto-valutazione, un momento meta-riflessivo che porta gli studenti a riflettere sul percorso appena concluso. In particolare, si è chiamati ad esprimere una valutazione sul livello di partecipazione e coinvolgimento, sul livello di ascolto, sul Piano Socio-Educativo Relazionale (PSER), cioè sulle modalità di interazione del gruppo, sull'approfondimento, quindi sulla capacità di non divagare, e infine sulla qualità della facilitazione.

È evidente che il curriculum della P4C è piuttosto strutturato, e questo sarà uno dei principali motivi per cui verrà criticata, ma è altrettanto evidente quali possibilità offra agli studenti che vengono catapultati nel suo mondo: incoraggia le abilità di ricerca e di indagine, oltre a quelle di ragionamento, come l'analisi e la sintesi, mostra la ricchezza della diversità, mettendo ogni studente in contatto con le idee dell'altro e, nel fare questo, promuove un comportamento rispettoso e cooperativo.

La P4C di Lipman, come ricorda Cosentino, “resta, storicamente, la prima ad apparire nello scenario dell'educazione degli anni Settanta del secolo scorso”²⁸, e, per dirla con Brenifier, la sua qualità principale è semplicemente “quella di esistere”²⁹, cioè di aver aperto la strada e fornito una prospettiva per una riforma dell'educazione.

Per riprendere le parole dello stesso Lipman, “la (mia) speranza è che in tal modo possiamo pervenire ad una educazione che arricchisca, illumini e liberi; che favorisca la comprensione, rafforzi il giudizio, migliori il ragionamento e faccia capire l'importanza della ricerca per lo sviluppo dell'umanità”³⁰.

²⁷ Per un approfondimento sulla differenza tra conversazione e dialogo si veda Lipman, 2005, pp. 101 – 108.

²⁸ Cosentino, 2016, p. 9.

²⁹ Brenifier, Millon, 2007, p. 236.

³⁰ Lipman, 2005, p. 14.

2.1.1. Internazionalizzazione del curricolo: la P4C in Italia

Il “metodo Lipman” non fatica a diffondersi prima negli Stati Uniti e poi in tutto il mondo, grazie alla sua spinta innovativa e rivoluzionaria.

Le prime sperimentazioni di P4C in Italia risalgono agli inizi degli anni Novanta, quando Antonio Cosentino e Marina Santi si incontrano casualmente ad un workshop tenuto da Lipman e da Sharp presso l'Università di Dubrovnick. Tra i due inizia un lavoro di collaborazione che, arricchito anche dall'attività di ricerca di Maura Striano, darà vita, nel 1922 al CRIF (Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica) e subito dopo al CIREP (Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero), gli unici enti abilitati a fare formazione e a rilasciare i titoli riconosciuti a livello nazionale e internazionale per praticare la P4C³¹.

La loro impostazione si potrebbe definire “ortodossa” nella misura in cui rispetta tutti i punti tracciati dall'ideatore del curricolo, dunque non ne coglie solo l'essenza, ma ne trae anche gli strumenti e i materiali.

Il panorama italiano, però, si è arricchito notevolmente negli anni e, nell'ambito della P4C, è possibile individuare almeno un altro genere di sperimentazione: quello di Silvia Bevilacqua e Pierpaolo Casarin³². La loro insoddisfazione rispetto al curricolo lipmaniano si esprime essenzialmente in una critica all'eccessivo schematismo della pratica e al ricorso quasi esclusivo ai testi scritti e pensati da Lipman e Sharp. È per questo che decidono di “mettere in gioco” la P4C in un “tragitto che intende valorizzarne alcuni aspetti, ma desidera, al tempo stesso, articolare altre occasioni di comprensione, riflessione e pratica”³³. Non fanno altro che accogliere, in realtà, un'esortazione fatta proprio dall'ideatore della P4C che invita gli educatori a non adagiarsi sulla ripetizione di un processo, ma a “riflettere sulla pratica in uso [...] per arrivare a concepire pratiche migliori, che a loro volta, inviteranno ad una ulteriore riflessione”³⁴. In quella che i due autori definiscono *post-philosophy for children*, si propongono delle “variazioni sul tema [...]”: movimenti che desiderano tracciare e

³¹ Riferimento al sito web: www.filosofare.org.

³² Per un approfondimento sulla pratica degli autori si veda Bevilacqua S., Casarin P. 2016. *Philosophy for children in gioco. Esperienze di filosofia a scuola. Le bambine e i bambini (ci) pensano*. Milano: Mimesis.

³³ Casarin, 2020, p. 457.

³⁴ Lipman, 2005, p. 38.

confondere i confini di una pratica, passaggi non previsti, ma in grado di generare delle ulteriori possibili riletture dell'attività stessa³⁵.

Per far assaporare il gusto del viaggio nella P4C, Casarin illustra alcune proposte operative che hanno l'obiettivo di stimolare nuovi percorsi e sollecitare nuove discussioni. Prima fra tutte è l'idea del "testo filosofico lacunoso": agli studenti viene presentato un passo filosofico privato di alcune parole o di alcune frasi in modo che possano non solo riflettere intorno al visibile, cioè intorno a ciò che il testo dice, ma anche intorno all'invisibile, alle parti mancanti; alla comunità di ricerca viene infatti chiesto di completare lo spazio vuoto con ciò che pensa opportuno inserire, e il risultato ottenuto attraverso i contributi dei partecipanti diventa una ri-definizione delle frasi originarie dei filosofi, che danno vita a nuove riflessioni e nuove questioni. Ai ragazzi viene data in tal modo la possibilità di riflettere *con* il pensatore e non necessariamente solo *sul* pensatore.

Un altro esempio proposto dall'autore si focalizza sul tema del divenire e del movimento dei concetti. In particolare, Casarin suggerisce di "domandare la domanda" per creare "un esercizio che intende portare l'attenzione sui margini di 'esplorabilità' piuttosto che sulle pretese definitorie"³⁶. Ogni membro della comunità è invitato, dopo il lancio dello stimolo, a formulare una domanda personale; uno dei partecipanti leggerà poi la propria domanda e, a partire da questa, un altro formulerà un ulteriore quesito; allo stesso modo procederanno tutti i ragazzi, fino ad avere "un concatenamento di domande scaturito dalla prima"³⁷. In questo modo, l'analisi delle variazioni avvenute di domanda in domanda privilegia il *divenire* del concetto, cioè la sua possibilità di portare alla luce posture tematiche varie e inaspettate.

Ad ogni modo, vale forse la pena sottolineare che "la *post-philosophy for children* vuole essere qualcosa che fa seguito alla pratica della P4C mantenendone la sensibilità e al tempo stesso divenendo permanente cantiere aperto"³⁸. Dopotutto, la ricchezza della proposta lipmaniana e le innumerevoli finestre sul mondo dell'educazione che ha aperto e che continua ad aprire, rendono la *filosofia coi bambini* un campo che si nutre di progetti sempre nuovi e fecondi.

³⁵ Casarin, 2020, p. 465.

³⁶ *Ivi*, p. 469.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ivi*, p. 458.

2.2. Con e oltre la P4C: la prospettiva di Walter O. Kohan

Nel suo diffondersi, la P4C entra in contatto con il professore argentino Walter Omar Kohan che, intorno agli anni Novanta del secolo scorso, coglie l'occasione di proporre la filosofia ai bambini per rientrare in contatto con quella che definisce la "dimensione primaria dell'attività filosofica"³⁹. Tuttavia, dopo essersi formato intensamente nella P4C e aver contribuito alla traduzione di gran parte del programma, Kohan inizia a rapportarsi più criticamente con il "metodo Lipman", confermando di essersi sentito "sempre molto vicino all'idea geniale di Lipman, ma ogni volta un po' più distante dal modo specifico in cui egli concepisce la sua teoria e la sua metodologia"⁴⁰.

Senza dubbio il contesto in cui opera Kohan ha influito sulla sua visione della pratica filosofica stessa: la sua esperienza prende vita in una America Latina popolata da una parte da povertà, analfabetizzazione, emarginazione, bambini in condizioni di schiavitù, dall'altra parte da una serie di movimenti di resistenza che testimoniano lo spirito di non rassegnazione né indifferenza. Qui la filosofia si propone come "impegno politico connesso con la trasformazione, con l'interruzione dell'ordine esistente, con l'incongruenza radicale di un mondo che non è un mondo per tutti"⁴¹, e coincide quindi con la possibilità di pensare un'altra realtà, diversa da quella che si abita.

Il *fil rouge* che accompagna il lavoro di Kohan è proprio l'idea che non esistano mai cammini prefigurati, ma terre sconosciute e imprevedibili che nascondono però una forza e una ricchezza determinanti. Allo stesso modo, "il viaggio della filosofia nel pensiero genera scomodità, toglie di posto; inquieta e impedisce che si continui a pensare quel che si pensava"⁴², perché permette di volgere lo sguardo su orizzonti differenti. In questa prospettiva, perciò, "l'esperienza filosofica si caratterizza per la *vocazione alla differenza*: qualcosa che ci consolida in una ricerca permanente, aperta, antitotalitaria e antitotalizzante per essere differenti da ciò che siamo, per costituirci in ciò che non siamo ancora"⁴³.

Il valore della diversità e del "pensare altrimenti" è per Kohan qualcosa da preservare, da esaltare e da alimentare, al punto che l'infanzia non è più solo un mondo abitato da

³⁹ Kohan, 2006, p. viii.

⁴⁰ *Ivi*, p. ix.

⁴¹ *Ivi*, p. 18.

⁴² *Ivi*, p. 84.

⁴³ *Ivi*, p. 9.

bambini e bambine, ma è un “attributo dell’esistenza che simboleggia la non determinazione e la possibilità di trasformazione [...], è una figura del nuovo, di un avvenire aperto, impensato”⁴⁴.

Il primo motivo di attrito con la P4C lipmaniana si situa proprio a questo livello: per Lipman il progetto educativo è rivolto alla società adulta del futuro, di cui l’infanzia è una semplice tappa o fase evolutiva, e infatti il suo obiettivo finale è proprio quello di realizzare un’idea specifica di società, democratica, ragionevole, rispettosa, solidale. Per Kohan, invece, questa concezione non fa davvero spazio ai bambini, perché li situa ancora una volta dentro il “prisma degli ‘adulti in miniatura’”⁴⁵, cioè si relaziona più che con ciò che essi sono, con ciò che essi saranno, ovvero adulti. Al contrario, il suo modello vorrebbe che i bambini fossero “più tranquillamente bambini”⁴⁶, liberi dalle catene di qualcosa di fissato, pronto e prevedibile.

L’invito di Kohan è di iniziare a pensare l’infanzia nella logica della presenza e della pluralità, come qualcosa che c’è e ha una voce che si esprime in tonalità differenti. È piuttosto esplicativa, a questo proposito, l’immagine che associa il bambino allo straniero: “lo straniero è qualcuno che è collocato fuori dal ‘nostro’ universo di normalità”⁴⁷, veste abiti diversi, pensa un pensiero diverso e parla una lingua diversa, ma in questa *diversità* è possibile scorgere delle finestre che si affacciano su un paesaggio totalmente nuovo e inaspettato. Quindi, aprirsi all’altro, accogliere lo straniero facendolo rimanere straniero senza pretendere che si adatti al proprio modo di guardare la realtà, significa avere l’opportunità di percepire qualcosa che nella propria “terra patria” non si potrebbe percepire. Leggere il mondo infantile alla luce di questa consapevolezza, vuol dire dunque accogliere il bambino nella relazione pedagogica con tutta la ricchezza che porta con sé.

