

***Fare filosofia con i/le bambini/e e con le comunità:
approcci teorici e indicazioni di ricerca-azione***

A fronte della pluralità di sfide poste dal complesso scenario della contemporaneità e alle conseguenti radicali trasformazioni che investono le strutture economiche, sociali, politiche e culturali dei paesi occidentali, si riconoscono sempre più alla filosofia una *responsabilità* del pensare e una valenza *formativa*. Essa, infatti, alimenta la capacità critica e l'autonomia di giudizio, potenzia la forza dell'immaginazione e sviluppa intelligenze flessibili, aperte e creative, fondamentali per orientarsi nel mondo.

In quest'ottica, molti approcci hanno iniziato ad introdurre la filosofia nei percorsi scolastici e in occasioni educative di diversa natura, nella convinzione che il suo esercizio sia «un atto di riflessione pedagogicamente impegnativo che ci conduce ad una nobile riscoperta formativa del *come* e del *perché* delle cose»¹. Avvicinare la disciplina filosofica all'universo dei/delle bambini/bambine e dei/delle ragazzi/ragazze pone, tuttavia, non poche questioni: rispetto alle strutture filosofiche e educative capaci di garantire le basi di tale pratica, alle modalità che meglio possono contribuire allo sviluppo morale e spirituale di bambini/e e ragazzi/e, al ruolo che la storia della filosofia deve/può avere², ai metodi ad oggi disponibili per filosofare sui banchi di scuola o in altri contesti (si tratti di occasioni ricreative ma anche di luoghi come ospedali, ecc.), in particolare con bambini/e e ragazzi/e, ma non solo.

Molti di questi interrogativi trovano un'iniziale elaborazione indagando, in primo luogo, l'origine teorica delle esperienze già realizzate e in corso, che, nonostante in Italia abbiano trovato terreno fertile solo recentemente, vantano più di un lustro di storia³.

¹ P. Giove, *La lezione pedagogica della filosofia*, Aracne Editrice, Roma 2016, p. 13.

² Su questo punto si veda la posizione di A. Zippel, *C'era una volta la filosofia*, Carocci, Roma 2018, il quale tra l'altro afferma: «Avere uno spazio dedicato, privilegiato all'interno della scuola, riporterebbe la filosofia nella gabbia dorata dell'eccezionalità: particolare nello spazio, particolare anche tempo: di nuovo, la filosofia si ritroverebbe ad essere un momento isolato all'interno di un percorso, e di un luogo, cui in fondo non appartiene. L'accettazione, invece, di occupare lo spazio in classe dopo una materia e prima di un'altra, fa della filosofia finalmente una materia *tra* le altre, un *altro* filo che intesse la quotidianità formativa del bambino, una compagna di strada sicuramente eccentrica, ma non meno speciale al punto da essere diversa, aliena» (*Ivi*, pp. 16-17).

³ Può essere utile a questo proposito il lavoro di A. Cosentino (ed.), *Filosofia e formazione. 10 anni di "Philosophy for children" in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli 2002.

Matthew Lipman e la filosofia per i bambini e le bambine

La letteratura scientifica sul tema attribuisce al filosofo americano Matthew Lipman (1922-2010) l'idea di aprire la filosofia a bambini/e e ragazzi/e in età preadolescenziale. Lipman era un allievo di John Dewey, filosofo e pedagogista statunitense che per primo intuì l'importanza, per uno sviluppo complessivo e completo dei soggetti, di promuovere un'educazione al pensare: laddove educare significa formare e sollecitare la capacità di servirsi del proprio pensiero in maniera autonoma, imparando sempre e daccapo dall'esperienza. Un approccio, questo, che si rivela particolarmente fecondo perché, come sottolinea Luigina Mortari: «Il sapere che viene dall'esperienza (...) presuppone l'intervento della ragione riflessiva, cioè l'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza»⁴.

La domanda da cui parte Lipman è come fare in modo che l'educazione al pensiero critico, razionale, logico possa diventare un fattore di trasformazione nella vita reale e, quindi, sociale. Da qui nasce, tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento, il curriculum di *Philosophy for children*, nota anche con l'acronimo P4C, considerata ancora oggi un paradigma teorico di riferimento, sebbene non sia l'unico approccio di filosofia con e per i/le bambini/e e i/le ragazzi/e.

Lipman, professore di logica alla Columbia University prima e al Montclair State College del New Jersey poi, notò come i suoi studenti e le sue studentesse avessero difficoltà nella pratica formale e informale del ragionamento logico-argomentativo: indice del fatto che tanto la capacità di argomentare quanto quella di esprimere opinioni chiare sul piano concettuale non venissero coltivate affatto o fossero sollecitate troppo tardi. A suo dire, dunque, l'intero sistema educativo andava riformato, a partire dal basso e già nell'infanzia, con l'ausilio della filosofia⁵.

Due sono le colonne portanti della sua proposta: la prima riguarda l'uso della filosofia come strumento e come metodo di educazione al pensiero complesso,

⁴ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, p. 13.

⁵ Cfr. E. Martens, *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia*, trad. it. di E. Tetamo, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

ovvero al pensiero critico, creativo e valoriale⁶; la seconda concerne invece la modalità attraverso la quale tale progetto viene attuato, vale a dire l'idea del *filosofare*, della ricerca in comunità⁷.

Più in particolare, la specificità di quello che, poi, è diventato il metodo della P4C come pratica filosofica si esplica nell'articolazione di un percorso in tre momenti fondamentali: ogni sessione consta della lettura ad alta voce di un testo, della formulazione di domande e relativa creazione di un'agenda e, infine, della discussione in gruppo. La comunità di ricerca si riunisce e si siede in cerchio, poi ciascuno legge a turno una parte del brano proposto. I testi utilizzati possono essere quelli scritti dallo stesso Lipman in base ai diversi livelli di età, oppure anche altri, che rivestono la funzione problematizzante di testo-stimolo. Terminata la lettura del brano, l'insegnante, che ricopre il ruolo di facilitatore/facilitatrice, sollecita i/le bambini/e ad esprimere le proprie curiosità o i dubbi, formulando delle domande che verranno raccolte alla lavagna, indicando a lato il nome del/la bambino/a che le ha poste. A seguire, si procede con la creazione di un'agenda, ovvero con la selezione delle domande da cui far partire la discussione e la problematizzazione: selezione che non viene svolta dall'insegnante, ma operata da chi non ha posto domande in precedenza oppure attraverso la collaborazione dell'intera comunità di ricerca.

