

L'ALTERITA' CON GLI OCCHI DELL'INFANZIA. UN'ESPERIENZA DI PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Lucrezia Piraino*

Abstract

Il contributo propone un'analisi del tema dell'alterità a partire da una esperienza concreta di Philosophy for Children. Si sofferma in particolare sul rapporto tra infanzia e filosofia e mette in evidenza, alla luce della pratica filosofica, come proprio l'infanzia diventi, per la prospettiva filosofica e per quella educativa, la sede privilegiata dell'incontro con l'altro.

The essay proposes an analysis of the theme of otherness starting from a concrete experience of Philosophy for Children. It focuses on the relationship between childhood and philosophy and highlights, in the light of philosophical practice, how childhood itself becomes the favourite place of the encounter with the other from both a philosophical and educational perspective.

Parole chiave: alterità, infanzia, filosofia, educazione, esperienza.

Key word: otherness, childhood, philosophy, education, experience.

Preambolo

Il filosofo... è la consulenza filosofica.
G. Achenbach, *La consulenza filosofica*.

Comincio questo mio intervento con una breve premessa: la mia è una riflessione che parla della mia esperienza di professionista. Ormai da molti anni affianco infatti l'interesse per la ricerca in università con l'esercizio della professione di consulente filosofico: meglio, di filosofa consulente. Sono infatti titolare di uno studio in cui mi occupo sia di consulenze filosofiche individuali che di pratiche filosofiche di gruppo condotte con bambini, con preadolescenti, con adolescenti e con adulti.

Dunque mi scuserà chi legge se, contrariamente a quanto normalmente si fa in un articolo scientifico, abdicherò al rigore ed all'oggettività della descrizione impersonale per parlare in prima persona. Questa scelta espressiva non nasce però a caso, poiché ha i suoi risvolti metodologici nella particolare natura della consulenza filosofica.

Una disciplina, questa, anzi, una vera e propria pratica della filosofia basata fondamentalmente sulla necessità di riproporre un collegamento diretto tra il pensiero e la vita: ispirata soprattutto all'esempio dei filosofi dell'antichità¹, fondata per lo più sul bisogno di approfondire la relazione tra la riflessione filosofica e le questioni di senso

* Consulente filosofico, Cultore di Filosofia morale, Manager della didattica e Docente nel Master in *Etica delle risorse umane, Tecniche narrative e Counseling*, presso la Cattedra di Filosofia Morale, DICAM, Università degli Studi di Messina.

¹ Cfr. P. HADOT (1995), *Che cos'è la filosofia antica?*, tr. it. Einaudi, Torino, 1998.

che sorgono in chi non si occupa di filosofia per mestiere, ed orientata anche a svelare i nessi etici inesplorati che intercorrono tra il ragionamento fronetico ed i dilemmi morali delle “persone comuni”: dei cosiddetti “non filosofi”².

È il filosofo consulente infatti che, praticando la filosofia in contesti diversi, cerca anche di sperimentarne alla prova dei fatti l’attitudine fronetica, ne provoca la carica dialettica per esperirne socraticamente la capacità logica, etica e insieme discorsiva e ne ripensa, infine, le modalità di trasmissione, sia nella forma orale che in quella scritta.

Partendo da questi presupposti il consulente filosofico diventa, allora, autore ed al contempo testimone di un tipo di scrittura filosofica che fa della discussione dei casi di consulenza individuale, del resoconto diretto delle pratiche filosofiche di gruppo, della narrazione *ex post* dei dialoghi da lui animati e condotti, quando non della ideazione di brani di filosofia contemplativa il nucleo teorico/esperienziale di una ulteriore comprensione filosofica del mondo. Una comprensione che dovrebbe contribuire ad arricchire con un altro, piccolo tassello di senso l’immenso e variegato *corpus* di opere filosofiche presenti nella nostra tradizione di pensiero.

L’obiettivo è quello di, per dirla con Maria Zambrano, «realizzare una verità, sia pur scrivendo»³, mantenendo in costante, feconda tensione tanto l’orizzonte particolare della motivazione personale del filosofo che *vive* l’esperienza assolutamente unica ed irripetibile di ogni singolo dialogo, quanto la sua più universale ed oggettiva esplorazione di forme e di metodologie filosofiche sempre più dense, sempre più pregnanti ed incisive.

In questo caso, quindi, sottolinea Pierre Hadot,

non si tratta di contrapporre e separare da un lato la filosofia come modo di vivere, e dall’altro un discorso filosofico che sarebbe in qualche modo esterno alla filosofia. Al contrario, si tratta di dimostrare che il discorso filosofico fa parte del modo di vivere. In compenso, bisogna però riconoscere che la scelta di vita del filosofo ne determina il discorso. Ciò vale a dire che non si possono considerare i discorsi filosofici come realtà che esisterebbero in sé e per sé, e studiarne quindi la struttura indipendentemente dal filosofo che li ha elaborati. È forse possibile separare il discorso di Socrate dalla vita e dalla morte di Socrate?⁴

1. Chi è l’altro? Filosofare con i bambini?

Come è possibile che tutto ciò che esiste
debba esistere in un solo modo, in una
situazione orribile, senza uscita da sé,
senza pausa e mutamento?
In un umile da qui a lì? [...]

È questo quel mondo vero, definitivo:
ricchezza sparsa che non si può raccogliere,
sfarzo inutile, possibilità vietata?

W. Szimborska, *Intervista a un bambino*.

Rimando ad un’altra sede le questioni teoriche che possono scaturire dall’approccio che ho appena descritto. Mi è sembrato comunque obbligatorio,

² Mutuo quest’espressione da Augusto Cavadi, consulente filosofico mio conterraneo che ha chiamato i suoi incontri *Pratiche filosofiche... per non filosofi*.

³ M. ZAMBRANO (1955) *L’uomo e il divino*, tr. it. Edizioni Lavoro, Roma, 2001, p. 8.

⁴ P. HADOT, *Che cos’è la filosofia antica*, cit., p. 7.

essenziale in questa circostanza, motivare la posizione da cui parte il mio racconto in prima persona di un'esperienza di filosofia con i bambini, in modo da chiarirne il nucleo metodologico ed esplicitarne l'intenzione profonda.

Intenzione che fa della condivisione dell'avventura del pensiero un atto rivolto a chiunque sia disposto ad uno sforzo spirituale⁵: e mi si creda quando dico che, nonostante la mia piccola, ma significativa esperienza, non finisco mai di stupirmi di quanto nei nostri dialoghi i bambini – sia quelli che hanno dai 6 ai 10 anni, sia i preadolescenti – siano immediatamente disposti e pronti a mettersi in gioco con una autenticità, un interesse, un'apertura ed un trasporto davvero invidiabili, a differenza di quanto può accadere con molti adulti, in cui quegli stessi slanci e quegli stessi entusiasmi per il puro piacere del filosofare spesso sono ormai quasi del tutto spenti.