Da ciò, la proposta di associare la filosofia e i bambini afferma “il valore del pensare le cose in un modo in cui non si è soliti pensarle [...], il desiderio di pensare le cose come se ogni volta fosse la prima”⁴⁸.

⁴⁴ *Ivi*, p. 12.

⁴⁵ Waksman, Kohan, 2013, p. 31.

⁴⁶ *Ivi*, p. 72.

⁴⁷ Kohan, 2006, p. 61.

⁴⁸ *Ivi*, p. 4.

Nella riflessione che Chiara Chiapperini propone sul lavoro di Kohan⁴⁹, vengono individuati alcuni elementi fondativi della sua pratica: l'approccio filosofico deve innanzitutto permettere al vissuto dei bambini (ma anche degli adulti) di aprirsi verso nuovi orizzonti di senso ed esplorare linee di pensiero alternative. All'esperienza filosofica, quindi, si richiede "di 'agganciare' la realtà, per capirla, per trasformarla"⁵⁰, creando uno spazio vivificatore per la parola e per il pensiero dell'altro.

Secondariamente, alla filosofia viene riconosciuto il grande merito di "[saper] invitare ciascuno a sperimentare da sé problemi e soluzioni"⁵¹, e infatti prevede che il docente o l'adulto accolgano le domande, le idee e le proposte dei bambini mettendo tra parentesi la propria visione del mondo e i propri pregiudizi, evitando di fornire risposte definitive, ma stimolando percorsi di riflessione e di ricerca capaci di alimentare la consapevolezza dei bambini stessi rispetto alle questioni emerse.

Su questo tema, Kohan lancia una provocazione pungente, criticando l'idea diffusa di Socrate come modello di insegnante ideale: "Socrate non sembra un caso di insegnante solidale, cooperativo, non totalitario [...], e quanti dialogano con Socrate non imparano a ricercare da soli ciò che vogliono cercare. Imparano soltanto a riconoscere ciò che Socrate vuole che riconoscano"⁵². Il maestro ateniese sa in anticipo quello che gli altri devono dire, il modo in cui gli altri si devono comportare, "insegna troppo e impara troppo poco [...], perché non sembra aperto a pensare ciò che egli stesso non ha potuto pensare"⁵³. Viaggia dunque sul binario opposto a quello del filosofo argentino per cui è necessario slegarsi da ciò che è preimpostato, predefinito, per ospitare in sé anche l'*impensato*.

Allora, l'*altro* non va ascoltato passivamente, ma va considerato in forza della sua alterità, perché il modo in cui ognuno legge la realtà è solo uno dei tanti. Per dirla con le stesse parole di Bianca, giovanissima protagonista di una sessione di filosofia in una scuola brasiliana, "ogni cosa ha un motivo per essere capita nel modo in cui viene capita"⁵⁴.

⁴⁹ Riferimento alla Postfazione di Kohan, 2006, pp. 99 – 121.

⁵⁰ Kohan, 2006, p. 103.

⁵¹ *Ivi*, p. 106.

⁵² *Ivi*, pp. 28 – 29.

⁵³ *Ivi*, p. 32.

⁵⁴ *Ivi*, p. 36.

Il senso della politica educativa di Kohan, tuttavia, si spinge oltre l'elogio e la difesa della diversità. La sua riflessione fa da culla ad un concetto che il filosofo argentino riprende da Deleuze: l'idea di *divenire – bambino*, non nel senso di “infantilizzarsi”, ma di praticare una “*childlike way of being* nel mondo”⁵⁵. Se il tempo dell'infanzia è il tempo della creatività, della ricerca, dell'ospitalità, dell'apertura, allora si dovrebbe “imparare ad affrontare la vita come [i bambini] sono abituati a fare: come se si stesse facendo qualcosa per la prima volta, come se ogni cosa fosse (ancora) possibile”⁵⁶. L'appello lanciato da Kohan è in questo senso di “rendere ‘infantile’ la scuola”⁵⁷, interrompendo il “già-dato” nella prospettiva di un “non-sapere” che possa far riscoprire la potenza della sorpresa. Si promuove così un atteggiamento filosofico aperto alla continua reinterpretazione e consapevole che “un altro mondo è sempre possibile”, in contrapposizione, si potrebbe dire, con l'oracolo delfico del *conosci te stesso*: “almeno per un professore, bisognerebbe pensare che è più utile misconoscere se stessi, diffidare dei propri saperi su sé e sugli altri [...] e andare laddove la propria lingua non trova eco, dove solo si parla un'altra lingua, la lingua dell'altro”⁵⁸.

Aggirando il rischio di una filosofia che dogmatizza, che si innalza a strumento di catechesi o moralizzazione, Kohan apre le porte ad una educazione che renda visibile qualcosa che non lo era, che mostri qualcosa che era celato, che indaghi territori inesplorati.

Un altro elemento significativo della riflessione di Kohan lo avvicina di più al suo maestro: come per Lipman era imprescindibile il valore della comunità e della condivisione, così anche il filosofo argentino mette l'accento sul momento partecipativo della pratica educativa, che si potrebbe configurare con il *sapere aude* kantiano, che significa “avere il coraggio, ‘osare’, spingersi fuori dalla propria specifica competenza, dal perimetro del nostro sapere (pur sapendo di non sapere)”⁵⁹. È un invito ad assumersi il coraggio dell'incompetenza per porre domande ed elaborare idee senza la paura di sbagliare o di essere giudicato.

⁵⁵ Demozzi, 2016, p. 139.

⁵⁶ *Ivi*, pp. 139 – 140.

⁵⁷ Kohan, 2006, p. 57.

⁵⁸ *Ivi*, p. 85.

⁵⁹ *Ivi*, p. 111.

Sull'ultima questione da considerare, quella metodologica, si manifesta invece la distanza maggiore dal metodo lipmaniano. Da un lato la P4C si presenta come un curriculum ben saldo e strutturato nelle sue parti costitutive; dall'altro lato, Kohan parla in prima persona di una "indefinizione programmatica"⁶⁰, ovvero di una sostanziale *ignoranza di metodo* che si esprime nella scelta di non avere materiali, strumenti o programmi rigidi e specifici da applicare. Questa visione è in linea con la sua idea di non tarpare le ali né alla filosofia né tantomeno ai bambini, seguendo percorsi già definiti e strade già battute. È possibile invece avvicinarla all'agire improvvisato:

[L'improvvisazione] non è riconducibile e riducibile ad 'un' metodo, ma non per questo è casuale o priva di una sua logica [...]; al contrario, è una pratica che si apprende facendo riferimento ad un vasto patrimonio tradizionale che però non viene semplicemente conservato, coltivato o applicato, ma riadattato alle particolari situazioni nelle quali ci si trova ad agire, provocando in tal modo una sua perpetuazione, ma anche un suo (talvolta perfino radicale) rinnovamento.⁶¹

Da qui si muove la critica più stringente alla P4C, nello specifico, ai suoi materiali. La contestazione ruota attorno a due punti nodali: il primo riguarda la "caratterizzazione marcatamente americana degli ambienti che i racconti presentano, finendo per diffondere stili di vita e modelli di comportamento tipici di una certa classe sociale di un certo paese"⁶². In parte, durante un'intervista rilasciata a Marina Santi⁶³, Lipman risponde ad un'obiezione di questo genere, affermando che il traduttore del curriculum deve essere piuttosto un *adattatore*, cioè non si deve preoccupare unicamente di rendere comprensibile il testo, "mantenendo immutato il punto di vista tipicamente americano, gli idiomi ed i valori americani"⁶⁴, ma deve trasportarlo nella nuova cultura, contestualizzarlo, renderlo locale e familiare.

Il secondo aspetto della critica di Kohan, invece, si concentra sul rapporto tra filosofia e letteratura: è evidente che "i racconti 'fanno' qualcosa"⁶⁵, nel senso che possono educare, provocare pensieri, mettere in discussione un ordine di cose, aiutare a comprendere il proprio mondo o a pensare un altro mondo; nella P4C, però, la narrativa viene ridotta ad una dimensione utilitaristica per cui semplicemente "serve" per problematizzare alcune questioni tratte dalla storia della filosofia occidentale, o per

⁶⁰ *Ivi*, p. xv.

⁶¹ *Ivi*, p. 119.

⁶² Cosentino, 2016, p. 10.

⁶³ Riferimento a Cosentino, 2002, pp. 47 – 60.

⁶⁴ Cosentino, 2002, p. 56.

⁶⁵ *Ivi*, p. 87.

offrire modelli di comportamento specifici. Il testo viene letto con la postura di chi sa già in anticipo cosa ci troverà dentro e con il fine di rintracciare il tale o il talaltro tema da discutere; inoltre, l'attitudine filosofica della letteratura viene qui individuata in ciò che il testo *dice*, nei temi che tratta, “come se diversi lettori potessero leggere uno ‘stesso’ testo, come se la relazione fra testo e autore potesse essere prevista a partire dall'obiettività del testo”⁶⁶. La proposta di Kohan, al contrario, privilegia l'*esperienza di lettura* piuttosto che l'atto di leggere, la costruzione di un senso piuttosto che la decifrazione di un codice, nell'ottica per cui la narrazione “apre uno spazio che prima non c'era, uno spazio sconosciuto, nel quale ciascuno trova... qualcosa”⁶⁷. Non sono i temi in quanto tali, dunque, a rendere *filosofico* un testo o una discussione, ma gli stessi temi diventano filosofici quando si trasformano in *problemi* per qualcuno che li pensa, cioè quando iniziano ad esistere nel qui e ora di qualcuno che si inquieta, si preoccupa e si commuove per essi. E allora, secondo questa prospettiva, esiste una grande varietà di testi che si possono proporre ai bambini: racconti infantili, lungometraggi, leggende, testi filosofici, poesie, saggi, miti⁶⁸, e d'altro canto, i bambini stessi possono partecipare alla creazione o alla scelta dei materiali, in modo da facilitare ulteriormente la relazione attiva e critica tra il maestro e gli alunni.

In conclusione, quello che conta per Kohan non è tanto “insegnare a pensare”, quanto “condividere un gioco che fa del pensiero un'esperienza aperta, imprevedibile, trasformatrice”⁶⁹. Al cuore della sua pratica si riuniscono l'attitudine a capovolgere la realtà, a mostrare che nulla è così ovvio come sembra; la ricchezza delle domande filosofiche che, per essere tali, devono coinvolgere l'interrogante in prima persona, mettere in dubbio le sue credenze e le sue sicurezze; il valore del “pensare tra amici” dentro una comunità che si colora delle differenze dei singoli per coglierne ogni sfumatura, ma anche del “pensare da sé” per affermare la propria autonomia; e infine l'esaltazione di un dialogo che non fugga né respinga il disaccordo o la contraddizione, ma anzi, che se ne nutra affinché possa dare vita alla comprensione profonda e reale di sé e del mondo.

⁶⁶ *Ivi*, p. 93.

⁶⁷ *Ivi*, p. 95.

⁶⁸ Riferimento alla Parte Seconda di Waksman, Kohan, 2013, in particolare pp. 112 – 182.

⁶⁹ Kohan, 2006, p. 16.

