

# PEDAGOGIA

101

*A Mariagrazia Contini*

Maestra nel domandare,  
maestra nell'ascoltare,  
esempio di apertura alla vita  
nonostante la vita.

Silvia Demozzi

*La grande domanda*

*Quando l'infanzia interroga l'esistenza*

Scholé

Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione  
"Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna Alma Mater Studiorum

Alla versione digitale parziale dell'opera, scaricabile al sito [www.morcelliana.net](http://www.morcelliana.net),  
viene applicata la licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 (CC BY)

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org) e sito web [www.clearedi.org](http://www.clearedi.org)

Scholé è un marchio dell'Editrice Morcelliana

© 2022 Editrice Morcelliana

Via Gabriele Rosa, 71 - 25121 Brescia

---

LegoDigit srl - Via Galileo Galilei 15/1 - 38015 Lavis (TN)

ISSN 2282-5444

ISBN 978-88-284-0478-1

Guarda la vita con gli occhi di un bambino.  
Occorre sapere ancora conservare quella freschezza infantile a contatto con gli oggetti, salvare questa ingenuità.

*Henri Matisse*

Vorrei pregarvi di aver pazienza verso quanto nel vostro cuore vi si prospetta irrisolto e di *avere care le domande stesse...* Vivete adesso le vostre domande. Così, forse, riuscirete, a poco a poco, senza accorgervene, a giungere un giorno ad avere la possibilità di *vivere le risposte.*

*Rainer Maria Rilke*



## Introduzione

*La grande domanda* è il titolo che Wolf Erlbruch (2004) ha scelto per uno tra gli albi più significativi di tutta la letteratura per l'infanzia: un capolavoro di (poche) parole e immagini che, pagina dopo pagina, offre alcune possibili risposte alla grande domanda esistenziale – mai scritta nel testo, ma solo intuita – «*Perché sono qui? Perché esisto?*».

Le risposte, tutt'altro che verità assolute, variano in base ai soggetti che abitano le pagine dell'albo (un bambino, una nonna, un poliziotto, un sasso, un gatto...), suggerendo una pluralità di motivi che giustificano l'essere nel mondo, valorizzando le differenze di ciascuno. Per il gatto siamo qui per fare le fusa (e anche un po' per i topi), per il pilota siamo qui per baciare le nuvole, per il panettiere per alzarci presto, per il sasso siamo qui per stare qui. L'incedere del testo accompagna il lettore in quella che si potrebbe definire un'esperienza filosofica<sup>1</sup> che fa da eco a quanto si chiede Martin Heidegger (2001/1929) con la domanda «*Perché esiste qualcosa invece che nulla?*» (da cui, «*Perché esisto io, proprio io? E che senso ha il mio esistere?*»), domanda attorno alla cui indagine risiederebbe, per il filosofo di Friburgo, la possibilità più propria dell'essere umano.

<sup>1</sup> L'esperienza di un laboratorio di indagine filosofica con bambini e bambine della scuola primaria, condotta a partire proprio dalla lettura dell'albo di Erlbruch è raccontata in Altomonte, Sanna, Zanetti, 2021.

Il titolo di questo libro è dunque un tributo (e un debito) all'albo di Erlbruch, nonché la dichiarazione del tentativo, da parte di chi scrive, di riflettere sul tema delle *grandi domande* (declinate inevitabilmente al plurale, ma tutte accomunate da un nucleo comune: la ricerca di senso) dell'infanzia.

Se, infatti, la ricerca di senso e le questioni ad essa connesse paiono, più che grandi domande, domande *da grandi*, questo libro vuole mettere in luce, se mai ce ne fosse il bisogno, che bambini e bambine<sup>2</sup>, alla stessa stregua degli adulti e forse di più, si interrogano da sempre attorno alle grandi questioni esistenziali e che – lo si valorizzi o meno – non smetteranno mai di farlo.

La società adulta (che ha intrinsecamente responsabilità educative nei confronti delle nuove generazioni) spesso rifugge il confronto con le *grandi domande* dell'esistenza, a maggior ragione se vengono poste dai più piccoli. Qui ci si interroga (a proposito di domande!) sull'importanza, che corrisponderebbe all'espressione di un diritto, di progettare, assicurare, preservare tempi, spazi e pratiche in cui tali domande possano essere messe in parola senza timore e in cui i soggetti che le pongono possano essere accompagnati nei territori, spesso impervi, della ricerca di senso sull'esistere.

In questa riflessione, si è scelto di attingere, da un lato, dalla letteratura della *Philosophy for Children* (P4C) e della *Philosophy of Childhood* (Filosofia dell'infanzia) e, dall'altro, da alcuni lavori sulla vita spirituale di bambini e bambine e sulle loro domande esistenziali. Tuttavia, questo non è un testo sul metodo della *Philosophy for Children*, né un trattato sullo sviluppo intellettuale ed emotivo della vita

<sup>2</sup> A volte si utilizzerà il sostantivo maschile (bambini) considerandolo comprensivo del suo corrispettivo femminile (bambine), altre volte si specificheranno i generi maschile e femminile nella doppia formulazione (bambini e bambine). La scelta è puramente stilistica, ma la sensibilità di chi scrive è per la contemplazione e la valorizzazione delle differenze e, quindi, di una riflessione che comprenda bambini e bambine insieme.



spirituale e morale dell'infanzia. Si è scelto, infatti, pur rimandando a principali studi e teorie di riferimento, di dare per assodati alcuni passaggi e di concentrarsi sull'incontro, a parere di chi scrive fecondo, tra il naturale e inevitabile bisogno dell'infanzia di interrogarsi sulle questioni esistenziali e le proposte – in termini sia di teorie sia di pratiche – che sembrano poter privilegiare l'espressione di questo bisogno.

Partendo da un'imprescindibile riflessione sui diritti dell'infanzia, ci si concentra, nella *prima parte* del lavoro, sull'importanza di garantire a bambini e bambine il diritto a pensare, che passa attraverso una *ri-significazione* dell'idea di infanzia, un riconoscimento delle sue potenzialità – anche e soprattutto in termini di esercizio del pensiero – e, infine, un ascolto autentico e incondizionato. Nel tentativo di questa *ri-significazione*, si è attinto principalmente dagli autori della *Philosophy of Childhood*, impegnati nel gravoso ma necessario esercizio – tutt'altro che esclusivamente teoretico – di costruire nuovi sguardi sull'universo infantile, che siano capaci di includere, riconoscere, rispettare un'alterità – quella “bambina” – che da sempre rende faticoso agli adulti il confronto e lo scambio con lei (nonostante le ottime intenzioni). Questa parte si conclude con un breve affondo sul dispositivo – eminentemente pedagogico – della comunità di ricerca filosofica: espressione e fulcro del metodo della *Philosophy for Children*. Tale spazio, infatti, sembra poter accogliere la *natura domandante* dell'infanzia, nonché restituirle pieno diritto di cittadinanza e, non ultimo, di partecipazione.

Il lavoro procede, nella parte centrale (*seconda*), cercando di riflettere – una volta affermata la necessità della garanzia, per l'infanzia, del diritto a pensare nei luoghi della cura e dell'educazione – attorno a *quale pensiero* sia importante fare spazio. A partire da alcuni autori, Lipman – ideatore della P4C – *in primis*, si rimanda all'idea di un pensiero complesso, sfaccettato, le cui dimensioni si intrecciano chiamando in causa uno sguardo educativo sapiente e sensibile alle

connessioni. Tra queste dimensioni si è scelto di approfondire qui la riflessione sulle domande esistenziali dell'infanzia. Un terreno scivoloso, perché si scontra con le difficoltà degli adulti di fronte a domande considerate difficili, le cui risposte non sono già date (per lo meno, non con carattere di assoluto e universalità). Dopo un breve affondo sull'importanza che, nonostante le difficoltà, tali questioni possano trovare luoghi in cui sorgere ed esprimersi, ci si interroga su come e quanto il metodo (e le pratiche) della *Philosophy for Children* offrano un contesto per affrontare la sfida. Chi scrive crede che in questo senso i luoghi della P4C siano tra i più accoglienti, senza tuttavia nascondere il grado di rischio che intrinsecamente la sfida reca con sé (su certi terreni, direbbe Bateson (2002/1987), *anche gli angeli esitano* a mettere piede).

Le grandi domande, infatti, spesso portano in dote emozioni scomode, scombussolamenti, angoscia, incontro con l'abisso. Ed è di questo – e dell'importanza di imparare a coltivare *il nonostante* di dolore e fatica – che si occupa la *terza parte* del presente lavoro. A partire da una riflessione sui mali che, con particolare riferimento alla società occidentale, la rimozione della sofferenza comporta, ci si chiede come e quando fare i conti con una dimensione intrinseca del nostro essere nel mondo. Nessuno si può sottrarre, anche scegliendo deliberatamente la rimozione: e l'infanzia ce lo ricorda, proprio con le sue domande sul senso della vita, sul *da dove* e *per dove* dei suoi interrogativi, che non mancano, mai, nemmeno in quei terreni volutamente evitanti e sordi alle sirene minacciose di una quiete solo apparente. Tra le filosofie che si sono occupate di questo, spicca la corrente esistenzialista, con alcuni dei suoi esponenti che si sono interrogati sul senso dell'essere, sulla sofferenza intrinsecamente connessa al nostro essere *nel* e *parte del* mondo. Per questo si è scelto di dedicare un piccolo spazio a tre autori (Heidegger, Sartre e Kierkegaard) che con le loro riflessioni possono contribuire, se mai ce ne fosse bisogno, a sostenere la necessità di un'indagine *anche* attorno ai grandi temi dell'esistenza e,

aggiungiamo noi, di farlo *sin da* e *con* l'infanzia, sebbene questo possa portare in superficie la sofferenza dell'esistere. Questa parte si conclude, infatti, con l'incontro tra l'infanzia e i temi più difficili, come quelli connessi al dolore, alla malattia e alla morte. Sostenendo l'importanza di valorizzare la dimensione spirituale di bambini e bambine, ci si interroga su come poter far spazio e poter includere – nei luoghi dell'educazione spesso votati ad altre competenze – le grandi domande che inevitabilmente inducono e conducono su terreni meno esplorati e, soprattutto, dove gli appigli scarseggiano. Ma se scarseggiano gli appigli, non possono e non devono scarseggiare le reti: laddove il pensiero inciampa e porta alla caduta, esiste un luogo sicuro, competente, accogliente che attutisce il colpo e che sostiene, incentiva, motiva a rialzarsi e proseguire, anche laddove gli abissi e le certezze di risposte rassicuranti si fanno più scuri e sfumati.

È di questo luogo che si è cercato di scrivere, offrendo qualche coordinata, ma rimanendo ancora qualche passo indietro, sul piano del riconoscimento del suo bisogno. Si insiste infatti sull'importanza che *in primis* venga riconosciuto, per l'infanzia, il suo diritto a pensare e, in particolare, il suo diritto a porre domande sul senso della vita e a trovare spazi e persone che sappiano accoglierle, che non le ignorino o, peggio, le rimuovano come erba infestante (che tanto ritorna, più robusta di prima). Siamo pronti, come società adulta e con responsabilità educative, a uscire dalla retorica dei discorsi sulla partecipazione di bambini e bambine e a riconoscere loro – pur nella consapevolezza di non poterli mai pienamente comprendere né di poter offrire loro certezze assolute né, tantomeno, di poterne lenire tutte le sofferenze – la possibilità di porre tutte le domande, anche le più *grandi*, anche le più scomode? Forse non saremo mai pronti del tutto, ma con questo libro si è cercato di esserlo almeno un po'.



## Infanzia e pensiero

### *1.1. L'infanzia e il diritto a pensare*

A cosa serve avere dei pensieri se non si possono esprimere, o condividere, o, ancora, confutare? A cosa serve avere un linguaggio se non si può esercitare, mettere alla prova, far incontrare con il linguaggio altrui? A cosa servono le emozioni se non si possono conoscere e far parlare per raccontarci qualcosa del rapporto con gli altri e con noi?

Pensieri, linguaggio, emozioni ci accompagnano sin dall'infanzia – perché non si comunica solo con il linguaggio verbale – e connotano la condizione specifica dell'*essere umani*. Questi pensieri e queste emozioni infantili, però, in origine si esprimono (o non si esprimono affatto perché censurati) in maniera confusa, all'insegna della spontaneità (intesa come naturalità) dello sviluppo psico-sociale e per questo, nel tempo, sono stati considerati di poco conto: i bambini e le bambine ci sono sempre stati, e, con loro, i loro pensieri ed emozioni, ma affinché ciò fosse considerato con valore, come un qualcosa di prezioso, da curare, far emergere e rafforzare ci è voluto molto, moltissimo tempo.

A partire dalla seconda metà del XX secolo si intensificano gli studi sul cervello e, in particolare, si afferma il filone neuro-scienti-

fico moderno; ciò ha portato ad una accelerazione anche della comprensione dei bambini molto piccoli. Mentre un tempo «venivano ritenuti irrazionali, egocentrici e amorali» poiché i loro pensieri e le loro esperienze «venivano descritti come concreti, immediati e limitati», oggi si è scoperto, invece, che «imparano molto più di quello che si credeva» e che «sono dotati di una fantasia particolarmente sviluppata, si prendono cura del prossimo e godono di una pluralità di esperienze» (Gopnik, 2010: 17). Questa “rivoluzione” scientifica ha fatto sì che non fossero solo le tradizionali discipline ad occuparsi di infanzia (e di educazione) – pedagogia e psicologia – ma che anche altri ambiti del sapere – quale ad esempio la filosofia – cominciasse ad interessarsi ai soggetti più piccoli.

Nonostante, infatti, le enormi differenze tra *homo sapiens* adulto e *homo sapiens* bambino, anche le menti infantili sono dotate di enorme complessità e potenza. Pur nascendo come la specie più immatura e maggiormente dipendente dagli adulti (Attili, 2016), siamo dotati di un motore potentissimo che, proprio grazie alle cure amorevoli, ci rende gli esseri più intelligenti e capaci di grandi trasformazioni (e apprendimento)<sup>1</sup>. Ciò suscita più interesse da parte delle discipline umanistiche che, finalmente, si accorgono dell’infanzia e ne riconoscono proprie specificità.

<sup>1</sup> La specie umana è una delle più dipendenti dalle cure genitoriali al momento della nascita e tale dipendenza dura molto più a lungo che negli altri animali. Ciò dipenderebbe dal minor tempo di gestazione intrauterina che richiede, al bambino, di nascere prima che tutti i processi necessari all’autonomia siano portati a maturazione. Tuttavia, questa dipendenza parrebbe essere anche ciò che ha permesso alla specie umana di sviluppare la propria intelligenza. Uno studio della Rochester University di New York (Piantadosi, Kidd, 2016) sostiene che siamo divenuti tanto astuti grazie ai nostri neonati, indifesi e dipendenti. A differenza di altri cuccioli animali, infatti, che sono capaci di muoversi sulle proprie zampe già a poche ore dalla nascita, gli esseri umani impiegano circa un anno anche solo per stare in piedi, e hanno bisogno delle figure di accudimento per molto tempo. Tali figure sono adulti dalle spiccate doti cognitive che possono prendersi cura di loro e che, in un circolo virtuoso, renderebbero il cervello dei più piccoli altrettanto dotato.

## 1.1. L'infanzia e il diritto a pensare

Un animale che dipenda dalla conoscenza accumulata dalle generazioni passate ha bisogno di tempo per acquisirla. Un animale che dipenda dall'immaginazione, deve avere tutto l'agio di esercitarla. L'infanzia è il periodo deputato a queste attività. [...] Da piccoli, siamo impegnati su due fronti: imparare come funziona il mondo e immaginare come potrebbe funzionare altrimenti (Gopnik, 2010: 23).

Ma quanto di questo *agio* è lasciato all'infanzia? Quanto spazio-tempo, nell'epoca della fretta, della corsa al successo e al risultato, è lasciato ai bambini affinché esplorino, apprendano, immaginino in coerenza con i loro ritmi di crescita e le loro inclinazioni? Nel nostro tempo – e nel nostro mondo – si rincorrono con preferenza, infatti, la formazione del pensiero razionale, la capacità di pianificazione e il controllo, competenze appannaggio della corteccia prefrontale del cervello, che si affina e matura per ultima (in età adulta) nel nostro sviluppo cerebrale (Krasnegor, Lyon, Goldman-Rakic, 1997). Per questo, forse, i bambini – e il loro sistema cognitivo – possono essere stati considerati difettosi e, dunque, meritevoli di attenzione e cura soprattutto nella loro *educabilità* (a immagine e somiglianza degli adulti). Tuttavia, durante l'infanzia, proprio grazie a questa immaturità prefrontale, maggiori sono le competenze immaginative e anche le capacità di apprendimento (basti pensare a quanto si sviluppa e apprende un bambino nel solo primo anno della sua vita: a vedere, a relazionarsi, a camminare, a mangiare, a proferire qualche parola, ecc.).

Per essere fantasiosi, è necessario prendere in considerazione qualsiasi ipotesi [...]. Per imparare, bisogna restare aperti a tutte le possibilità, persino a quelle improbabili, che tuttavia potrebbero rivelarsi veritiere (Gopnik, 2010: 26).

Ecco perché i bambini giocano (Bondioli, Bobbio, 2019), ecco perché esplorano, ecco perché è innata in loro la tensione alla ricerca e alla scoperta. Tutte queste dimensioni, nella loro puntuale espressione, rappresentano una manifestazione del fatto che immaginazione e apprendimento sono in azione. Nessuna motiva-

zione o obiettivo dichiarato, ma “solo” lo sviluppo del sistema emotivo e cognitivo, nessuna finalità strumentale apparente, ma “solo” la costruzione delle basi, più o meno solide, per una mente adulta capace di calcolo e razionalità.

Ecco perché è tanto importante che all’infanzia sia riservato uno spazio dedicato, che sia pensato per lei un tempo – lento – in cui possano emergere le sue specificità (senza che essa si adegui, non con poca fatica, a logiche tipiche del mondo adulto). Ecco perché per l’infanzia – e per i bambini e le bambine di tutto il mondo – sono stati sanciti dei diritti che proteggessero – oltre alla loro sopravvivenza – anche tutte quelle dimensioni tipiche, per loro fondamentali.