A questo proposito non si può non convenire con Karl Jaspers quando, mentre con la sua rara capacità di precorrere i tempi porta degli esempi di fanciulli che sono personalmente ingaggiati nell'impegnativo lavoro di scavo della riflessione, sostiene che «non è raro trovare sulle labbra di un ragazzo ciò che va dritto nelle profondità della filosofia»⁶, per poi aggiungere, concludendo il suo ragionamento con rigorosa amarezza:

chi lo volesse potrebbe raccogliere una ricca filosofia infantile. Lì l'obiezione che i fanciulli potrebbero averla appresa dai genitori o da altri non vale evidentemente per pensieri tanto originari. L'altra obiezione, che questi fanciulli non sviluppano questo loro filosofare, dimostrando in tal modo che queste primitive manifestazioni sono del tutto casuali, dimentica il fatto che i fanciulli posseggono sovente una genialità che va poi perduta col crescere. È come se, col passare degli anni, si cadesse prigionieri di convenzioni e opinioni, dando luogo a obnubilamenti e superficialità, in cui va del tutto perduta l'immediatezza infantile. Il fanciullo è del tutto aperto al processo di autodischiudimento della vita; sente, vede e chiede ciò che presto dilegnerà dentro di lui. Va così disperso ciò che, per un attimo, gli si rivela, sicché egli stesso sarà sorpreso se gli adulti lo informeranno di ciò che egli aveva detto o chiesto⁷.

Chi come me pratica la filosofia con i bambini vuole raccogliere proprio questa provocazione di cui parla Jaspers.

Vuole coltivare l'interesse *dei bambini* per la filosofia e significarne il richiamo, viverne con loro il fascino, alimentare, direbbe Jankélévitch, lo *charme* dell'esperienza del pensiero⁸.

Esperienza che viene vissuta, grazie ad un lavoro consapevole ed incessante sulla propria personale apertura all'incontro con l'altro, ma che sboccia anche dal proprio abitare la filosofia in modo totale, completo, presente: con quell'attenzione e quell'attesa costanti verso il momento originario, naturale, spontaneo in cui emerge l'interrogazione filosofica.

Quest'ultima nasce più facilmente se si è in buona compagnia e se si gioca insieme, usando il linguaggio in modo paradossale, ironico, non oggettivante: rigenerandolo in tal modo dall'usura, dal logorio dovuto ad un suo utilizzo ormai troppo convenzionale e restituendogli pertanto la possibilità di rivelare -a tratti- il significato più nascosto di quelle esistenze che hanno condiviso il rischio e l'azzardo di mettersi a pensare in comune.

⁵ A. HELLER (1978), *La filosofia radicale*, tr. it. Boella. Milano, 1979, p.16.

⁶ K. JASPERS (1971), *Introduzione alla filosofia*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2010, p. 3.

⁷ Ivi, pp.4-5.

⁸ Cfr. V. JANKÈLÈVITCH (1961), *La musica e l'ineffabile*, tr. it. Bompiani, Milano, 1998.

Dunque ci si muove sempre nella appassionata consapevolezza di quanto proprio il linguaggio – ponte che unisce all'altro ma anche limite che divide dall'altro – sia ricco e multiforme, evocativo ed anche ambiguo, complesso, plurale e paradossalmente più comprensibile quando non viene violentato da semplificazioni tante volte inutili e banalizzanti.

Operazione, quest'ultima, che se per un verso presuppone un profondo, oserei dire radicato, pregiudizio degli adulti nei confronti della (in)capacità di comprendere dei bambini, per l'altro strumentalizza l'autorità che i bambini concedono spesso in modo automatico agli stessi adulti come un'arma a doppio taglio, dato che, in questo caso, i bambini non rappresentano assolutamente una sfida per l'identità di quelli che si sono ormai, con sollievo, emancipati dall'infanzia⁹.

Questi atteggiamenti appena descritti, molte volte scelti semplicemente per comodità, o perché illuminati da una "buona" ragione, quando non messi in pratica a causa di disagi nelle relazioni funzionali con gli altri adulti o per una percezione distorta del potere sui bambini¹⁰, non potranno che risultare alla lunga limitanti per la *loro* (dei bambini) autentica intelligenza del mondo, diventando dunque inibenti rispetto alla *loro* esperienza della vita, rischiando alla fine di fare risultare gli adulti poco credibili agli occhi di chi, guardandoli, li osserva, li soppesa, li misura.

Per mettere in evidenza quanto sia nocivo questo atteggiamento educativo, animato da uno slancio che oserei definire "colonialista" nei confronti del pensiero dei bambini, il filosofo/terapeuta Mathias Jung sostiene come

il mistero dell'infanzia è un prodigio [...]. Noi persone grandi non dovremmo distruggerlo. Ciò che chiamiamo «educazione» spesso significa, in realtà, che noi trasciniamo i bambini nella nostra direzione, sulla nostra angusta via, invece di consentire loro di percorrere la preziosa linea curva della luminosa traiettoria della loro vita¹¹.

Avendo in passato lavorato in piena sintonia con alcuni colleghi pedagogisti, per certi aspetti mi è facile comprendere quanti problemi emergano a causa di una pratica educativa irriflessa, riduttiva e superficiale agita sulla pelle dei bambini da quelle che proprio Jung ha appena definito genericamente delle "persone grandi".

Persone troppo spesso dotate di una autorità vuota, perché priva di autorevolezza: vale a dire non maturata all'interno della riflessione sulle problematiche teoriche e sulle svariate possibilità operative offerte dalla pedagogia, quando non, più semplicemente, meditata nell'ascolto del senso delle domande dei bambini. Un'autorità astratta quindi, perché non verificata dal costante, lacerante riscontro -nei fatti- della circostanza per cui, per dirla con Maria Zambrano, «se esiste solo l'educatore non c'è educazione possibile, se il primo educatore non è l'educando stesso»¹².

Dunque, continua idealmente Oscar Brenifier, un filosofo consulente francese che da anni pratica la filosofia con i bambini, quando decidiamo di filosofare coi fanciulli «il problema sta nel sapere se vogliamo optare per una visione naturalista dell'educazione o per una visione classica»; anche se è fin troppo chiaro che in ogni caso «non esista una soluzione perfetta, capace di garantire il successo di questa

⁹ O. BRENIFIER (2014), *Filosofare come Socrate. Teoria e forme della pratica filosofica con bambini e gli adulti*, tr. it. Ipoc, Milano, 2015, p. 99.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ M. JUNG (2000), *Il piccolo principe in noi*, tr. it. MaGi, Roma 2002, p. 24.

¹² M. ZAMBRANO (2007), *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, tr. it. Marietti, Genova, 2008, p. 159.

impresa, sebbene l'importante è che si sia consapevoli della tensione su cui si applica ogni azione educativa, unica protezione tra Scilla e Cariddi»¹³.

Dal nostro punto di vista è comunque certo che, in pratica, quando si filosofa insieme ai bambini non si cerca di trasmettere ai piccoli protagonisti dei dialoghi delle riflessioni già pensate da qualcun altro, né si vuole semplicemente favorire l'espressione delle loro idee, ma si tratta piuttosto di far nascere, di far fiorire in loro l'attitudine filosofica: quella fiduciosa confidenza con la riflessione che li renderà poco a poco sempre più padroni del loro pensiero, e dunque, in futuro, autentici protagonisti della loro vita.