2.3. L'arte del “mettere in dubbio” di Oscar Brenifier

Sono numerosi gli approcci filosofici rivolti all'infanzia che, pur ispirandosi alla P4C, sviluppano materiali didattici e metodologie proprie: tra questi, il metodo elaborato da Oscar Brenifier, merita di essere ricordato.

Il filosofo francese, fondatore dell'*Institut de Pratiques Philosophiques*⁷⁰, propone ai bambini e ai ragazzi, ma anche agli adulti, di entrare in un “gioco dialogico” piuttosto serrato, finalizzato a mettere in discussione le opinioni e le credenze del singolo, non tanto a livello di contenuto, quanto di modalità di procedere del pensiero: il lavoro che viene fatto durante una sessione si concentra infatti sugli schemi mentali, sul modo di pensare dei partecipanti, in una sequenza che ha l'obiettivo di far riflettere sui propri ragionamenti per evidenziarne contraddizioni, presupposti e prospettive possibili.

2.3.1. Uno sguardo critico sul “metodo Lipman”

Per delineare la visione di Brenifier, può essere utile partire dalla critica che muove alla P4C lipmaniana⁷¹.

Il rischio principale che si osserva nella pratica di Lipman è che diventi una forma di “relativismo banale” in cui “non c'è né il vero né il falso e ciascuno può dire ciò che vuole”⁷². In effetti, agli alunni viene data l'occasione di slegarsi dalle costrizioni create da un sistema scolastico che presenta delle posizioni come verità indubitabili che vanno imparate e memorizzate, tuttavia il messaggio che rischia di passare è che la filosofia si riduca a “un semplice ribollimento dello spirito e del discorso, una discussione che schizza da tutte le parti”⁷³, quando invece “l'arte del filosofare non si limita al fatto di produrre delle idee, ma esige quello di sezionare, verificare, valorizzare e gerarchizzare le idee”⁷⁴.

Il secondo punto su cui Brenifier si sofferma riprende l'analisi già esposta in riferimento alla critica di Kohan e ha infatti per oggetto i materiali usati nella P4C: da una parte ci si chiede perché, se il racconto iniziale è utilizzato come semplice *stimulus* per provocare la discussione, non si possa attingere ad ogni altro ambito della letteratura o addirittura partire dalle parole stesse degli alunni; dall'altra parte si sottolinea la frequente mancanza

⁷⁰ Riferimento al sito web: www.pratiques-philosophiques.fr.

⁷¹ Riferimento all'Allegato 4 di Brenifier, Millon, 2007, pp. 210 – 238.

⁷² Brenifier, Millon, 2007, p. 211.

⁷³ *Ivi*, p. 212.

⁷⁴ *Ibidem*.

di una connessione tra il testo e le domande degli studenti, problema a cui si potrebbe far fronte chiedendo loro di formulare un argomento per giustificare la scelta della domanda, in modo da stimolare un confronto reale con il testo, con l'autore o con i personaggi. In questo modo, tra le altre cose, si combatterebbe “una delle, buone o cattive, battaglie storiche della filosofia, così come l’ha formulata Platone, quella contro l’opinione”⁷⁵: se la *doxa* è “una semplice frase presa come evidenza, ingiustificata, incosciente di sé, isolata e incapace di farsi carico di ciò che afferma e di ciò che le si oppone”⁷⁶, la filosofia deve invece invitare il soggetto a creare un insieme coerente di opinioni e credenze, articolato intorno a nessi e legami forti, giustificati dalla logica e analizzati nella loro complessità. Si dovrebbe pertanto scansare il pericolo di dare vita ad una semplice giustapposizione di idee, ad una pratica in cui si alza la mano e si aspetta il proprio turno di parola solo per dire qualcosa che si vuole dire, anche se questo non ha nessuna attinenza con il tema trattato.

Un processo lipmaniano standard ha più probabilità di non raggiungere un livello di approfondimento del pensiero adeguato, perché se le idee non vengono interrogate, analizzate, se non vengono sollevate obiezioni o domande ulteriori, se non se ne colgono i limiti né le prospettive, si sfiora solo la superficie del problema, non si stimola ciò che si muove in profondità, non si realizza un vero lavoro filosofico.

In una seduta di P4C, secondo Brenifier, non si investono abbastanza energie nell’analisi di una singola ipotesi che andrebbe problematizzata e interrogata in sé, prima di lasciare il posto ad una idea successiva: “problematizzare una proposizione significa scavare più profondamente al suo interno al fine di identificarne i limiti, i difetti, le mancanze, perché nell’identificazione di questa finitudine si annida la verità di questa proposizione”.⁷⁷

Vengono isolati, in particolare, due momenti in cui la comunità di ricerca lipmaniana si mostra nella sua fragilità: innanzitutto, quando si cerca di difendere la propria posizione a tutti i costi, assoggettati al “principio dell’arringa”⁷⁸ per cui ci si appende ad una opinione da cui non ci si vuole distaccare, non si mettono in discussione i propri presupposti né si cerca di entrare nello spirito dell’altro, facendo “più appello alla

⁷⁵ *Ivi*, p. 217.

⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷ *Ivi*, p. 226.

⁷⁸ *Ivi*, p. 224.

potenza e alla soddisfazione dell'ego che alla ricerca della verità"⁷⁹; il secondo caso è quello in cui il gruppo esercita pressioni sul singolo affinché accetti il pensiero della maggioranza, soffocando e trascurando così delle opinioni nuove, provocatorie, rivoluzionarie.

In generale, alla comunità di Lipman viene imputata la tendenza a fuggire il confronto ed evitare il disaccordo, promuovendo una "complementarietà" di idee che si sommano le une alle altre appiattendolo il tenore del dialogo. In questo modo, la singolarità tende a perdersi e ad affogare nella totalità, i partecipanti si preoccupano solo di quello che vogliono dire e non sempre ascoltano veramente l'altro.

Brenifier ascrive questa attitudine alla matrice fortemente pragmatica a cui fa riferimento Lipman, in cui legge un potenziale piuttosto riduttivo: la preoccupazione principale è sulla riuscita e sull'efficacia pratica della sessione e dell'esperienza, e quindi la comunità di ricerca diventa semplicemente "una sorta di più piccolo denominatore comune"⁸⁰, dove il singolo è implicato in modo *minimale*: "ognuno preferisce limitarsi a fare ciò che fa, lasciando che l'altro faccia quello che ha da fare, lasciando che si esprima come vuole, senza mai impegnarsi in un confronto con il lavoro di un collega"⁸¹.

2.3.2. Il superamento della P4C: la proposta del "metodo Brenifier"

È vero, secondo Brenifier, che "il movimento lipmaniano detiene una qualità principale: quella di esistere. E dopotutto, non solo esiste, ma si sviluppa in numerosi Paesi, fornendo qui e là un contributo importante per la pedagogia"⁸². La P4C, infatti, ha il pregio di chiamare in causa la filosofia in alcune delle sue dimensioni identitarie:

La filosofia come *ambito* viene sfiorata, poiché vengono trattate diverse domande esistenziali ed epistemologiche. In secondo luogo, la filosofia come *attitudine* è relativamente presente, perché si instaura un certo stato d'animo, libero e simpatico, dove, fuori da ogni censura, diverse ipotesi possono essere espresse e analizzate [...]. In terzo luogo, la filosofia come *cultura* è presente nei testi.⁸³

Quello che manca, dal punto di vista del filosofo francese, è un'attenzione specifica alla dimensione delle *capacità* e delle *competenze* filosofiche che, evidentemente, non sono ancora abbastanza incoraggiate.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ *Ivi*, p. 232.

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² *Ivi*, p. 236.

⁸³ *Ivi*, pp. 236 – 237.

Il “metodo Brenifier” si concentra proprio su questo aspetto, proponendo una pratica caratterizzata primariamente dalla dimensione *meta-riflessiva*. Nello specifico, consiste “in esercizi che mettano alla prova il pensiero individuale, tanto in contesti di gruppo quanto individuali, dentro e fuori l’ambito scolastico”⁸⁴. L’obiettivo è di rendere ogni partecipante più consapevole dei meccanismi che governano il suo pensiero e di conseguenza della sua concezione del mondo e di se stesso. Durante un’intervista, Brenifier confermerà che il suo scopo è quello di “portare le persone a identificare i propri concetti fondamentali e ad accorgersi di avere diverse visioni del mondo”⁸⁵.

La pratica pedagogica in questione si compone su tre registri: quello intellettuale, quello esistenziale e quello sociale.

1) Sotto l’aspetto intellettuale, ai partecipanti è richiesto di *pensare autonomamente*, superando una tradizione scolastica che insegna ai bambini ad identificare il pensiero e la conoscenza con la ripetizione di idee chiare e pronte già formulate dagli adulti. Il lavoro filosofico, invece, prende in esame non tanto le credenze ricevute, cioè quelle che i ragazzi assumono a-criticamente dall’esterno, ma le credenze operative, ossia tutte le considerazioni implicite che muovono davvero le loro azioni e i loro giudizi. Pertanto, l’invito è prima di tutto ad articolare il proprio pensiero, nella consapevolezza che la verbalizzazione permette sia di avere una coscienza più ampia del pensiero stesso, sia di smascherare eventuali difficoltà nella sua formulazione. È bene chiarire però che al bambino non viene chiesto semplicemente di parlare, ma di comprendere le implicazioni e le conseguenze del suo pensiero, di trovare una via per esprimerlo in modo chiaro e coerente, e soprattutto di “arrischiarsi all’altro”⁸⁶, cioè di esporsi alla possibilità che l’altro lo interroghi o lo contraddica.

2) Per quanto riguarda la dimensione esistenziale, si promuove il principio dell’*essere se stessi*: l’attività filosofica si rivolge ad un alunno che decide di “correre il rischio di dare giudizi senza alcuna certezza o rassicurazione riguardo la risposta giusta, [di] mettersi in gioco nel confronto con l’altro senza sapere mai chi ha ragione”⁸⁷. Quello descritto è un soggetto che si impegna in un viaggio in cui, per poter prendere coscienza

⁸⁴ Brenifier, 2017, p. 26.

⁸⁵ Colombo, Ferrari, 2011, p. 27.

⁸⁶ Brenifier, Millon, 2007, p. 7.

⁸⁷ *Ivi*, p. 9.

dei suoi limiti e dei difetti del suo pensiero, deve spogliarsi del timore del confronto o dell'errore, mostrando il suo essere, scevro da ogni tipo di costruzione.

3) Infine, a livello sociale, si promuove l'idea di *essere e pensare nel gruppo*, al fine di mettere il singolo in relazione con il mondo che abita, cioè con l'alterità. Nella sostanza, si tratta di stimolare gli alunni a conoscere l'altro, ad entrare in dialogo con lui e accettare di poterlo cambiare e allo stesso tempo di poter essere cambiati, in una parola, di esporsi al confronto. Viene posta un'enfasi particolare sulla dimensione del "pensare insieme", con l'idea che

noi pensiamo non contro l'altro o per difenderci dall'altro [...], bensì grazie all'altro, attraverso l'altro. Da un lato perché la riflessione generale si evolve a seconda dei contributi degli alunni alla discussione [...]. Dall'altro perché si impara a giovare dell'altro, discutendo con lui, cambiando opinione, facendogli cambiare opinione, anziché aggrappandosi freddolosamente, se non rabbiosamente, al proprio piccolo riserbo.⁸⁸

L'interlocutore, ancora una volta, si fa protagonista: è uno spettatore che possiede una "finestra" su di noi, non soffre le nostre incoerenze direttamente e può identificare le nostre contraddizioni da una prospettiva privilegiata, in maniera critica e non difensiva. Tuttavia, entrare in dialogo con l'altro richiede che si impari prima a capire cosa l'altro dice: non basta l'ascolto, o meglio, deve essere un ascolto attivo, fatto di domande, richieste di chiarimenti o spiegazioni, al fine di entrare davvero in contatto con le sue opinioni. La via migliore per farlo è, secondo Brenifier, "la pratica dell'interrogazione reciproca"⁸⁹ che "si ispira anche al principio della risalita anagogica, descritta da Platone come *metodo socratico*"⁹⁰: l'idea è quella di risalire fino all'origine del discorso in modo che l'interrogato possa gradualmente prendere coscienza dei limiti delle sue affermazioni e possa, eventualmente, rivedere la sua posizione.