### *1.1.1. Dichiarati, legiferati ma sempre tutelati?*

Assodata l’importanza, grazie agli studi delle scienze umane e non solo, dei primi anni di vita del bambino e, in particolare, delle relazioni con gli altri (gli altri più significativi come, ad esempio, le figure di attaccamento) per lo sviluppo armonico della personalità futura e del suo processo di socializzazione, l’umanità adulta ad un certo punto della sua storia – dopo secoli di angherie e soprusi nei confronti dell’infanzia – si è resa conto della necessità di mettere nero su bianco una serie di diritti specifici che tutelassero i soggetti minori di età.

Dopo un lungo processo in cui si sono susseguite Convenzioni e Dichiarazioni, si giunge nel 1989 a promulgare la Convenzione Internazionale sui Diritti dell’Infanzia (CRC)<sup>2</sup>. Tra i diritti sanciti, oltre ai fondamentali diritti alla vita, alla salute, a un nome e a una

<sup>2</sup> Convention on the Rights of the Child (CRC), adottata dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite con la risoluzione 44/25 del 20 Novembre 1989. Versione PDF scaricabile al link <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>



### 1.1. L'infanzia e il diritto a pensare

nazionalità, a conservare la propria identità, a mantenere relazioni con entrambi i genitori, a una educazione, rientrano anche quelli di libertà di espressione e di informazione, libertà di pensiero, di coscienza e di religione, libertà di associazione e di riunione pacifica, diritto alla privacy, a non essere privati della propria vita culturale, al riposo e allo svago, a partecipare liberamente alla vita culturale e artistica, ad essere protetti contro ogni forma di sfruttamento e violenza, a non essere sottoposti a tortura o a trattamenti o punizioni crudeli, inumani o degradanti<sup>3</sup>.

Tale riconoscimento legislativo ha marcato una rivoluzione nella relazione con l'infanzia – per lo meno nel mondo Occidentale – da parte del mondo adulto che, non a caso, riprendendo le parole di Ellen Key (1906), ha caratterizzato il Novecento come il secolo del fanciullo e dei suoi diritti; tuttavia, come ci ricorda Bobbio, tale *Weltanschauung* non si presenta né «definitiva» né «irreversibile» (Bobbio, 2007: 14).

Vero è, infatti, che la Convenzione, a poco più di trent'anni dalla sua promulgazione, risulta in più punti disattesa, marcando uno scarto spesso incolmabile tra dichiarazione di intenti e realtà (che si fa proporzionalmente tanto più vertiginoso quanto più i paesi sono poveri e svantaggiati). Sancire dei diritti – seppur a livello universale – non basta ad affermarli, a *farne cultura*, né, tanto meno, a garantirli. Non fosse altro perché, nella loro paradossalità, i diritti dei bambini non possono essere auto-garantiti, ma necessitano, inevitabilmente, della mediazione adulta. Tuttavia, con la CRC si riconosce l'esistenza del bambino – e con esso dell'infanzia – come soggetto protagonista della sua vita e portatore di diritti specifici a lui solo riconosciuti. Ciò richiama invero la responsabilità degli adulti di riconoscere all'infanzia, e al suo mondo, un diritto

<sup>3</sup> La Convenzione rappresenta un minimo comune denominatore delle varie culture nazionali in materia di protezione dell'infanzia, va dunque considerata come un punto di partenza minimale ma sicuro (certezza del diritto internazionale).

di partecipazione attiva cui andrebbero corrisposti spazi e tempi adeguati. Scrive Macinai, a questo proposito, che:

il paradosso della CRC sta tutto nel fatto che i diritti che essa esprime toccano per la prima volta in maniera chiara ed esplicita, non soltanto la dimensione della protezione (*protection*) e della provvisione (*provision*), ma anche quella della partecipazione (*participation*). Si determina dunque un cortocircuito tra una visione dominante sul piano culturale, ideologico e politico di infanzia come condizione di minorità, e il principio di pari dignità umana che l'attribuzione dei diritti di partecipazione attiva al bambino estende all'infanzia (2017: 92).

All'interno di questo paradosso risiede la difficoltosa capacità degli adulti di riconoscere la dimensione della partecipazione, poiché in costante antitesi con l'immagine tradizionale e dominante di un'infanzia *minore, incompleta, deficiente*. Una cosa è garantire a un singolo bambino la propria soggettività all'interno della sua quotidianità familiare, scolastica, sociale in genere; altra cosa, invece, ben più complicata, è immaginare, prima, e realizzare, poi, un mondo, un Paese, una città che siano effettivamente a misura di partecipazione infantile. Si tratta, per riprendere le parole di Montessori (1952), di dar diritto di pensiero, parola e azione a quel «cittadino dimenticato» che vive, appunto, il tempo dell'infanzia. Complice anche quel fenomeno tutto contemporaneo per cui i bambini – e la loro infanzia – se ne restano sempre più tra le mura di casa, partecipando a ciò che Egle Becchi ha definito il processo di «privatizzazione dell'infanzia» (1979).

Ciò che resta invisibile è una parte importante e cospicua della vita dei bambini. Non sappiamo, per esempio, come i bambini usano il proprio tempo, le attività che compiono quando sono da soli in casa e che importanza e significato esse abbiano per loro. [...] In una sola domanda: quanto conosciamo dei mondi che i bambini vivono? In conclusione: conosciamo davvero i bambini? (Macinai, 2017: 94).

### 1.1. L'infanzia e il diritto a pensare

I bambini, infatti, sono tenuti spesso separati poiché il mondo – anche quello di oggi – rappresenta una minaccia alla loro tutela: violenza e soprusi ieri (e, in molte situazioni, ancora oggi purtroppo); consumismo, mercificazione, spettacolarizzazione e adultizzazione oggi (Elkind, 1981; Winn, 1984; Postman, 2005; D'Amato, 2014; Contini, Demozzi, 2016). Ma questa separazione/privatizzazione non rischia, a sua volta, di portare all'eccesso la stessa protezione? Mentre cerchiamo di cambiare il mondo, come possiamo far sì che l'infanzia non soccomba al di sotto di esso per scarsità di strumenti nella lettura del reale? Mentre resistiamo (Contini, 2009; Mantegazza, 2021) ai condizionamenti dominanti, alla violenza dilagante, alla deriva ambientale, come possiamo permettere all'infanzia di partecipare a questa stessa resistenza e di prefigurare una “giusta” rivoluzione? È ancora Macinai a richiamare la riflessione sul punto, quando scrive:

Ancora una volta i bambini rischiano di essere penalizzati per l'incapacità degli adulti di gestire e ordinare la complessità della realtà e del mondo, in modo tale da permettere ai bambini di poterci stare. La reazione più semplice è quella che nei confronti dei bambini è in atto da un paio di secoli a questa parte: chiudiamo i bambini in un posto sicuro, allontaniamoli dai pericoli del mondo allontanando essi stessi dal mondo. Sullo sfondo, vi è la solita paura adulta di sempre: la paura del bambino che pensa, che desidera, che vuole, che fa, che sogna diversamente da ciò che l'adulto pensa, desidera, vede, fa e sogna per lui, al posto suo (2017: 99).

Ed è proprio sulla scorta di quest'ultima considerazione che in questa sede ci si interroga sull'importanza e, quindi, sulla necessità, da parte del mondo adulto di accettare la *diversità* dell'infanzia e, non meno importante, di individuare degli spazi, dei tempi e delle esperienze affinché questa stessa diversità trovi cittadinanza, meglio se *attiva*. Di spazi, tempi e attività “a misura di bambino” ne sono stati e, per fortuna, ancora ne sono, pensati e realizzati tanti (citarli qui tutti sarebbe impossibile, citarne solo alcuni sarebbe ingeneroso); il punto è che, spesso, rischiano di sopravvivere nell'enclave delle ec-

cellenze, appannaggio di “certi bambini” e non dell’infanzia intera. Rischiano, ancora, di non riscuotere la giusta risonanza, che permetta di diffondersi e di scalare il territorio nella sua totalità, restando fruibili da pochi privilegiati o da chi, per caso, passa di là.

Altrove si è definita la categoria dell’infanzia come *inattuale* (Demozzi, 2016), intendendo la sua ontologica portata divergente rispetto al mondo adulto, la sua già citata diversità, ma, al contempo, il rischio della sua *attualizzazione* quando conformata ai dettami dominanti, alle derive omologanti, quando impegnata a rispondere e adeguarsi prima del tempo a un qualcosa che non si rivela coerente con la sua specificità. Riprendendo la lezione di Bertin sull’*inattuale* (1977)<sup>4</sup> e il concetto di *scarto* di Contini (2009), ci riferiamo all’infanzia come ad una categoria *marginale*, considerata «residuo in relazione a tutto ciò che conta» (Ibi: 7) e che, quindi, rischia di venire schiacciata dalla chiacchiera dominante.

Dietro la narrazione dell’infanzia “felice e spensierata” che viene portata avanti dalla società adulta in questa parte di mondo si nascondono, infatti, molte contraddizioni: sono i valori, le scelte e, in particolare, l’etica a condizionare le pratiche di cura e attenzione nei confronti dell’infanzia, categoria “a rischio scomparsa”, come ci ricorda Postman (2005). Sulla carta si è fatto di tutto per tutelarla e assicurarle un cammino di crescita sereno; tuttavia capita, ancora oggi, che i bambini e le bambine rischino – anche i “nostri” i cui diritti fondamentali sono garantiti – di perdere la loro dimensione esistenziale più preziosa, ossia i tratti che caratterizzano la loro differenza. Sono bambini “un po’ meno bambini”, perché i “bambini e basta” non sono *attuali*. (Demozzi, 2016: 42).

<sup>4</sup> Secondo Bertin, è l’idea pedagogica stessa a dover essere inattuale, altrimenti non sarebbe idea, «ma costume, prassi, ideologia» (1977: 5). Il concetto di inattuale è ripreso dalla riflessione del filosofo Nietzsche per cui l’idea inattuale non coincide né deve coincidere «con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questo fa valere, con i suoi problemi più urgenti e manifesti» (Ibidem). In quanto idea, mette in luce incongruenze e decostruisce retoriche, facendo valere istanze alternative.

Su questa scia risulta del tutto *inattuale* anche l'infanzia che pensa (e, forse, di questi tempi è inattuale anche un adulto pensante) o, meglio, l'infanzia che trova i propri pensieri accolti da adulti che le riconoscono questa facoltà e che ne valorizzano la promozione e l'espressione. I bambini pensano, «pensano *anche* grande», direbbe qualcuno (Lorenzoni, 2014), ma quanto è realmente pronta e preparata la società adulta ad accogliere questi pensieri? Pensieri, abbiamo visto in apertura, differenti, originali, creativi, ma anche confusi, illogici, egocentrici; pensieri con cui faticiamo a entrare in dialogo, per una sorta di analfabetismo verso un linguaggio che ci è, ormai, *straniero*. Pensieri (e anche emozioni ad essi connesse e vice versa)<sup>5</sup> che ci imbarazzano, non tanto perché ascrivibili a domini che con l'infanzia non dovrebbero avere nulla a che fare, ma

<sup>5</sup> Come ci insegna Morin, la nostra tradizione culturale è contraddistinta dal dominio del principio di disgiunzione secondo cui, ad esempio, pensieri ed emozioni viaggerebbero su binari paralleli. Tale convinzione risponderebbe, secondo il noto sociologo, a una scorciatoia cognitiva, da lui definita «paradigma di semplificazione». Da Cartesio in poi, tale paradigma, idea principe dell'Occidente, disgiunge il soggetto pensante (*res cogitans*) dalla cosa estesa (*res extensa*), ponendo come principio di verità le idee, chiare e distinte, ovvero il pensiero disgiuntivo stesso. Questo paradigma ha indubbiamente consentito gli enormi progressi della conoscenza scientifica, tuttavia non senza conseguenze. Una simile disgiunzione, infatti, avrebbe finito per privare il pensiero di ogni possibilità di conoscere e di riflettere su sé stesso. Una iperspecializzazione dei saperi, inoltre, ha spezzettato il tessuto complesso della realtà, finendo per convincere che questa segmentazione arbitraria corrispondesse al reale stesso. «L'incapacità di concepire la complessità della realtà antropologico-sociale, nella sua micro-dimensione (l'essere individuale) e nella sua macro-dimensione (l'insieme planetario dell'umanità), ha portato a infinite tragedie e ci porta alla tragedia suprema. Ci dicono che la politica "deve" essere semplificante e manichea. Sì, certamente, nella sua concezione manipolatrice che utilizza le pulsioni cieche. Ma la strategia politica, dal canto suo, richiede la conoscenza complessa, perché la strategia procede lavorando con e contro l'incerto, l'alea, il gioco multiplo delle retroazioni». (Morin, 1993: 10). La realtà, dunque, non può essere approssiata separando corpo e mente, pensieri ed emozioni, natura e cultura. Il rischio è l'impoverimento implicito del nostro sguardo, con la perdita della possibilità di procedere di connessione in connessione e di ridefinire "le cornici di senso" entro cui corpo, mente, significati e contesti risultano intrecciati e interagenti (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006).

perché interpellano la nostra limitata capacità di immaginazione, il nostro ormai sopito spirito divergente, la nostra incapacità di sorprenderci di fronte alle cose del mondo.

È, dunque, al diritto a questo tipo di espressione di pensiero (e di promozione del suo esercizio) che facciamo riferimento in queste pagine, cercando di delineare una via di riflessione (cui far seguire l'esperienza) attorno a questo tema. Ma il diritto ad esercitare ed esprimere un pensiero passa, prima di tutto, attraverso il diritto a che questo stesso pensiero possa essere accolto ed ascoltato.

### *1.1.2. L'ascolto dell'infanzia*

Bambini, anche piccolissimi, sono esseri pensanti, seppur senza parola, sono protagonisti attivi della propria crescita e del proprio sviluppo (Fabbri 2018). A questo punto, però, c'è da chiedersi se l'umanità adulta – e non solo qualche suo illustre rappresentante come Korczak (1929) o Montessori (1923) per citare alcuni tra i più noti, sia pronta a dimostrare una sostanziale fiducia nelle potenzialità infantili. Sono pronti gli adulti a trattenersi sulla soglia, a riconoscere l'originalità dell'infanzia (e di ogni bambino), a «farsi àncora» (Goldschmied, 1979), base sicura, per permetterle di volgersi al futuro nella direzione del suo possibile? Tali potenzialità, in altre parole, possono emergere se la società adulta realizza e garantisce, per l'infanzia, condizioni di protezione e «ragionevole libertà»<sup>6</sup> (Honegger Fresco, 2018). Questa idea di libertà non ha nulla a che vedere con l'assenza di regole e di confini, ma rimanda, piuttosto, alla necessità educativa di una totale dedizione al bambino come a un soggetto attivo e protagonista (sin da piccolissimo; se vogliamo,

<sup>6</sup> Montessori ci insegna che la libera scelta deve essere espressa ed esercitata entro confini ragionevoli, tale da rendere i bambini spontaneamente attivi ed interessati.

sin dal momento in cui sceglie di “venire alla luce” e inizia il suo viaggio attraverso il canale uterino<sup>7</sup>).

A garanzia di una tale dedizione si pone, quasi inevitabilmente, l'urgenza di un rispetto di questa soggettività che passa per un'attitudine dell'adulto all'osservazione paziente del bambino e ad un suo ascolto autentico. Una responsabilità non da poco, soprattutto perché difficile da garantire e ne è la prova quanto abbiamo scritto sui diritti disattesi, qualche rigo fa. Non basta, infatti, riconoscere l'infanzia (scoprirla), ma è necessario riconoscere il bambino come soggetto sociale al pari dell'adulto: non un oggetto di osservazione, quanto un *soggetto* di comunicazione (Bondioli, 2017).

L'infanzia è un periodo speciale dello sviluppo umano e il bambino *non* è un “niente” prima di diventare adulto. Ciò che appare qui banale, scontato e ormai riconosciuto anche dai non addetti ai lavori, rischia, però, come abbiamo visto, di venire dimenticato, oscurato sotto i dettami di una società che non ha tempo per l'osservazione, una società impegnata ad offrire stimoli – anche mossi dalle migliori intenzioni –, a semplificare percorsi, a strutturare tempi e a ordinare contesti.

Giova a tal proposito richiamare un passaggio di Montessori rispetto all'egocentrismo della società adulta nei confronti dell'infanzia: l'adulto, infatti, non è egoista verso il bambino, ma, anzi, mostra e agisce tutta la propria buona volontà per educarlo; tuttavia si dimentica di avere una prospettiva *altra* rispetto alla sua e che appare, in effetti, adulto-centrica:

<sup>7</sup> Grazie alle sempre più raffinate tecnologie ecografiche, alcuni studi si sono concentrati sull'osservazione della vita intrauterina e sulle competenze espressive dei feti. I ricercatori concordano sulla possibilità di parlare di personalità fetale sin dalla 14esima settimana di gestazione. Uno studio, in particolare, ha rivelato la possibilità di riconoscere personalità specifiche e, inoltre, di poter associare specifici comportamenti intrauterini come precursori di attitudini specifiche nella vita post fetale (Negri, 2009).

è questo il punto di vista che gli fa (all'adulto, ndr) considerare il bambino come essere vuoto, che l'adulto deve riempire col suo proprio sforzo; come un essere inerte e incapace per il quale egli deve fare tutto; come un essere senza guida interiore, per cui l'adulto deve a punto a punto guidarlo dall'esterno. Infine, l'adulto è come il creatore del bambino, e considera il bene e il male delle azioni del bambino, dal punto di vista dei rapporti con lui (Montessori, 1957/1936: 27).