Non posso a questo punto più trattenermi dall'esplicitare, forse un po' banalmente, ciò che è già nelle cose: ovvero il fatto che l'*esperienza* dell'alterità, da cui può scaturire *poi* la riflessione sull'alterità, comincia proprio (da) qui: da un linguaggio aperto, da una presa di posizione riflessiva, personale ed anche libera – cioè sgombra dall'autocompiacimento e dall'egocentrismo – da parte di tutti nei confronti delle idee degli altri, filosofo compreso.

L'educazione all'alterità comincia in sostanza da una «educazione ad un giudizio migliore»¹⁴ che viene realizzata e guidata dal “filosofo-facilitatore” in una “comunità di ricerca”, secondo l'approccio Matthew Lippman che, nell'ormai ampiamente consolidato curriculum della *Philosophy for Children*, è stato anche coadiuvato da Ann Margareth Sharp.

Questo modo di considerare la filosofia – continua la Sharp – non sarebbe fondato su una svalutazione della natura, né farebbe ricorso ad una logica che formalizza il reale, togliendolo dall'esperienza concreta. Si focalizzerebbe invece sul “fare filosofia” con altri, piuttosto che parlare di ciò che hanno detto altri filosofi. Darebbe peso non solo alle abilità cognitive, ma anche alle abilità sociali ed emotive. Sarebbe non tanto una scienza normativa, ma piuttosto una ricerca collettiva di comprensione. L'attenzione sarebbe posta sulla scoperta e la creazione di prospettive che ci aiutino a vivere meglio: con noi stessi, con gli altri e con il mondo che ci circonda¹⁵.

Educare al giudizio autonomo, quindi, nell'ottica di formare nei bambini la possibilità di pensare in modo ampio, con la messa in gioco di una “mentalità allargata”¹⁶, in modo da sviluppare quell'immaginazione filosofica che ci consente di rappresentarci, con Kant, il *possibile* giudizio degli altri (cosa che, sottolinea la Sharp, ci aiuta anche a vivere meglio).

Nel filosofare coi bambini – non bisogna nascondere – si lotta con la difficoltà della loro assuefazione al modello tradizionale di insegnamento, da cui vengono riempiti di nozioni e per certi aspetti, quindi, rassicurati.

Per realizzare la faticosa ampiezza del pensare e del giudicare di cui si parlava poc'anzi si tratta, allora, di fare con loro esperienza di un tempo “altro”.

Prendendo lo spunto da quel “a volte domandare è meglio di rispondere” che viene appeso al muro, sotto forma di una nuvoletta arancione, come una delle tre indicazioni imprescindibili che regolano il tempo dei nostri dialoghi, si sta a volte nel vuoto, nell'assenza di risposta, si conosce l'ostinata lentezza della ricerca e si saggia in questo modo la spinosa ambiguità del silenzio.

¹³ O. BRENIFIER, *Filosofare come Socrate...*, cit., p. 94.

¹⁴ A. M. SHARP (2005), *Filosofia per bambini: educare un giudizio migliore*, in M. SANTI (2005) (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli, pp.29- 44.

¹⁵ Ivi, p. 29.

¹⁶ Cfr. H. ARENDT, *La vita della mente*, cit.

Un silenzio spesso per loro decisamente imbarazzante, nella sua assenza di suoni, nel suo deserto di parole: li ho trovati, all'inizio del nostro percorso insieme, spiazzati dinanzi alla possibilità di pensare prima di tutto i loro stessi pensieri.

Senza parlare, poi, del loro – anche questo solo iniziale – disagio quando, alla fine di ogni laboratorio, hanno un appuntamento fisso con l'esperienza dell'angoscia della propria libertà, direbbe Sartre.

Quando, cioè, vengono messi davanti alla possibilità infinita di scegliere – addirittura! – l'argomento di cui parlare nel nostro prossimo incontro.

Anche io, come tra gli altri, Brenifier, leggo questa loro difficoltà nel fatto, che, sebbene alcuni siano appena scolarizzati, hanno però già introiettato

un tipo di apprendimento che inclina verso lo psittacismo, il formalismo, la parola astratta e soprattutto il doppio linguaggio: si instaura una rottura radicale tra l'esprimere ciò che si pensa e il mantenere il discorso che l'autorità si aspetta da noi. Rottura dalle conseguenze catastrofiche, non solo sul piano intellettuale, ma anche sul piano sociale ed esistenziale¹⁷.

Lo stesso consulente francese, continuando su questa scia e compiendo a questo punto una sorta di operazione fenomenologica, cerca allora di dare delle indicazioni filosofiche di metodo, quando descrive le modalità in cui, praticando la filosofia, si manifesta e si sviluppa nei bambini la capacità di pensare autonomamente, cercando simultaneamente di fare immaginare al lettore la stratificazione e la complessità con cui nasce, in tutti noi, l'esperienza del pensiero.

Riassumendo, la capacità di pensare da sé stessi si compone di alcuni elementi. In primo luogo possiamo esprimere ciò che pensiamo su un qualche tema (e ciò implica che previamente si stia chiedendo il nostro parere) e precisare il nostro pensiero, per essere compresi. In secondo luogo, pensare da sé significa che dobbiamo essere più consapevoli di ciò che pensiamo, presa di coscienza che a sua volta ci rimette parzialmente alle implicazioni e alle conseguenze di questi pensieri, appena un abbozzo forzato di ragionamento. In terzo luogo pensare da sé stesso significa lavorare su questi pensieri e queste parole per soddisfare l'esigenza di chiarezza e coerenza. In quarto luogo significa confrontarsi con l'altro, che ci chiede e ci contraddice, e il cui pensiero e la cui parola dobbiamo assumere per riformulare il nostro stesso discorso. Nessuna lezione teorica può rimpiazzare questa pratica, allo stesso modo in cui nessun discorso sul nuoto potrà sostituire il tuffarsi in acqua e mettersi a nuotare¹⁸.

Cosa dire a questo punto, se non che rimangono aperte tantissime domande che nascono non solo dalla presenza, nel panorama mondiale, di un'ampia costellazione di pratiche di filosofia con i bambini, ma piuttosto dalle conseguenti, molteplici questioni metodologiche da affrontare, qualora se ne debba utilizzare pedissequamente una o se si venga altrimenti ispirati da un'altra.

Queste pratiche, infatti, coerentemente con la natura della filosofia, sono anche molto diverse tra loro e contemplano, ragionando per estremi, sia l'esperienza consolidata della *Philosophy for Children*, che è nata negli Stati Uniti, sotto l'influsso di Dewey e della filosofia pragmatista ed è stata codificata in un curriculum con cui si conferisce una certa stabilità ad una pratica che in altre forme, se non adeguatamente ragionate, rischia di diventare a volte molto scivolosa e sfuggente; mentre proprio all'opposto rispetto alla proposta lipmaniana – tanto per menzionare solo le pratiche di filosofia con i bambini da me brevemente esemplificate – si colloca Brenifier.

¹⁷ O. BRENIFIER, *Filosofare come Socrate...*, cit., p. 92.

¹⁸ Ivi, pp. 93- 94.

In questo contesto il filosofo francese «si distingue per caratteristiche ben più “continentali”: niente *format*, niente *copyright*, niente operatori che applichino tecniche; bensì: provocazione, ricerca delle contraddizioni, stile personale»¹⁹.