Alla base di questo modo di intendere la pratica filosofica c'è l'assunzione del valore della discussione come modo per rendere vive le proprie idee, sottoponendole al vaglio della ragione attraverso il confronto con l'altro. Il dialogo prende la forma di un'analisi finalizzata a verificare la consistenza delle proprie credenze per affidarsi a quelle più resistenti. L'interlocutore, in un certo senso, prende le sembianze di Socrate: chiede al soggetto di approfondire, concettualizzare, spiegare le sue affermazioni, gli fa osservare

⁸⁸ *Ivi*, p. 11.

⁸⁹ *Ivi*, p. 29.

⁹⁰ *Ivi*, p. 30.

quali schemi sottostanno al suo modo di comportarsi e di pensare, lo sollecita a considerare anche punti di vista contrari, con l'obiettivo di "aiutare colui che si imbarca nel dialogo filosofico ad essere cosciente di se stesso".⁹¹

Il cuore di questa metodologia è occupato da quella che viene definita "la via negativa della pratica filosofica"⁹², una strada che conduce il maestro a disfare i nodi della conoscenza come possesso di idee fisse, cristallizzate e che cristallizzano, in favore di un pensiero libero di pensare altrimenti, di concepire il diverso, l'alternativa, il contrario. In linea con l'idea di Kohan di svincolarsi dalle proprie assunzioni per lasciare spazio all'altro, anche Brenifier afferma che "se dobbiamo pensare, dobbiamo diventare stranieri, qualcuno di estraneo a noi stessi, dobbiamo alienarci dal nostro essere per poter essere veramente".⁹³

Il lavoro negativo consiste dunque in un processo di critica continuo che apre le porte alla verità solo nel momento in cui si riconosce la propria ignoranza e si abbandona la zavorra dei propri pregiudizi e delle proprie credenze pregresse. Lo strumento principale per muoversi all'interno di questo percorso è il contrasto, la contraddizione: lungi dall'essere qualcosa da evitare, il disaccordo è la linfa che permette alla discussione di esistere, è il nutrimento della dialettica nella sua accezione primaria di "parlare-con-l'altro", non alla ricerca affannosa di un accordo, ma nella prospettiva eraclitea per cui senza conflitto non c'è armonia.

Come nella pratica dialogica socratica, l'aspetto identitario del "metodo Brenifier" si può riconoscere nell'"arte del mettere in dubbio", ovvero nella confutazione e nell'identificazione delle presupposizioni (presupposti che interferiscono e modellano inconsapevolmente il pensiero). Facendo un salto indietro agli inizi del Novecento, tuttavia, è già possibile rintracciare l'idea del *questioning* nella proposta del filosofo tedesco Leonard Nelson che, nel 1922, ha tenuto una conferenza dal titolo *The Socratic Method*⁹⁴ con l'intento di proporre un modo per ridare vita alla filosofia. Attraverso il metodo della discussione socratica, definita come "lo sforzo comune di trovare la verità relativamente all'argomento oggetto di una discussione"⁹⁵, Nelson lavora con chi

⁹¹ Brenifier, 2017, p. 13.

⁹² *Ivi*, p. 7.

⁹³ *Ivi*, p. 11.

⁹⁴ Reperibile nella traduzione di Thomas K. Brown III da <https://www.friesian.com/method.htm>.

⁹⁵ Van Der Leeuw, 1997, in Cosentino, 2002, p. 195.

partecipa alle sue sessioni sulla chiarificazione dei concetti: in uno scambio di idee regolato da argomentazioni, spiegazioni e precisazioni, si compie un'analisi profonda dei presupposti del pensiero. Infatti, secondo il filosofo tedesco, la conoscenza filosofica si consegue mediante una *astrazione regressiva* che procede dall'esperienza reale, fino all'origine dell'idea, attraverso l'interrogazione continua del soggetto che quell'idea l'ha proposta.

Seguendo questa linea, dunque, il metodo sviluppato da Brenifier potrebbe essere definito “metodo socratico radicale” in quanto la sua strutturazione prevede una continua messa in dubbio delle affermazioni, un'interrogazione costante che talvolta suscita la stessa irritazione che era solito provocare il “tafano di Atene”. A prima vista il processo può apparire poco fluido e spontaneo, perché da un lato gli studenti devono “rinunciare alla parola”, nel senso che sono tenuti a rispondere puntualmente alle domande che vengono poste loro e ogni intervento deve essere strettamente pertinente al tema; dall'altro lato la palla passa sempre per il facilitatore in un rapporto che *prima facie* si presenta come poco democratico, addirittura viene definito “violento”: a questo proposito, è bene sottolineare che le considerazioni e gli attacchi mossi durante una seduta non sono mai rivolti alla persona, ma alle sue credenze, ai suoi schemi di pensiero, al meccanismo e non al soggetto.

In conclusione, si potrebbe riassumere l'idea di filosofia promossa dal “metodo Brenifier”, determinandola nelle sue tre operazioni principali: identificazione o approfondimento, critica o problematizzazione, concettualizzazione.

1) Nel primo livello la filosofia richiede che si identifichi la natura del soggetto di cui si parla, ma anche del soggetto che parla. Per identificare o pensare qualcosa, però, è necessario metterlo in relazione con l'altro, postularne le sue differenze specifiche, e infatti il primo momento della pratica filosofica richiede di “pensare l'altro a partire da se stessi”;

2) La fase successiva, invece, necessita di una “alienazione o contorsione del soggetto pensante”⁹⁶, poiché per sottomettere la propria idea a critica, bisogna assumere il ruolo dell'altro, uscire da se stessi e vestire i panni dell'interlocutore, dunque “pensare se stessi a partire dall'altro”;

⁹⁶ Brenifier, 2017, p. 30.

3) Infine, l'operazione che conclude la pratica filosofica è quella di “pensare simultaneamente se stessi e l'altro”, per elaborare un concetto che possieda dei presupposti, un contesto, una costruzione consapevole e definita.

Dunque, “l'esercizio filosofico si riassume nell'elaborare l'idea, nel plasmarla come la creta, nell'estrarla dal suo statuto di evidenza pietrificata, nello scuotere un momento i suoi fondamenti”⁹⁷. E in questo lavoro concettuale e meta-riflessivo, in cui non sono solo i pensieri a essere messi in gioco, ma soprattutto la modalità del pensiero, i bambini e i ragazzi sono chiamati fuori dalla “trappola della conoscenza”⁹⁸ che considera la pratica filosofica una “perdita di tempo” perché con essa il programma scolastico non progredisce e non si imparano nozioni sui libri; al contrario, viene fatto scoprire loro il *gusto del pensare*, attraverso un processo che li rende autonomi nel ragionamento e consapevoli delle proprie credenze.

⁹⁷ Brenifier, Millon, 2007, p. 25.

⁹⁸ *Ivi*, p. 168.

2.4. Un confronto

La panoramica presentata non è sicuramente esaustiva, né pretende di raccogliere in sé tutta la varietà e la ricchezza del mondo della *filosofia coi bambini*, ma offre comunque uno spunto di riflessione intorno al tema della sperimentazione e della diversificazione delle pratiche. A questo proposito, può essere utile affiancare le tre visioni sopra descritte in un confronto⁹⁹ che metta in risalto le caratteristiche di ognuna.

	Pratica di Lipman	Pratica di Kohan	Pratica di Brenifier
Nucleo	Stimolo – domanda – dialogo/indagine		
Punto di partenza	Testi pensati e scritti appositamente per le sessioni di P4C	Materiale non necessariamente “filosofico” in senso stretto, ma attinto da qualsiasi ambito letterario o non specificatamente letterario	Materiale attinto da ambiti diversi o direttamente domande, esperienze, proposte degli alunni
Direzione del dialogo	Consenso e dissenso dei partecipanti: la discussione procede in base alle reazioni dei protagonisti		Enfasi sul rigore del consenso: analisi delle modalità di pensiero
Metodo	Comunità di ricerca (possibilità di lavorare con gruppi più numerosi)		Metodo socratico (predilezione per gruppi più limitati)
Ruolo del facilitatore	Funzione regolativa (gestire il flusso del dialogo) ed epistemica (puntualizzare, porre questioni, connettere i pensieri)	Facilitatore disposto “a lato”, si spoglia delle sue conoscenze per diventare-bambino	Facilitatore direttivo, con un ruolo più autoritario (la palla del gioco passa sempre dalle sue mani)
Regole del processo	Indicate dal curriculum	Stabilite dalla comunità	Pre-determinate dal metodo stesso (via anagogica)

⁹⁹ Riferimento al quadro sinottico proposto da A. Volpone nella sezione *Pratiche filosofiche*, versione 2.0, luglio 2005, del sito [filosofare.org: https://www.filosofare.org/crif-p4c/pratiche-filosofiche/](https://www.filosofare.org/crif-p4c/pratiche-filosofiche/).

2.5. Una riflessione sulle pratiche

La disamina compiuta fino a questo punto si potrebbe concludere con un riferimento alla riflessione della professoressa Karin Murris che, pur riconoscendo il ruolo imprescindibile della proposta lipmaniana, sostiene che l'introduzione dei bambini alla filosofia sia possibile anche al di fuori del curricolo della P4C. Per questo motivo, conia l'espressione *Philosophy with children* (PwC)¹⁰⁰ per riferirsi a tutti gli studiosi che non si riconoscono completamente nei metodi e nei materiali di Lipman, ma che elaborano metodologie che vanno oltre la pratica standard della P4C.

La distinzione tra *Philosophy with children* e *Philosophy for children* è utile per rimarcare che un metodo strutturato come la P4C si è fatto e si fa movimento, cioè si apre a sperimentazioni e proposte nuove che, differendo in qualche loro parte dal curricolo lipmaniano, non rientrano direttamente sotto la sua denominazione.

In generale, però, tutti i progetti di *filosofia coi bambini* mettono in campo almeno due questioni complesse: una di ordine pedagogico, che riflette sulle finalità dell'educazione, sul suo ruolo nella società e nella vita dei più giovani; l'altra di ordine filosofico, che si chiede quale tipo di filosofia proporre ai bambini, quale idea di pratica filosofica mettere in gioco. Insomma, il problema non è tanto trovare un metodo unico e universale da applicare sul campo passivamente, quanto mettersi in viaggio tracciando la propria rotta, ma forti di una riflessione profonda: è importante inserirsi dentro un quadro teorico e metodologico chiaro, nella convinzione che “darsi un'identità, per quanto dinamica e aperta, segna una cornice di limiti e possibilità. Al contrario, dove tutto è possibile, niente è realizzabile”¹⁰¹.

¹⁰⁰ Murris, 2000, p. 277, nota 1.