È, dunque, forse a sé stesso – e alla sua società – che l'adulto dovrebbe porre limiti e condizioni più che al bambino (Waldschmidt, 2019)? La domanda è provocatoriamente retorica, ma richiama la necessità che i grandi – che detengono la responsabilità educativa – accettino di abbandonare la prospettiva unica; il che non significa abdicare ai saperi, alle conoscenze e alle buone pratiche raggiunte su/per/con l'infanzia, né, tanto meno, sciogliere lacci e aprire confini che dovrebbero sapientemente contenere. Significa, invece, *so-stare* sulla soglia del mondo dell'infanzia, accogliendola in ascolto: un'attitudine per nulla semplice poiché è complessa la traduzione di ciò che vedono, gli sguardi adulti, degli universi bambini. È difficile, infatti, riuscire, pur negli intenti della cura, a preservare *l'alterità* dell'infanzia; è nell'ottica del *rispetto come ospitalità*, suggerisce Mortari (2015), che l'adulto può cercare di accogliere autenticamente la soggettività dei bambini. Come ricorda Savio (2019), l'umanità adulta dovrebbe cercare di astenersi dall'utilizzare il proprio «vantaggio di conoscenza» come esercizio di potere nei confronti dell'infanzia: una tentazione, questa, che è quasi incontrollabile quando si osserva l'altro da una posizione asimmetrica; le azioni di cura, infatti, seppur da apprendere teoricamente, vanno associate a un sentimento di responsabilità per l'altro che comprende, sempre, un'attenzione riflessiva verso la propria postura. «Tacere mentalmente» (Savio, 2019) è un'impresa complessa, permettere al soggetto di partecipare al suo percorso educativo, saperne cogliere quella *voce senza parole* sono azioni



## 1.1. L'infanzia e il diritto a pensare

quanto mai innaturali, ostacolate da quell'ansia di trovare in fretta spiegazioni e di fare ricorso a schemi conoscitivi ormai consolidati

La stessa ricerca nel campo delle scienze dell'educazione si è interrogata, soprattutto da un punto di vista etico, sull'importanza di ascoltare i bambini (Corsaro, 2003; Clark, 2004; Greig, Taylor, MacKay, 2007; Christensen, James, 2008; Mortari, 2009; Clark, Moss, 2014; Balduzzi, Lazzari, 2021). Da un punto di vista metodologico, inoltre, si è chiesta quali siano le modalità più coerenti col mondo infantile ma, soprattutto, quali modi (e spazi e tempi) facciano emergere, con rispetto, *la voce* dei bambini. L'infanzia ha diritto di essere ascoltata (art.12 della CRC), ma ciò è impresa affatto facile, poiché richiede agli adulti di legittimare i bambini ad esercitare il loro essere cittadini *di oggi* e non di domani, esprimendo nel *qui e ora* la propria voce.

Laddove si debbano prendere decisioni (cruciali) che li riguardano, i bambini devono avere diritto di ascolto e parola: questo risulta essere un principio assodato (e più o meno garantito) per lo meno nelle cosiddette democrazie occidentali. Tuttavia, un salto ulteriore dovrebbe essere fatto in tutti i processi che si pongono come obiettivo la comprensione dell'infanzia come mondo sociale e culturale (Dahlberg, Moss, Pence, 2003). In altre parole, *come e cosa possiamo veramente dire dell'infanzia se non la facciamo dire?* Infine, e questo è il passaggio che ci ricollega ai paragrafi precedenti e anche a quelli a seguire, rientra in questo diritto il riconoscimento più importante: l'infanzia ha la competenza per essere ascoltata; l'adulto dovrebbe riconoscere ai bambini non solo il diritto di essere ascoltati ma, soprattutto, la competenza per farlo. E, aggiungiamo qui, predisporre all'interno dei setting educativi, sin dalla prima infanzia, percorsi che siano a favore di questa competenza, che incoraggino, quindi, i bambini ad esprimere la propria voce, a partecipare attivamente – con gli stili e nei modi a loro più vicini – nei contesti che abitano e, infine, ad ascoltare ed ascoltarsi con rispetto e tolleranza.

### 1.1.3. Ri-significare l'infanzia: l'in-potenza dell'orizzonte e il divenire-bambino

Ciò che dovrebbe essere messo in discussione, quindi, è forse il concetto di infanzia stessa così come concepita all'interno della nostra società. Un soffermarsi solo ed esclusivamente sull'importanza degli apprendimenti *pro futuro*, di quei processi, quindi, che sono necessari per divenire adulti, potrebbe rischiare di far perdere a questa categoria alcune delle sue caratteristiche intrinseche più peculiari. Nella società della conoscenza, infatti, tutto è definito sotto la cornice delle competenze tanto che ai soggetti è chiesto di vedersi sempre in apprendimento per accumulare conoscenze e rafforzare la propria posizione. Ma ciò che per l'educazione all'infanzia dovrebbe essere in gioco non sono tanto (o solo) i momenti di preparazione al futuro, quanto quei momenti in cui gli obiettivi più tradizionali sono sospesi, per far sì che l'alterità – in questo caso la cifra specifica dell'infanzia stessa – trovi lo spazio per emergere (Storme, Vlieghe, 2011). L'infanzia potrebbe essere concepita, riprendendo la definizione di Masschelein, come «l'apparire della possibilità di una radicale messa in discussione e, dunque, anche di un radicale cambiamento dell'ordine stabilito» (2001: 16), aprendo le porte all'affermarsi di un'idea *inattuale* così come l'abbiamo precedentemente definita.

A questo proposito è interessante riprendere la riflessione di Agamben secondo cui ciò che caratterizza gli esseri umani sarebbe il loro essere «creature di possibilità» (2013/1985); con tale definizione, però, il filosofo non richiama il concetto di onnipotenza, bensì intende rimandare all'esperienza contraria dell'*in-potenza*. Riprendendo la definizione etimologica di infanzia, che rimanda al latino *in-fans*, colui che è senza parola, Agamben disegna uno stato esistenziale ancora tutto da scrivere, e, non, invece, una condizione di mancanza – seppur temporanea – da colmare (come vorrebbe la società della conoscenza). La sua idea di infanzia rimanda ad una

esperienza genuinamente *in-potenza* che apre, appunto, all'orizzonte del possibile (Bertin, Contini, 1986), contemplando le riuscite ed i successi, così come gli arresti e le avversità.

Per il filosofo, esisterebbe una sorta di eterna infanzia in ciascun soggetto<sup>8</sup>, che porterebbe a rifiutare un destino e un ambiente predefiniti per conservare, al contempo, una parte di immaturità e impotenza. Se un soggetto, infatti, rimane bloccato in un ambiente predeterminato, sviluppa quell'infinità di possibilità ripetibili che sono fissate nel suo codice genetico, prestando attenzione solo a «ciò che è scritto» (Storme, Vlieghe, 2011: 190). Ma se, invece, il soggetto, anche grazie alle esperienze educative, resiste ai condizionamenti (Contini, 2009), coltivando la sua istanza inattuale, potrà valorizzare questa dimensione esistenziale di «onnipotenzialità» (Agamben, 2013/1985) che, in contrasto al soggetto della società della conoscenza, farà emergere, non tanto le competenze per lui prefigurate, quanto ciò che ancora non è stato scritto. L'*in-fans*, dunque, non è interessato a realizzare ciò che potenzialmente potrebbe diventare (in qualità di *life-long learner*), ma, al contrario, ad aprirsi uno spazio di possibilità radicale che riguarda ciò che ancora possibile non è (Storme, Vlieghe, 2011). Ciò che permette all'*in-fans* di coltivare questa sua dimensione sarebbe proprio il suo stesso vivere, per lungo tempo, senza parola, in una condizione silente che valorizza le sue capacità di ascolto e osservazione.

Ecco, dunque, che, secondo questa lettura, emerge l'opportunità, per l'infanzia (e per chi preserva al suo interno una dimensione *in-fante*), di avere un'esperienza in cui si vede e si sente qualcosa per la prima volta, in cui non ci si concentra sulla realizzazione delle proprie capacità, quanto sulla possibilità di vivere mettendo in discussione i condizionamenti e i destini già predeterminati.

<sup>8</sup> Agamben la definisce «infanzia neotenuca» (2013/1985: 232–238).

La posta in gioco per l'educazione sarebbe, quindi, il tentativo di preservare l'infanzia così definita, nei suoi tratti intrinseci di divergenza e di apertura. Un'infanzia che potrebbe farsi *antidoto* ad alcune delle attuali derive della società, rimandando «ad una esperienza che rende impossibile rimanere ciò che si è o si è supposti di essere» (Storme, Vlieghe, 2011: 192).

L'infanzia non è, dunque, né la negazione dell'età adulta, né la sua essenza *in miniatura* quanto, piuttosto, un'apertura indeterminata verso l'orizzonte delle possibilità. Agamben richiama qui all'importanza di valorizzare, accanto ad una educazione alle competenze, quei momenti di spaesamento in cui ci si perde, si diviene immaturi ed impotenti, trovandosi costretti a sospendere ogni logica più abituale, vivendo la possibilità di essere esposti al mondo *per la prima volta*.

Ciò che si cerca qui di proporre, attingendo alle riflessioni di alcuni esponenti della *Philosophy of Childhood*<sup>9</sup>, è una visione alternativa a quella per cui l'infanzia viene intesa, tradizionalmente, come un'occasione per gli adulti di seminare le proprie idee attraverso l'educazione (intendendo, con ciò, il versante più normativo della disciplina). Secondo Walter Kohan, infatti, l'infanzia non esiste solo come uno stadio della vita statico e determinato (il primo in ordine temporale), ma piuttosto come qualcosa che attraversa la vita stessa, con intensità e potenza (2015).

L'infanzia può essere intesa non solo come un periodo della vita, ma anche come una forza peculiare, un'intensità che abita una vita di qualità, in ogni sua tappa cronologica (Ibi: 57, trad.mia).

<sup>9</sup> La *Philosophy of Childhood* è ormai riconosciuta come un'area di ricerca analoga alla filosofia della scienza, la filosofia della storia, la filosofia della religione e molte altre "filosofie di". Tale disciplina si interroga su alcune delle principali questioni relative all'infanzia quali, ad esempio, l'idea stessa di infanzia e la sua evoluzione nel tempo, le teorie sullo sviluppo cognitivo e morale, gli interessi dei bambini e i loro diritti. Come materia accademica è spesso inserita all'interno del dominio della filosofia dell'educazione (Matthews, Mullin, 2002).

## 1.1. L'infanzia e il diritto a pensare

Riprendendo l'espressione «diventare-bambino» di Deleuze (con Guattari, 2003/1980), Kohan risignifica il concetto di infanzia come un qualcosa che ha a che fare con un'energia, un flusso, uno «spazio rivoluzionario di trasformazione» (2015: 59): non si diventa un bambino, non ci si trasforma in un bambino né si vive una vita *infantile* (*childlike*), ma piuttosto si occupa uno spazio di cambiamento e rivoluzione. L'infanzia rappresenta, in questa accezione, una sorta di minoranza, caratterizzata da un nomadismo continuo, con il fine di sfuggire alle logiche predeterminate del controllo, della disciplina e di ogni pretesa di unificazione (Deleuze e Guattari, 1980).

Come il tempo non-cronologico del divenire, [l'infanzia] rappresenta uno spazio di resistenza, una sorgente di creatività e il fare esperienza di un mondo diverso (Kohan, 2015: 58, trad. e corsivo miei).

L'infanzia è, dunque, un'esperienza (oltre che uno stadio della vita) che costituisce intrinsecamente la vita stessa: un evento che non può, di fatto, essere mai abbandonato, dimenticato o superato. Non esiste, in questa accezione, un passaggio dall'infanzia all'età adulta, poiché l'infanzia è esperita, nelle sue caratteristiche più specifiche, *anche* nell'età adulta. L'educazione, quindi, non si occuperà solo ed esclusivamente della trasformazione e del passaggio del bambino in adulto, ma si preoccuperà anche di nutrire e favorire l'emergere dell'esperienza infantile così come intesa nelle prospettive di Agamben e Deleuze. L'educazione cercherà di prendersi cura *dell'esperienza infantile* della vita stessa, conservando e proteggendo quanto di quel tempo sappia giovare all'esistenza umana: un tempo fatto di possibili, di progetti, di sogni, di sguardi divergenti e destrutturanti.

Sotto questa luce, l'infanzia è il regno del “come se”, del “facciamo finta che”, del “e se le cose fossero diverse...”; è prendere seriamente la novità di ogni nascita; è non permettere che essa sia definita dai condizionamenti; è impedire che essa si svuoti; è scommettere sui frutti che ne possono scaturire; è rendere la

sua novità moltitudine e diversità; [...] è affermarla nel segno dell'alterità, della sua differenza, di ciò che non contiene né rivela (Kohan, 2015: 61, trad.mia).

#### 1.1.4. *Apertura epistemica e il "gioco" del pensiero*

Seguendo questa linea interpretativa, può essere interessante analizzare ciò che Jana Mohr Lone – filosofa esponente del mondo P4C – intende, in riferimento all'infanzia, con il concetto di «apertura epistemica» (2018), una predisposizione tipicamente infantile – e strettamente connessa con il fare filosofia – che, nell'ottica di una *ri-significazione* dell'idea di infanzia, potrebbe essere valorizzata e, laddove possibile, recuperata. Sebbene alcuni autori sostengano che i bambini non possano fare filosofia ed esercitare, quindi, il loro pensiero in termini riflessivi e critici (Hayes 2015; Kitchener 1990), l'ormai consolidata tradizione di pratiche di indagine filosofica con i bambini (nonché i relativi approfondimenti scientifici) suggeriscono più di una strada in direzione contraria, a sostegno di un'opportunità (nonché, per tornare alle prima pagine, di un diritto) per l'infanzia di pensare, pensare *bene* e pensare in comunità.

Come abbiamo accennato in precedenza, la sostanziale mancanza di alcune abilità cognitive necessarie, non ancora maturate, non permetterebbe ai bambini di fare *realmente* ciò che si intende con filosofia. Ma, rovesciando il punto di vista, forse potrebbe essere proprio questa *apertura*, se vogliamo acerba, a permettere ai bambini di accedere a percorsi di pensiero che per gli adulti, con una maturità cognitiva ben più sviluppata ma con anche una serie di condizionamenti ben più stratificati, non sono più nemmeno ipotizzabili. La stessa apertura che, sostengono alcuni dei più affermati studiosi di *Philosophy for Children*<sup>10</sup> – il metodo fondato da Matthew Lipman e

<sup>10</sup> Come accennato in apertura, questo non è un testo esaustivo sulla Philosophy for Children. Nella nota successiva si cercherà di offrire un breve approfondimento,

## 1.1. L'infanzia e il diritto a pensare

collaboratori<sup>11</sup> – permette ai più piccoli di sollevare domande riconducibili a quesiti filosofici, interrogarsi sul significato di concetti che tradizionalmente vengono dati per scontati e, persino, di avventurarsi in conversazioni su temi che sono considerati dei classici della filosofia (Lone 2012; Matthews 1994, Lipman, 1990).

Scrive Mohr Lone a questo proposito che:

durante la prima infanzia, la maggior parte dei bambini presenta una grande apertura ai misteri della vita, mostra curiosità verso aspetti basilari dell'esperienza umana, come per esempio il significato dello stare al mondo, la complessità dell'identità, la natura di amore e amicizia, il come poter vivere bene e se si possa veramente conoscere qualcosa (2018: 55, trad. mia).

Ma, sono sufficienti un innato atteggiamento di meraviglia e una propensione – al farsi e fare domande (seppur filosofiche) per affermare che l'infanzia stia “filosofando”? Dipende. Da cosa intendiamo con *fare filosofia*, ma, soprattutto – ed è questo che qui interessa – da che cosa per noi è importante, dal punto di vista educativo, nella promozione di questo tipo di pensiero che, da

ma il rimando ad altri testi, per chi volesse approfondire il tema, rimane più che necessario.

<sup>11</sup> Matthew Lipman, professore di logica alla Columbia University, fondatore dell'Institute for the Advancement of Philosophy for Children, elabora, intorno al 1970, la Philosophy for Children, denominata anche P4C, un metodo didattico di accesso al pensiero, che si pone l'obiettivo di sviluppare un pensiero complesso. Il fulcro del programma P4C è lo sviluppo di una comunità di indagine in classe che si impegna regolarmente in un dialogo a partire da domande o concetti filosofici. Il quadro teorico di riferimento deriva da G. H. Mead, L. Vygotsky, J. Bruner per cui il dialogo è un elemento fondamentale per affinare il pensiero e migliorare l'istruzione. Il metodo propone un curriculum organizzato in livelli che seguono i diversi gradi dell'istruzione (riprendendo la teoria degli stadi di sviluppo di Piaget). L'idea di organizzare i materiali del curriculum in storie e manuali deriva da John Dewey, così come l'idea che ciascuna sessione di indagine debba iniziare con un'esperienza su cui riflettere. La decisione di costruire gli esercizi del manuale con domande in sequenza, piani di discussione e strategie di indagine è in linea con l'approccio socratico all'educazione attraverso il dialogo (Gregory, Laverty, 2018).

spontaneo, può essere accompagnato in un percorso di crescita ed arricchimento collettivo e personale.

Non ci importa, infatti, che i bambini facciano filosofia come i filosofi (adulti) di professione (né tanto meno che, in futuro, tutti i bambini diventino filosofi professionisti): sarebbe un contro senso e un pretendere una innaturale adultizzazione<sup>12</sup>. Ciò che ci importa, piuttosto, è una valorizzazione di ciò che di filosofico pertiene all'infanzia, un riconoscimento del suo diritto a pensare in forma dialogica, di ricerca, di *inquiry* per dirla con Dewey (Dewey, 1938a; Striano 2010).