Volendo fare una sintesi degli elementi caratterizzanti la P4C, così come è portata avanti dall'attuale associazione che si propone la promozione e diffusione di questo approccio⁸, questi potrebbero essere ravvisati in: a) «un'epistemologia della filosofia, che pone al centro la pratica sociale del filosofare riconducibile ai processi

⁶ Dice espressamente Lipman: «Il pensiero critico è un pensiero applicato. Di conseguenza non è solamente un processo, ma cerca anche di sviluppare un prodotto. Non si limita alla comprensione: significa produrre qualcosa, qualcosa che può esser detto, fatto o realizzato. Vuol dire utilizzare la conoscenza per determinare un cambiamento ragionevole. Il prodotto minimo è un giudizio; il prodotto più grande è mettere in pratica tale giudizio» (M. Lipman, *Educare al pensiero*, trad. it. di A. Leghi, Vita & Pensiero, Milano 2005, p. 231).

⁷ Su questo punto Lipman ci tiene a specificare che non ogni comunità è una comunità di ricerca. Una comunità di ricerca risponde a quelle che egli definisce come “caratteristiche salienti”: *inclusione, partecipazione, cognizione condivisa, relazioni faccia a faccia, ricerca del significato, sentimenti di solidarietà sociale, deliberazione, imparzialità, modelli, pensiero autonomo, procedura della provocazione, ragionevolezza, lettura, formulazione delle domande, discussione* (cfr. Lipman, *Educare al pensiero*, pp. 109-115).

⁸ Si fa riferimento al CRIF (Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica).

di sviluppo dell'attività riflessiva in un contesto intersoggettivo e dialogico»⁹; b) l'insistenza sugli ideali normativi della *democraticità*, intesa come forma che modula l'agire e lo sviluppo della struttura sociale, e della *ragionevolezza*, intesa come capacità che regola lo sviluppo della struttura del carattere; c) un impianto metodologico che si compone delle competenze necessarie al/la facilitatore/facilitatrice per organizzare un *setting* capace di garantire condizioni favorevoli alla comunicazione e alla partecipazione di tutti; d) la scelta di testi in grado di stimolare l'interesse e l'immedesimazione nei personaggi e nelle vicende della trama.

Nello sfidare la teoria di senso comune secondo cui la mente infantile non sarebbe dotata di riflessività e criticità (e dunque il/la bambino/a avrebbe una postura non filosofica), la P4C si rivela particolarmente incisiva, perché formativa, sugli assi cognitivo e sociale¹⁰. Forma, infatti, alla riflessività come stile, nella misura in cui allena alla retroazione, cioè a ripensare tutti gli ingredienti in atto nel processo di pensiero, dal linguaggio alle idee correnti implicite; alla discussione dei pregiudizi, siano essi etici, sociali, cognitivi, mostrandoli nel loro relativismo e creando le condizioni per lo sviluppo di uno spazio plurale e cooperativo del pensiero; ad oltrepassare l'uso dogmatico della mente, facendo della problematizzazione l'atto originario del pensiero; ad essere consapevoli del proprio punto di vista ma, anche, a sforzarsi di guardare "da un altro luogo", esercitandosi nel confronto con l'altro/a e nell'autocorrezione.

⁹ A. Cosentino, *P4C: denotazioni e connotazioni*, https://filosofodistrada.files.wordpress.com/2015/01/livorno_intervento_seminario_10_2014.pdf, ultimo accesso 30/11/2020.

¹⁰ F. Cambi, *La Philosophy for children tra stile cognitivo e idea di cittadinanza*, «Studi sulla formazione», Anno XII, I/II (2009), pp. 255-259.

Dalla Filosofia *per* i bambini alla Filosofia *con* i bambini

Ancora oggi il programma di *Philosophy for children* rappresenta un paradigma teorico di riferimento, avendo assunto la connotazione di un vero e proprio movimento educativo internazionale diffuso in oltre 60 Paesi del mondo.

A seconda del contesto in cui è stata introdotta, tuttavia, la P4C si è espressa attraverso modalità differenti: mentre in America Latina e in alcuni paesi in via di sviluppo - ma non in India, ad esempio, dove, come rileva Martha Nussbaum, anche l'insegnamento di Tagore ha offerto un valido modello di insegnamento dialogico e inclusivo¹¹ - il curriculum è stato adottato nella sua versione originale, così come è stato ideato da Lipman, e come tale è stato recepito quale opportunità di crescita e strumento di emancipazione a livello culturale, politico e sociale, in Europa sono emersi anche altri approcci, che rappresentano un tentativo di integrazione e talvolta di superamento della proposta del filosofo americano. Per indicare questi ultimi e per sottolinearne la differente prospettiva si tende ad utilizzare l'espressione *Philosophy with children*¹²: in cui la nuova preposizione è funzionale a mettere in valore e ad enfatizzare il ruolo di compartecipazione dei/delle bambini/e nel processo dialogico innescato dalla comunità di ricerca filosofica, di contro a *for* che sembra presupporre una semplificazione e un mero riadattamento contenutistico della disciplina filosofica per rivolgerla ad un pubblico molto giovane.

La distinzione tra *Philosophy for* e *Philosophy with children* risiede anche in alcune differenziazioni metodologiche inerenti agli strumenti utilizzati come punto di partenza per avviare e stimolare la riflessione, così come in alcuni aspetti procedurali per indirizzare il percorso verso il dialogo, che qui - nel secondo caso - fanno

¹¹ Cfr. M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, trad. it. di R. Falcioni, Il Mulino, Bologna 2011, pp. 83-88.

¹² In Italia, un'esperienza che ha basato la propria identità sulla presa di distanza dalla P4C e che ha spiccatamente sottolineato, per prospettiva teorica e metodologia pratica, l'idea di fare filosofia con i bambini è quella di Carlo Maria Cirino, ideatore del metodo *filosoficoibambini*. «La *filosoficoibambini* è un insegnamento *sui generis* che non si pone come obiettivo la trasmissione di una qualche nozione (sia essa filosofica, storica o scientifica) bensì lo sviluppo di forme autentiche di conoscenza e produzione del pensiero (idee, parole, concetti, sentimenti, esperimenti mentali, e così via) da parte degli stessi bambini che la praticano, in gruppo, riflettendo a partire da input costruiti *ad hoc* (le esperienze filosofiche, utili ad accendere in loro la meraviglia, chiave di ogni impresa conoscitiva che possa dirsi tale) e presentati all'inizio o nel corso del laboratorio» (Cfr. C. M. Cirino, Tesi di dottorato *I se che aiutano a crescere. Riflessioni attorno alla filosofia con i bambini*, Argalia, Urbino 2016).

riferimento a regole stabilite dalla comunità di ricerca, anziché predeterminate da un metodo. In questa direzione si staglia, ad esempio, l'esperienza portata avanti dal gruppo *Ludosofici*¹³. Per ammissione dei due fondatori, il loro non è propriamente un metodo, ma un approccio finalizzato alla creazione di un ecosistema in cui i/le bambini/e imparano a sostare nella domanda, a mettersi in gioco e ad incontrare la diversità dell'altro utilizzando l'arte come linguaggio e strumento privilegiato per allenare la propensione critica¹⁴. A sua volta anche Antonio Di Pietro¹⁵, che si definisce un pedagogo ludico, mette al centro della progettazione dei propri laboratori l'attività ludica. Elemento di grande rilevanza di ogni rapporto educativo, il gioco che alimenta la domanda e la provocazione è quello che intercetta tre elementi: la libertà, il movimento, l'imprevedibilità.