¹⁰¹ Cosentino, 2016, p. 11.

3. *PENSO DUNQUE SIAMO*¹: ESPERIENZE FILOSOFICHE SUL LAGO MAGGIORE

Per avere una testimonianza più diretta dei progetti di *filosofia coi bambini* che vengono realizzati in Italia, può essere interessante gettare lo sguardo all'interno di uno di questi. In particolare, il capitolo si concentrerà sui laboratori che Chiara Colombo², pedagogista, e Fiorenzo Ferrari³, filosofo, propongono nelle scuole di Milano e di Verbania⁴.

La loro idea è nata nel 2006, quando, colta l'affinità tra il domandare dei bambini e il pensare dei filosofi, hanno lanciato la sfida di far incontrare le loro due discipline. L'assunto di partenza di questa sperimentazione è infatti la coesistenzialità di filosofia e pedagogia:

Filosofare aiuta le scienze dell'educazione a evitare il rischio di ridursi a competenza strumentale: sposta il piano dal sapere al pensiero e, avvicinandosi tra l'altro alle caratteristiche del bambino, si pone sul piano del possibile. Pone come *modus operandi* non la registrazione di fatti compiuti e l'indicazione di soluzioni, bensì l'apertura del possibile e il suggerimento di qualcosa da provare, di difficoltà da affrontare e di idee da sperimentare. Praticare la filosofia con uno *sguardo pedagogico*, d'altro canto, consente un ancoraggio alla realtà che permette di individuare ciò che per i soggetti, in un dato tempo storico e in un preciso contesto, è importante. Ricorda inoltre alla filosofia il valore della tensione verso un fine e la necessità di esplicitare tale tensione, pena la creazione di ambiguità e di confusione e il conseguente rischio di mancare di rispetto nei confronti dei soggetti con cui si entra in relazione.⁵

Per chiarire con quale postura ci si affaccia al laboratorio filosofico, è bene riflettere su una delle questioni che hanno aperto questa analisi: quale idea di filosofia e quale idea di infanzia?⁶

¹ L'espressione è ripresa dal titolo del libro di Colombo, C., Ferrari, F. 2019. *Penso dunque siamo. Percorsi e giochi di filosofia con i bambini*. Molfetta: Edizioni La Meridiana.

² Chiara Colombo è pedagogista laureata con lode presso l'Università Cattolica di Milano, dottore di ricerca in Sociologia presso la medesima Università. Si è formata inoltre presso l'Institut de Pratiques Philosophiques di Oscar Brenifier a Parigi. Ha collaborato a indagini regionali e nazionali sul tema dei minori e dell'immigrazione. Attualmente svolge attività di ricerca con l'Università Cattolica di Milano, la Fondazione ISMU e di formazione e supervisione pedagogica per i genitori, i servizi educativi e le scuole del sistema 0-6 anni.

³ Fiorenzo Ferrari è dirigente scolastico, filosofo laureato con lode presso l'Università degli Studi di Pisa con una tesi su Emilio Garroni. Si è formato presso l'Institut de Pratiques Philosophiques di Oscar Brenifier a Parigi e il Centro PsicoPedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti diretto da Daniele Novara. Vicepresidente della Società Filosofica Italiana sezione Vco, ha partecipato ai lavori della Rete Filosofia dell'Ufficio scolastico regionale del Piemonte e del progetto didattico e di ricerca Giovani Pensatori dell'Università degli Studi dell'Insubria.

⁴ Riferimento al sito web: <http://www.filosofiaconibambini.it/>.

⁵ Colombo, Ferrari, 2019, p. 22.

⁶ Cfr. paragrafo 1.2 del presente lavoro.

Da un lato i bambini sono soggetti del qui e ora, capaci di ragionamento, immedesimazione e comunicazione, mossi da domande e interrogativi su ciò che li circonda, al tempo stesso *simili e totalmente altro* rispetto agli adulti,

hanno le ginocchia sbucciate, i vestiti sporchi e la cartella piena di mille oggetti e idee diverse. Hanno biografie, famiglie e appartenenze molteplici e spesso composite e molto diverse tra loro. Sanno essere immensamente adorabili e altrettanto insopportabili. Piangono e ridono, si lasciano condurre dalle idee altrui e si incaponiscono sulle loro priorità, si annoiano e si immergono nella curiosità.⁷

Dall'altro lato la filosofia è una pratica adatta e utile a tutti, e per questo diventa strumento di supporto alla scuola, come un “ambiente di apprendimento” che potenzialmente potrebbe coinvolgere quasi ogni momento della vita scolastica, in cui si ascoltano delle conoscenze provenienti dal passato e si rimettono in discussione con il portato di ciascuno. In questo senso, anche dal punto di vista degli insegnanti, la filosofia si fa *competenza*, diventa un modo per “mettersi con i bambini”, ascoltare, osservare, prendere da loro ciò che hanno da offrire. Fuori da una logica di pura trasmissione di conoscenze, che comunque serve, dal momento che la scuola ha anche questa funzione, *filosofare* significa poter restituire ai bambini il diritto ad avere loro la regia per fare luce su ciò che li anima.

Questo connubio tra i bambini e la filosofia viene riassunto dagli ideatori del progetto nell'espressione che dà il titolo al loro ultimo libro, *Penso dunque siamo*. Non è difficile rintracciare qui un richiamo al *cogito* cartesiano, di cui però si modifica la conclusione: il pensiero non è solo qualcosa che ci fa esistere come individui, ma è un processo collettivo, sociale, che si forma e si trasforma all'interno di una comunità. A partire dal principio socio-costruttivista per cui ciascuno può dare ed è necessario che dia il proprio contributo all'interno di un percorso condiviso, il gruppo diventa il protagonista della storia, regolatore esso stesso delle proprie dinamiche, in una prospettiva che richiama l'idea di “comunità di ricerca” proposta da Lipman, dentro la quale i soggetti collaborano in vista di un obiettivo comune.

Naturalmente, in questo tipo di comunità, i bambini trovano spazio insieme agli adulti, che, in prima persona, devono essere capaci di appassionarsi, prendere posizione, lasciare aperta la possibilità di stupirsi e domandare. Ognuno con il proprio bagaglio di

⁷ Colombo, Ferrari, 2019, p. 13.

esperienze, competenze e obiettivi prende posto nel cerchio della collettività, uno “spazio di sperimentazione libera, aperta all’errore, creativa”⁸.

3.1. I grandi maestri

Sullo sfondo di questo progetto, come confermano Colombo e Ferrari, si stagliano tre figure di riferimento “che hanno aperto il dialogo filosofico ai bambini e hanno operato una prima sistematizzazione con la quale è imprescindibile il confronto per tutti”⁹. Si tratta di Matthew Lipman, Walter Kohan e Oscar Brenifier, le cui riflessioni hanno occupato il capitolo precedente di questo lavoro¹⁰.

Con ognuno di questi filosofi è possibile individuare dei punti in comune e dei punti di distacco: da Lipman, Colombo e Ferrari traggono il principio della “comunità di ricerca” come nuova configurazione della classe, dentro cui si disegnano nuove dinamiche e nuove relazioni, tutte però accomunate dal riferimento al gruppo e non all’individuo; a Kohan, invece, li avvicina l’idea di “portare la filosofia agli ultimi”, di lavorare in contesti non elitari né privilegiati per agganciare anche chi vive in situazioni più complesse: qui la filosofia si propone come strumento vero e proprio, è educazione al pensiero critico, al posizionarsi, ad un “dire” che ha come anelito la dignità dell’individuo. D’altro canto, però, Colombo e Ferrari trovano un punto di attrito rispetto a ciò che poi concretamente accade durante le sedute di *Philosophy for children* (curricolo ideato da Lipman e a cui lo stesso Kohan fa riferimento): nelle sessioni di P4C spesso si tende a privilegiare l’espressione di sé piuttosto che l’ascolto dell’altro e questo impedisce alla dinamica di essere dialettica, stimolando più un’accumulazione di singole posizioni individuali che un dialogo tra esse. Sotto questo aspetto emerge una vicinanza significativa a ciò che Brenifier imputa alla P4C, cioè il suo essere un semplice “ribollimento di idee” che vengono sommate tra loro, ma non confrontate realmente. E infatti, è proprio da Brenifier che Colombo e Ferrari assorbono le tecniche che guidano il dialogo, le quali prevedono, tra le altre cose, che si prenda posizione e si risponda alle obiezioni, per mettere in luce l’importanza del comunicare *con* l’altro e non semplicemente *prima* o *dopo* l’altro. Se però del “metodo Brenifier” viene apprezzata l’esaltazione del disaccordo e del disturbare come declinazione del *prendersi cura* dell’altro, è invece fortemente respinta la non finalità educativa del filosofo francese, che

⁸ *Ivi*, p. 20.

⁹ *Ivi*, p. 21.

¹⁰ Cfr. capitolo 2 del presente lavoro.

esplicitamente non si vuole porre obiettivi di questa natura, in nome di un'attenzione esclusiva al processo, alla verità, alle modalità di pensiero. Colombo e Ferrari, al contrario, entrano in classe con un intento pedagogico chiaro che esprime la responsabilità nei confronti dei bambini che incontrano: la pedagogia, dopotutto, è una disciplina che ha una forte centratura sull'orizzonte, non è descrittiva, ma indirizza, si muove a partire da un'idea di uomo, di cittadino, di bambino.

In modalità e da punti di vista diversi, dunque, i tre filosofi hanno influenzato l'approccio che si sta analizzando, il quale assorbe stimoli e provocazioni, ma accoglie in sé la spinta a sperimentare, ad aprirsi a nuove considerazioni, ed elabora infatti un percorso specifico e peculiare.

3.2. I tre punti della sfida educativa

3.2.1. Un'educazione interculturale

Il primo elemento caratteristico della pratica di Colombo e Ferrari è la definizione della filosofia come *educazione all'intercultura*, cioè all'incontro dell'identità (io) con l'alterità (altro). L'esperienza filosofica è collettiva, si fa con chi è straniero, ovvero con chi è “*altro da me* a prescindere dalle sue origini nazionali”¹¹.

Uno degli strumenti per raggiungere questo obiettivo è sicuramente il dialogo, che esalta il valore dello scambio e del confronto reale e critico, che stimola la capacità di difendere il proprio punto di vista, ma anche di cambiarlo: si dice infatti che “l'intercultura muove da una sana consapevolezza della *relatività* del proprio ruolo e delle proprie idee”¹².

Ma l'intercultura non è solo un esercizio da svolgere in classe o durante una sessione di filosofia, è piuttosto uno stile di vita, che promuove l'accoglienza del “diverso-da-me”, per conoscere meglio sia lui sia me stesso e costruire qualcosa insieme. Riecheggiano a questo livello due riflessioni: da una parte quella di Kohan, che ha reso il concetto di ospitalità dello straniero la bandiera del suo operare filosofico ed educativo; dall'altra parte quella di Danilo Dolci, che attraverso la sua rilettura della maieutica in chiave pedagogica, ha posto l'accento sul riconoscimento della dignità dell'interlocutore e sulla postura di fiducia e di attesa indispensabile per prendersi cura dell'altro.

¹¹ Colombo, Ferrari, 2012, p. 39.

¹² Colombo, Ferrari, 2014, p. 13.