In mezzo a tanta varietà, concordiamo decisamente con Grazia Massara, che in un interessante volume dedicato proprio alla *Domanda filosofica nell'infanzia*, nel decostruire sei diversi modelli di filosofia praticata con i bambini²⁰, da un lato tratteggia con molto equilibrio ed oggettività il rischio che incorre chi applica al progetto dell'infanzia filosofica una processualità metodologica necessariamente troppo rigorosa, disperdendone in tal modo la ricchezza e la costitutiva, mai completa dicibilità; per l'altro, nel ricondurre all'impegno del singolo filosofo la valutazione e la definizione delle «modalità e strumentazioni più idonee a realizzare tale progetto», l'autrice ci tiene comunque a precisare che

con questo non si vuole certo negare l'autentica necessità di ricorrere a strumenti di intervento che permettano di rispondere con immediatezza alle situazioni, bensì dare rilievo alla responsabilità di chi, intraprendendo questo percorso, sottopone la propria scelta ad un perenne esercizio critico. Un esercizio che, attraverso una più robusta consapevolezza della complessità del problema [...] può trovare nell'esperienza concreta con i bambini non la dimostrazione della propria ipotesi filosofica, ma la sorpresa di nuove prospettive²¹.

2. Brevi “note di un metodo”

Conduco laboratori di filosofia per bambini da due anni, spinta dall'urgenza di comprendere se e come la pratica filosofica, oggi, possa avere non tanto un'efficacia²², quanto piuttosto un valore.

Ho pensato che fosse necessario creare uno spazio autogestito di pensiero per realizzare delle oasi di senso e ritornare, così, ad abitare dei luoghi rigeneranti, in cui fosse possibile incontrare, conoscere l'altro: anche per conoscere meglio me stessa.

Pure io, infatti, come Giuseppe Ferraro,

penso davvero che conoscere l'altro non sia farlo proprio o farsi altro secondo un processo di immedesimazione. Conoscere l'altro è qualcosa che agisce sulla coscienza medesima, la cambia, la fa diventare un'altra. L'altro mette in archivio il proprio modo di conoscere arrivato fino a lui.

Non so immaginare altrimenti un agire formativo²³.

Ed è proprio questa volontà di dedicarmi a questo tipo di agire formativo che mi ha fatto prendere la decisione di fare filosofia coi bambini. Un agire inteso come estrema apertura mentale, come un'attitudine ad essere avvicinati da qualcosa di

¹⁹ D. MICCIONE (2015), *I lineamenti di una tassonomia possibile nell'ambito della consulenza filosofica*, in O. BRENIFIER, *Filosofare come Socrate...*, cit., p. 143

²⁰ Cfr. G. MASSARA (2009), *La domanda filosofica dell'infanzia*, Ibis, Como.

²¹ Ivi, pp. 144-145.

²² Mutuo il titolo di questo paragrafo da quello di un volume di Maria Zambrano, nel quale la filosofa spagnola sottolinea la possibilità di rifarsi ad un metodo filosofico che tenga conto non tanto della costruzione concettuale e della spiegazione logica del mondo, quanto della necessità di una penetrazione di senso della realtà, per mezzo di un ritorno ontologico del mondo sensibile, delle cose e di tutto ciò che è altro. Si fa anche presente che il rifiuto di un metodo codificato va di pari passo nella professione di consulente filosofico, con il rifiuto del paradigma dell'efficacia.

²³ G. FERRARO (2006), *Filosofia in carcere. Incontri con i minori di Nisida*, Filema, Napoli, p. 95.

spirituale e di poterlo accogliere in modo produttivo nella propria coscienza, senza bisogno di conoscerlo esclusivamente attraverso lo studio, ma piuttosto col cuore²⁴.

Un agire formativo che, come si è visto, non de-finisce una metodologia preconstituita, però possiede una griglia orientativa con cui stabilisce i criteri di filosoficità del lavoro svolto coi bambini.

Criteri che sono il dialogo, la capacità di formare i concetti, la meraviglia nel fare domande, la capacità di pensare in autonomia e quella di orientarsi nel mondo.

Questi mi sono sembrati gli unici strumenti possibili per un esercizio umile della filosofia, in cui il metodo non ha una funzione rassicurante, ma è meramente euristico, poiché si basa sia sulla responsabilità personale del consulente che sulla improvvisazione di tutti i dialoganti.

Questa è quindi la funzione “incisivamente formativa della filosofia”; sicché ciò che ha motivato sempre di più la mia ricerca di senso, in questa esperienza coi bambini, è stata la continua, gratificante riprova della circostanza per cui «la freschezza innovativa del progetto filosofico nell’infanzia pare infine tenersi non nell’impegno a insegnare a filosofare secondo un disegno addestrativo, quanto quello di *lasciarsi penetrare dalla consistenza filosofica della domanda infantile*, condividendone le potenzialità inedite»²⁵.

Potenzialità che si manifestano soprattutto nel fatto di mantenere aperta, nei nostri laboratori, la tensione tra gioia e mistero, nella necessità di rispettare i diversi linguaggi di tutti, di realizzare una giusta misura nel problematizzare²⁶ e di accogliere la leggerezza giocosa con cui fanno filosofia i bambini, in modo da metterli ogni volta nella condizione di far rinascere sempre di nuovo il mondo: poiché, mai come in questo caso, «c’è verità solo nello scambio interrelazionale che il bambino instaura con le cose del mondo, ed è a partire da quello scambio che si dà mondo, nel senso proprio dell’*Offenheit*. L’apertura al mondo è quindi apertura *di mondo*»²⁷.

E così mi sono trovata più volte a sollecitare, pungolare i miei piccoli dialoganti, con tatto, pudore, rispetto ed assenza di pregiudizi, ma anche con l’immediatezza e la chiarezza della maieutica di ispirazione socratica, di modo che potessero avere sempre più consapevolezza del loro orizzonte di comprensione e della complessità degli universi simbolico-concettuali da loro stessi abitati, con l’obiettivo di rintracciarvi potenzialità e risorse che vanno al di là delle condizioni critiche dell’*impasse* e/o del vuoto di senso.

Durante il percorso che continua tuttora, ho potuto registrare un deciso progresso da parte di tutti nella capacità di sostenere e di argomentare le proprie ragioni, la crescita della curiosità nei confronti del punto di vista degli altri, una maggiore attitudine rispetto al passato ad ampliare i propri giudizi grazie all’abitudine al dialogo ed un deciso aumento nella loro propensione a fare domande.

Io stessa, d’altronde, ho cominciato la mia avventura con loro con una semplice domanda: “A che pensi?”.

E loro hanno risposto.

Sul serio.

²⁴ Cfr. G. ACHENBACH (1987), *La consulenza filosofica*, tr. it. Apogeo, Milano, 2004.

²⁵ G. MASSARA (2009), *La domanda filosofica dell’infanzia*, cit., pp. 50-53, p.145.

²⁶ L. MORTARI, *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina, Milano, 2008, p. 61.

²⁷ D. CALABRÒ (2002), *L’infanzia della filosofia. Saggio sulla filosofia dell’educazione di Maurice Merleau-Ponty*, Utet, Torino, p. 182.