Del resto si può anche osservare, come fa Antonio Cosentino, che per primo ha portato il curricolo di Lipman in Italia, che: «Quando Lipman concepì inizialmente il progetto, nella sua mente deve essere stata dominante l'idea che fosse necessaria una filosofia scritta per i bambini, per poterli sostenere con strumenti adatti a loro nel viaggio della riflessione in stile filosofico. Quando, col passare degli anni e la progressiva diffusione della P4C, questa era diventata una pratica didattica, quello che è apparso in primo piano è stato, piuttosto, il suo impianto dialogico e partecipativo, per cui l'espressione "filosofia con i bambini" è sembrata a qualcuno più appropriata. Ma questo non significa, ovviamente, che l'iniziale proposta di Lipman era più verticistica e direttiva e che serviva una versione che il fatidico "con" avrebbe traghettato verso i lidi della didattica democratica e anti-autoritaria»¹⁶.

¹³ Per approfondire cfr. I Ludosofici, *Tu chi sei? Manuale di filosofia. Domande ed esercizi per bambini e adulti curiosi*, Corraini edizioni, Mantova 2014.

¹⁴ Sulla rilevanza del rapporto tra pratica filosofica e dimensione artistica si veda anche M. Santi, *Filosofare per capire l'arte. Uno studio esplorativo sulla comprensione artistica in diverse età scolari*, in A. Cosentino, *Filosofia e formazione*, pp. 111-134.

¹⁵ Cfr. A. Di Pietro, *Giocare con niente. Esperienze autonome con oggetti e cose "impertinenti"*, Edizioni Junior-Bambini, Reggio Emilia 2020.

¹⁶ A. Cosentino, *P4C: denotazioni e connotazioni*, https://filosofodistrada.files.wordpress.com/2015/01/livorno_intervento_seminario_10_2014.pdf, ultimo accesso 30/11/2020.

Oltre Lipman, altre matrici di pensiero

Se, da una parte, è opportuno concordare con Cosentino sul fatto che la variazione di preposizione non basta di per sé a rendere ragione di un'effettiva differenziazione tra le due tipologie di approccio, e può finire con il risolversi in un mero slittamento semantico, dall'altra si deve aggiungere che ciò che caratterizza gli approcci diversi da quelli proposti da Lipman non è tanto, o solo, un problema di *aloni semantici*, quanto piuttosto l'allocazione della pratica filosofica all'interno di una matrice teoretica e culturale differente rispetto a quella del pragmatismo americano. L'attuale configurazione del curriculum della P4C mira, infatti, a sviluppare prevalentemente alcune funzioni tipiche dei processi di pensiero, come il ragionamento induttivo, deduttivo, analogico, l'abilità di osservazione, descrizione e narrazione, nonché di formazione concettuale di definizioni e categorie, lasciando invece in secondo piano la dimensione creativa e *caring*.

La direzione tracciata da Lipman e gli stessi sviluppi proposti dalla *Philosophy with children* aprono essi stessi, comunque, anche a nuove prospettive, capaci di integrare l'impianto originale della P4C¹⁷. Gli approcci ad oggi esistenti possono essere ripensati in modo fecondo, ad esempio, valorizzando il percorso di *fare filosofia coi bambini* secondo tre direttrici principali: conoscere, sentire, agire. Si tratta di seguire un andamento circolare: se, infatti, è possibile sviluppare il pensiero critico attraverso la partecipazione ad attività di gruppo (di una comunità di ricerca), è altrettanto possibile rafforzare, nell'esperienza di gruppo, quelle capacità o abilità che non sono prettamente cognitive, bensì esistenziali. Creatività, immaginazione, relazionalità, rispetto, dialogicità, conflittualità ma anche attitudini motorie e di riconoscimento *dello e nello* spazio vissuto e abitato diventano elementi di studio e degni di nota, sottratti alla mera funzione statica di sfondo e valorizzati

¹⁷ Tra le numerose e differenti esperienze di *Philosophy* da alcuni anni si è costituito anche il gruppo di ricerca-azione ConSiderAzioni, dell'Università di Macerata, che si sta impegnando nella ricerca e elaborazione, in prospettiva integrata e integrale, di una proposta originale e innovativa sia per ciò che concerne la ridefinizione dei presupposti teorici sia per quanto riguarda l'adozione di una metodologia che non si riferisca solo al paradigma della filosofia analitica, ma che faccia interagire, mediante un approccio sistemico, diversi saperi oltre quello filosofico: psicologico, pedagogico, artistico e letterario.

come capacità-chiave per la partecipazione alla comunità di ricerca, che essa contribuisce inoltre a sviluppare. Anche questi aspetti entrano allora a costituire il *contenuto filosofico* delle sessioni, mirando alla maturazione dell'*intelligenza filosofica*¹⁸.

Questa prospettiva, che abbiamo definito “circolare”, fra conoscere, sentire e agire, in un orizzonte interale che possiamo chiamare filosofico, si propone attualmente come una delle posture più innovative e feconde nel panorama delle declinazioni della P4C.

Altri autori, come Nicola Zippel, concentrano invece la propria attenzione in modo originale sull'aspetto storico-narrativo della filosofia, considerando imprescindibile la conoscenza del contesto entro cui le idee filosofiche si sviluppano e si sono sviluppate. Nel testo *I Bambini e la filosofia*, Zippel descrive la propria esperienza con i laboratori “L'alba della meraviglia”¹⁹, condotti in varie scuole romane, e traccia le linee-guida per un metodo puntuale del fare filosofia con i/le bambini/e. La sua impostazione pone l'accento sulle dimensioni storica e geografica delle idee filosofiche, proponendo il racconto, la narrazione e la spiegazione del pensiero occidentale (greco in particolare) e orientale, nell'intento di rendere bambini/e e ragazzi/e consapevoli di appartenere ad un'impresa più ampia, storicamente e geograficamente determinata. Alla radice di tale metodo vi sono alcune obiezioni alla struttura lipmaniana: prima fra tutte, e fondamentale, il rischio, da parte dei/delle bambini/e, di identificare la filosofia esclusivamente con il dialogo, l'argomentazione e il “porsi domande”. Pur condividendo questa osservazione critica, è impossibile non rilevare che il metodo di Zippel possa incorrere nel rischio opposto: quello di ricondurre la filosofia alla dimensione storica, teorica e teoretica, trascurando la sua rilevanza e centralità per il vissuto esperienziale.