L'atteggiamento filosofico e quello interculturale trovano delle corrispondenze da un punto di vista sia metodologico sia contenutistico: rispetto al metodo, entrambi si sviluppano in un gruppo in cui è essenziale il contributo di ciascuno, ed è centrale non solo il raggiungimento di una risposta, ma il processo che si compie, “secondo una logica per cui nessuno vince e nessuno perde, bensì l'incontro di diversità crea mondi inaspettati e apre percorsi sempre nuovi”¹³. Mentre, sul piano dei contenuti, “fare intercultura attraverso la filosofia significa accompagnare i bambini e le bambine alla scoperta dei concetti che stanno alla base dell'incontro con la diversità, ossia *identità, alterità, società*”¹⁴, in modo tale da gettare i semi per l'accettazione propria e altrui.

Si riassume in questo modo anche la sfida dell'educazione alla cittadinanza e alla democrazia: la proposta di un'esperienza interculturale come “propensione alla curiosità e all'apertura nei confronti dell'alterità”¹⁵ diventa occasione per educare alla nonviolenza e alla pace non tanto i cittadini del domani, ma quelli dell'oggi, cioè bambini e bambine, ragazzi e ragazze che, “con il loro rodariano orecchio acerbo, sanno ascoltare la realtà in un modo peculiare, diverso e complementare rispetto [a quello degli adulti].”¹⁶

3.2.2. Il diritto ai *cento linguaggi* della filosofia

La seconda caratteristica identificativa dell'approccio di Colombo e Ferrari è la centralità della dimensione corporea nei loro laboratori: la filosofia non è solo parola o testo, ma è un'esperienza incorporata e globale che coinvolge e attiva le intelligenze multiple del soggetto. Dunque, contro la distinzione cartesiana che assegna alla dimensione cognitiva una supposta indipendenza da quella emotivo-corporea, viene riconosciuto un ruolo di prim'ordine al corpo, protagonista anche secondo i bambini, che, alla domanda “cosa serve per fare filosofia?” rispondono così:

Gli occhi per guardare i grandi e i compagni quando giocano e fanno le scenette; le orecchie per ascoltare; la testa per capire; le mani per fare le braccia conserte e per dare una mano; le braccia per muovere e per far andare le mani, per prendere la roba, per costruire; i piedi per camminare; le gambe per muoversi.¹⁷

Questo approccio multidimensionale, evidentemente fondato sulla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner, ha il merito di valorizzare ognuno nella sua

¹³ Colombo, Ferrari, 2010, p. 9.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Colombo, Ferrari, 2019, p. 24.

¹⁶ Colombo, Ferrari, 2015, p. 23.

¹⁷ Rodella, 2019, p. 38.

specificità, di fare posto alle caratteristiche di tutti e, anzi, di esaltarle, in un gioco che non esclude né limita alcun individuo.

Tale attenzione, poi, è ancora una volta espressione dell'incontro con la pluralità e la diversità: il corpo e l'attivazione del soggetto sono uno strumento ulteriore per accogliere l'altro nella relazione che si crea all'interno del gruppo.

3.2.3. L'emozione della meraviglia

Il terzo elemento da prendere in considerazione è quello che forse più di tutti ha fondato l'analogia tra il bambino e il filosofo. Se la capacità di stupirsi e meravigliarsi è una caratteristica indispensabile per fare filosofia, come già Platone e Aristotele confermarono nelle loro riflessioni, allora i bambini, che sono alla scoperta di ogni angolo del mondo e di se stessi, devono trovarsi completamente a loro agio a vestire i panni dei filosofi.

La panoramica, però, deve arricchirsi di alcune considerazioni: attorno allo stupore orbitano altri pianeti di cui non si può fare a meno per inquadrare il sistema filosofico. Il primo di essi è quello che ospita la curiosità, come scintilla che nasce “dall'impazienza di acquistare una più larga informazione del mondo misterioso nel quale [il bambino] si trova”¹⁸, e il dubbio, “fratello minore della curiosità”¹⁹ e motore instancabile dell'indagine filosofica e della ricerca. Accanto a questo si muove il pianeta degli interrogativi e delle domande, che vengono raccolte dalla pratica filosofica “come fossero i semi caduti da quella pianta speciale che è lo stupore di fronte alla realtà”²⁰. Le domande, infatti, nascono dalla meraviglia, ma, oltre a vedere il problema, lo riconoscono e iniziano a dargli una risposta. È certo, tuttavia, che dall'altra parte della relazione deve esserci qualcuno disposto ad accogliere tutti i dubbi, le questioni e le incertezze che sorgono, evitando il rischio che i bambini perdano il desiderio e la capacità di porre, le domande.

In questa prospettiva, il domandare filosofico è qualcosa che libera senso, che non si imbriglia dentro risposte già date o conclusioni predeterminate, ma prende le mosse da

¹⁸ Colombo, Ferrari, 2019, p. 39.

¹⁹ *Ivi*, p. 40.

²⁰ *Ivi*, p. 30.

un senso di stupore che si rinnova continuamente “quando una persona vede quella cosa come se non l’avesse mai vista (Marco, 9 anni)”.²¹

Tuttavia, dietro l’affermazione che *filosofare* significa esplorare la meraviglia e che “la capacità di meravigliarsi di fronte alle piccole e grandi esperienze della vita è un dono che tutti abbiamo ricevuto, ma che i bambini, soprattutto i più piccoli, col loro sguardo incantato di fronte alla realtà, sanno coltivare in maniera più attenta e profonda”²², si nascondono due interpretazioni scorrette: la prima è quella che idealizza il bambino e ne offre una visione totalmente romantica; la seconda è quella che intende la meraviglia solo come dissonanza cognitiva, che si produce quando si fanno esperienze nuove o che contraddicono la nostra conoscenza del mondo. Quest’ultima interpretazione, in particolare, esclude una dimensione essenziale della meraviglia: il suo essere emozione, *pathos*, ciò che al Teeteto di Platone fa “soffrire le vertigini”²³, qualcosa di incorporato che, ancora una volta, si pone in disaccordo con il dualismo cartesiano, per confermare l’importanza di un approccio onnicomprensivo all’esperienza e alla persona.

Pertanto, la meraviglia con cui si entra in contatto facendo filosofia è un’“emozione potente e globale, che parte dal corpo e dai sensi ed arriva alla mente per poi fare ritorno alla globalità della persona”.²⁴

È poi evidente che, se l’urgenza è quella di proporre un’educazione interculturale, allora bisogna recuperare anche lo stupore dell’altro e soprattutto quanto l’altro mi faccia stupire di quello che io sono e di quello che posso dare e ricevere.

Con tutto questo bagaglio di riflessioni, Colombo e Ferrari entrano nelle classi per portare la loro idea di filosofia coi bambini che si realizza durante i laboratori.

²¹ *Ivi*, p. 31.

²² Colombo, Ferrari, 2015, p. 22.

²³ Colombo, Ferrari, 2019, p. 31.

²⁴ Colombo, Ferrari, 2015, p. 22.

3.3. Il laboratorio di filosofia

Nel presentare il loro modo di operare, Colombo e Ferrari si preoccupano di precisare che non si tratta tanto di un metodo codificato, quanto di

un approccio strutturato, ma aperto alla destrutturazione [...]. Metodo, dunque, come invito, all'interno della complessità, a pensare senza mai chiudere i concetti, a spezzare le sfere chiuse, a ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto, a sforzarci di comprendere la multidimensionalità, a pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità. A tendere verso un sapere che è totalità integratrice, ma non totalitaria, perché “la totalità è la non verità”.²⁵

Il suggerimento è quello di immergersi nella pratica, considerare il contesto, i protagonisti e le loro esigenze, senza avere necessariamente un pacchetto pronto da applicare né una lista da spuntare.

I laboratori che propongono Colombo e Ferrari sono pensati per chiunque, a partire dai 4 anni (momento in cui emergono il bisogno di socializzazione, il gusto del domandare, il piacere della sperimentazione e la curiosità per il mondo), fino all'età adulta. Le sessioni, infatti, vengono proposte anche ai genitori e agli insegnanti dei bambini che le vivono in classe, con due scopi differenti: i genitori si cimentano nelle stesse attività svolte dai bambini e in questo modo comprendono la portata del progetto e anche la sua complessità, oltre a rendersi conto che bambini e adulti possono prendersi a braccetto per affrontare e confrontarsi sugli stessi temi in nome di una comune appartenenza al mondo; con gli insegnanti, invece, si lavora non solo sulla sperimentazione in prima persona, ma anche sulla meta-riflessività: il gioco viene smontato per mettersi al centro di esso con un occhio critico e costruttivo.

La struttura vera e propria del laboratorio si compone di quattro momenti tra loro concatenati: la domanda e l'ascolto del testo, l'attività pratica, il dialogo e la verifica²⁶.

1) La domanda è il nucleo, il cuore della pratica, nonché punto di partenza e incipit del percorso. Può essere posta direttamente dai bambini oppure pro-posta dagli adulti, ma in ogni caso “trova interesse diffuso tra i partecipanti al laboratorio e si fa

²⁵ Colombo, Ferrari, 2019, p. 49.

²⁶ Esempi pratici di laboratori con i relativi materiali sono proposti in *Pervorsi*, la Parte Terza di Colombo, Ferrari, 2019, pp. 73 – 108.

innesco, motore di pensiero e azione, stimolo alla meraviglia, perché frutto di un esercizio di pensiero vitale più che di una decisione di maggioranza”.²⁷

Questa domanda di partenza viene sempre affrontata anche attraverso le parole di un maestro della filosofia, non tanto per spiegare il suo punto di vista nella storia della filosofia, ma affinché si lasci trasportare dalla domanda nella medesima prospettiva di ricerca. Il momento dell’ascolto del testo filosofico è tanto centrale nella pratica che richiede un approfondimento ulteriore.

Bisogna sottolineare innanzitutto che i filosofi non sono autorità all’ombra delle quali i bambini si trovano a discutere, ma sono parte integrante del gruppo, si siedono nel cerchio accanto ai bambini e interagiscono con loro. Naturalmente, “perché il testo sia fruibile dai più piccoli, o comunque da chi non è avvezzo alle letture filosofiche, è necessario procedere a una chiarificazione a livello di lessico e di struttura sintattica, senza modificare i contenuti, ma eventualmente aggiungendo esempi o specificazioni se l’opera è astratta, prevede dei sottintesi o necessita di una contestualizzazione”.²⁸

In quest’ottica, l’approccio al testo filosofico potrebbe essere definito “teoretico”, nel senso che non si tratta tanto di incontrare il filosofo per dargli una collocazione geostorica, ma di confrontarsi con i temi a cui anche lui ha provato a dare una risposta. Il momento di *ascolto* del testo è dunque fondamentale per due ordini di ragioni: da una parte concentra l’attenzione sul valore dell’ascolto in sé, come pratica sociale e comunitaria; dall’altra parte diventa espressione della ricchezza della filosofia che viene portata in classe come serbatoio e tesoro inesauribile.

L’idea di offrire al gruppo i classici della filosofia occidentale risponde a delle esigenze ben precise: in primo luogo garantisce una certa “filosoficità” al laboratorio che vede schierarsi sul campo i protagonisti della filosofia tradizionalmente conosciuta; ma soprattutto, il testo filosofico si rivela ampiamente generativo: è talmente potente da aprire ad una grandissima varietà di temi e di questioni, tanto che, anche prendendo le mosse dallo stesso punto di partenza, i dialoghi che nascono non sono mai uguali tra loro.

²⁷ *Ivi*, p. 52.