Forse è proprio a partire dalla sua apertura epistemica e dal suo essere *vergine* nell'esercizio del pensiero che l'infanzia può avventurarsi nell'impresa del *filosofare* attingendo, nel suo ragionamento attorno ai problemi cosiddetti filosofici, a un più ampio raggio di possibilità di pensiero, un pensiero che Matthews definisce «fresco e inventivo» (1994: 18, *trad. mia*). A questo proposito, nel suo testo *Philosophy & the Young Child* (1980), lo studioso fa leva sulla *naturalità*, da parte dell'infanzia, di fare filosofia, per la sua innata propensione

<sup>12</sup> Come fa notare Miniello (2009), riprendendo Kohan, esiste un rischio da non sottovalutare nell'affermazione secondo cui i bambini sono naturalmente filosofi: «il pericolo è quello di naturalizzare le idee di filosofia e infanzia per renderle contigue, togliendo forza al pensiero e concretezza e complessità all'infanzia, e quindi, alla reale possibilità di avvicinare filosofia e infanzia. Il rischio di tale contiguità è anche quello di adultizzare l'infanzia e di infantilizzare la filosofia: non si tratta di individuare significati improbabili nelle affermazioni dei bambini, né di pensare a una versione a uso dei bambini della storia della filosofia occidentale. Si tratta, in primo luogo, di riconoscere il bambino come indagatore in senso lato, considerandolo a tutti gli effetti un pensatore capace di pensiero sia scientifico sia filosofico; in secondo luogo, si tratta di ammettere l'esistenza di domande che appartengono a grandi e piccini, le stesse che hanno attraversato la tradizione del pensiero occidentale» (Ibi: 19). A tal proposito, scrive Kohan in *Infanzia e Filosofia* (2006): «Di fronte al rischio della naturalizzazione vale forse la pena di impostare una relazione che parta dal presupposto di non saper già cosa può dire un bambino o che cosa può pensare una bambina. Chi osa anticipare ciò che può pensare un bambino? Chi osa prevedere la forza che può avere il pensiero di un bambino? Chi osa dire che, tenuto conto dell'età, il bambino penserà questo e quello?» (Ibi: xi).



alla sorpresa nella scoperta di un mondo che, di fatto, non conosce ancora e per la sua fisiologica attitudine al gioco in ogni sua forma, persino quella concettuale. Tuttavia, spesso, questa meraviglia e questa spinta ad interrogarsi, a fare ipotesi, a testare i ragionamenti dagli adulti non viene presa troppo sul serio: in parte per quell'errata convinzione che i bambini non siano in grado di accedere a ragionamenti raffinati, in parte perché sono gli stessi adulti, a volte, ad essere messi in seria difficoltà di fronte a certe domande spiazzanti o a certe sfide spaesanti. Perché, come scrive Matthews, in realtà «molto di ciò che raccontiamo ai bambini può essere messo in discussione e merita di esser sottoposto a una sfida» (1980: 21, *trad. mia*). E invece noi adulti, quando siamo interrogati e/o contraddetti da un bambino, spesso ci rivolgiamo a lui/lei con il tono irritato di chi dice: «*Oh, hai capito cosa voglio dire!*», oppure, peggio ancora, con un laconico: «*Perché sì, perché lo dico io!*».

Genitori e insegnanti che si rifiutano di giocare a questo gioco con i bambini impoveriscono le loro vite intellettuali, abbassano il loro grado di responsabilità nei loro confronti e scoraggiano il loro spirito di ricerca intellettuale indipendente (*Ibidem*, *trad. mia*).

Proprio perché, per l'infanzia, rappresenta il più importante viatico di crescita ed arricchimento (in tutti i suoi stadi e in tutte le sue manifestazioni), *il gioco*<sup>13</sup> è una cosa seria e, come tale, dovrebbe essere riconosciuto dagli adulti. Tutte le forme di gioco e, a maggior ragione, anche quelle concettuali, che chiamano in causa le parole e i pensieri, il linguaggio e le descrizioni, il ragionamento e la logica, l'immaginazione.

<sup>13</sup> Per un approfondimento sul tema del gioco in prospettiva pedagogica si vedano, tra gli altri, Bondioli, 1996; Manuzzi, 2002; Zoletto, 2009; Cera, 2009; Antonacci, 2011; Bobbio, 2014; Nicolodi, 2018; Bondioli, Bobbio, 2019; Antonacci, 2020.

E se pensiamo alla fatica che gli adulti fanno nel riconoscere, prima, e nel far esercitare, poi, tutto questo all'infanzia, ci rendiamo conto dell'importanza di parlare di riconoscimento di un diritto anche all'esercizio del pensiero. Per non spegnere questa *apertura epistemica* di cui parla Mohr Lone, per non smorzare, sul nascere, significativi processi di pensiero, per non privare, l'infanzia, di questa originaria forma di libertà. Come è stato detto in una seconda classe di scuola primaria nel corso di un dialogo sull'immaginazione, per il fatto che i bambini non conoscono così tante cose sul mondo come gli adulti, sono per questo più liberi di immaginare (Lone, 2018: 57). E cosa *vogliamo* farne di questa libertà? Cosa *possiamo* farne?

I bambini sembrano in genere più aperti degli adulti verso il tipo di gioco con le idee che è importante per l'indagine filosofica, nel senso che non lo sono solo perché meno in imbarazzo rispetto agli adulti, ma anche perché sono più aperti a livello epistemico (*Ibidem*, trad. mia).

Questa apertura si costituisce a livello di una maggiore modestia – i bambini convivono con la possibilità del dubbio, dell'incertezza e, soprattutto, di non trovare sempre le risposte né si sentono stupidi a mettersi in discussione e procedere nei loro ragionamenti; ma si costituisce anche a livello di una maggiore dimestichezza verso tutto ciò di non familiare, conosciuto, bizzarro, finanche scomodo (Lone, 2018). Forse perché più vulnerabili e, soprattutto, più abituati alla propria vulnerabilità, i bambini affrontano le grandi questioni e i grandi interrogativi con una apertura che non pertiene più all'essere umano adulto.

Ciò che un adulto descriverebbe come ignoranza dei bambini diviene, nelle conversazioni filosofiche, una propensione della loro immaginazione a guardare alle questioni difficili con occhi nuovi, senza presumere di sapere o dover sapere le risposte. (Lone, 2018: 59, trad. mia).

Inoltre, il grande ricorso al gioco di finzione diviene una palestra per l'esercizio costante e continuo del fare domande e del mettere alla prova, un esercizio direttamente a favore del modo di procedere dell'indagine (anche filosofica), favorito, appunto, da questa propensione all'apertura epistemica. Una palestra in cui, grazie alla condivisione, si sperimenta una negoziazione di significati, uno scambio di contenuti e conoscenze, una definizione di regole e confini, intrecciati con un esercizio del mettersi in relazione, sviluppando sentimenti di fiducia, di pazienza, ma anche di frustrazione.

Tuttavia, come abbiamo in più occasioni evidenziato, gli adulti spesso faticano a riconoscere un valore a questa apertura epistemica e ciò li porta a svalutare le competenze che i bambini possono mettere in campo quando si tratta, ad esempio, di coinvolgerli in una indagine filosofica. Formalizzata o meno, l'indagine diviene occasione preziosa per l'infanzia, ma spesso è smorzata da una propensione a sminuirne gli sforzi e i tentativi. Privare l'infanzia di questa occasione, però, equivale a privarla dell'esercizio di un suo diritto: quello di essere impegnata in un processo di costruzione della conoscenza e di significazione della realtà esperita.

Prendere sul serio le idee e le domande dei bambini, richiede, agli adulti, di affrontare la cosiddetta «ingiustizia epistemica» (Fricker, 2007) di cui essi sono spesso vittime poiché considerati senza voce (*infans*) e in condizione di inferiorità (in quanto *minor*).

A tal proposito, Karin Murriss, in *The epistemic challenge of hearing child's voice* (2013), sostiene che gli adulti, nell'ascoltare i bambini, spesso indossino dei metaforici paletti nelle loro orecchie, che non sono altro che il risultato di pregiudizi rispetto alle capacità dei bambini di essere coinvolti in indagini di pensiero. L'autrice riprende la riflessione di Miranda Fricker (2007) la quale definisce «ingiustizia epistemica» quella subita da chi non viene considerato in grado di produrre conoscenza. Il lavoro di Fricker nasce in riferimento alle ingiustizie legate alle discriminazioni di razza e di genere, e Murriss lo riprende estendendone

il concetto all'infanzia e, in particolare, al pregiudizio per cui i bambini non sarebbero in grado di produrre conoscenza significativa. Si tratta di quello che viene identificato come un «deficit di credibilità» (Fricker, 2007), che si attiva laddove i pregiudizi verso determinate caratteristiche di un soggetto (colore della pelle, genere, età...) fanno automaticamente diminuire i giudizi di valore sull'attendibilità delle sue conoscenze. Ciò, però, tra le altre conseguenze, ha anche quella di consolidare *l'effetto Pigmalione* (Rosenthal, Jacobson, 2003/1992), ovvero sia di far sì che siano gli stessi bambini, alla fine, a vedere sé stessi (e a percepirsi come tali) in qualità di scarsi pensatori, assolutamente non legittimati a produrre conoscenza, quanto meno significativa.

## 1.2. *Infanzia e filosofia*

### 1.2.1. *Perché la filosofia (e quale filosofia)?*

Alla luce delle considerazioni sin qui svolte, è opportuno dunque interrogarsi sul ruolo che la filosofia – e quale tipo di filosofia – possa giocare nel combattere questa ingiustizia epistemica nei confronti del pensiero infantile. Se, infatti, crediamo che l'infanzia abbia il diritto di esercitare il suo pensiero e, ancora di più, crediamo che questo pensiero sia degno di nota e abbia un enorme valore, siamo chiamati a interrogarci su quali siano le strade che più si avvicinano a una valorizzazione di queste dimensioni, quali i percorsi da intraprendere con bambine e bambini per far sì che le loro domande e riflessioni trovino asilo e accoglienza.

Tra le varie proposte di filosofia con l'infanzia, ci rifacciamo qui a quella originaria della P4C<sup>14</sup>, non solo e non tanto per il primato che

<sup>14</sup> Per un approfondimento sul metodo di M. Lipman e A.M.Sharp si rimanda alla nota 13 di questo testo, nonché ai testi cui si farà riferimento e riportati in bibliografia al termine del volume.

detiene, ma perché riteniamo che il tipo di percorso che avvalora, nonché le ragioni epistemologiche che vi sottendono, siano quanto di più vicino e coerente con la nostra idea di dare voce all'infanzia e ai suoi pensieri. Ma, prima, facciamo qualche passo indietro.

Che cosa ci interessa, da una prospettiva di tipo pedagogico, della filosofia? O, meglio, del fare filosofia?

Da più parti abbiamo già accennato all'importanza che riveste l'indagine – di matrice deweyana – per il pensiero infantile; tuttavia sono molti gli aspetti di valore che un tale esercizio, se adeguatamente condotto e supportato, apportano all'infanzia e al suo diritto a uno spazio in cui partecipare esprimendo le proprie idee e ponendo i propri interrogativi (Demozzi, 2021). Basti pensare, ad esempio, al solo fatto che si sta parlando di uno spazio di comunità (di cui diremo meglio a breve), in cui questo esercizio è sì, individuale, ma, al contempo, inserito in un disegno di ricerca da compiere insieme agli altri, confrontandosi (in accordo e in disaccordo) con gli altrui ragionamenti, ipotesi, idee, valutazioni.

A tal proposito, sembra interessante riprendere alcune riflessioni di Fabbrichesi (2017) la quale si interroga sul *che cosa si fa quando si fa filosofia*. La prospettiva dell'autrice è dichiarata già in apertura quando, riprendendo la citazione di Wittgenstein, «non pensare, osserva», riconosce legittimità alla *pratica* filosofica (più che alla filosofia). La pratica filosofica, infatti, sarebbe quell'attività (azione, attiva) che osserva il pensiero *prima* di applicare alle conoscenze le categorie consolidate, *prima* che i «concetti e le parole comuni» divengano «dati di fatto» (Ibi: xii). Una attività, questa, che non è possibile insegnare (come le dottrine filosofiche, la vita dei filosofi, ecc.<sup>15</sup>), ma

<sup>15</sup> Differenziandosi molto da questo approccio e, nello specifico, dal metodo P4C, esistono altri modi di fare filosofia con l'infanzia e l'adolescenza. Un metodo più “storico”, nel senso che ruota attorno e si concentra (ma non in maniera indottrinante o trasmissiva) è quello elaborato dal filosofo e docente Nicola Zippel, ai cui lavori si rimanda per un eventuale approfondimento (2017, 2018, 2021).

mostrare in atto e, dunque, *praticare*. Un'attività, sostiene l'autrice, intrinsecamente *politica*, poiché mira «a costruire una comunità di ricerca, fondata sulla condivisione degli interessi e sull'invenzione di nuove pratiche collettive» (Ibi: XIV).

La pratica filosofica, così intesa, è anche esercizio di decentramento (cognitivo ed emotivo), pratica riflessiva (Shön, 1993; Mezirow, 2000) e critica (Piro, 2015) per uscire dalla *caverna* di Platone (*Repubblica*): non solo e non tanto per acquisire saggezza, ma per dubitare e sospettare di ciò che si vede (Contini, 2009), provando a «invertire la direzione abituale del pensiero» (Fabbrichesi, 2017: 7). Si tratta di quell'esercizio, definito da Foucault, che consiste nel pensare la propria storia per «liberare il pensiero da ciò che esso pensa silenziosamente e permettergli di pensare in modo diverso» (2002:14).

In quest'ottica, è chiaro che l'attenzione non è tanto rivolta alle teorie dell'indagine sulla *cosa*, quanto al processo stesso dell'indagine, che richiede all'osservatore di osservare sé stesso nel suo processo interpretativo della realtà. Non si tratta, però, di un'attitudine che rimane sganciata dalla realtà, ma si fa *habitus* nella prassi, agita consapevolmente. La «giusta postura» (Fabbrichesi, 2017: 16) è quella che riesce a creare un aggancio, un'alleanza, tra il pensiero e la sua prova nella pratica; non tanto per individuare condizioni sempre più corrette e formali della conoscenza ma per scoprire un modo etico di stare al mondo.

Sembra dunque necessario oltrepassare l'orizzonte universalmente trascendentale (cosa possiamo sapere?) per approdare al gesto filosofico che si incarna in un atto singolare (cosa dobbiamo fare?) e per rivitalizzare la speranza in una vita critica e diacritica (cosa mi è lecito sperare?) (Ibi: 17).

Quest'ultima riflessione è, a parere di chi scrive, il cuore di un discorso pedagogico sulla pratica di indagine filosofica con l'infanzia. Assunta l'importanza di una filosofia che si interroghi, attraverso i

suoi professionisti, sulle cose e, tra queste, sulla *verità*, quando pensiamo alla pratica filosofica con i bambini, però, non intendiamo solo (o tanto) questo. Prima pensiamo, infatti, alla legittimità di uno spazio – quello della comunità – per pensare; poi alla legittimità del processo – quello della *Philosophy for Children*, ad esempio – per esprimere il pensiero; infine alla tecnica, per imparare ad esprimerlo correttamente e in maniera dialettica. Ma, a cosa serve pensare *bene*? Cosa dobbiamo farne del *saper pensare*?

Se assumiamo, tra le tante definizioni, quella per cui fare filosofia sia porsi degli interrogativi e approcciarsi ad una indagine alla ricerca delle risposte, non possiamo negare che i bambini siano – ben prima dei filosofi professionisti – impegnati in questa attività. Infanzia e pratica filosofica, infatti, condividono lo stesso *inizio*: il chiedersi e il cercare risposte a domande fondamentali che hanno a che fare con il significato, la conoscenza, la verità e i valori. Per molti bambini tutto questo ha a che fare con il bisogno e il desiderio di esplorazione del mondo circostante. Certamente senza obiettivi *produttivi* come quelli dei filosofi di professione, ma piuttosto come un'esigenza intrinseca nella loro natura e, se vogliamo, con una connotazione squisitamente pratica (nel senso che il loro domandare è connesso a esigenze che nascono dal vivere quotidiano nel mondo, con sé e con gli altri) e giocosa. L'indagine filosofica pertiene, dunque, allo sviluppo e all'evoluzione dell'infanzia in maniera significativa, ragione per cui è bene che uno spazio e un tempo per la pratica filosofica siano garantiti sin dalla giovane età (Mohr Lone, Burroughs, 2016).

Non importa tanto, quindi, se le domande dei bambini siano più o meno diverse da quelle degli adulti (è probabile che lo siano, ma come poter generalizzare?). E poi, «*Cos'è una domanda?*», si chiede Walter Kohan in un dialogo con David Kennedy (2008: 9) e, mentre se lo chiede, si interroga anche sul senso – tipico della tradizione metafisica occidentale – del concentrarsi *sul cosa*. Perché siamo così interessati al *cosa*? Perché non siamo, piuttosto, mossi da curiosità

euristica verso *il chi* o *il perché?*. Per Kohan, infatti, una domanda non vale tanto per quanto è (o meno) filosofica, ma per il «movimento che può generare nel soggetto che interroga e in ciò che è oggetto di interrogazione» (*Ibidem, trad. mia*).

Alcuni identificano la filosofia in certi tipi di domande. Possiamo persino definire alcuni criteri secondo i quali identificare una domanda come filosofica – che sia, ad esempio, “comune, essenziale, contestabile” come affermano Lipman e Sharp. E possiamo anche identificare dei temi che crediamo possano far sorgere domande filosofiche, come l’amicizia, la verità, il bene e i cosiddetti “classici” della filosofia. Questa strategia di filosofare può essere molto interessante, ma si può applicare solamente alla filosofia come teoria, conoscenza o sistema di pensiero; non è adeguata alla filosofia come esperienza. Come esperienza ciò che conta è la relazione filosofica con le domande, non importa quanto esse siano comuni, essenziali e contestabili. Un’esperienza filosofica potrebbe essere innescata da una domanda apparentemente semplice, concreta e ingenua [...]. La filosofia come esperienza non è un contenuto o un pensiero già dato, ma una relazione con gli altri e con la nostra conoscenza e il nostro pensiero. Lo stesso si può dire del domandare: una domanda non è filosofica nel suo contenuto, ma grazie a una certa relazione che si stabilisce con essa. (Kohan, 2008: 9, trad. mia)

È di questa filosofia come esperienza, dunque, che crediamo di dover garantire il diritto all’infanzia; un’esperienza che fa emergere il valore della relazione tra i soggetti e con il proprio pensiero e il proprio pensare. Una *pratica relazionale* che rimanda a quella filosofia esistenzialista (Abbagnano 1947, Paci 1957, Madrussan 2005) per cui la relazione si fa strumento essenziale per colmare i limiti della soggettività che, nel rapporto con l’altro da sé, si riconosce e si ridisegna (Biesta, 2017a). E che rimanda anche alla filosofia dell’educazione problematicista la quale definisce l’esperienza come *rapporto*: dei soggetti con sé stessi, con gli altri, con il mondo (Bertin, Contini, 2004). Il filosofare, dunque, rientra a pieno titolo tra le modalità educative con cui “esperire” la relazione, nella misura in cui i soggetti permettono alle domande di aprire porte e



abbattere muri. Non ci sono ricette per questo tipo di esperienza relazionale, né si tratta di un qualcosa che possa essere insegnato. È qualcosa, piuttosto, che si vive mentre si fa, che si condivide. E la *Philosophy for Children*, ad esempio, a noi sembra un buon metodo per creare un contesto che renda possibile l'emergere di questo tipo di esperienza.