La circolarità sopra proposta, sembra scongiurare entrambi questi rischi e promuovere l'*intelligenza della filosofia*, da interpretarsi qui in senso ambivalente: tale

¹⁸ Cfr. H. Gardner, *Esistono altre intelligenze? Il caso dell'intelligenza naturalistica, spirituale ed esistenziale*, tr. it. in R. Vianello R.- C. Cornoldi (edd.), *Intelligenze multiple in una società multiculturale*, Junior, Bergamo 2000.

¹⁹ Cfr. N. Zippel, *I bambini e la filosofia*, Carocci, Roma 2017.

per cui la filosofia è sia oggetto che soggetto dell'esercizio partecipativo. Da un lato, infatti, l'intelligenza della filosofia si presenta come coscienza e conoscenza dei *temi* della filosofia (non unicamente della *storia* della filosofia); dall'altro lato questa è *strumento* di senso, argomentativo e morale, per il fiorire della personalità di ciascuno, per la partecipazione alla comunità, per la comprensione delle complessità, per la consapevolezza dell'essere nel mondo.

In questo quadro, a giocare un ruolo fondamentale è la promozione dell'*agire caring*, che si esplica nelle dimensioni comunicativa, empatica, interpersonale e intrapersonale dei partecipanti alla comunità di ricerca. Tuttavia, più che risiedere in una o più di tali dimensioni, l'*agire caring* si instaura come relazionalità consapevole, come rapporto di prossimità, come sollecitudine. Sul piano epistemologico, la valorizzazione della dimensione di cura richiede un particolare impegno, nella pratica del fare filosofia con i/le bambini/e, delle competenze filosofiche, psicologiche e educative del facilitatore/della facilitatrice: grazie alle quali guida e sollecita, conduce e partecipa, rispettando e valorizzando, con postura *caring*, modi e tempi della comunità di ricerca entro cui si trova ad operare.

Più in particolare, quando si svolge una sessione di attività, l'*agire caring* si presenta tanto come obiettivo quanto come modo di esercizio del *fare* filosofia. Da un lato, infatti, chi facilita si pone nella condizione di *prendersi cura* del gruppo entro cui opera, sollecitando ad esempio opinioni o pareri, oppure - anche - lasciando libero il gruppo di abitare il silenzio; dall'altro lato, invece, l'*agire caring* rappresenta l'obiettivo sotteso, il "contenuto" da promuovere in ciascun membro della comunità di ricerca non solo per instaurare l'adesione spontanea, autentica, libera e senza forzature, alle attività in atto, ma anche per favorire l'acquisizione di tale *habitus*.

È questo un elemento fondamentale, che sposta l'attenzione dall'ottenimento di competenze conoscitive, o dalla promozione quasi esclusiva di capacità logico-argomentative, alla costruzione di una postura pratica, esperienziale, di comunità, d'altra parte importante anche per acquisire quelle capacità²⁰.

²⁰ Cfr. W.R. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, trad. it. di L. Micati, Armando, Roma 1972.

L'attività (questo *farsi*) del conoscere viene dunque a reggersi anche sui pilastri del sentire e dell'agire, instaurando una circolarità tra metodo e contenuto, capace di sostenere non solo i/le bambini/e ma anche adolescenti, ragazzi e ragazze, nonché adulti nel loro quotidiano esercizio di scoperta e riscoperta della "meraviglia".

La prospettiva teoretica entro la quale riarticolare un nuovo approccio per fare filosofia con i/le bambini/e e le comunità non può trascurare la riflessione di Howard Gardner sull'intelligenza degli esseri umani, che egli elabora attraverso la "teoria delle intelligenze multiple"²¹. L'analisi della pluralità di ambiti all'interno dei quali l'esperienza intellettuale e conoscitiva della persona si dispiega consente di intercettare quella che Gardner chiama *intelligenza filosofica o esistenziale o spirituale* che, fin dai tempi più lontani, permette agli esseri umani di pensare attraverso concetti astratti, universali, riflettendo sulle questioni esistenziali e sulle implicazioni etiche. Essa, nota Gardner, rende anche possibile l'apertura del pensiero al trascendente e al simbolico, è premessa del pensiero critico e della curiosità filosofica.

L'intelligenza filosofico-esistenziale si configura così come un modo di articolare sapienza relazionale e saggezza sensibile che, nel fare esperienza riflessiva, si affinano e si arricchiscono alimentandosi reciprocamente.

Coltivare l'*intelligenza filosofica* corrisponde all'esigenza di imparare ad *essere se stessi con e per gli altri*, in presa con la realtà del mondo.

²¹ Cfr. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2013

La ricerca-azione

Nelle nuove sfide della contemporaneità, le esigenze educative sembrano profondamente mutate rispetto al contesto culturale sul quale Lipman puntava il proprio sguardo perspicace e innovativo. Si sono trasformati i modi di vita, e quindi di esperienza e di apprendimento. Se la formulazione originaria del filosofo prevedeva un'impostazione centrata sulla parola, sull'analisi linguistica, sul ragionamento e sulla capacità di immaginazione che proprio l'incontro con un testo può generare, questi elementi oggi devono accompagnarsi ad un più ampio spettro di modalità di relazione con la realtà, appunto anche per rispondere alla crescita e trasformazione dei bisogni formativi: da un lato dei singoli - abilità nel sapersi mettere in relazione, nel saper cooperare, assumere una postura critica e riflessiva, attivare capacità ermeneutiche, interpretative e di analisi; dall'altro della comunità in quanto tale, oggi peraltro sempre più differenziata e plurale.

Da qui nasce l'esigenza, nelle nuove pratiche di *filosofia per/con i/le bambini/e e con comunità*, di adottare nuove linee operative attraverso un approccio di ricerca-azione²².

L'origine di questa metodologia risale agli anni Quaranta, quando Kurt Lewin²³, psicologo sociale, sentì il bisogno di superare alcuni dei modelli psicologici imperanti all'epoca come il comportamentismo, l'identificazione di un gruppo con la sola somma dei suoi componenti e il riduzionismo insito nella lettura meccanicistica dei fenomeni psicologici individuali e sociali.

²² Così nasce la sperimentazione avviata dal Gruppo di Ricerca *ConSiderAzioni* dell'Università di Macerata.