²⁸ *Ivi*, p. 53.

In un contesto che si preoccupa di “educare all’interculturalità”, poi, è naturale che siano i bambini con le loro storie, i loro vissuti e le loro riflessioni a portare un punto di vista diverso, a presentare la propria visione del mondo, spesso anche alla luce di un’appartenenza a culture differenti. E allora, i filosofi del passato diventano una voce tra le altre del coro e partecipano al gioco filosofico *con* tutti gli altri.

2) Il secondo momento del laboratorio mette invece l’accento sull’idea del *fare*, con lo scopo di attivare il soggetto tramite molteplici intelligenze e diventare luogo privilegiato per posizionare il pensiero e fargli prendere forma, dargli corpo attraverso materiali, attività, compiti pratici all’insegna dell’essenzialità e della concretezza. La postura rimane quella dell’esperienza condivisa, del “gruppo come contenitore dell’azione”²⁹ dentro cui i concetti prendono vita.

“Le idee e le domande vengono montate e smontate, rese musica o mimo, incollate e colorate. Da una vecchia valigia possono uscire forbici, stoffe, cartine stradali, ma anche rami, biciclette, il fuoco acceso”³⁰. L’obiettivo è quello di dare spazio alla pluralità di espressione e quindi anche all’inclusione di chi preferisce sporcarsi le mani piuttosto che dare voce ai pensieri. Questo atteggiamento è garanzia di una attivazione totale del bambino che, dopotutto, “ha il diritto di vivere appieno la propria vita”.³¹

3) Il terzo tassello del mosaico è il *dialogo*, “momento creativo, aperto, imprevedibile”³² che però rappresenta una sfida impegnativa:

comporta la capacità di attendere, lasciare andare, sostare nel silenzio. Implica l’accettare di non essere soli, di non essere i detentori della verità, di riconoscere che anche gli altri hanno qualcosa da dire. Comporta un buon grado di apertura all’altro e la disponibilità a mettere da parte le proprie idee, a cambiarle, a rimetterle in campo dopo aver trovato in quelle degli altri spunti differenti su cui fermarsi a riflettere. Ma anche, perché no, a mantenerle, con rispetto verso chi la pensa diversamente.³³

Il dialogo si mostra nella sua doppia sfumatura: “da una parte è duro ostile, incalzante: non ammette divagazioni, provocazioni, mancanza di coerenza, pena la perdita del senso. Dall’altra è semplice, accogliente, rilassato [...], aspetta tutti, non lascia indietro

²⁹ *Ini*, p. 55.

³⁰ Rodella, 2019, p. 38.

³¹ Colombo, Ferrari, 2018a, p. 346.

³² Colombo, Ferrari, 2019, p. 58.

³³ *Ini*, p. 57.

nessuno”.³⁴ Dialogare diventa allora un modo per mettere in pratica l’ascolto, il ragionamento, la capacità di prendere la parola, esprimersi e costruire risposte condivise.

A questo punto, bisogna chiarire che, concretamente, le fasi di ascolto, attività e dialogo vengono proposte in ordine diverso a seconda delle esigenze e delle caratteristiche del gruppo, ma vengono valorizzate come tre dimensioni che permettono di fare esperienza del concetto in tre modalità differenti, strizzando l’occhio a quell’idea di *globalità* che Colombo e Ferrari hanno posto alla base del loro progetto.

4) Il passo che chiude l’esperienza filosofica è quello della *verifica*, o meglio, dell’*auto-verifica*. Sia ai bambini sia agli adulti viene chiesto di ripercorrere il cammino concluso per disporsi su un piano riflessivo e meta-cognitivo. Ciascuno è chiamato a considerare l’esperienza osservando se stesso dall’esterno, chiedendosi se e come è cambiato, cosa lo ha stupito e cosa invece non ha funzionato, mettendo il suo sguardo al servizio degli altri. In questo senso, la filosofia come pratica è molto in linea con un’idea di autovalutazione: entrambe si dispongono sul terreno della riflessione e portano il soggetto alla consapevolezza delle proprie competenze e del proprio posizionamento.

Per concludere, e per riassumere il senso del laboratorio filosofico, con le parole stesse di Colombo e Ferrari, “la pratica filosofica offre uno spazio per fermarsi e pensare nella fretta della vita di tutti i giorni”.³⁵

3.4. L’intento pedagogico che guida la pratica

La progettazione di un laboratorio di questo tipo si propone degli obiettivi educativi ben definiti ed espliciti, che si potrebbero riassumere in due intenzioni principali. La prima è quella di “educare (ed educarsi) al prendersi cura, al farsi carico, al collocarsi di fronte ai pensieri, ai problemi, alla realtà”³⁶, e a questo livello, la dimensione dell’intercultura e dell’apertura all’altro sono ingredienti fondamentali: è importante ascoltarsi, prendersi sul serio, anche quando le parole sono incerte o provocatorie o possono sembrare fuori contesto. Accanto a ciò, si staglia la seconda finalità, quella di imparare a prendere posizione, a fare delle scelte esercitando la capacità critica e di decisione, a sostenere e supportare le proprie considerazioni, ma “senza dimenticare che prendere posizione non

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Colombo, Ferrari, 2018a, p. 350.

³⁶ Rodella, 2019, p. 37.

significa bloccarsi”³⁷, quanto piuttosto avere sempre il coraggio di rimettersi in discussione.

Questa concezione raccoglie in qualche modo l’invito lipmaniano ad educare ad un pensiero di alto livello, a formare oggi i cittadini di domani affinché possano vivere ed esprimersi in una democrazia; d’altro canto, però, è chiara la considerazione del bambino come protagonista del presente e non solo del futuro, che ha il diritto e la capacità di agire, di relazionarsi, di mostrarsi con il suo zaino pieno di idee e di domande: in sostanza, ha il diritto e la capacità di *stare nel mondo*. Sono direttamente Colombo e Ferrari a confermare che

proprio questo è l’intento pedagogico del nostro agire filosofico: fare emergere le potenzialità e gli interrogativi di ciascuno per farli divenire non competenze logiche spendibili nel mercato della società, bensì strumenti per pensare e agire criticamente, prendendosi cura degli altri in quanto membri, vicini o lontani, della medesima *polis*.³⁸

A questo proposito, è significativa anche la risposta che gli ideatori del progetto danno alla domanda “cosa significa fare filosofia coi bambini?”: lavorare con i bambini per loro è innanzitutto un *privilegio*, perché permette di rimanere ancorati a quella linfa vitale di cui l’infanzia è espressione; ma soprattutto, farlo con la filosofia è arricchente e stimolante per la sua inquadratura sulla dialogicità, sull’apertura e sulla libertà, e perché stare con un bambino nella scoperta significa sperimentare in prima persona la forza dell’incontro di mondi sempre nuovi.

³⁷ Colombo, Ferrari, 2019, p. 67.

³⁸ Colombo, Ferrari, 2012, p. 39.

CONCLUSIONI

Il *leitmotiv* che ha accompagnato lo sviluppo dei tre capitoli di questo lavoro è sicuramente il tentativo di leggere la filosofia all'interno del panorama educativo, assumendo un punto di vista capace di esaltare l'*incontro* tra due mondi che hanno in comune più di quanto si pensi: quello della filosofia e quello dell'infanzia.

Tale prospettiva dà voce all'esigenza espressa chiaramente nelle parole di Pina Montesarchio, per la quale

in questo cambiamento di millennio, la relazione tra educazione e cambiamento sociale e l'importanza di un'azione etico-politica e pedagogica coerente, non si collocano solamente come temi di analisi e di studio, ma come un'esigenza teorico-pratica decisiva: si tratta di rispondere, verso la costruzione di una cittadinanza globale, alla domanda "di quale *educazione* abbiamo bisogno per quale tipo di *cambiamento sociale*?"¹

Sono due le visioni che possono emergere: "la prima afferma che abbiamo bisogno di un'educazione che si adatti a questo mondo. La seconda, al contrario, afferma che abbiamo bisogno di un'educazione che contribuisca a cambiare il mondo, umanizzandolo"². È proprio quest'ultima considerazione che ha fatto da trampolino di lancio per questo lavoro: la *filosofia coi bambini e coi ragazzi*, infatti, è stata analizzata come una pratica che cerca di "impedire un'adesione in modo piatto e conservatore all'esistente"³. Come è stato già sottolineato, la filosofia facilita i soggetti a costruirsi come individui e attori sociali capaci di non adeguarsi passivamente all'ordine imperante, di rimettere sempre in discussione gli stereotipi e i modelli ideologici, di pensare di più e meglio, di creare nuovi spazi e relazioni nel mondo e con il mondo, di affermarsi come persone autonome ma non auto-centrate, cioè aperte all'altro, accoglienti e rispettose.

L'appello iniziale di Silvia Demozzi, perciò, era quello di sfidare i "canoni dell'attuale"⁴, che fotografano una società caratterizzata da tre dimensioni principali: l'individualismo, per cui ognuno è chiamato a rispondere singolarmente ai rischi del mondo e si espone di conseguenza alla possibilità del fallimento; il consumo, che crea un ideale di "consumatore conforme" a cui adeguarsi e dentro cui vengono inseriti i bambini stessi, diventando l'infanzia un target privilegiato dei mercati perché facilmente influenzabile; e infine l'immagine, che domina attraverso la mitizzazione del corpo e della giovinezza,

¹ Montesarchio, 2012, p. 65.

² *Ivi*, p. 66.

³ *Ibidem*.

⁴ L'espressione è ripresa dal titolo del Primo Capitolo di Demozzi, 2016.

rendendo l'accettazione di sé e dell'altro un fatto tutto esteriore all'insegna di un regnante bisogno di riconoscimento. In questo contesto, la *filosofia coi bambini* si è fatta strada come una proposta educativa capace di rimettere la lente sull'infanzia per darle valore nel suo pieno essere. Perciò, il monito è sempre stato da una parte di pensare al bambino nella logica della presenza più che dell'assenza, facendo risaltare ciò che è e non piuttosto ciò di cui ancora manca, dall'altra di intendere la filosofia non come disciplina accademica, ma come una competenza, un'azione, una possibilità.

La scelta di creare uno spazio di dialogo filosofico, dunque, risponde all'esigenza di dare massima espressione alle capacità del singolo, per guidarlo nell'esplorazione e nella comprensione, per dargli la possibilità di meravigliarsi del mondo e di sé, dentro un orizzonte di collaborazione e condivisione, oltre le classifiche di merito, l'ansia da prestazione e il sentimento di competizione che si alimentano nei contesti scolastici tipicamente valutativi.

Le riflessioni di Matthew Lipman, Walter Kohan e Oscar Brenifier sono state un aiuto e una bussola indispensabili per viaggiare dentro il mondo della *filosofia coi bambini*. Non esauriscono, ovviamente, la totalità delle strade percorribili per saggiare il tema, ma aiutano a fissare dei concetti fondamentali.

Lipman, su tutti, ha il merito di essere stato il pioniere della pratica e aver dato il via a una serie di approfondimenti sull'educazione e sul pensiero dei bambini: la *Philosophy for children* è stata la prima proposta ufficiale che ha legato la filosofia all'educazione e al cambiamento sociale, e per questo è un punto di partenza quasi obbligato per chiunque decida di parlare di questo tema, oltre a presentarsi come sfida per tutti gli insegnanti che sono chiamati a (ri)pensare alla propria azione didattica, uscendo dal paradigma trasmissivo per accedere ad un orizzonte co-costruttivo. L'elaborazione del modello della comunità di ricerca filosofica è sicuramente l'elemento della riflessione lipmaniana che ha incontrato il maggiore sostegno e ha fondato, infatti, tante delle esperienze che nel tempo si sono perfezionate e sono state proposte.