### 1.2.2. Cosa porta l'infanzia alla filosofia? Della saggezza sistemica e il bambino metalogico

A questo punto della nostra riflessione, appurato che la pratica di indagine filosofica dovrebbe entrare di diritto tra le esperienze (come tante altre che, per ovvie ragioni, qui non possiamo elencare) dei bambini e delle bambine, è interessante chiedersi cosa l'infanzia – come categoria *inattuale*, definita in apertura – possa portare alla filosofia.

Di e in che cosa è l'infanzia *sapiente*? Quale *verità* reca con sé? Che cosa del suo essere *liminale*, sulla soglia del mondo cui si è appena affacciata, può dire e dare, l'infanzia? Quale momento della conoscenza rappresenta? Come si muove nel suo procedere euristico e quali profondità raggiunge? Queste ed altre sono domande che si fanno anche alcuni filosofi dell'educazione che, come abbiamo visto, attingendo dall'esperienza con la *Philosophy for Children* di Lipman e Sharp, hanno elaborato una vera e propria *Filosofia dell'Infanzia* per mettere in discussione una lettura adulto-centrica di questa categoria (Kennedy, 2006).

Interessante a questo proposito è la lettura che Walter Kohan (2008: 7) fa del frammento 52 di Eraclito che recita: αἰὼν παῖς ἐστὶ παῖζων πεσσεύων• παιδὸς ἢ βασιληΐη (*Il tempo [aion] è un fanciullo che gioca spostando i dadi: il regno di un fanciullo*). Il tempo qui è inteso nella sua accezione più antica, che indica l'intensità e la durata nella vita umana, più che il suo trascorrere lineare e successivo [*chrónos*]. Sareb-

be questo il tempo associato al verbo *παίζω*, a indicare – non solo nell’accezione del gioco – le attività del bambino o, meglio ancora, l’attività dell’essere bambino, il *bambinare* per osare, se ne esistesse la parola, una traduzione letterale.

Il tempo nel mondo, dunque, non è solo quello conosciuto come numerico e lineare, né ci sarebbe un unico modo di viverlo; Eraclito, infatti, suggerisce qui l’esistenza di un tempo – intenso ed eterno – proprio del modo di essere dell’infanzia [*childlike*], un tempo, essendo stati tutti bambini, da tutti conosciuto e sperimentato.

Emerge un’esperienza non cronologica, aionica del tempo e, con essa, una concezione dell’infanzia non cronologica: dunque l’infanzia non sarebbe solo un periodo della vita, ma una forma peculiare di esperienza nella vita. In altre parole, l’infanzia sembra essere una possibilità, una forza, un’intensità più che un periodo della vita. (*Ibidem*, trad. mia)

Il saper vivere il tempo in intensità è, dunque, proprio dell’essere bambino, un *potere* – per riabilitare positivamente un vocabolo cui ormai associamo solo accezioni negative – di cui si perde maestria nel divenire adulti e che ha la capacità di fermare l’esperienza del vivere nel presente come attimo di infinito.

Anche riprendendo le riflessioni fatte nei paragrafi precedenti (relative ai pensieri di Agamben e Deleuze), facciamo riferimento qui a un’idea di infanzia che abita il tempo in maniera differente e che – in quanto *in-fans* – non detiene, ancora, la “parola adulta”. Tuttavia, non è senza voce: abitando un altro tempo, detiene, infatti, un altro linguaggio; altre coordinate *spazio-logos-temporali* definiscono il suo universo (Fabbri, 2018).

«E se l’infanzia fosse un linguaggio?», si chiede David Kennedy (2008: 8) in risposta alle riflessioni del collega Kohan; sarebbe, sostiene il filosofo, il «linguaggio del mondo», il linguaggio che parla e *dice il mondo*. Il linguaggio degli artisti, dei folli, dei bambini – quello immediato e *pericoloso* per l’ordine prestabilito degli adulti.

## 1.2. Infanzia e filosofia

Il linguaggio dell'inconscio, un codice multiplo e polisemico, il linguaggio del desiderio, il discorso del Tutto, che non è lineare, ma permanentemente ana-cronico (*Ibidem*, trad.mia).

Le affermazioni di Kennedy rimandano ad un altro autore che non si è esplicitamente occupato di infanzia, ma che ha descritto una forma di linguaggio molto vicina a quella di cui qui stiamo scrivendo. Ci si riferisce a Gregory Bateson e al linguaggio delle *creature*, intese come esseri viventi, in stretta connessione con la loro dimensione più immediata e, dunque, infantile. Il linguaggio della *saggezza sistemica*, relazionale, non mediato dalle logiche tradizionali e che viaggia sui binari delle «doppie descrizioni»<sup>16</sup>, considerando i fenomeni nei contesti e nei circuiti a cui essi pertengono e sono inseriti<sup>17</sup>.

Bateson più volte nelle sue pagine richiama ad apprendere il pensiero (e il pensare) dei poeti, degli schizofrenici, degli umoristi, i quali non «si fissano» sul significato letterale delle parole, ma coltivano «le ambivalenze simboliche», sempre aperti al non ancora (Manghi, 2004: 17). Lo sforzo, per l'autore, è quello di sospendere la logica e i ragionamenti cui siamo abituati (delle separazioni, delle disgiunzioni, delle segmentazioni) per provare a

diventare come quei pochi scienziati e artisti che lavorano sotto la spinta di un'urgenza ispiratrice, l'urgenza che nasce dal sentire che la grande scoperta, la risposta a tutti i nostri problemi, oppure la grande creazione, il sonetto perfetto, sono sempre appena fuori dalla nostra portata, o come una madre che sente che c'è vera speranza, purché vi si impegni costantemente, che il

<sup>16</sup> Con il concetto di doppia descrizione, Bateson fa riferimento a un tipo di approccio allo studio degli esseri viventi e delle cose del mondo che rinuncia ad inseguire ossessivamente la descrizione unica e univoca migliore. Una descrizione «che prende corpo simultaneamente, per così dire, dall'esterno all'interno, senza mai appiattire una delle due modalità sull'altra» (Manghi, 2000: 125).

<sup>17</sup> Per un approfondimento sul pensiero di Gregory Bateson si rimanda, oltre ai testi dell'autore, a Lipset, 1982; Conserva, 1996; Manghi 1998, 2000, 2004; Deriu 2000; Zoletto 2001, 2003; D'Agnese, 2007; Demozzi, 2011.

suo bambino diventi quel fenomeno infinitamente raro: una persona felice e grande (Bateson, 1997/1972: 217).

Ed è *l'urgenza* di questo pensiero (e del suo linguaggio) che crediamo rimandi a quel *tempo aionico* di cui parla Kohan e a quel *linguaggio del mondo* di cui riferisce Kennedy. Un dominio, dunque, in cui i confini si fanno fluidi e il rompere le barriere diviene una forma di decentramento che permette di trascendere le gerarchie di una *soggettività ego-dominata* e aprire uno spazio di «riconciliazione di mente/corpo/mondo» (Kennedy, 2008: 8).

E, dunque, questo pensiero e questo linguaggio diversi, forse, si concretizzano in idee e domande altrettanto diverse rispetto a quelle degli adulti.

A tal proposito, è interessante la riflessione di Giuseppe Annacontini il quale, riprendendo a sua volta il pensiero di Bateson, definisce «il bambino metalogico». Un essere che abita l'infanzia come il tempo dell'incoscienza, in cui *finalità* ed *economicità* non paiono ancora essere determinate, come accade, invece, nel tempo adulto della *coscienza* (Annacontini, 2012).

L'infanzia è, infatti, per definizione di senso comune, un'età di "beata incoscienza". Questo, però, significa che noi possiamo sempre cercare di rintracciare il "buon senso" pedagogico (e anche filosofico) di questo luogo comune, e che proprio l'approccio di Bateson può dirci che la "beatitudine", condizione angelica e simile alla divina, creatrice, morfogenetica, sperimentale, si dà nella forma della gratuità d'essere. D'altro canto la finalità causale; l'abbandono del gusto dell'errare per sentieri lunghi, tortuosi, inconsueti, infunzionali; il riconoscimento dell'estetica; lo scambio per ottenere l'"appresso" segnano la fine della "gratuità", dell'"innocenza", il "morso della mela". L'allontanarsi di un'infanzia. (Ibi: 127)

Annacontini definisce, da un lato, la mente cosciente del soggetto adulto e, dall'altro, la *mente dell'infanzia*: la prima dominata da una logica «ricompositiva e teleologica del mondo»; la seconda,

guidata da una «*metalogica creativa ed esplorativa*» (*Ibidem*). Il passaggio dall'una all'altra, ovviamente, non avviene di netto, come per l'attraversamento di una soglia; si tratta di territori di confine e di «sconfinamento»<sup>18</sup> che, proprio per questa caratteristica, non sono in contraddizione, bensì complementari. Non solo. Il coltivarli entrambi, proprio come il coltivare l'*ambidestria* del cervello (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006), restituisce un linguaggio *unitario* (non univoco) agli esseri viventi, quel linguaggio sistemico della connessione cui si faceva riferimento poco fa<sup>19</sup>.

Quello che qui si sta cercando di affermare, in altre parole, è il valore aggiunto che il coltivare questo tipo di pensiero infantile può apportare al pensiero stesso o, per dirla altrimenti, alla filosofia.

La *perdita* dell'infanzia corrisponderebbe, infatti, all'affermarsi di una logica della specificazione e della separazione, per dirla con Morin (2000), che fa dimenticare ciò di cui si nutre la complessità del reale, ossia la relazione (e non i suoi termini). I bambini imparano presto, afferma Bateson, che una cosa la si definisce mediante ciò che si suppone essa sia in sé e non mediante le relazioni che essa ha con le altre cose: il sostantivo è un «nome di persona, di luogo o di cosa», il verbo è «una parola che indica un'azione» (Bateson, 1984/1979: 32).

Venendo meno un «metalinguaggio neutro» (Ceruti, 1986), che riesca a restituire il reale senza tradurlo (e tradirlo), diviene necessario, allora, integrare la logica infantile – esperienziale, soggettiva, del punto di vista – nel nostro modo adulto di comunicare e costruire la conoscenza.

<sup>18</sup> Sul concetto di “sconfinamenti” si veda la Prefazione di M. Contini in S. De-mozzi (2011).

<sup>19</sup> «Per usare una metafora cruda ma vivida, la filosofia riguarda il dialogo tra i tre cervelli della specie umana: il “rettiliano” o sistema cerebrale dell'istinto, il “mammifero” o sistema limbico sede delle emozioni, e la “neocorteccia” sede della ragione» (Kennedy, 2008: 15, trad.mia).

Tra noi e “le cose come sono” c’è sempre un filtro creativo. I nostri organi di senso non ammettono nessuna cosa e riferiscono solo ciò che ha senso. La “chitarra azzurra”, il filtro creativo tra noi e il mondo, è presente sempre e comunque. Ciò equivale a essere creatura e insieme creatore. E questo il poeta lo sa molto meglio del biologo (Bateson, 1997/1972: 398).

L’infanzia è al contempo creatura e creatrice e di questa sua natura: *dice* attraverso un pensiero proteiforme e un linguaggio che viaggia su codici plurimi e complementari. In questo senso, forse, coltivarne il pensiero può indicarci come decostruire per ricostruire, come decostruire per connettere.

Bateson ci induce a riflettere sulla possibilità che caratteristica specifica dell’infanzia sia il dar corpo a un potere istituente in grado di rendere visibile il mondo, di riconoscerlo, di percepirlo come risposta a una sua specifica e sperimentale estetica aperta, fino a prenderne, gradualmente, anche coscienza. Mentre, scoprendo la sua opera, impara a conoscere sé stesso a partire dalla conoscenza del mondo. In tal modo, non subisce la natura, non subisce la cultura. L’infanzia ha il potere epistemico di cavalcarle gioiosamente, senza ancora sapere dove sia, e se vi sia, una meta da raggiungere (Annacontini, 2012: p. 133).

È bene precisare che non si intende qui affermare la superiorità di questo tipo di pensiero (apportando, così, a nostra volta un’altra separazione, per di più gerarchica), quanto sottolinearne il valore e il possibile arricchimento se accostato (nella logica dell’*et et*, direbbero Bateson e Morin) al pensiero cosciente, adulto, della tradizione occidentale. Affinché le domande, per tornare da dove siamo partiti, non siano più solamente quelle per cui sono già state date o pensate le risposte, ma siano invece domande che aprano al dubbio e che instillino il sospetto che le cose possano essere anche diverse da come sono (o da come appaiono, che dir si voglia). Domande, proprio come quelle tipicamente infantili, che disturbano, muovono, sovvertono, bruciano, domande trasformative di per sé che lasciano un soggetto diverso rispetto a quando lo hanno incontrato.

## 1.2. Infanzia e filosofia

L'infanzia sarebbe, quindi, legata a un certo tipo di domandare, ad una particolare relazione con le domande, che apre a un processo non controllabile né prevedibile. Un domandare che è fatto di mente e corpo insieme, pregno di intelligenza senso-motoria (per usare una categoria piagetiana<sup>20</sup>), che nasce dal fare esperienza del mondo e nel mondo, traducendosi in una logica *incorpata*. Sensibile e coerente alle differenze, e che porta alla luce l'enorme abisso che esiste tra il mondo e le mappe che di esso tracciamo (Kennedy, 2008: 11).

Più che cercare quanto il bambino e il filosofo siano simili, preferirei cercare quanto ogni singolo essere umano sia filosofo in un certo modo di pensare e di parlare, e affermare che, nella misura in cui ogni persona è filosofo/a, è [anche] bambino/a. Andando oltre, si può dire che questa persona ha fatto ritorno alle domande su cui ci si interroga con tutto il corpo, ambendo all'interazione tra decostruzione e ricostruzione, e per cui il tempo è un bambino che gioca [is a child childing], ad esempio, a costruire e ricostruire il mondo. (*Ibidem*, trad. mia.)

### 1.2.3. La filosofia come attività per vivere l'incontro

Ora dovrebbe essere più chiara l'importanza, per la riflessione pedagogica, di accostare l'infanzia alla filosofia e, di converso, la filosofia all'infanzia. Dovrebbero essere più espliciti i nessi nonché l'arricchimento reciproco che deriva dalla loro virtuosa connessione. Resta ancora da precisare meglio, forse, quale sia, a livello pratico

<sup>20</sup> La nota teoria (anche molto ridiscussa) degli stadi di sviluppo cognitivo di Jean Piaget pone al primo stadio (di quattro) l'intelligenza senso-motoria che caratterizza il bambino dalla nascita ai due anni circa. In questa fase, il bambino utilizza i sensi e le abilità motorie per esplorare e relazionarsi con ciò che lo circonda. (Piaget 2017/1947). Si tratta di un tipo di intelligenza che domina tutta l'infanzia anche dopo l'insorgere degli stadi successivi.

– oltre che teorico – la finalità da perseguire (pur nel dominio della complessità della scena educativa) con questo tipo di pratica.

Riprendiamo, ancora una volta, le riflessioni di Fabbrichesi in merito al senso del *filosofare* e, in particolare, alla valorizzazione del *methodos* filosofico – l'*odos*, la via – rispetto ad altri percorsi. Quella filosofica è, infatti, una «via lenta e faticosa»; va alimentata nelle discussioni comuni, «imparando a diventare amici non solo *del* sapere, ma *nel* sapere» (Fabbrichesi, 2017: 25).

Si tratta, dunque, di un processo educativo collettivo, comunitario, in cui si ambisce alla conoscenza *per un* (e non, *per il*) potere: poter essere, fare e, soprattutto, pensare (e sapere come farlo).

La filosofia è qui intesa come pratica, le cui attività (lettura, ascolto, dialogo...) promuovono un lavoro su di sé (riflessivo) anche grazie alla presenza dell'altro da sé. Il fine ultimo, infatti, non è tanto l'accumulazione di sapere - in una «testa ben piena» direbbe Morin (2000) - , quanto la conquista di una competenza di pensiero che favorisca uno sguardo critico sul mondo (una «testa ben fatta») e un maggior *potere* nei confronti della vita (la propria e quella della comunità).

Non tanto necessità di assumere rigore nel dire la verità, in senso analitico, ma piuttosto il “coraggio” nell'agire la verità, nel fare qualcosa della verità che siamo chiamati a testimoniare. (Fabbrichesi, 2017: 31)

Con ciò non si intende avallare un rifiuto del rigore analitico che, anche nella stessa *Philosophy for Children*, rientra tra le dimensioni da curare, sia per condurre sia per partecipare a una sessione filosofica. Ciò che si intende sottolineare, piuttosto, è il valore eticamente pragmatico che si riconosce a questo tipo di pratica, nonché la convinzione che sia proprio questo il tipo di discorso di cui ha diritto, non solo l'infanzia, ma l'intera società.

Come afferma Wittgenstein (2009/1921: §4.112, 49), «la filosofia non è una dottrina, ma un'attività», intendendo con ciò un'indagine



che non dovrebbe arrovellarsi attorno alle astratte forme logiche di per sé, ma chiarire, attraverso una (sì rigorosa) indagine sul linguaggio (che connota la cultura), come ogni nostra certezza conoscitiva sia talmente radicata in noi da apparirci “naturale” (e, dunque, da scardinare: il filosofo parla di un «rischiamento logico dei pensieri»).

Ancora, per citare una definizione di Bertrand Russell, si tratta della filosofia che, sebbene non possa rispondere a tutte le domande che vorremmo,

ha almeno il potere di fare domande che accrescono l'interesse per il mondo e di mostrare le stranezze e la meraviglia che giacciono appena sotto la superficie persino delle più comuni cose di tutti i giorni. (Russell, 2001/1912: 16, trad.mia).

E, infine, per riprendere lo stesso Lipman e la sua autobiografia (2018), la filosofia come «linguaggio di linguaggi», che contiene varie forme di logica che possono «essere disciolte» nel linguaggio parlato da tutti, rendendo la possibilità «di essere più ragionevoli», più capaci di indagine e, inoltre, «più esperti nel maneggiare concetti» (Ibi: 97).