Ed hanno cominciato a provarci gusto: a porre le loro domande con impegno. Con un impegno che non ha quasi mai preso l'avvio da dilemmi importanti, da quesiti imprescindibili, fondamentali, per dir così "pesanti", ma che si è mosso invece da questioni più semplici – diremmo quasi infantili: Perché mi piacciono i fiori? Che cos'è l'amicizia? Perché ho paura dei dinosauri? Come funziona la mia immaginazione? Cosa ci sta nella mia fantasia? Le stelle cadenti sono vere?

Sorprendentemente, e con ogni probabilità all'opposto rispetto a quanto di solito si è portati ad immaginare quando si ha a che fare con la filosofia, la loro riflessione, il loro sforzo spirituale sono partiti da domande che a noi adulti possono sembrare irrilevanti e senza pretese, e che, data la loro immediatezza e la loro semplicità, ci paiono pure al limite di una ingenuità quasi puerile.

Ma sono proprio le domande puerili a celare il segreto più intimo e nascosto del *filosofare*.

Il filosofo è diventato filosofo perché ha saputo porre lui stesso domande puerili; perciò egli sa che i semi della filosofia devono essere gettati in questo terreno e solo in questo. Le domande puerili contengono due momenti: il sapere di non sapere, l'assenza di pregiudizi, il mettere in questione i concetti bell'e pronti, da un lato, e la sete di sapere, di conoscenza, dall'altro. Non è quindi casuale che il destinatario della filosofia sia sempre e prioritariamente la *gioventù* [...]. La gioventù è l'amore terreno della filosofia, nella gioventù essa scorge e incoraggia la capacità di conoscere il Bene, il Bello, il Vero: l'apertura, la sete di sapere anche ove sussistano la presenza di pregiudizi non ancora ossificati, che tengono aperta la strada verso un uso libero, autonomo, della ragione²⁸.

Dunque, se queste sono le coordinate metodologiche che hanno ispirato il lavoro con i bambini, alla fine, cosa facciamo nei nostri laboratori?

3. Chi è l'altro? Bambini filosofi

Vedi il fiorire: dentro è la fatica;
come si manifesta, è beatitudine.
R.M. Rilke, *Poesie sparse*

Prima di lasciare spazio alle voci di questi bambini filosofi, nel tentativo di far entrare chi legge nella tonalità emotiva del nostro percorso, ritengo siano utili alcune indicazioni di contesto.

Da due anni ci incontriamo regolarmente una volta a settimana in una libreria che si occupa quasi esclusivamente di editoria dedicata ai bambini e che si trova vicino al centro di Messina. Dopo il primo anno di pratiche svolte in un solo gruppo, vista l'età di alcuni di loro, ho ritenuto opportuno dividerli in due "classi" separate, secondo due diverse fasce di età: dai 6 ai 9 anni una e dai 10 ai 13 l'altra.

Il numero dei bambini per gruppo è di circa dieci e quasi tutti, salvo compleanni o influenze, sono sempre presenti ai nostri incontri. Questi ultimi l'anno scorso sono durati fino all'ultima settimana di luglio.

Le sessioni dialogiche hanno una durata non sempre prevedibile, e comunque oscillante: con i piccoli è di circa un'ora, mentre con i grandi arriva sempre più spesso a protrarsi anche quasi oltre l'ora e mezza.

²⁸ A. HELLER, *La filosofia radicale*, cit., p.16.

In entrambi i gruppi sono presenti bimbi italiani di prima generazione o figli di genitori che professano una religione tra loro diversa (sono, nello specifico di madre cattolica e padre musulmano). L'anno scorso per un paio di mesi hanno frequentato gli incontri tre bambini Rom, in coincidenza con un lavoro dato dalla padrona della libreria alla madre di due di loro.

La presenza in entrambi i gruppi di persone appartenenti ad altre culture e/o religioni ha incentivato un clima generalmente positivo, curioso ed accogliente: cosa che si è vista soprattutto quando sono arrivati dei nuovi bambini.

Il nostro incontro settimanale è da loro molto atteso, tanto che una mamma mi ha detto che sua figlia, la più piccola di tutti, ma la veterana più fedele, le ha detto che si diverte perché "li si fanno domande che nessuno fa così".

Ma ritorno a chiedere: cosa facciamo nei nostri laboratori?

Faccio rispondere a Yasmeen, una bambina di 10 anni che quest'anno ha confezionato per me un delizioso ed utile libretto illustrato in cui descrive i nostri incontri.

Cosa facciamo nel nostro laboratorio di filosofia.

Questo laboratorio funziona così. Lucrezia sceglie insieme a noi degli argomenti. Poi diciamo (spieghiamo) con parole nostre quello che abbiamo capito di quell'argomento, e sempre con parole nostre diciamo le nostre opinioni e raccontiamo fatti che ci sono accaduti che un po' si collegano con l'argomento. Noi dobbiamo rispettare precise regole che sono scritte in delle nuvolette: a volte domandare è meglio di rispondere; ci ascoltiamo sempre; rispettiamo le idee di tutti; rispettiamo le regole; non accendiamo i telefonini, cerchiamo di non distrarci; dobbiamo accogliere i nuovi bambini bene.

Curioso come Yasmeen abbia aggiunto delle regole da me mai espresse: non ho mai detto di spegnere i telefonini, né ho parlato di accoglienza dei bimbi nuovi. Si vede che la pratica del lavoro di gruppo ha fatto sentire a Yasmeen la presenza di queste regole implicite, non codificate.

A proposito, comunque, della questione dell'accoglienza degli altri, quest'anno abbiamo affrontato in più di un'occasione il tema della differenza e quello dell'alterità. Soprattutto dopo gli eventi del 13 novembre a Parigi, questa è una questione di cui si parla insistentemente nel gruppo dei preadolescenti, che, tra l'altro, è proprio quello frequentato da una bambina di religione musulmana. Mi aspetto dunque che se ne voglia discutere ancora.

Riporto un dialogo molto significativo su questi temi:

Mauro: Oggi parliamo dell'Isis?

Lucrezia: Chiediamolo a tutti. Volete parlare dell'Isis?

Tutti rispondono di sì, tranne Yasmeen.

Mauro: Io lo capisco che lei non ne voglia parlare... inoltre la cosa più brutta in questi fatti che sono capitati è che gli islamici, cioè i terroristi, fanno queste cose solamente per fare vedere... l'ho letto in una ricerca... soprattutto vogliono uccidere quelli dell'occidente, perchè sono più forti e più intellettuali

Enrico: Io non la penso così. Secondo me, per il fatto che Yasmeen era un po' incerta, non voleva parlarne è che... tu sei di religione musulmana, giusto?

Yasmeen: Sì

Enrico: È per questo. La cosa la stiamo soffrendo noi, che siamo stati attaccati, però la stanno soffrendo maggiormente i musulmani. Ma non gli estremisti: quelle persone civili... musulmani come penso sia Yasmeen... è praticamente come...

Antonio: Perché ti sei fermato?!... Non sai spiegarlo?

Lucrezia: Non vi interrompete. Enrico, cosa vuoi dire?