²³ Kurt Lewin (1902-1947) è tra i massimi rappresentanti della psicologia della forma. Meritano una certa attenzione le sue ricerche sulle emozioni e sui gruppi, nella prospettiva di una psicologia dinamica e sociale di orientamento gestaltista. Rispetto ad un impianto sostanzialista, di matrice aristotelico, Lewin mette in primo piano «le correlazioni tra variabili, studiando le relazioni del caso singolo con i fattori circostanziali» (M. Fornaro, *Lewin Kurt*, voce in Aa. Vv., *Enciclopedia filosofica*, vol. 7, Bompiani, Milano 2006, p. 6375). L'idea, da lui elaborata, di una psicologia dinamica, tiene conto anche di elementi fenomenologici e meccanici; per questi ultimi, in particolare, si fonda sull'uso sistematico delle nozioni di energia, di forza, di bisogni, con attenzione alla persona concreta nella situazione concreta. Un aspetto importante concerne la rilevanza da lui attribuita al gruppo: «La struttura complessiva del gruppo e i conseguenti comportamenti dei membri non dipendono dalla sommatoria delle caratteristiche dei singoli, bensì dalle interazioni vigenti tra gli stessi; il gruppo va dunque concepito come una "totalità dinamica" caratterizzata dalla sistematica interdipendenza dei membri» (*Ivi*, p. 6376).

Attraverso la *teoria del campo*, le originarie intenzioni di Lewin furono proprio di comprendere i molteplici fattori che intervengono nelle dinamiche sociali. Indubbiamente non è questa la sede per un approfondimento specifico sull'idea della ricerca-azione proposta da Lewin, soprattutto perché sarebbe un lavoro lungo e complesso, in quanto gli studi attuali stanno ancora cercando di distinguere in modo più netto le idee del fondatore dalle svariate articolazioni che si sono susseguite dopo la sua morte, riferendosi ad un ventaglio di attività molto variegato. Diversi autori, nel corso degli anni, hanno infatti adottato l'approccio di ricerca-azione, enfatizzando alcuni aspetti piuttosto di altri o concentrandosi su obiettivi specifici e tralasciando la visione unitaria proposta dallo psicologo tedesco.

Certo la modalità della ricerca-azione sembra aver valicato il campo originario della psicologia, radicandosi nei territori più disparati delle scienze sociali. Infatti tra i suoi campi di applicazione troviamo la salute pubblica, il *welfare* sociale, la criminologia, le ricerche sulla valutazione o di pedagogia istituzionale (grazie alla proposta di René Barbier²⁴).

È comunque importante ricordare alcune delle caratteristiche che, ricavate dall'approccio lewiniano, possono suggerire una movenza utile a chiunque voglia promuovere le attività contenute all'interno di questo volume. La ricerca-azione, mentre lavora per raccogliere dati e analizzarli ai fini della teorizzazione scientifica, cerca di apportare un mutamento nello studio delle dinamiche sociali e dei soggetti che ne sono coinvolti: nel pensiero di Lewin, il gruppo è il luogo privilegiato della ricerca, dell'apprendimento e della creazione di eventi. Nella sua formulazione originaria egli aveva individuato quattro fasi che connotano lo svolgimento della ricerca-azione: la diagnosi della situazione problematica, la pianificazione delle diverse fasi dell'azione di ricerca, l'implementazione e la valutazione dei risultati.

Possiamo scorgere il carattere principale della sua proposta in un elemento di sostanziale novità: l'idea che si debba costruire una circolarità continua e auto-generativa che vada dalla pratica alla teoria e dalla teoria alla pratica, dalla

²⁴ Cfr. R. Barbier, *La ricerca-azione*, trad. it. di G. Lumare, Armando, Roma 2007.

concretezza dei singoli contesti alla formulazione di un piano di azione per la situazione, che torni quindi a misurarsi con il particolare²⁵. In questo modo, ogni azione ed ogni riflessione contribuiscono a generare una conoscenza aderente alla realtà (ricerca) e una prassi altrettanto adeguata ai principi teorici ed al contesto che l'hanno ispirata (azione). Entrambe, così, assumono tratti davvero trasformativi.

Secondo Lewin nessuna teoria può dirsi propriamente sensata se non è passata per il vaglio critico ed esperienziale della pratica e, contemporaneamente, nessuna prassi può incidere in modo pertinente e creare un cambiamento migliorativo senza far capo ad una teoria promotrice. Anche Alessandro Pontremoli, approfondendo gli elementi che accomunano questa metodologia nelle sue varie articolazioni, ritiene che si possa definire la ricerca-azione come «una forma di ricerca che genera conoscenza allo scopo esplicito di intraprendere un'azione per promuovere il cambiamento sociale e l'analisi sociale. Essa, per raggiungere tali scopi, considera rilevante la partecipazione e si presenta come un processo ciclico [...] un processo cogenerativo attraverso cui i ricercatori e i membri di organizzazioni locali, di comunità, di gruppi sociali collaborano alla ricerca, alla comprensione e alla soluzione dei problemi».²⁶

L'approccio di ricerca-azione, si può rilevare, consente di far dialogare le ricerche attuali sulle pratiche filosofiche - relativamente a concetti e paradigmi teorici - con l'esperienza viva delle molteplici attività laboratoriali in corso, e di far emergere l'importanza di alcune competenze relazionali nell'umano, come la saggezza sensibile e la sapienza relazionale.

L'articolazione dei concetti di saggezza e sapienza è declinata, all'interno dell'approccio circolare proposto, a partire dalla matrice aristotelica della loro definizione, e andando oltre. Nella dimensione della ricerca, infatti, viene soprattutto promosso lo sviluppo della competenza relazionale della sapienza, laddove, invece, al polo dell'azione attiene in particolare la promozione della dimensione sensibile della

²⁵ Per un approfondimento su questo argomento cfr. P. Amerio, N. De Piccoli, A. Miglietta, *La ricerca-azione come articolazione di teoria e pratica*, in P. Amerio, *Psicologia di comunità*, Società editrice Il Mulino, Bologna 2000, pp. 261-293.

²⁶ A. Pontremoli, *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità*, Utet, Torino 2015, p. 134.

saggezza. La circolarità dell'approccio rende comunque avveduti che non si tratta di capacità separate, ma sempre in esercizio in modo intrecciato e che si rafforzano reciprocamente.

Delle due competenze, la prima afferisce più in specifico alla sfera del conoscere e del sapere, pur senza delinarsi in una prospettiva puramente teoretica statica, che non lasci spazio a revisioni e incrementi in virtù di aperture pratiche. Essa, infatti, esprime una forma e un modo di sapere in continua dinamica che, costantemente, scopre ed elabora una pluralità di relazioni; è un esercizio del sapere di tipo dialogico, che coinvolge la dimensione intersoggettiva. Vi è un imprescindibile uso consapevole della parola come luogo di incontro, di scambio, di riconoscimento e costruzione di sé e della socialità. La sapienza relazionale può quindi essere intesa come la capacità di coltivare una postura conoscitiva esistenziale, un sapere aperto al dialogo, alla ricerca di una comprensione della realtà sempre più profonda, di un pensiero critico che, riflessivamente e auto-riflessivamente, cerca di venire in chiaro della propria parzialità, sapendo riconoscere i conflitti interpretativi senza fuggirli, con fiducia nella propria e altrui capacità di comprendere, saper individuare e soppesare mezzi adeguati ai fini, cooperando, collaborando e condividendo. Si coglie, in tal modo, la portata anche trasformativa del pensare.