E si tratta di un'attività da fare *insieme*, in una comunità di ricerca, in cui l'interpellare, il chiedere spiegazioni, l'argomentare sono pensieri-azioni abituali, strumenti della cassetta degli attrezzi del “pensatore artigiano”<sup>21</sup>. L'invito della parola filosofica è quello a *pensare insieme* in una ricerca condivisa delle (eventuali) risposte, in un continuo gioco di rimandi di interpretazioni. Il pensiero, dunque, non come proprietà privata (e il richiamo alla riflessione di Bateson sulla *mente ecologica*<sup>22</sup> è d'obbligo), ma, come afferma Peirce (cit. in Fab-

<sup>21</sup> Sul tema della “cassetta degli attrezzi” si rimanda all'approfondimento di Iritano (2019), filosofo e docente esperto di filosofia con bambini e ragazzi, la cui proposta si realizza nelle attività dell'Associazione Amica Sofia. Pur non aderendo alla P4C, la proposta di Amica Sofia si rivela prolifica e interessante.

<sup>22</sup> Il sistema mentale, per Bateson, è aperto e, in quanto tale, è alimentato da uno scambio tra interno e esterno. Rifacendosi agli studi in campo cibernetico, Bateson

brichesi: 34), quello per cui la filosofia non inizia con «*I think*» ma con «*Don't you think so?*», esprimendo l'urgente esigenza che l'altro partecipi alla costruzione della nostra conoscenza.

In questa ultima riflessione giace anche il connubio indissolubile della *Philosophy for Children* con il concetto di *comunità di ricerca*<sup>23</sup>, costruito attorno al quale Lipman e Sharp credono – con la loro proposta – di dover far ruotare una riforma dell'educazione<sup>24</sup>:

Cercai di immaginare le discussioni filosofiche svolte dai bambini in classe, l'atteggiamento comprensivo, tollerante e valutativo degli insegnanti, e la sollecitudine con cui bambini e insegnanti interagivano gli uni con gli altri (Lipman, 2018: 144).

E, infine, la filosofia che ci aiuta a pensare, e a pensare insieme, è l'antefatto che ci supporta e sostiene nel prendere posizione. La pratica è vista, infatti, e qui il richiamo è a Dewey<sup>25</sup>, come un'azio-

identifica l'unità minima che costituisce un circuito mentale nel costruito organismo-nel-suo-ambiente (esemplificandolo nella famosa immagine dell'uomo che abbatte un albero con un'ascia, 1997/1972: 366).

<sup>23</sup> Nella definizione di Cosentino e Oliverio, la Comunità di ricerca filosofica è un «ambiente relazionale e discorsivo impegnato a trasformare i processi spontanei in attività orientate e consapevoli, riflessivamente controllate». (2011: 1)

<sup>24</sup> «Il nuovo sistema educativo che stavo cominciando a immaginare richiedeva di mettere in luce l'atto di pensare in classe – non tanto la memorizzazione dei concetti, ma il più grande e imponente concetto di pensare in quanto tale. Questo obiettivo poteva essere conseguito esponendo la classe a un testo ad hoc [il testo-pretesto, nda] capace di mostrare quale volto possedesse il nuovo modo di pensare, e che incoraggiasse i membri della classe a riflettere su un determinato passo, e a discutere insieme delle rispettive interpretazioni. Il dibattito e le riflessioni generati da questo processo avrebbero portato gli studenti a formarsi delle opinioni, le quali si sarebbero trasformate in giudizi, e a promuovere discussioni, che sarebbero divenute dialoghi». (Lipman, 2018: 163).

<sup>25</sup> Per Dewey il pensiero nasce dall'esperienza, intesa nella sua dimensione sociale; l'educazione è chiamata ad aprire strade e percorsi per nuove esperienze così da promuovere opportunità di sviluppo per il singolo e per l'ambiente (2014/1938b).

ne trasformativa della realtà, in un senso squisitamente politico (e, per questo, educativo)<sup>26</sup>.

E torniamo, quindi, a una delle nostre domande: cosa ne facciamo del nostro sapere? Saper pensare, infatti, ci serve per orientare il senso delle nostre azioni: conoscere in modo razionale e saper argomentare saranno le basi per prendere decisioni all'insegna di quella che Bertin ha definito una «personalità razionale»<sup>27</sup>, in grado di impegnarsi nel progettare l'esistenza nella realizzazione di sé e dell'altro.

Ciò richiede all'educatore (educatore filosofo o filosofo educatore che dir si voglia<sup>28</sup>) un grande senso del rispetto verso il pensiero infantile, un rispetto atto a garantirgli una reale libertà di espressione: il fine ultimo, infatti, non è tanto (o solo) l'insegnare a pensare, ma soprattutto l'aiutare a pensare con la propria testa (Lipman, 2018: 147). Per sfuggire alla «manipolazione delle menti», infatti, i bambini hanno bisogno di rafforzare – oltre ai contenuti (in parte già dati e prescelti) – anche le capacità intellettuali con cui affrontarli:

<sup>26</sup> Piero Bertolini (2003) ha sostenuto la stretta correlazione fra educazione e politica, due «strutture di senso» nell'esperienza umana, invitando a coltivare lo spazio della politica come arena essenziale in cui ciascuno possa mettere in discussione il già dato e possa esprimersi entro un orizzonte di valori all'insegna della cittadinanza attiva e della democrazia.

<sup>27</sup> G.M. Bertin individua nel rigore critico e antidogmatico dell'impianto teoretico del filosofo Antonio Banfi un esercizio imprescindibile, dal quale scaturiranno le sue riflessioni pedagogiche: partendo dall'analisi della problematicità dell'esperienza, Bertin giunge a proporre l'idea di un'educazione alla ragione. Si tratta di una razionalità critica che intende indagare il sapere e l'agire non in direzione di una costituzione metafisica, pur non negandola a priori, ma piuttosto verso un sapere di tipo operativo, progettuale e trascendentale, inteso come crescita e ricerca di senso, in opposizione a qualsiasi forma di dogmatismo (1975).

<sup>28</sup> Riprendo, facendola mia, la formulazione fatta da Cosentino e Oliverio i quali scrivono che a proporre la Comunità di ricerca filosofica è «un 'filosofo' animato da intenzioni formative o un 'formatore' che ha scelto di investire nelle risorse della filosofia» (2011: 2).

leggerli, metterli al vaglio, dubitarne, criticarli, contro-argomentarli, accoglierli, confutarli (Biesta, 2017a).

Si tratta di un obiettivo educativo che ha una connotazione fortemente politica ed è con questo stesso obiettivo che Lipman, nel solco di Dewey, dà avvio e implementa la sua proposta di filosofia coi bambini:

Confidavo nella possibilità che ciò che avevo intenzione di sviluppare potesse rivelarsi utile ai fini dell'educazione in senso ampio, anche morale, e non si limitasse solo a migliorare le abilità di ragionamento (Lipman, 2018: 173).

Lipman allude ad una esperienza che pertiene all'incontro tra una generazione adulta – quella di chi detiene la responsabilità educativa – e l'infanzia: l'incontro è all'insegna della categoria della *differenza* ma, proprio in questa sua caratteristica, giace la possibilità di un reciproco arricchimento; che non si gioca solo ed esclusivamente sul piano del ragionamento, ma coinvolge sul piano esistenziale.

Come afferma Kennedy riprendendo Dewey, l'esperienza educativa dovrebbe essere un'esperienza di crescita: «nella scuola ideale, bambino e adulto stanno vivendo un'esperienza educativa – entrambi stanno crescendo» (2015: 10, *trad. mia*), e l'adulto accompagna il bambino in un percorso evolutivo di crescita (verso l'essere adulto) che è fortemente influenzato dal suo vivere a stretto contatto con il suo mondo (l'infanzia).

La metodologia della comunità di ricerca e, nello specifico, di ricerca filosofica, parrebbe favorire proprio questo scambio autentico in cui entrambi i soggetti della relazione apprendono dall'incontro con l'altro: non solo qualcosa di nuovo in sé (competenze, abilità, conoscenze), ma anche *qualcosa dell'altro* che viene accolto e ascoltato attraverso la sua voce (e non attraverso sue rappresentazioni mediate).

In una specifica cornice pedagogica prende vita un discorso basato su un dialogo realmente partecipato che, nel suo piccolo, potreb-

be dare forma a un più ampio sistema educativo la cui ambizione sia quella di permettere ai soggetti di intraprendere «*un dialogo inter-generazionale e una ricostruzione culturale*» (Ibi: 16, *trad. mia*).

In questo senso l'esperienza educativa che avviene attraverso la pratica di indagine filosofica diventa occasione per scardinare le abituali visioni e letture che facciamo dell'altro (in questo caso specifico, che l'adulto fa dell'universo-bambino): non si tratta tanto (o solo), infatti, di guardare all'infanzia come a una realtà in formazione che deve essere educata, quanto a un qualcosa che si forma e si educa da sé nella relazione con l'altro – nel senso del suo essere soggetto attivo e protagonista<sup>29</sup>.

Si tratta, in altre parole, di scardinare le conoscenze e rappresentazioni più comuni per lasciarsi guidare nella scoperta dell'altro proprio grazie alla relazione con lui. Per fare ciò, suggerisce Kohan, – in opposizione all'immagine più affermata che associa il pensiero a parole come *competenze* e *abilità* – si dovrebbe creare uno spazio di «incompetenza, disobbedienza e incapacità di pensare ciò che dovrebbe essere pensato, fare ciò che dovrebbe essere fatto e vivere come sarebbe supposto» (Koan 2008: 12, *trad. mia*). Per lasciare questo spazio aperto al possibile, alla trasformazione, senza aver definito sempre e comunque in partenza quale sia (o debba essere) il punto di arrivo.

L'aver deciso tutto in partenza – a partire dalle risposte che devono essere date – infatti, è di ostacolo alla conoscenza dell'altro, alla possibilità che l'altro emerga e si esprima nella sua forma più autentica. Kohan, con una iperbole, definisce una scuola (e, per esteso,

<sup>29</sup> Un rimando veloce ma doveroso va fatto, per un eventuale approfondimento, alla nuova sociologia dell'infanzia: nell'alveo dei *childhood studies*, infatti, è sempre più affermata la tesi per cui i bambini e le bambine siano attori sociali a tutti gli effetti, capaci di dar vita a una loro cultura e di incidere sulla realtà che li circonda (Cfr., tra gli altri, Corsaro 2003, 2005; D'Amato 2006; Leonard 2015; Forni con Altan 2005; Satta 2012).

un'educazione) che si muove su queste logiche come una forma di totalitarismo (asservito ai dettami dominanti di mercati, economia, ecc.)<sup>30</sup> e intravede nella *Philosophy for Children* una possibilità per mettere a soqquadro questo tipo di sistema.

In questo senso la scuola è malata di totalitarismo e la nostra sfida più grande – a mio parere – è quella di dare spazio a modalità non-totalitarie di relazione con l'altro e con il corpo dell'altro che è, nel senso più ultimo, [anche] il nostro corpo. (Kohan 2008: 13, corsivo e trad. mia).

### *1.3 Pensare in comunità*

#### *1.3.1 Voglia di comunità (di ricerca filosofica)*

Sembrerebbe, dunque, che la pratica della comunità di indagine filosofica possa rappresentare un elemento di rottura di una struttura educativa egemonica e immobilizzata e che, soprattutto, possa far sì che la voce dell'infanzia venga ascoltata.

Come abbiamo visto, la comunità di ricerca/indagine è un concetto centrale nella proposta della *Philosophy for Children*, un concetto ereditato dalla prospettiva pragmatista e verso il quale Lipman e Sharp, seppur con sfumature anche diverse, hanno convogliato gran parte dei loro sforzi e delle loro riflessioni educative.

Sulla scia delle riflessioni di Peirce (2003) e Dewey (1938a), il riferimento è all'indagine come ad un processo di trasformazione

<sup>30</sup> Il riferimento è a una scuola che è interessata al riprodurre più che al trasformare, cosicché le menti dei singoli non si facciano troppe domande, non proponano alternative, non inseguano i propri desideri. Una scuola che convoglia gli elementi di una cultura totalitaria è una scuola che non persegue il dialogo – anzi lo teme – perché il dialogo mette in discussione la dimensione normativa.

da una situazione indeterminata a una determinata, chiara nelle sue relazioni, organica e unificata (Dewey, 1938a)<sup>31</sup>. Secondo Peirce, tutto nasce dal dubbio che richiede uno sforzo che – nella comunità – diviene indagine, appunto ricerca. Uno sforzo, sì, perché il soggetto è chiamato a mettere in discussione le più comode credenze, quelle a cui rimane saldamente “attraccato” come la nave nel porto sicuro (Santi, 2006). Ciò è quanto avviene, nella lettura di Dewey, con il *pensiero scientifico*, un pensiero che si esercita nelle sue funzioni riflessiva e critica e che, partendo dal dubbio, lo “converte” in una operazione di ricerca ben definita (Dewey, 1965/1929).

Nella lettura di Sharp, la comunità di ricerca promuove *un'educazione dialogica*, attraverso cui i bambini riflettono *su* e ricostruiscono *le* proprie esperienze, utilizzando strumenti e procedure che sono tipicamente filosofiche (Sharp, 1987). Ancora, per dirla con Richard Rorty (1982), è una filosofia con la “f” minuscola, che riguarda quel processo attraverso cui si cerca di pervenire ad una comprensione sensata del mondo, un processo in cui, peraltro, in un modo o nell'altro siamo tutti coinvolti.

<sup>31</sup> Si tratta di un metodo per fissare le credenze e stabilire le opinioni, modellato a partire dall'indagine scientifica. L'obiettivo di Dewey era quello di applicare i principi dell'empirismo alle tematiche della filosofia per “stanare” i falsi problemi e chiarire i concetti. La conoscenza è vista come un adattamento attivo dell'essere umano al suo ambiente (environment). La conoscenza, però, non è di natura teoretica, ma ha una valenza eminentemente pratica. Ciò che Dewey chiama logica è la sua teoria dell'indagine, la sua filosofia. Secondo l'autore, 5 sono i tratti generali della concezione della logica: (1) i principi logici sono regole pratiche per portare avanti con successo l'indagine; (2) i principi logici sono dei postulati, validi in quanto e nella misura in cui servono a raggiungere gli obiettivi dell'indagine; (3) la logica è una teoria naturalistica: c'è una connessione tra le operazioni fisiche, biologiche e l'operazione di ricerca razionale; (4) la logica è una disciplina sociale, che nasce e dipende da un background culturale; (5) la logica in quanto teoria dell'indagine è autonoma, perché non dipende da altro che dell'indagine stessa (1938a: 31-57). Per un approfondimento sulla teoria dell'indagine di Dewey e le sue connessioni con la pedagogia, si rimanda a Striano, 2010, 2015.

Sharp si riferisce al coinvolgimento nella comunità di ricerca come ad un processo aperto [open-ended]. Non concepisce l'idea che l'indagine filosofica abbia un obiettivo nel senso di un punto di arrivo. Si tratta piuttosto di un processo per cui i bambini arrivano a «vivere la vita dell'indagine» (Cam, 2018: 30, trad mia).

Dallo scambio attraverso l'indagine filosofica all'interno della comunità di ricerca, bambini e bambine colgono un'opportunità di crescita mentre apprendono ad esaminare la propria esperienza proprio grazie ad un movimento collettivo<sup>32</sup>. E questo rappresenta per Sharp l'essenza di un'esperienza educativa, che non ha propriamente un obiettivo finale definito ma diviene essa stessa, nel suo processo, il suo obiettivo. Ciò non significa che si aprano le porte al relativismo, poiché la comunità contempla ed esige lo sforzo di utilizzare gli strumenti filosofici per correggere gli errori, migliorare convinzioni e opinioni, decostruire credenze, tuttavia la costruzione della conoscenza cui si perviene, più che «oggettiva», è «inter-soggettiva»<sup>33</sup>.

Per Dewey (1938a), l'esperienza della comunità di ricerca è una palestra del vivere in società: il farne esercizio costante apre le porte ad una consapevole e critica partecipazione alla vita democratica<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> Il rimando qui è, come accennato nella nota 13, anche a un altro autore centrale nella riflessione della P4C, Mead, il quale concepisce il soggetto (il Sé) come esito dello sviluppo della mente in comunità (1934).

<sup>33</sup> «Quando uso il termine “oggettività”, intendo una verità “inter-soggettiva” a cui gli esseri umani sono giunti attraverso l'indagine, la sperimentazione, la considerazione delle prove e il dialogo. Questa verità inter-soggettiva è sempre soggetta all'auto-correzione» (Sharp, 2018: 41). Tuttavia, quello della conoscenza oggettiva è un tema molto complesso e dibattuto all'interno della comunità internazionale della P4C (Gregory, 2002, 2011).

<sup>34</sup> Sulla scia di Dewey (e non solo) molte sono state le riflessioni in ambito pedagogico (soprattutto di pedagogia generale e storia della pedagogia) attorno al costruito educazione-democrazia. Il tema meriterebbe un approfondimento a parte che qui non abbiamo lo spazio per compiere, tuttavia si rimanda, tra i molti, ad alcuni lavori: Corsi, Sani, 2004; Sorzio, 2009; Corsi, 2011; Baldacci, 2014; Betti, Bandini, Oliviero, 2015; Merieu, 2015; Spadafora, 2015; De Giorgi, 2016; Oliverio, 2016; Caligiuri, 2018; Uli-



Nonché fornisce gli strumenti – cognitivi ed emotivi – per realizzarla, una vita democratica.

Ecco, dunque, che possiamo identificare l’esperienza della comunità di ricerca, oltre che come un processo intrinsecamente educativo, come una pratica in cui l’attività riflessiva è fortemente sociale (Cosentino, Oliverio, 2011: 59). E, dunque, politica, nel modo in cui un’esperienza educativa si apre alla comunità e contribuisce al miglioramento della vita dei singoli e al benessere del loro coesistere in uno spazio comune.

Come afferma ancora Sharp, la comunità di ricerca è una sorta di «dedizione alla libertà, al dibattito aperto, al pluralismo, al governo di sé e alla democrazia» (1991: 247, *trad.mia*): valori essenziali dal punto di vista educativo per una piena realizzazione di un vivere comunitario all’insegna del rispetto, dell’accettazione e dell’apertura.

La proposta di Sharp, più di Lipman, – oltre all’esperienza intellettuale – valorizza molto, nella comunità, la dimensione del pensiero *caring* che, da un lato, contempla le sue sfaccettature emotive e, dall’altro, proprio grazie ad esse, favorisce lo sviluppo di individui autonomi, sicuri di sé e preparati per vivere in una società, all’insegna del reciproco ascolto e della mutua valorizzazione.