Enrico: È come quando in una classe un bambino si comporta male, poi però subisce la punizione tutta la classe... Degli estremisti in una religione si sono comportati male attaccando perché volevano che si professasse in tutto il mondo la loro religione, e automaticamente ora la maggior parte delle persone pensa che tu, musulmana, sei una terrorista. E questa cosa non è giusta

Lucrezia: Cosa ne pensi, Yasmeen?

Yasmeen: La cosa che è successa pochi giorni fa, dopo questi attentati a Parigi, è questa. Appena sono entrata in classe c'era un mio compagno che mi ha detto terrorista e questo mi ha offeso molto. E però sono anche un po' delusa dalla mia religione per tutto questo fatto

Mauro: (alzandosi in piedi ed andando verso Yasmeen) Scusami, ma non è colpa tua. Non ti devi sentire delusa. Quelli non sono della tua religione. Quelli non hanno una religione. Non sono musulmani. Non si può uccidere. Se io prego, non posso uccidere.

Lucrezia: Perché dici che se si prega non si può uccidere?

Enrico: Ad esempio, quando io prego sto bene, entro in contatto con Dio, quando si uccide qualcuno non si sta così bene. Non so: c'è odio. Io non penso che Dio ci possa dire di odiare qualcuno...

Lucrezia: Cosa ne pensa chi non ha ancora parlato? Dio può ordinare di uccidere?

Mauro: No. Anche se io ho già parlato molto, ci tengo a dire che secondo me è assurdo che Dio ordini ai suoi fedeli di uccidere. Dio è amore

Yasmeen: Io non penso che Dio vuole uccidere. Però, anche se sembra brutto dirlo, ho sempre pensato che quando muoiono le persone Dio lo fa per fare spazio agli altri

Marta: Non ci credo, non può essere

Lucrezia: Perché sostieni che per te l'opinione di Yasmeen non può essere?

Marta: Non mi sembra una cosa vera. Cioè, dire che Dio voglia fare spazio e per questo muoiono le persone è come dire che Dio ha la volontà di uccidere gli uomini. Ma Dio ci crea per poi ucciderci?

Antonio: Io penso che non è che sia vero, però... a volte, in alcuni video, ho sentito che i terroristi a volte dicono di uccidere chi non è musulmano, chi non ha il loro credo, chi non ha il volere di Allah. Comunque a proposito di quello che ha detto Yasmeen, cioè che Dio lascia morire per lasciare spazio agli altri, anche secondo me non è così

Yasmeen: Il mio è solamente un pensiero

Lucrezia: È chiaro, Yasmeen che è solo un pensiero, ma stiamo cercando di comprenderlo più da vicino e di capire anche quali sono le opinioni degli altri su quanto hai detto

Yasmeen: Sì, sì, lo so

Lucrezia: Cosa stavi dicendo Antonio?

Antonio: Dicevo che secondo me non è proprio come dice lei, perché Dio è stato creato per noi

Enrico: Secondo me questo tuo discorso è ancora più sbagliato rispetto a quello di prima

Lucrezia: Fatelo continuare e vediamo dove vuole arrivare. Antonio, vuoi finire di spiegare il tuo pensiero?

Antonio: Sì: volevo dire non che Dio è stato creato per noi, ma che Dio ha creato noi. Da Adamo ed Eva fino a noi (pausa)

Lucrezia: E quindi? Qual è il legame con quello che è stato detto prima?

Antonio: Cioè, volevo dire che se ci ha creati non può uccidere, almeno, non dovrebbe

Mauro: Nell'Antico Testamento si dice che Dio può uccidere, però!

Antonio: E comunque l'Isis secondo me ha questa intenzione: vogliono prendere i bambini di dieci anni e li vogliono trasferire da loro e insegnargli ad essere guerrieri, molto potenti e loro pensano che uccidendo moriranno per Dio. E dopo di che, quando saranno morti e avranno fatto una strage, pensano che Dio li perdonerà. Questa è la loro religione

(Lascio volutamente in sospeso la questione della cooptazione dei giovani guerrieri da parte dell'Isis, per non uscire troppo fuori dallo snodo problematico riguardante la religione)

Lucrezia: Che tipo di religione è quella che tu chiami "la loro religione"?

Enrico: Secondo me il discorso che stiamo facendo ora è sbagliato dal principio perché loro...

Lucrezia: Loro chi?

Enrico: Questi musulmani, cioè, non tutti i musulmani, ma questi estremisti islamici: i terroristi pensano che fanno questi attacchi per via di Allah, ma in realtà la religione è solo uno scudo, loro non vogliono rendere grazie ad Allah, ma usano la religione come scusa per uccidere

Mauro: La usano per fare del male... ma non so se veramente prendono i bambini: Antonio sembra dire che li rapiscono, ma forse la cosa è più complicata

(A questo punto il dialogo si ferma un attimo, i partecipanti concordano in blocco nel dire che la cosa è complessa, ma non riescono ad aggiungere altro al discorso. Cerco di smuovere un po' le acque, rivolgendomi ad uno dei bambini di solito tra i più vivaci, che oggi, però, sta un po' in disparte.)

Lucrezia: Pietro, tu cosa ne pensi? Come mai oggi sei così stranamente silenzioso?

Pietro: Stavo cercando di riflettere e stavo cercando di riordinare i fatti e le idee, ma ancora non mi sento di dire niente, preferisco ascoltare

Lucrezia: D'accordo... qualcuno vuole aggiungere qualcosa di nuovo a quanto detto fino ad ora?

(Silenzio. Intervengo di nuovo cercando di fare ampliare ad Enrico il suo punto di vista)

Tornando a te, Enrico, mi spieghi meglio cosa per te è sbagliato nel nostro discorso?

Enrico: Abbiamo sbagliato a parlare

Lucrezia: In che senso? Vuoi spiegati meglio? Quando dicevi che il nostro discorso è sbagliato, intendevi dire che è sbagliato parlarne o che è sbagliato dire che agiscono per via di Allah?

Enrico: Tutt'e due le cose. Una tira l'altra

Lucrezia: Allora, se le cose stanno così, pensi che non ne dobbiamo parlare?

Enrico: Sì: ne dobbiamo parlare, ma non dobbiamo dire che loro agiscono per via di Allah

Mauro: Io ad esempio trovo che Antonio ha detto cose forse giuste, ma un po' disordinate

Lucrezia: Consideriamo che Antonio viene da poco tempo nel nostro gruppo

Mauro: Sì, infatti. Comunque, io, se posso continuare, per esempio credo che gli islamici, anzi, gli integralisti islamici -perché in questo caso non è giusto usare solo il termine islamici... credo che gli integralisti islamici non siano veramente religiosi.

L'altra sera vedevo una trasmissione televisiva e c'era un *imam* che, riferendosi ai membri dell'Isis, diceva che loro non si dovrebbero chiamare musulmani, ma bensì estremisti solamente, oppure terroristi. Loro cercano di dire: Allah ci ha detto questo, loro pensano di fare queste cose per Allah. Si fanno saltare in aria dicendo: Viva Allah, ma non può essere Allah a dire loro di uccidersi, così diceva anche *l'imam*

(Mi rivolgo a questo punto ad Enrico, per capire se le riflessioni di Mauro sono riuscite ad esprimere in modo più esteso anche il suo punto di vista)

Lucrezia: Enrico, cosa pensi di quello che ha detto Mauro?