Negli anni, appunto, si sono generate una serie di vie alternative alla proposta di Lipman, tra cui anche quelle di chi si è riconosciuto in alcune procedure della P4C, ma ne ha rifiutate altre: una di queste voci è di Walter Kohan. Dal paragrafo del secondo

capitolo a lui dedicato⁵, è emerso che il cuore della sua analisi è l'urgenza di includere nel cammino con la filosofia anche le fasce più marginalizzate di popolazione, chi non fa parte della cerchia privilegiata dell'infanzia americana degli anni Settanta. Per questo Kohan si è concentrato sulla tematizzazione di una "infanzia come intensità, un situarsi intensivamente nel mondo; un uscire sempre dal 'proprio' luogo e situarsi in altri luoghi, sconosciuti, insoliti, inaspettati"⁶. La preoccupazione, in questo caso, è di promuovere i principi dell'accoglienza e dell'ospitalità nei confronti dell'*altro-da-noi*, di unire ciò che è condiviso e condivisibile, preservando le differenze nello spazio di una "comunità di diversità" che ha lo scopo di educare alla non determinazione, alla possibilità di trasformazione, al nuovo, all'impensato e alla creazione.

Ma una volta immersi nella questione più profondamente, è stato necessario puntualizzare che *filosofia* non è solo condividere idee ed esprimere sentimenti, che pur serve nell'ottica di un'educazione a tutto tondo del bambino, ma si tratta di creare i propri argomenti e trovare ragioni per supportarli, di apprezzare i ragionamenti dell'altro ed eventualmente smascherare i pregiudizi e le presupposizioni, ma all'interno di una dinamica di ascolto reciproco che prevede la possibilità di essere sia apprezzati sia smascherati a propria volta. È quello che ci ha ricordato Oscar Brenifier che più di tutti chiarisce il bisogno di incoraggiare il disaccordo, il conflitto, il contrasto, in un lavoro dialettico che problematizza e mette alla prova le singole considerazioni sul mondo e su se stessi.

Dall'intreccio di queste tre riflessioni, tra le altre che fanno da cornice, è nato il progetto di Chiara Colombo e Fiorenzo Ferrari, il cui spirito è stato condensato nel terzo capitolo di questo lavoro. L'analisi della loro proposta si è sviluppata alla luce di tutte le questioni sollevate e, oltre ad essere una viva testimonianza della validità delle proposte italiane nel campo della *filosofia coi bambini*, è stata utile per tracciare delle corrispondenze con alcuni dei macro-temi che sono stati trattati. Per esempio, nella promozione di un'infanzia protagonista, soggetto e attrice, si legge quell'attenzione specifica ai diritti dei bambini, il cui rispetto permette loro di "essere 'bambini e basta'⁷, al di là di ogni tentativo di adultizzazione. L'approccio comunitario richiama invece il paradigma lipmaniano, che viene però arricchito da una serie di sfumature ulteriori, prima fra tutte, l'esaltazione

⁵ Cfr. paragrafo 2.2 del presente lavoro.

⁶ Kohan, 2006, pp. 53 – 54.

⁷ Demozzi, 2016, p. 13.

dell'interculturalità come valore primario e fondativo. A questo livello, risulta evidente l'eco di Kohan, soprattutto se si pensa all'interculturalità come incontro con lo straniero e con il diverso che si veste di un'importanza educativa, sociale e politica. Da un punto di vista più strettamente metodologico, poi, il riferimento è al lavoro concettuale e meta-riflessivo proposto da Brenifer che pone un'attenzione peculiare sulle tecniche del dialogo e sul meccanismo della presa di posizione. Oltre a ciò, l'elemento caratteristico del metodo di Colombo e Ferrari, può individuarsi nella centratura sulla multidimensionalità, cioè nella possibilità di dare spazio e voce a tutte le capacità e tutte le intelligenze. Proprio qui si coglie lo spunto già offerto da Mario Lodi, la cui preoccupazione si rivolgeva ad una scuola che “decapita’ i bambini [...] ai quali si stacca la testa dal corpo e la si riempie di nozioni”⁸. Dunque, nella logica dell'inclusione per cui la diversità è una ricchezza che va espressa a trecentosessanta gradi, ai bambini viene data la possibilità di esprimersi nel modo che è a loro più congeniale, nella consapevolezza che “il corpo del bambino è una prodigiosa macchina che elabora dati e crea ‘cultura’”⁹. E naturalmente, con l'esaltazione della meraviglia, dimensione filosofica per eccellenza, motore e carburante al tempo stesso della ricerca, si conferisce al progetto una luce sempre viva.

Per concludere questa panoramica e trovare un elemento che in sé riassume tutto il percorso compiuto, si potrebbe dire che la pratica filosofica non è altro che una forma di *educazione alla complessità*, un antidoto alla semplificazione che è luogo di coltura del pregiudizio e dell'intolleranza, dove si dice di colpo il torto e la ragione, l'io e il tu. Svincolandosi da un'educazione che settorializza, divide e parcellizza, dunque, si tenta di promuovere una pratica globale che abbia l'obiettivo non tanto di rendere i bambini dei filosofi, quanto di permettere loro di coltivare uno spirito e una mente filosofici.

⁸ Lodi, 1977, pp. 86 – 87.

⁹ *Ivi*, p. 87.

BIBLIOGRAFIA

Alemagna, B. 2015. *Che cos'è un bambino*. Milano: TopiPittori.

Brenifier, O. 2017. *La pratica filosofica* [Introduzione], in *Filosofare come Socrate. Teoria e forme della pratica filosofica con i bambini e gli adulti*. Milano: IPOC.

Brenifier, O., Millon, I. 2007. *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. SEDRAP. Traduzione italiana di V. Ventrice, da http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2015/07/traduction_La-pratica-della-filosofia-alla-scuola-primaria-1.pdf.

Casarin, P. 2020. "Passaggi. Tracciare e confondere i confini della Philosophy for children". *InCircolo*, n. 10: pp. 455 – 473.

Caschetto, B. (Producer), Contini, M. & Demozzi, S. (Directors, Writers). 2014. *Corpi bambini. Sprechi di infanzie* [Video file]. Da <https://corpibambini.wordpress.com/>.

Colombo, C., Ferrari, F. 2010. "Cose da grandi. Filosofia e intercultura con i bambini a Verbania". *SIM*, n. 12: pp. 8 – 9.

Colombo, C., Ferrari, F. 2011. "Prendersi cura dei bambini con la filosofia. Intervista a Oscar Brenifier". *Cultura e professione*, n. 17: pp. 27 – 28.

Colombo, C., Ferrari, F. 2012. "La filosofia con i bambini per educare all'intercultura". *CEM Mondialità*, n. 6: p. 39.

Colombo, C., Ferrari, F. 2014. "Senti chi ascolta". *CEM Mondialità*, n. 6: p. 13.

Colombo, C., Ferrari, F. 2015. "I bambini ci riempiono la testa. La filosofia alla scoperta dell'infanzia". *Il bambino naturale*, n. 2: pp. 22 – 23.

Colombo, C., Ferrari, F. 2017. "L'infanzia e il pensiero ospitale: filosofia ospitale per i bambini". *Comunicazione filosofica*, n. 39: pp. 80 – 89.

Colombo, C., Ferrari, F. 2018a. "Skills, Multiple Intelligences and Philosophy with Children in Intercultural Education", in Garcia, F., Duthie, E., & Robles, R. (Ed.), *Family resemblances. Current proposals in Philosophy with Children*: pp. 343 – 352.

- Colombo, C., Ferrari, F. 2018b. “Impara dai bambini a vivere con filosofia”. *Tutto è bello*. [Blog interview di C. Figus]. Da <https://www.tuttoebello.it/impara-dai-bambini-a-vivere-con-filosofia/>.
- Colombo, C., Ferrari, F. 2019. *Penso dunque siamo. Percorsi e giochi di filosofia con i bambini*. Molfetta: Edizioni La Meridiana.
- Cosentino, A. (a cura di). 2002. *Filosofia e formazione. Dieci anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.
- Cosentino, A. 2016. *La P4C come pratica filosofica di comunità* [Blog post], da https://filosofodistrada.files.wordpress.com/2017/09/p4c_come_pfc.pdf.
- Delors, J. et al. 1996. *Learning: The treasure within*. Parigi: UNESCO Publishing.
- Demozzi, S. 2016. *L'infanzia inattuale*. Parma: Edizione Junior Gruppo Spaggiari.
- Fabbrichesi, R. 2017. *Cosa si fa quando si fa filosofia?*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Franchini, R. (Fondazione San Carlo), Rodella, I. (Ludosofici). 2016. *Seconda Edizione degli Stati Generali Filosofia Bambini* [Conference]. Da <https://www.youtube.com/watch?v=szQtTwd-qas&t=2050s>.
- Gopnik, A. 2010. *Il bambino filosofo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kohan, W. O., Chiapperini, C. (a cura di). 2006. *Infanzia e filosofia*. Italia: Morlacchi Editore.
- Lipman, M. 2005. *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lodi, M. 1977. *Cominciare dal bambino*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. 1983. *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Einaudi.
- Lorenzoni, F. 2014. *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio.
- Montesarchio, P. (a cura di). 2012. “La filosofia con i bambini e i ragazzi come sfida per il cambiamento sociale”. *Rivista di psicologia, pedagogia ed epistemologia delle scienze umane*, febbraio 2012.

- Murris, K. 2000. "Can children do philosophy?". *Journal of Philosophy of Education*, 34.2: pp. 261 – 279.
- Nelson, L. 1922. *Die sokratische Methode* [Conference]. Traduzione inglese di Thomas K. Brown III, da <https://www.friesian.com/method.htm>.
- Rodella, I. (a cura di). 2019. "Bambini filosofi". *Amica Sofia*, maggio 2019: pp. 27 – 54.
- Rossetti, L. 2012. "Quale filosofia con i bambini e i ragazzi?". *Bollettino della Società Filosofica Italiana*, Nuova Serie n. 205: pp. 65 – 80.
- Rossetti, L. 2014. "Forum: il 'diritto alla filosofia'". *Amica Sofia*, n. 1-2/2014: pp. 25 – 26.
- Schettini, B. 2010. "La Filosof-azione con i bambini". *Amica Sofia*, n. 2/2010: pp. 27 – 29.
- Schettini, B., Lotti, E. 2011. "La filosofia con i bambini. Quale pedagogia, quale comunità". *Amica Sofia*, n. 1/2011: pp. 35 – 38.
- UNESCO. 2019. *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?*. Parigi: UNESCO Publishing. Traduzione italiana di C. Fumagalli, da <https://www.sustainabledevelopment-school.it/wp-content/uploads/2019/07/ripensare-leducazione-unesco.pdf>.
- Vansieleghem, N., Kennedy, D. 2011. "What is philosophy for children, what is philosophy with children – after Matthew Lipman?". *Journal of Philosophy of Education*, 45.2: pp. 171 – 182.
- Waksman, V., Kohan, W. O. 2013. *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo della Philosophy for Children*. Napoli: Liguori.
- Zippel, N. 2017. *I bambini e la filosofia*. Roma: Carocci Editore.