Oltre che un particolare tipo di sessione filosofica ci sembra, quindi, che la concezione di comunità di ricerca proposta da Sharp si proponga come un vero e proprio modello educativo<sup>35</sup>, in cui lo sviluppo sociale e quello intellettuale degli individui avvengono *grazie a e con il* confronto nel gruppo (che, a sua volta, si sviluppa a livello sociale e intellettuale).

vieri, Binanti, Colazzo, Piccinno, 2018; Mortari, Mannese, 2020; Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021; Di Giorgi, 2022.

<sup>35</sup> Ciò che risulta fondamentale, però, per raggiungere questo tipo di “modello” riguarda la possibilità che gli adulti - che si impegnano nella facilitazione del processo che dovrebbe portare alla costituzione di una comunità di ricerca – facciano essi stessi esperienza continua e costante di questo processo.

Si tratta di un'educazione che aiuta i soggetti nell'esercizio di una ragione molto simile a quella definita da Bertin (1975) nella sua prospettiva del problematicismo pedagogico: una ragione *proteiforme*, plurale, che si batte per decostruire condizionamenti e dogmatismi, per restituire ai soggetti gli strumenti per realizzare il proprio progetto esistenziale, nella valorizzazione autentica della loro *differenza*<sup>36</sup>, ma, sempre, all'insegna del monito «realizza te stesso realizzando l'altro»<sup>37</sup>.

Possiamo educare i bambini a definire e giungere a un accordo su cosa significhi ragionare bene a livello procedurale. [Ma] creando un ambiente caratterizzato da fiducia e apertura investigativa, possiamo anche educarli a ragionare insieme su una concezione equilibrata ed umana di come vivere bene e, allo stesso tempo, a sviluppare una tolleranza più consapevole delle diversità di prospettive che gli individui hanno su cosa significhi vivere bene (Sharp, 2018: 41, corsivo e trad. miei).

Si tratta, come si evince dalla citazione, di un'educazione che punta, più che a fornire competenze in sé e per sé (di qualunque tipo

<sup>36</sup> Agire in direzione di differenza, per Bertin significa, nonostante i condizionamenti intrinseci alla nostra condizione di gettatezza, voler progettare il come per indirizzarsi verso una destinazione prescelta. Il futuro non è nel dominio del necessario, ma in quello del possibile: nessuna garanzia sui progetti, ma nemmeno, come direbbe Contini, una condanna allo scacco. L'obiettivo fondamentale del progetto esistenziale è la realizzazione della differenza, intesa come diritto del soggetto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informale, ma come potenziale portatore di trascendenza esistenziale, di una volontà lucida di sfidare «il mare aperto del possibile» (Contini, 2009: 38). «La differenza si delinea a partire dal suo superamento. Dalla chance che abbiamo di liberarci dai condizionamenti impliciti in quel “dato di fatto” che rappresenta la nostra identità più convenzionale ma anche più rigidamente cristallizzata dallo sguardo degli altri e dalla nostra autopercezione» (*Ibi*: 39).

<sup>37</sup> La progettazione esistenziale in direzione di differenza è sempre connotata da impegno etico-razionale, il che significa che il suo obiettivo risponde all'imperativo categorico del «realizza te stesso realizzando l'altro»: «un diritto/dovere del soggetto la cui attuazione deve verificarsi non contro lo stesso diritto/dovere degli altri e neppure nonostante esso, ma favorendolo» (Contini, 2009: 42). La progettualità tesa alla differenza non si esprime, dunque, in termini di individualismo e di opposizione agli altri, ma sempre con valenza intersoggettiva.

esse siano), a fare in modo che i soggetti divengano familiari «allo stare nei processi di indagine», acquisiscano gli alfabeti, l'apertura, l'attitudine del *vivere nell'indagine* in comunità.

È bene, quindi, che l'infanzia abbia presto la possibilità di imbat-  
tersi e impegnarsi nel praticare e nel vivere questo tipo di processi.  
È bene che l'infanzia possa, in altre parole, vedere realizzato il suo  
diritto a spazi abitati da una comunità di persone che si parlano e si  
ascoltano (tra pari e anche tra generazioni) e che comunicano senza  
giudizi e con cognizione, disposte a decostruire e ricostruire ciò che  
dicono gli altri, ma, allo stesso tempo, a sottoporre le proprie visioni  
al vaglio di quel processo auto-correttivo che l'indagine reca con sé.

#### *1.3.2. Mettere in discussione le premesse: la comunità di ricerca come dispositivo di meta-conoscenza*

Alla luce di quanto appena descritto, è interessante ora approcciare  
una riflessione che vede, per quanto possibile, il dispositivo della co-  
munità di ricerca come un detonatore di conoscenza nella sua acce-  
zione *più costruttivista*. Il filosofare così come sin qui proposto e il *setting*  
educativo della comunità di ricerca, infatti, si prestano a fare da sfondo  
a un'educazione al pensiero complesso che, a parere di chi scrive,  
ha molto a che fare con un particolare approccio alla costruzione della  
conoscenza che pone attenzione allo smascheramento delle premesse  
epistemiche alla base delle conoscenze più che all'acquisizione delle  
conoscenze stesse. Richiamando una linea interpretativa pragmatista,  
l'indagine mossa dal dubbio, così come la ricerca delle risposte e di  
un eventuale accordo di verità sono questioni *cooperative*, frutto del  
lavoro di una mente collettiva che cerca di risalire – o per lo meno  
ciò è quanto di più significativamente educativo potrebbe apportare  
l'impresa – alle cornici entro cui si inscrivono certe visioni del mondo.

La comunità di ricerca, dunque, si pone come occasione – im-  
perdibile da un punto di vista educativo – di messa in discussione

delle premesse di pensiero alla base di ciò che spesso è vissuto come ovvio o dato per scontato; di pensieri, credenze e concetti che, come talvolta accade, finiscono per essere “normalizzati” (si pensi, ad esempio, al concetto di *famiglia* o a quello di *razza*) ma che, se messi in discorso e al vaglio dell’indagine sin da un’età in piena formazione, possono contribuire, oltre che all’acquisizione di conoscenze *riflettute*, anche all’assunzione di modalità conoscitive più critiche e, pertanto, responsabili.

Non è questo, come alcuni potrebbero obiettare, un approccio relativista per cui ogni posizione – qualunque sia la sua cornice di riferimento – possa essere considerata accettabile. Si tratterebbe, in questo caso, di un relativismo morale. Qui, invece, per riprendere una riflessione di Caronia, si parla di «relativismo epistemologico» (2012: 24) che, più che semplificare la complessità, cerca di scandagliarla, più che offrire risposte, sosta – con umiltà – nel reame delle domande (e non senza conseguenze, per lo meno sul piano educativo)<sup>38</sup>.

La postura relativista rende complicato il funzionamento dell’automatismo, problematizza l’atteggiamento naturale e incrina la corrispondenza tra mondo e visione del mondo (Bertolini, 1988). Questa operazione cognitiva impegna alla responsabilità della scelta e della giustificazione (accountability) probabilmente più che presumere di poter vanificare lo scarto ineluttabile (la mediazione inemendabile) tra il modo in cui le cose sono e il modo in cui pensiamo che stiano. Da questo punto di vista, il relativismo impegna alla responsabilità

<sup>38</sup> Tale tipo di relativismo – che fonda le sue radici nel terreno del costruttivismo – non è affatto antirealista. «Sostenere che esistono diverse rappresentazioni (descrizioni, spiegazioni, interpretazioni) della realtà non significa ipso facto sostenere (né implica logicamente) che esistono diverse realtà (o nessuna), che non esista un mondo naturale là fuori e che la realtà sociale (istituzioni, norme, organizzazioni, ordini simbolici) una volta costruita (Searle, 1995) non sia un insieme di vincoli. Non significa neanche sostenere che “non ci sono fatti, solo interpretazioni”. Interpretazioni di cosa? È forse banale, ma perché qualcosa sia riconosciuta o riconoscibile come interpretazione di qualcosa bisogna che questo qualcosa esista, in un mondo naturale o ideativo che sia [...]». Caronia, 2012: 10.

### 1.3 Pensare in comunità

più del dogmatismo, perché obbliga alla scelta e non consente di demandare tale scelta ad una scala pre-ordinata e garantita di valori supposti universali e di conoscenze supposte indubitabili (Ibi: 25).

Nel reame della «relatività concettuale» (Searle, 1995), più risposte sono possibili, purché si sia in grado di risalire agli schemi concettuali (alle *cornici*, per dirla con una parola cara a Gregory Bateson) entro cui queste determinate risposte sono prodotte. Riconoscere gli schemi concettuali alla base delle asserzioni dell'altro (asserzioni che, dunque, provenendo da piani diversi non falsificano le mie), aiuta a vedere e conoscere altre cornici epistemiche che conferiscono altrettanta veridicità<sup>39</sup>.

Accertare e accettare l'esistenza di queste cornici o, per usare un altro termine caro a Bateson, di questi «filtri creativi» tra noi e le «cose come sono» (Bateson 1997/1972; Demozzi, 2011), significa anche riconoscere che la nostra conoscenza (o, meglio, la sua costruzione) è mediata, sempre. La mappa non è il territorio, il nome non è la cosa designata, esiste sempre un *segno* (socialmente costruito) che sta per qualcosa d'altro (Peirce, 2003). E tra i segni riconosciuti, il principale è forse il linguaggio, potente strumento di mediazione nella nostra lettura della realtà (la cosa c'è ma dobbiamo in qualche modo descriverla) e nella costruzione della conoscenza (la cosa c'è ma dobbiamo in qualche modo categorizzarla e interiorizzarla). Parole e linguaggio dominano la scena della comunità di ricerca per cui è bene che, dal punto di vista di un'educazione al pensiero così come sin qui delineata, vi sia una acquisizione di consapevolezza, da parte dei membri della comunità, rispetto al ruolo giocato dal linguaggio nei processi di costruzione della conoscenza così come anche nella trasmissione di una cultura e dei suoi significati (si pensi anche solo all'uso di un linguaggio connotato al maschile “neutro”: quali significati reca con sé?).

<sup>39</sup> Assumere che anche l'altro possa aver ragione non significa dargli ragione, significa esplorare l'ipotesi che possa aver ragione.

La messa in discussione delle cornici o, comunque, la tensione a risalirvi e a metterle in luce si rende dunque doppiamente necessaria per comprendere quali significati sono spesso veicolati dallo stesso linguaggio, dato per ovvio e scontato. Il pensiero e la conoscenza hanno, dunque, una radice linguistica: riprendendo la prospettiva di Vygotskij (1966/1934), vediamo come il linguaggio – uno tra gli strumenti che l'ambiente mette a disposizione – sia motore dello sviluppo del soggetto, influenzato inevitabilmente dal contesto sociale e culturale in cui si trova inserito<sup>40</sup>.

Per Vygotskij attraverso gli strumenti culturali elaborati entro un determinato contesto sociale, i bambini interiorizzano non solo comportamenti e conoscenze, ma anche processi di pensiero specifici. In particolare la mediazione semiotica gioca un ruolo fondamentale, in quanto attraverso i linguaggi ed i relativi sistemi di segni e significati, il bambino attiva quei processi cognitivi che portano allo sviluppo del “pensiero verbale”. Si tratta di una dimensione del pensiero che nasce e cresce con il discorso; che passa da una dimensione interpersonale di tipo sociale, ad una dimensione intrapersonale di tipo privato, consentendo all'individuo l'organizzazione concettuale di esperienze e conoscenze (Santi, 2006: 48).

Il linguaggio non è l'unico strumento di mediazione ma certamente uno tra i principali: riconoscerne il ruolo significa riconoscerne l'importanza (e la non neutralità) all'interno dei nostri processi di socializzazione e di costruzione di conoscenza. E fare questo tipo di esercizio *in comunità*, ovvero sia in un movimento di condivisione del *pensare*, aggiunge valore educativo al processo e rende significativi gli apprendimenti.

<sup>40</sup> Rimanendo ancorata alle riflessioni dell'autore russo, la logica della comunità di ricerca agisce nella zona di sviluppo prossimale, facendo sì che le idee (e il sapere) dei singoli si connettano gli uni con gli altri aprendo alla possibilità di nuove conoscenze date dal confronto con la differenza.

1.3.3. *Il ben-essere della comunità*

In continuità con le considerazioni sin qui fatte sulla comunità di ricerca e sul suo valore pedagogico, alla luce delle riflessioni sul ruolo del linguaggio e, in generale, sull'influenza – anche culturale – che il discorso esercita sul singolo in esso coinvolto, ci affacciamo – seppur molto brevemente – ad osservare la portata psicologica che un tale dispositivo reca con sé. In altre parole, ci chiediamo, al di là dell'educazione al pensiero, se ci possano essere vantaggi in termini di benessere, di senso del sé, di auto affermazione (ma non, sopraffazione) cui il *filosofare* in comunità possa contribuire.

Come afferma Santi (2006), infatti, si è potuta rilevare un'influenza positiva del *ragionare assieme* sull'autostima del singolo (autostima che, purtroppo, molto spesso è minata profondamente negli stessi contesti educativi formali, con un effetto negativo a cascata sugli apprendimenti e sul piacere della conoscenza). La comunità di ricerca, grazie alle proprie caratteristiche dialogiche più autentiche, «contribuisce ad incrementare la stima di sé» senza minacciare il valore degli altri; aiuta il singolo a «riconoscere il proprio posto nella realtà sociale, senza mai compromettere il significato profondo della socialità» (Ibi: 97).

Nella comunità di ricerca, inoltre, ciascuno è ascoltato (o per lo meno così dovrebbe essere), ha diritto di parola e di espressione del proprio pensiero, ciascuno, dunque, è visto e ciò contribuisce a rafforzare il suo senso del sé. Ciò non significa che i contenuti dei suoi pensieri e delle sue verbalizzazioni non possano essere messi al vaglio – anzi, è proprio il contrario; ma è questo stesso mettere al vaglio i suoi contenuti che fa del singolo un protagonista di valore, degno di essere appunto ascoltato e confutato. Non è ammesso l'ignorarsi, non è ammessa l'ignoranza. Successi e fallimenti avvengono all'interno della comunità e da essa sono accolti: la comunità si fa garante del rispetto della persona nella sua individualità e si

prende cura dei suoi processi di pensiero restituendoli più rafforzati, poiché depurati dalle false credenze. L'errore, quindi, è mitigato e non incide (non dovrebbe) sull'autostima del singolo: l'errore è occasione – come direbbe Montessori, è il benvenuto! (1957) – per avventurarsi nell'indagine; l'errore è un dono che il singolo fa alla comunità, offrendole “cibo” per il suo lavoro.

Concludiamo questa prima parte chiedendoci, però, cosa succede quando la creazione di *contesti per pensare* e l'attitudine ad *avere care le domande* si incontrano su terreni difficili, impervi, soprattutto perché poco battuti. Ci si riferisce qui ai terreni di quelle che si potrebbero definire *domande scomode*, poiché mettono in difficoltà il mondo adulto che, da tempo, per lo meno in un certo orizzonte socio-culturale, preferisce mantenersi nel dominio del razionale, rifuggendo quegli interrogativi che hanno a che fare con l'esserci nel mondo e con la costruzione di senso.

Riconosciuto, infatti, che i bambini, anche molto piccoli, esercitano (ed esprimono) pensiero (in qualsiasi forma esso sia), c'è da chiedersi se esistano sempre uno spazio, un tempo, una disposizione che siano in grado di accoglierlo. I loro occhi interroganti, le loro domande fuori da ogni logica (logica di chi?), le loro soluzioni che eccedono i binarismi cui siamo abituati, anziché sorprenderci (nel senso pieno della meraviglia) e anziché bloccarci – in rispetto-silenzio – sulla soglia di un mondo *d'altrove*, spesso ci inquietano, ci fanno sentire scomodi, ci inducono alla fretta, alla risposta secca o alla non risposta affatto.



## Infanzia e costruzione di senso

### *2.1. Fare spazio al pensiero: quale?*

Quale bambino e bambina abbiamo in mente quando pensiamo alla pratica filosofica o, prima ancora, quale bambino e bambina abbiamo in mente quando progettiamo, ipotizziamo, disegniamo proposte educative? Muovendosi nell'alveo dei diritti, abbiamo visto, è necessario un passaggio di prospettiva da un'idea di educazione *per* l'infanzia a un'idea di educazione *con* l'infanzia. Bambini e bambine non tanto destinatari di riflessioni e pratiche adulto-centriche, ma co-costruttori di esperienze di apprendimento e, certamente, di esercizio del pensiero. Un pensiero che, proprio a partire dalla definizione che ne danno gli autori della *Philosophy for Children* (Lipman, Sharp, 1988), non è valorizzato solo nella sua dimensione più riconosciuta – ovverosia logica, critica, argomentativa -, ma anche e al contempo, nelle sue dimensioni che rimandano alla creatività, al prendersi cura dell'altro e del mondo, all'esercizio dell'immaginazione e di una cittadinanza globale e solidale. La pratica filosofica, così come immaginata e realizzata nell'ambito della *Philosophy for Children*, rimanda a un'idea di *pensiero complesso*, costituito da più livelli, assolutamente non gerarchici, ma in continua connessione tra loro. E così è complessa l'idea di infanzia che ne deriva: non appiattita su rigidi

stadi di apprendimento e relative competenze, ma *fluida*, meritevole di attenta osservazione e di ascolto, in grado di “uscire dalle cornici” di cui, noi adulti, facciamo parte e di mostrarci vie alternative ai tragitti cui siamo assuefatti e addomesticati.

L’infanzia ci insegna che non tutti i problemi possono essere affrontati con la logica: quando i fenomeni sono del tutto nuovi ed inediti (e così è per un soggetto che è appena arrivato nel mondo: è nuovo camminare, è nuovo parlare, è nuovo un animale, è nuovo un paesaggio...), le variabili sono numerose e, spesso, sfuggenti. È in questo incontro con la novità, la meraviglia, lo stupore che risiede il terreno per le domande, per tutte le domande. È in questa fase che, direbbero i neuro scienziati (Oliviero, 2017), predomina l’emisfero destro del cervello, luogo dell’immaginazione e della creatività; luogo di un pensiero divergente e sede delle emozioni.