Enrico: Che prima volevo dire proprio questo

Aggiungo pure che la mia professoressa di arte ha detto che non è solo colpa dei terroristi, ma anche dei francesi, che sapevano che ci sarebbe stato un attentato, ed io penso che lei abbia ragione

Lucrezia: Cosa vuol dire che è colpa dei francesi? Non stavamo parlando dei terroristi dell'Isis?

Enrico: Sì, è vero, ma come dicevamo prima la cosa è più complicata, perché in queste cose non ci sono solo i terroristi. Molto spesso siamo noi occidentali a creare difficoltà, perché non rispettiamo gli altri

Mauro: Sono d'accordo! Qui c'è pure da dire che la colpa è pure nostra, da un lato. I giornalisti francesi, ad esempio, hanno sbagliato. Quando sono stati uccisi i giornalisti di Charlie Hebdo, mi sono meravigliato dei francesi che ridevano per quelle vignette. A me non mi hanno fatto ridere per niente: mi hanno dato fastidio

Marta: Il fatto è che noi, cioè loro, i giornalisti, non si dovevano permettere di scrivere cose così poco rispettose, li hanno presi in giro... io, quando qualcuno mi prende in giro su cose importanti mi arrabbio moltissimo

Lucrezia: E che fai?

Marta: Dipende... con i miei fratelli mi è capitato anche di alzare le mani, con gli altri è diverso, cerco di parlare, o anche di andare dai genitori o dagli insegnanti per fare capire a chi mi ha fatto male il male che mi ha fatto

Lucrezia: Secondo voi ci sono volte in cui è necessario usare la violenza per farsi capire meglio dagli altri?

Marta: Sì

Pietro: C'è da dire che i francesi prima hanno venduto le armi a queste persone da cui sono state attaccate dopo. Loro hanno sbagliato a vendere le armi

Alessandra: Secondo me i terroristi lo fanno più per i soldi che per la religione

Pietro: L'ha dimostrato anche la Francia quando ha bombardato la Libia: loro cercano il petrolio, e la Libia è uno dei maggiori produttori di petrolio... in realtà la Francia, l'America hanno sempre cercato di sottomettere le popolazioni indifese con la violenza

Mauro: La professoressa di storia ci ha detto un'altra cosa, che la storia è sempre uguale, però cambiano i personaggi. Ci sono state le persecuzioni religiose, come quelle sui cristiani e ora c'è l'Isis

Lucrezia: Scusatemi, possiamo ritornare un attimo alla mia domanda, che era, se non ricordo male, se ci sono dei casi in cui con gli altri è giustificato l'uso della violenza

Valeria: Posso dire una cosa io? Mi sono ricordata che io e mia cugina abbiamo condiviso su Facebook questo pensiero sull'Isis. Posso leggerlo?

Lucrezia: Certo

Valeria: Sono sconvolta. Tutto questo non è umano. Sono sempre dell'opinione che l'inferno sia vuoto e i diavoli si trovino tutti in questo mondo popolato di assassini che non provano pietà per tutta questa gente che muore massacrata ed anche per quelle persone che devono vivere in questa vita con l'ansia. Questa non è umanità, questo non è il mondo. Questo è l'inferno in attesa di essere salvato da Dio. L'Islam ha dichiarato non solo guerra alla Francia, ma a tutta l'Unione Europea. Ed allora: che guerra sia. Si meritano soltanto di essere puniti per il dolore che hanno provocato al mondo e alla vita che hanno negato a tutte quelle persone che sono morte invano. Senza colpe

Mauro: ...punto?!

Valeria: Sì

Mauro: Finisce così?

Valeria: Sì

Pietro: Certo che parlare di Islam e di Isis non è la stessa cosa. Dobbiamo stare attenti, no? Non lo abbiamo detto anche oggi? L'Islam non è l'Isis

Mauro- incalzando: Scusa se ti interrompo Pietro, ma posso dire una cosa?

Lucrezia: Che dici Pietro, lo facciamo parlare o volevi aggiungere qualcosa?

Pietro: No, non volevo aggiungere niente: facciamolo parlare

Mauro: Secondo me è tutto giusto quello che ha scritto Valeria sull'ansia e sul dolore, però per quanto riguarda la guerra... cioè, noi stiamo rispondendo come vogliono loro, alla fine, loro vogliono che noi rispondiamo con la guerra

Lucrezia: Loro chi?

Mauro: L'Isis, non l'Islam

Valeria- polemicamente: Come dovremmo rispondere? Dovremmo andare in Siria e digli: per favore, smettetela di uccidere?!

Lucrezia: Allora -fammi capire e correggimi se sbaglio: tu, Valeria, stai dicendo che alla guerra bisogna rispondere con la guerra?

Alessandra: Io non penso che le cose vadano così!

Lucrezia: Così come dice Valeria o come dice Mauro?

Alessandra: Così come dice Valeria. Non si può rispondere con la violenza, anche se oggi abbiamo paura e quindi sarebbe più facile reagire con la guerra, per dire che abbiamo ucciso il nemico e non avere più l'ansia anche di uscire da casa

Mauro: Si deve cercare di capire chi abbiamo di fronte e poi ragionare su che cosa fare... cercare noi occidentali di avere rispetto degli altri come ho già detto. Per me non si deve rispondere alla violenza con la guerra

Lucrezia: Mauro, rimango piacevolmente colpita dal fatto che, rispetto al nostro scorso incontro, quando abbiamo parlato del perdono, oggi hai cambiato decisamente opinione sulla questione della violenza. Ti ricordi che quando hai parlato del fatto che eri stato oggetto di atti di bullismo, hai detto che alla violenza degli altri si risponde con altra violenza verso gli altri? Come mai oggi hai cambiato totalmente opinione?

Mauro: Ma voi avete letto la lettera di quell'uomo che ha perso la moglie al Bataclan ed è rimasto con un figlio di pochi mesi?! Parlava lui in prima persona ai terroristi dicendo che non avrebbero avuto il suo odio, perché avrebbe dato loro un'altra vittoria. Diceva che soffriva, però avrebbe continuato a pregare per loro, a giocare con il suo figlioletto, e anche che avrebbe cercato di condurre una vita normale

Pietro: La cosa più difficile è perdonare: questa è la vera religione. L'Isis non può seguire una religione

Lia, insolitamente silenziosa, ad un certo punto afferma: Queste persone non si sa neanche di che religione sono.

Lucrezia: Però loro dicono di essere musulmani.

Lia: Sì, dicono di essere musulmani, forse in qualche modo lo sono, però la interpretano male: non pensano, non li fanno pensare. Li prendono da piccoli e gli fanno il lavaggio del cervello. Sono gli uomini a creare la religione, non Dio. La religione ha creato lo sfruttamento del pensare

Lucrezia: Cosa vuoi dire, Lia, puoi spiegarti meglio, per favore?