Ma la sapienza relazionale è propriamente tale nel suo articolarsi, a propria volta, con la saggezza sensibile, la quale afferendo in modo peculiare alla sfera pratica dell'agire e del fare, è da intendersi innanzitutto come disposizione a discernere, a compiere scelte, a essere responsabili, a stare e sostare nella relazione con l'altro cercando regole condivise, negoziandole senza imporle. È la capacità di vivere in modo consapevole l'ambiente in cui si abita, di mettere in relazione desideri e risorse, esigenze e possibilità, facendo della propria *intuizione sensibile* (soggettiva, certo, ma non per questo irrilevante o illusoria) una chiave di lettura e interpretazione aperta nei confronti del mondo, degli eventi e degli altri esseri umani. Saggezza sensibile è avere senso di luogo, di ambiente e di tempo, è capacità di cogliere l'atmosfera delle situazioni e reagire in modo adeguato agli stimoli esterni, di riconoscere, ascoltare e dar forma ai propri appetiti, agli istinti ed alle emozioni, di prestare attenzione e

attuare un ascolto attivo e modalità comunicative adeguate. Sapienza relazionale e saggezza sensibile vanno educate nelle persone sin da piccole, attraverso un approccio che non può che essere *esperienziale, informale* e prevalentemente *laboratoriale*.

Lewin osservava che per produrre un qualsiasi tipo di cambiamento nei gruppi o nei singoli individui - soprattutto quando una trasformazione si rende necessaria, come nei casi di rieducazione - la strada migliore non è “convincere” le persone, sulla validità del nuovo rispetto al vecchio, con le sole argomentazioni, ma è molto più utile rimuovere le resistenze che ostacolano il processo di trasformazione, per agevolare anche successive e dinamiche rielaborazioni: e questo è un processo che coinvolge diverse dimensioni, non solamente quella cognitiva. L’attività laboratoriale si conferma qui appunto come particolarmente efficace: promuovendo il sapersi mettere in relazione nel giusto modo, il saper condividere costruttivamente le proprie idee, porre attenzione all’altro e ai suoi bisogni, portando avanti le relazioni con consapevolezza e responsabilità, riuscendo a cogliere di volta in volta le strategie migliori per affrontare un problema. Possiamo allora comprendere meglio l’affermazione di Lewin, divenuta oramai famosa, secondo la quale nulla sarebbe più pratico di una buona teoria²⁷.

Ogni incontro per esercitare filosofia con i/le bambini/e e con comunità prevede attenzione al setting, alla selezione di stimoli e pre-testi che possano coinvolgere le diverse dimensioni esperienziali e attivare le differenti modalità comunicative, senza limitarsi a quella verbale e linguistica.

Il conduttore/la conduttrice di una sessione di filosofia con i bambini/le bambine farà in modo che si sentano ascoltati/e e assecondati/e nelle proprie esigenze espressive e comunicative. Chi facilita agisce “facendo un passo indietro” come soggettività peculiare, e accompagna maieuticamente il gruppo favorendo il costituirsi di una comunità di ricerca. I suoi interventi sono volti a promuovere l’inclusione, a educare

²⁷ Cfr. K. Lewin, *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, trad. it. di R. Licausi, Franco Angeli, Milano 1972.

all'attenzione, al dialogo, al rispetto, a osare - prendersi dei rischi, avere coraggio, sperimentare nuove vie non ancora battute -, a confliggere positivamente, senza violenza, a riconoscere le emozioni, ad abitare il luogo in cui si è, a stare in solitudine per entrare in contatto con sé stessi, a sviluppare il dialogo interiore, a esplorare l'ambiente e relazionarsi con gli altri. Ha il compito di sollecitare e stimolare la discussione e l'approfondimento, di essere sostegno e accompagnamento dell'intero processo dell'indagine filosofica, di monitorare la validità della discussione e della ricerca.

Nel caso di interventi con bambini/e e ragazzi/e è importante presentare ai genitori - e anche agli insegnanti nel caso si tratti di un progetto scolastico, prima dell'inizio dell'attività, obiettivi e modalità del lavoro di ricerca-azione. È di grande rilievo entrare in sinergia con famiglie e corpo docente (quest'ultimo, ovviamente, allorché si tratti di attività a scuola), perché il/la giovane che partecipa all'iniziativa possa affrontare con la giusta convinzione questa nuova esperienza. Nel caso di sessioni filosofiche previste a scuola, inoltre, l'incontro preliminare può essere anche un'importante occasione per definire il ruolo degli insegnanti durante l'attività: è richiesto loro, infatti, di organizzare la propria presenza secondo uno stile volto a costruire un'atmosfera di apertura al dialogo e alla partecipazione attiva, fungendo anche da mediatori tra gli/le studenti/esse e il gruppo di lavoro, qualora fosse necessario regolare le interazioni. È bene che non vi siano interventi sui contenuti in discussione: per non condizionare i/le giovani, che sono invitati a decidere autonomamente se esprimersi o no e a esplicitare la propria opinione senza subire la pressione di dover dire "la cosa giusta".

Come già osservato, per la buona riuscita di una sessione è importante creare un setting capace di garantire le condizioni favorevoli alla comunicazione e alla partecipazione di tutti/e. Nel caso di attività a scuola è importante rafforzare in ragazzi/e e bambini/e l'idea che questa attività è qualcosa di altro rispetto alle discipline del loro curriculum scolastico: per far questo è necessario un/una facilitatore/facilitatrice adeguatamente formato/a, l'utilizzo di materiale di lavoro specificatamente individuato e a volte costruito appositamente per stimolare l'indagine e la riflessione filosofica, ol-

tre ovviamente a disporre di quanto serve per scrivere e/o disegnare (lavagna, fogli, cartelloni, pennarelli, matite). Se si è a scuola, è preferibile che il laboratorio si svolga in una stanza diversa da quella in cui abitualmente c'è la lezione quotidiana. Quando non è possibile, è opportuno cambiare almeno la disposizione nell'aula, sistemando i banchi in modo da lasciare lo spazio per distribuire le sedie in cerchio. Questo assetto favorisce la circolazione di domande, lo scambio di opinioni, la condivisione delle idee, la coesione del gruppo, l'aiuto reciproco e, soprattutto, concede a tutti/tutte la possibilità di guardarsi negli occhi, rompendo lo schema tipico della lezione frontale. È importante coinvolgere i/le bambini/e perché siano loro stessi/e ad indicare la strada da seguire, permettendo così alla filosofia di esplicitare la propria natura: essere al servizio del sapere e dell'aver cura, e sempre aperta anche agli imprevisti.