Lia: Dio ha dato agli uomini una capacità -il pensiero- in modo che potessero sfruttare la mente per creare la religione. E poi gli uomini hanno usato male il loro pensiero e hanno frainteso la religione, perché comandano di uccidere

Pietro: Io volevo ricollegarmi alla cosa di prima: al rispondere alla violenza con la violenza. Si dice: "occhio per occhio e dente per dente", ma io so che si dice anche: "occhio per occhio e si rimane ciechi".

Lucrezia: Cioè? Cosa vuoi dire?

Pietro: "Occhio per occhio e si rimane ciechi" significa che se si risponde alla violenza con la violenza si crea solo un altro dispiacere, un dispiacere più grande

Enrico: Non vuol dire proprio questo, secondo me significa che se tu fai una violenza ti rispondono con la violenza, e tu continui a fare violenza e ti continuano a rispondere con la violenza e si continua così all'infinito

Lucrezia: E quindi?

Enrico: E quindi è come se ti dicono che la violenza acceca

Lia: Secondo me "occhio per occhio si diventa ciechi" significa che quando c'è la violenza non si riesce più a pensare e spesso le idee buone, anche religiose vengono cambiate dalla violenza e si crede che Dio chieda di uccidere

Mauro: Sì, gli manipolano le idee. Vedono solo il loro odio. Scusami Yasmeen, ma a te risulta che nella tua religione il tuo Dio chieda di uccidere?

Yasmeen: No. Non mi risulta. Ma io volevo dire un'altra cosa. A me hanno insegnato che ci sono due modi di vedere le cose. Uno con gli occhi del cuore l'altro semplicemente con gli occhi.

Le cose importanti si vedono con gli occhi del cuore... non so se i terroristi hanno un cuore... E poi, rispetto a quello che abbiamo detto della violenza, anche se non so se qui c'entra, io voglio dire una cosa che non è una spiegazione scientifica, storica, ma va più al generale. Penso che noi, nel cuore possiamo avere due diverse cose, cioè da un lato l'amore, da un lato la violenza e che dobbiamo scegliere.

Non è che il mondo deve essere salvato da Dio, come diceva nella sua lettera Valeria, ma noi possiamo migliorare con impegno anche i nostri rapporti con gli altri se vogliamo guardare le cose con il cuore.

(Ci fermiamo qui. Io sono piacevolmente spiazzata da tanta ricchezza. La prossima volta abbiamo stabilito di porci questa domanda: “Cosa si vede col cuore?”)

La religione non può essere uno strumento di manipolazione delle coscienze, dicono questi bambini, ma una modalità piena di stare al mondo.

Una modalità che presuppone come suo elemento costitutivo il rispetto delle altre religioni ed anche un profondo riguardo verso tutti quegli “altri da noi” che praticano il loro credo senza pregiudizi o ideologie.

La violenza, invece, è lo strumento più immediato – quasi scontato – da contrapporre alla paura del diverso. Farne uso significa, per molti dei miei piccoli dialoganti, che si rischia di oscurare la sfida profonda, la responsabilità umana della faticosa costruzione di un rapporto armonioso con gli altri: soprattutto a partire da una maggiore conoscenza di sé.

A questo proposito, mi ha molto colpito il fatto che la nostra discussione ha fatto sì che Yasmeen manifestasse al padre l'intenzione di pregare di più e di conoscere meglio la sua religione.

In generale, noto che quest'anno si è creata tra i bambini una bella solidarietà umana che somiglia all'amicizia filosofica di cui parla Aristotele nell'Etica Nicomachea.

Un'amicizia radicata nell'esperienza del *con-filosofare*: realizzata grazie allo scambio delle proprie idee, all'approfondimento critico delle proprie ragioni, all'ampliamento delle proprie visioni del mondo ed alla messa in gioco della propria immaginazione filosofica.

La reazione di Mauro, Enrico, Pietro e Lia rispetto a quanto detto da Yasmeen, mi fa pensare che questi bambini, che si stanno timidamente affacciando all'adolescenza, stiano diventando sempre più consapevoli da un punto di vista sia esistenziale che etico del fatto che la loro ragione non è solo uno strumento logico o matematico, ma una dimensione vitale, che si muove soprattutto “verso un sapere dell'anima”.

Un sapere in cui la circolarità virtuosa tra la vita ed il pensiero non si «esprime semplicemente attraverso la richiesta di conoscere come sono io, ma di agire eticamente su di me affinché io diventi colui che sono»²⁹, e di aprirmi, in tal modo, alla faticosa, ma al contempo appassionante esperienza della scoperta dell'altro.

Soprattutto mi accorgo che sta diventando per loro sempre più evidente il fatto che «vivere, agire, credere, sperare, costruire qualcosa in comune e rispettarci nella reciprocità: tutto ciò è parte della destinazione universale di ogni essere umano»³⁰.

Bibliografia

- ACHENBACH G.(1987), *La consulenza filosofica*, tr. it. Apogeo, Milano, 2004.
ARENDETT H. (1978), *La vita della mente*, tr.it, Il Mulino, Bologna, 1987.

²⁹ K, JASPERS, *Introduzione alla filosofia*, cit., pp. 105-106.

³⁰ M. SCHELER (1913), tr. it. *La posizione dell'uomo nel cosmo*, Armando, Roma 2006, p. 146.

- BRENIER O.(2014), *Filosofare come Socrate. Teoria e forme della pratica filosofica con bambini e gli adulti*, tr. it. Ipoc, Milano, 2015.
- CALABRÒ D.(2002), *L'infanzia della filosofia. Saggio sulla filosofia dell'educazione di Maurice Merleau-Ponty*, Utet, Torino.
- FERRARO G. (2006), *Filosofia in carcere. Incontri con i minori di Nisida*, Filema, Napoli.
- HADOT P.(1995), *Che cos'è la filosofia antica?*, tr. it. Einaudi, Torino, 1998.
- HELLER A. (1978), *La filosofia radicale*, tr. it. Milano, 1979.
- JANKÈLÈVITCH V.(1961), *La musica e l'ineffabile*, tr. it. Bompiani, Milano, 1998.
- JASPERS K. (1971), *Introduzione alla filosofia*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2010.
- JUNG M.(2000), *Il piccolo principe in noi*, tr. it. MaGi, Roma, 2002.
- LIPMAN M., SHARP A.M. (1976), *Il prisma dei perché. L'indagine filosofica. Manuale* (1992), Liguori, Napoli.
- MASSARA G. (2009), *La domanda filosofica dell'infanzia*, Ibis, Como.
- MORTARI L. (2008), *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.
- SANTI M. (2006), *La "comunità di ricerca" come luogo di pratica*, in C. BRENARI - R. MADERA - S. NATOLI - L. VERO TARCA (2006) (a cura di), *Pratiche filosofiche e cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 187-198.
- SCHELER M. (1913), *La posizione dell'uomo nel cosmo*, tr. it. Armando, Roma, 2006.
- SHARP A.M.(2005), *Filosofia per bambini: educare un giudizio migliore*, in M. SANTI (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli, pp. 29- 44.
- ZAMBRANO M. (2007), *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, tr. it. Marietti, Genova, 2008.
- ZAMBRANO M.(1955), *L'uomo e il divino*, tr. it. Edizioni Lavoro, Roma, 2001.