Fin dalla progettazione di ciascun incontro, è importante avere chiari dei macro-obiettivi che aiutino a strutturare e monitorare, di volta in volta, le diverse attività che si andranno a svolgere. Tra questi: saper ascoltare, dialogare, condividere, coinvolgersi, ragionare criticamente. Considerando sempre la fascia d'età dei soggetti coinvolti e il contesto in cui l'attività si svolge (scuola, mondo del lavoro, o altra comunità specifica di persone) è bene declinare ciascun macro-obiettivo in micro-obiettivi specifici, che potranno comportare attività diversificate, capaci di cogliere le occasioni educative offerte dal setting specifico.

Attenzione altresì va rivolta ad una certa gradualità, anche in base alle fasce d'età: ad esempio mirando dapprima ad una propedeutica acquisizione di una postura euristica, attraverso esercizi di gruppo che abituino i/le bambini/e all'importanza del farsi e del fare domande, svolgendo poi attività finalizzate alla creazione di una comunità di ricerca all'interno della quale riflettere sull'importanza di ragionare "con la propria testa", e proponendo diverse situazioni nelle quali allenare la propria capacità di comprensione dei pensieri e delle emozioni altrui, senza pregiudizi o svalutazioni. Successivamente si può lavorare per la costruzione di una comunità di ricerca capace di riflettere secondo un procedimento di indagine filosofico, in un clima di dialogo e

di fiducia reciproci che metta in condizione di aprirsi, di proporre tematiche su cui ragionare insieme e questioni che coinvolgano tutte e tutti.

Ogni incontro potrà prevedere una parte iniziale: nel caso della prima sessione questa è bene che sia dedicata alla presentazione del progetto ed alla conoscenza dei soggetti coinvolti, in quelle successive, invece, si definisce come fase di “riscaldamento” e di riflessione sulle precedenti sessioni. Può risultare efficace, ad esempio, attingere ai giochi di gruppo e di cosiddetto riscaldamento utilizzati nei laboratori teatrali (cfr. il divertente esercizio detto del “rompighiccio”: può essere utile che siano i facilitatori a cominciare, estremizzando movimenti o espressioni, così da dare licenza a tutti di “osare”; anche il coinvolgimento degli insegnanti, se si è a scuola, può dare esiti interessanti). Una seconda parte sarà dedicata alla presentazione del pre-testo - si tratti della lettura di un brano, della visione di un video o di immagini, di momenti ludici di vario tipo - che vengono utilizzati per invitare i partecipanti a porre domande, da cui estrapolare i temi per la discussione insieme. Una terza parte potrà essere riservata alla condivisione di impressioni, stati d’animo, pensieri; infine si svolgono insieme riflessioni conclusive.

I pre-testi che vengono utilizzati, per risultare efficaci, vanno opportunamente scelti in modo da essere in grado di coinvolgere: che sia una lettura, un gioco da fare o realizzare, una storia da inventare o da leggere, un problema da risolvere, è bene che si attivi la collaborazione collettiva. Un’esperienza molto feconda è quella di coinvolgere i/le partecipanti all’attività nell’invenzione di un gioco, partendo da elementi dati: ne può nascere una discussione sulla creazione, la sperimentazione, l’approvazione e la stesura delle regole del gioco stesso, dove si affrontino temi riguardanti l’importanza e la necessità delle regole, come stabilire un ordine e fare una classificazione, fino a discutere di temi quali la democrazia (come decidere insieme le regole stesse) e l’uguaglianza. In altri casi si può partire da una parola chiave, come ad esempio “la casa” e, utilizzando tutte le possibilità di cui si dispone - la voce, quindi la parola, il corpo e l’arte grafica del disegno – articolare insieme i vari temi connessi ad essa. Inventare o reinventare storie, inoltre, come per esempio raccontare la favola di Cappuccetto Rosso dal punto di vista del lupo, può essere un’attività mol-

to stimolante per i più grandi: la discussione può pervenire a trattare temi come l'imprevedibilità, la diversità dei punti di vista, l'insinuarsi degli stereotipi. Anche il gioco del "telefono senza fili" può essere utile per sollecitare il coinvolgimento e l'atteggiamento critico, evidenziando l'importanza dell'ascolto reciproco. Se si inizia con delle letture è bene, anche in questo caso, coinvolgere nella declamazione tutta la classe: si creerà un'occasione per leggere più volte il testo, in modi diversi, e stimolare i/le partecipanti a domande che portino poi all'individuazione di un tema di discussione. In ogni caso, affinché tutte e tutti possano esprimersi, ascoltarsi reciprocamente, condividere le proprie idee, le proprie emozioni senza aver timore di sbagliare o di essere giudicate/i e possano cambiare idea o opporsi alle idee altrui, giustificando la propria posizione, è sempre importante creare innanzitutto un clima di fiducia e comprensione.

Una volta conclusa la sessione di Philosophy (o di FiloSoFare insieme) è bene chiedere ai/alle partecipanti di definire con una parola il loro stato d'animo in quel momento, e cosa pensano di portare con sé dopo l'esperienza vissuta insieme. I pensieri che vengono raccolti costituiscono per tutte e tutti, anche per chi ha facilitato il percorso, un feedback per l'attività svolta: che contribuisce a creare la consapevolezza di aver costruito una piccola comunità di riflessione, capace di trattare tematiche e idee che affrontano questioni importanti per lo sviluppo e la crescita di chi la compone.

Per ottimizzare il lavoro, consolidare i risultati raggiunti e proporsi obiettivi sempre più definiti è fondamentale la continuità della pratica: così il gruppo di persone che la esercita può davvero diventare una comunità di ricerca che, nella cooperazione, è capace di valorizzare differenze e divergenze, stimolare la curiosità, provocare a alimentare il pensiero e creare le condizioni affinché ciascuna e ciascuno possa fiorire prendendo direzioni originali e persino inaspettate.

All'opera!

È qui proposto allora, all'esercizio del *confilosofare*, il testo *Alla scoperta dei perché*, che si presenta come intreccio di diversi modi di scrittura e si presta a molte forme di lettura.

La narrazione, attraverso i generi del *giallo*, che dipinge la trama, e del *racconto breve a tenore filosofico*, secondo cui si snodano i 10 racconti, ha una propria performatività filosofica.

In primo luogo mobilita, pone in movimento l'intelligenza, nelle sue diverse forme: suggerisce di applicare il sapere alle occasioni di vita, accettando di metterlo in discussione e vederlo trasformarsi, accrescersi nella relazione con l'ambiente e con le altre persone, tutte nella loro diversità. Si può imparare, così, ad accettare la sfida della problematizzazione, anche per essere in grado di assumere una posizione personale: non senza ricerca, esercizio del dubbio, del dialogo, della condivisione, seppure talvolta anche nel disaccordo. E si allena così anche la capacità di contestualizzare, ossia di avvertire l'esigenza di accogliere le relazioni tra le cose e, insieme, di rispondervi, ponendo in rete i vari aspetti delle situazioni.

Accompagnando, così, ragazze e ragazzi nell'imparare a pensare, li si fa incontrare con concetti e argomentazioni. Da un lato l'intento è diventare capaci di analizzare e di provare a definire, di ricostruire la trama di significati che un nome suggerisce di intrecciare e collegare questioni e problemi, ma anche di operare scomposizioni, distinzioni e poi ricomposizioni logiche e coerenti all'interno della sfera semantica e concettuale di una certa singola nozione, così come anche il confronto tra nozioni differenti. Dall'altro non è meno importante cercare di perimetrare l'area di un problema o individuare i nessi tra campi problematici. Ma, ancora, il percorso intende sviluppare la capacità di valutare in modo logico i problemi e le questioni, attivare processi di riflessione critica, autonoma e personale, sviluppando e articolando ragionamenti logico-critici, secondo strategie coerenti e organizzate (l'utilizzo del genere "giallo" è in questo particolarmente efficace) sia per supportare razionalmente una propria tesi, sia per controllare eventuali molteplici ipotesi.

Ragazze e ragazze sono accompagnati, così, a formarsi una postura dialogica e relazionale, mediante la quale ciascuno/a sarà in grado di prendere una posizione razionalmente motivata, consapevole e aperta al dialogo e di assumersi la responsabilità delle proprie tesi e proposte di soluzioni teoriche.

Mentre si forma al pensiero critico, che è appunto la capacità di saper discernere, valutare, ed opportunamente impiegare nella loro diversità tutti gli elementi che costruiscono un discorso, il lavoro filosofico contribuisce così allo sviluppo delle competenze chiave per l'esercizio di una cittadinanza consapevole e di armonizzazione della propria esistenza: come una buona dose di accettazione reciproca e di reciproco apprezzamento, nella propria diversità, anche al fine di allenare la curiosità e la capacità di stupirsi, il gusto della scoperta che non trascura di apprezzare la familiarità già acquisita con il mondo.

Gli stratagemmi stilistici di *Alla scoperta dei perché* aiutano ad utilizzare il testo come uno strumento di lavoro duttile, che si presta a molte declinazioni. Infatti insegna, in modo efficace, che si può lavorare anche già giocando con i nomi, molti dei quali evocano e suggeriscono, colorando lo svolgersi dei racconti come suggeritori di una pièce da recitare comunque “a soggetto”. Ecco allora che il posto si chiama “Acquiete”, che dice della quiete, appunto, e anche della sua mancanza (come indica il prefisso “a”, privativo) e, al contempo, evoca l’acqua, elemento naturale primigenio a cui entrambi gli aggettivi si possono acconciare e che certo si impara presto ad accompagnare a borghi, paesi e città; presenta poi Igenius Questionis: uno geniale, specializzato in problematiche; quindi Furio e Pacifico gemelli diversi, Leone che “crede di essere il capo e dà ordini a tutti: organizza, propone e dispone, ma quasi mai viene ascoltato”. Lo stile “combinato” tiene il ritmo vivace: accelera con tratti di dialogo incalzanti e poi si distende, concedendo tempo e sosta per la riflessione.

Attraverso Leone, Allegra e Alina, Furio e Pacifico è possibile incontrare una riflessione che sgorga come esigenza nel farsi concreto dell’esperienza, che sa diventare astratta, ma solo in senso positivo cioè della profondità, senza diventare sterile ma piuttosto ampliando lo sguardo, senza distoglierlo dalla vicenda quotidiana dell’esistenza che, come si impara, è sempre insieme anche un po’ straordinaria.

Questo pensare del testo assume una precisa coloritura filosofica che trova le proprie occasioni nelle esperienze contestuali raccontate e si tesse – annodando i temi dell’*Identità*, dell’*Ordine-Caos*, dell’*Apparenza-realtà*, del *Nostro ruolo nel mondo*, della *Vita-Morte*, della *Scelta*, di *Come conosciamo*, del *Rapporto con la tecnologia*, della *Felicità* e infine della *Filosofia* – nella trama narrativa delle buone relazioni di sostegno reciproco e, con *Ingenius Questionis*, di carattere anche asimmetrico: comunque sempre aperte e intese alla fioritura di ciascuna e ciascuno.

La performatività del racconto, così ricca e molteplice, mentre si presta ad un’azione anche personale di lettura sembra però volersi consegnare, soprattutto, alla creatività formativa di un lavoro filosofico corale che rivela una propria forza, eppure indugia a volersi attivare in un “insieme” di relazioni.

Gli elfi sono *armati* di coraggio, che è una virtù ampia, legata al cuore, come dice la radice latina da cui la parola deriva. Il coraggio è aprire il petto, che è una parte solo parzialmente difesa del corpo, all’incerto e al pericolo, alla possibilità di soffrire. Non si tratta del coraggio inteso in senso cavalleresco e militaresco, che richiama la violenza e il mettere in pericolo la propria incolumità nello scontro. Bensì di un coraggio in grado di stare in sintonia e di dialogare con la paura, reazione emotiva innata alla possibile esposizione al pericolo, da ascoltare e decifrare, prima di metterla da parte o di evitarla. Chi ha coraggio agisce con prudenza e accortezza, si prende cura di sé mentre si espone al pericolo e valuta di agire in nome di qualcosa che in quel momento appare come più importante della paura. Il coraggio dice che, sebbene intorpiditi, uomini e donne, bambine e bambini non soccombono alla paura in nome di qualcosa che ritengono così importante e giusto da portare il cuore oltre l’ostacolo.

A questo contribuisce l’esercizio filosofico: si impara a fronteggiare il dubbio e il timore dell’ignoto, a sostare nell’incertezza restando disponibili, a mantenersi aperti/e; forse tremano un po’ le gambe, ma con il sostegno del rispetto si impara ad andare incontro all’altro/a e a lasciarsi incontrare dagli/dalle altri/e.

In fondo, non è poi questa la vera vocazione di filosofia?







Gruppo *ConSiderAzioni*, Università di Macerata:

Alessandro Maranesi

Alessandra Lucaioli

Francesca Peretta

Camilla Domenella

Michele Cardinali

Virginia Potetti

Martina Marini

Greta Mancini

Coordinato da Carla Danani, Paola Nicolini, Donatella Pagliacci