Se guardiamo all’infanzia e al suo modo non convenzionale di osservare la realtà, alle sue domande insolite e ai suoi tentativi di rispondervi dando un senso al mondo, allora forse possiamo apprendere qualcosa del pensiero (e del pensare) che abbiamo dimenticato o, meglio, che ci siamo negati. Un pensiero non tanto *magico*, ma una macchina complessa, in continua evoluzione, che macina domande su domande, ipotesi su ipotesi, mettendo alla prova, proprio come farebbe uno scienziato, gli adulti e la (loro?) realtà.

Nelle prossime pagine, che rappresentano il cuore di questo lavoro, ci chiederemo cosa succede quando *le domande si fanno scomode*, cercando di portare la riflessione sul piano delle *domande esistenziali* e sul ruolo che i professionisti e i contesti dell’educazione possono giocare nei confronti del loro stesso emergere e germinare.

### 2.1.1. Una premessa necessaria

Prima di proseguire nella riflessione sulle domande esistenziali, è bene spendere qualche riga ancora sull’importanza, nell’educazio-

## 2.1. Fare spazio al pensiero: quale?

ne al pensiero e al suo sviluppo, dei contesti e delle relazioni cui i soggetti appartengono. Anche la prima infanzia, infatti, presenta capacità di pensiero e di linguaggio che possono affacciarsi al filosofare – in parte lo abbiamo già visto e sostenuto; ciò che faremo qui, in queste prossime righe, sarà offrire qualche ulteriore spunto in proposito.

Nel suo classico *Children's minds* (1986), Margaret Donaldson accompagna il lettore con un racconto, supportato da una rassegna di studi e sperimentazioni scientifiche, sulle peculiarità della mente infantile, ragionando sul ruolo che, nell'ardua impresa di comprendere l'universo-bambino, rivestono il suo contesto e le relazioni. La prospettiva dell'autrice è rovesciata rispetto a quella della tradizione: non è tanto il bambino che ancora non capisce quanto piuttosto l'adulto (con i suoi approcci) che non è in grado di interagire con l'apertura e la *naïveté* della mente infantile. Ciò che infatti in letteratura viene definito *egocentrismo*, nella lettura di Donaldson viene scandagliato sotto le sfumature di un'attitudine mentale «self-centered» o, come direbbe Contini (2009), a partire dai «propri occhiali». È l'atto di guardare il mondo dalla propria prospettiva, «letteralmente o metaforicamente, fallendo nel comprendere come lo stesso mondo, visto da un altro versante, potrebbe apparire» (Donaldson, 1986:18, *trad. mia*). Più che di un eccesso di egocentrismo, dunque, si potrebbe parlare di una *carezza di decentramento* e riconsiderare, così, l'assunto per cui bambini e bambine al di sotto dei 6/7 anni (Piaget, 1955) sarebbero incapaci di pensare *in un certo modo*. Certo, ai primi stadi dello sviluppo, i bambini, come dimostrato dai famosi esperimenti piagetiani, non riescono a spostarsi dal proprio punto di osservazione, «immaginano davvero che la prospettiva della bambola che stanno osservando sia la loro»<sup>1</sup> (1997: 220, *trad. mia*): il proprio punto

<sup>1</sup> Piaget ha studiato la capacità di tenere conto del punto di vista di qualcun altro attraverso l'esperimento delle tre montagne, utilizzando un plastico con 3 montagne, distinte l'una dall'altra per il colore e per alcuni particolari. Il bambino viene fatto se-

di vista – in quel preciso setting e con quelle precise istruzioni – è *l'unico* punto di vista e non, invece, *uno tra* i possibili. In altre parole, il mondo dal proprio punto di vista è *il mondo così com'è*, la verità assoluta. Si è visto, però, che in esperimenti molto simili, ma con alcuni accorgimenti legati alla formulazione del linguaggio e all'introduzione di alcune variabili, le risposte dei bambini, anche in età pre-scolare, possono essere diverse e in contrasto con i risultati di Piaget (Hughes, 1975). Laddove, infatti, sono fornite istruzioni con tempi distesi e offerte le condizioni affinché sia data la possibilità di comprendere il contesto e cogliere ciò che viene richiesto, le risposte dei bambini sono differenti. Nell'esperimento del poliziotto<sup>2</sup>, ad esempio, laddove si è proposta una situazione che potesse avere un senso per il bambino («nascondere il pupazzo dalla vista del poliziotto»), le risposte erano in gran parte corrette, testimoniando la capacità dei bambini, tra i 3 e i 5 anni, di prendere in considerazione e coordinare due differenti punti di vista (Hughes, 1975). Cosa è accaduto? I bambini hanno avuto la possibilità, durante l'esperimento, di agganciarsi direttamente alla loro esperienza, sapendo, infatti,

dere a un lato del tavolo su cui si trova il plastico, quindi lo sperimentatore prende una bambola e la mette in un'altra posizione attorno al tavolo. La domanda è: «Cosa vede la bambola?». In una versione di questo esperimento vengono fornite delle fotografie del plastico scattate da angolazioni differenti e viene chiesto di scegliere quella che mostra ciò che vede la bambola. Si è osservato che i bambini al di sotto dei sei o sette anni tendono a scegliere l'immagine che rappresenta il proprio punto di vista, ciò che vedono con i propri occhi, e non ciò che si vede dalla posizione della bambola.

<sup>2</sup> Nella versione di questo compito proposta da Hughes, vi sono due muri che si intersecano a formare una croce (4 versanti: A, B, C e D) e due pupazzetti che rappresentano rispettivamente un poliziotto e un ragazzo. Il poliziotto viene sistemato in maniera che possa vedere le aree B e D, mentre la vista delle aree A e C è impedita dal muro. La prova prevede una fase preliminare in cui il pupazzo raffigurante il ragazzo viene sistemato nella sezione A e viene chiesto al bambino se il poliziotto lo possa vedere dalla sua posizione. La stessa domanda viene ripetuta per le sezioni B, C e D. Successivamente, il poliziotto viene sistemato sul lato opposto, di fronte al muro che divide A da C, e al bambino si chiede di nascondere il pupazzo in maniera che il poliziotto non possa vederlo. Se il bambino compie qualche errore, gli viene fatto notare e la domanda viene ripetuta finché non arriva alla risposta corretta.

## 2.1. Fare spazio al pensiero: quale?

cosa significa nascondersi e come farlo. In questo caso, suggerisce Donaldson, «le motivazioni e le intenzioni dei personaggi coinvolti nell'esperimento si sono rivelate pienamente comprensibili persino a un bambino di tre anni» (1986: 24, *trad. mia*). Le capacità di astrazione e di decentramento sarebbero, quindi, connesse all'esperienza che si ha rispetto al compito e, in altre parole, in quanto di quell'esperienza il bambino rintracci *un senso*. L'esperimento delle montagne nella sua forma originale risulta dunque *psicologicamente* astratto, nella misura in cui è astratto – irrelato – rispetto a umane intenzioni, tentativi ed emozioni. Per Donaldson, non ha molto senso associare l'egocentrismo a particolari stadi dell'età, poiché tutti, in base ai diversi compiti e alle diverse situazioni, siamo egocentrici nel corso della nostra vita, così come tutti, in altre, siamo allo stesso tempo abili e in grado di decentrarci<sup>3</sup>.

Per arricchire questa premessa, è interessante chiedersi, quindi, quale sia l'interrogativo più coerente con l'andamento dello sviluppo: è l'infanzia *incapace* di ragionare o, piuttosto, è incapace (o meno capace) di comprendere? La prospettiva cambia e, di conseguenza, anche la postura con cui guardare a e, di conseguenza, interagire con la mente infantile. James McGarrigle (1974), a tal proposito, suggerisce di concentrarsi, all'interno degli esperimenti piagetiani (e successivi), sulla relazione tra i soggetti coinvolti (bambino-sperimentatore-contesto) e, in particolare, sul ruolo della comunicazione. Quanto, in altre parole, e negli esperimenti di psicologia e nella vita di tutti i giorni, siamo sensibili nel capire se le nostre intenzioni corrispondano effettivamente a ciò che bambini e bambine hanno compreso? Quanta attenzione abbiamo riservato al linguaggio, alla scelta delle parole e al controllo dei feedback?

<sup>3</sup> Esperimenti simili sono stati fatti anche a partire dal famoso concetto piagetiano di permanenza dell'oggetto, dimostrando come il modo in cui l'oggetto viene fatto sparire possa influire sulla correttezza delle risposte di bambini anche molto piccoli (Bower, Wishart, 1972).

Da tempo – per lo meno da Dewey – sappiamo che il soggetto che pensa e conosce lo fa in modo attivo, e sin dai suoi esordi; la costruzione del senso avviene sin dalla prima infanzia in maniera *intersoggettiva*, nella relazione con gli altri e col mondo. Per dirla con Dewey (1938b), l'apprendimento si realizza nell'esperienza e in una relazione attiva<sup>4</sup>. Il soggetto è protagonista nei processi di apprendimento e i contesti educativi – identificati dall'autore come potenziali comunità democratiche – dovrebbero stimolare partecipazione e progettualità. In quanto specie fortemente sociale, siamo particolarmente propensi a imparare dalle persone e dai contesti: noi cambiamo quello che ci circonda e quello che ci circonda cambia noi (Gopnik, 2009). Senza dimenticare, come afferma Donaldson, che siamo, per natura, dei *soggetti interroganti*.

ci avviciniamo al mondo interrogandolo, solleviamo ipotesi che vogliamo verificare. Le nostre domande sono rivolte agli altri ma anche a noi stessi, assumendoci il compito di cercare le risposte attraverso una diretta esplorazione del mondo. In questo modo diamo vita a ciò che viene definito un modello del mondo – una sorta di sistema di rappresentazioni interne, il cui valore ci aiuta ad anticipare gli eventi e ad essere pronti nell'affrontarli (1986: 68, trad. mia).

Vediamo allora qualcosa di più di questa nostra propensione a fare domande e interrogare il mondo, e dell'importanza di valorizzare questa dimensione nei contesti dell'educazione.

<sup>4</sup> Secondo Dewey (1938b), le condizioni dell'esperienza sono sempre due: una condizione esterna (oggetto), che può essere posta sotto il controllo dell'educatore, ed una interna (soggetto), di cui l'educatore deve tenere conto e che è molto più difficile non solo da controllare ma anche da conoscere. Qualsiasi esperienza è un gioco reciproco di queste due condizioni. Prese insieme, e nella loro interazione, costituiscono quella che Dewey chiama «situazione».

## 2.1. Fare spazio al pensiero: quale?

### 2.1.2. *Non di solo pensiero critico*

Come abbiamo visto in queste pagine, l'educazione al pensiero cui facciamo riferimento richiama la definizione di *pensiero complesso*, rintracciabile in autori quali Lipman (1991/2005) e Morin (1993, 2000, 2001). Tale pensiero, per Lipman, «è la risultante della fusione del pensiero critico (orientato alla ricerca della verità), del pensiero creativo (incentrato sulla costruzione di significati), del pensiero caring (orientato al valore)». (cit. in Pulvirenti, 2010: 74).

Un pensiero *multidimensionale*, che «mira a un equilibrio tra cognitivo e affettivo, tra percettivo e concettuale, tra fisico e mentale, tra ciò che è governato da regole e ciò che non lo è» (Lipman, 1991/2005: 220).

E questo equilibrio si può perseguire attraverso l'indagine (filosofica) e la ricerca di senso all'interno dell'esperienza che i soggetti fanno nel rapporto con il mondo, con gli altri e con sé.

Lipman propone di considerare il pensiero non tanto come elaborazione di informazioni quanto come connessione e interazione di pezzi di esperienza. In tal senso, pensare equivale a scoprire, inventare, connettere e sperimentare relazioni, e questo vale sia che si tratti di relazioni simboliche sia che si tratti di rapporti non-verbali (Pulvirenti, 2010:75).

Un pensiero che, come visto altrove (Demozzi, 2021) va nutrito nei contesti entro cui e attraverso cui fare esperienza di circolazione delle idee, intercettando e interpellando i grandi temi e le grandi domande dell'esistenza, che sorgono, quasi naturalmente, nella quotidianità fin da piccolissimi, sotto forma di problemi, dubbi, meraviglia e stupore. È un pensiero *riflessivo*, che si definisce, con le parole di Lipman, come un pensiero

consapevole delle sue assunzioni e delle sue implicazioni e cosciente delle ragioni e delle prove a sostegno di questa o quell'altra conclusione. Esso prende

in considerazione la sua stessa metodologia, le sue stesse procedure, la sua stessa prospettiva e il suo stesso punto di vista (Lipman, 2005:36).

Su quanto sia importante nutrire questo tipo di pensiero anche (ma non solo) all'interno dei contesti dell'educazione e su quanto sia fatto in proposito dalle pratiche di indagine filosofica con bambini e ragazzi (in particolare da quelle della *Philosophy for Children*), non c'è bisogno di soffermarsi. Ciò che si vuole portare alla luce, qui, è quanto sottolineato da Biesta (2017) in merito al rischio che, a volte, si finisca, anche con questa educazione al pensiero, per privilegiare alcune dimensioni a scapito di altre. Se è vero che in un tempo in cui le politiche educative (e, di conseguenza, le pratiche) tendono a focalizzarsi sul formare «teste ben piene» (Morin, 2000) di risposte, va riconosciuto il merito alla filosofia – in particolare alla sua forma più attiva del *filosofare* – di essersi ritagliata uno spazio alternativo in cui fare domande, farle meglio e farne di migliori. Tuttavia, è bene mettersi in guardia rispetto al rischio che la promozione di un'educazione al pensiero, inserita nello scenario di una società *della performance* della conoscenza, non finisca per configurarsi essa stessa come ancella di logiche che promuovono una competizione alla rincorsa della miglior argomentazione, del “pensiero bello”, del “pensiero giusto” (Demozzi, 2021). Non è certamente questo il caso dell'educazione al pensiero ipotizzata e poi proposta da Lipman, Sharp e dagli autori della *Philosophy for Children*, ma è questo il rischio che il metodo può incontrare, qualora se ne facciano strumentalizzazioni che facilmente strizzano l'occhio a una narrazione in cui le *proposte innovative* finiscono per promuovere esse stesse, in un'ottica di contrapposizione più che di connessione, competenze da esibire e abilità da performare. Uno dei rischi che lo stesso Biesta intravede in proposito, è legato al fatto che il lavoro filosofico con l'infanzia sia spesso relegato al *solo* pensiero critico, visto quale unica abilità/competenza utile per “navigare” in un mondo di incertezze (e, dunque, al suo servizio).



## 2.1. Fare spazio al pensiero: quale?

La mia preoccupazione riguarda il fatto che il lavoro filosofico con bambini e giovani nutra il loro pensiero<sup>5</sup> ma non raggiunga veramente i loro cuori o tocchi le loro anime. Al che qualcuno potrebbe obiettare che l'educazione non ha niente a che vedere con questi aspetti, e che, anzi, questi sono i luoghi pericolosi da cui l'educazione dovrebbe stare alla larga (2017: 418, trad.mia).

L'interesse dell'autore rimanda non solo e non tanto al focus sugli apprendimenti, quanto all'importanza di valorizzare anche quell'aspetto, che potremmo definire *esistenziale*, connesso all'essere soggetti *del e nel* mondo. Va valorizzata, quindi, la dimensione del dialogo col mondo, non solo inteso nella sua espressione di conversazione – ma come “forma” dell'esistere. Questo per non perdere (o non lasciarsi scappare perché, come vedremo, facilmente emergono) quegli aspetti essenziali legati al senso dell'esistere come esseri umani nel mondo.

L'educazione al pensiero dovrebbe riguardare anche questo, facendo crescere il desiderio dei soggetti di esistere nel mondo, valorizzando la progettualità esistenziale di ciascuno (Bertin, Contini, 2004), andando oltre i limiti di una personalità egocentrica («*egologica*», direbbe Biesta), sospendendo le logiche della fretta e dell'immediatezza (per quanto incentivate da parte degli odierni mezzi di comunicazione), lasciando lo spazio e il tempo per *so-stare* nell'incontro col mondo e con i propri desideri e attitudini. Siamo soggetti interroganti, dunque, ma anche *interrogati*, e ciò è dato dalla nostra stessa condizione esistenziale che ci chiama-nel-mondo a prendere decisioni, compiere scelte, costruire senso. Non si tratta, quindi, di limitarsi a offrire conoscenze e competenze, tra cui rientrano anche la capacità di ragionare e di fare domande; quanto di aggiungere sguardi e posture che contemplino anche il nutrimento del desiderio di lasciarsi

<sup>5</sup> L'autore riporta che, nei suoi incontri con le pratiche filosofiche con i bambini, ha per lo più assistito a proposte prettamente concettuali e verbali, che enfatizzavano argomenti e argomentazioni e spesso si muovevano verso conclusioni logiche (2017).

interrogare dal mondo. Come direbbe Masschelein (1997), è una forma di «disarmo» (o di «disapprendimento», per Kohan<sup>6</sup>), qualcosa che rompe e irrompe nelle nostre abitudini di pensiero.

Non si tratta solo di saper pensare, ma anche di saper *stare nel* pensiero, pur non avendo certezza di venire a capo di risultati spendibili, accettare l'ignoto e l'incerto, di stare insieme a quello che non avremmo mai pensato di includere.

### 2.1.3. *Il valore dell'immaturità*

Continuando a rovesciare la prospettiva, riflettiamo ora sul valore, connesso all'esistenza stessa dell'infanzia, del lungo periodo di *immaturità* in cui essa stessa versa. Tale immaturità, infatti, riveste un ruolo cruciale, non solo, come abbiamo visto, dal punto di vista evolutivo (Attili, 2012), ma anche in termini di creazione e costruzione del mondo. L'infanzia del qui e ora non rappresenta un'adulità manchevole e primitiva, bensì una forma diversa di *Homo Sapiens*. Come già visto, infatti, la mente infantile è altrettanto complessa e potente di quella adulta, «lo sviluppo umano è più simile a una metamorfosi che a una semplice crescita» (Gopnik, 2010: 22). Questo periodo di immaturità, il più lungo rispetto alle altre specie, è correlato all'abilità umana di cambiamento.

La capacità [...] di immaginare e imparare presenta notevoli vantaggi: ci consente di adattarci a un maggior numero di ambienti diversi rispetto a qualsiasi altra specie, e di cambiare l'ambiente in cui viviamo in maniera impensabile per altri animali (*Ibidem*).

<sup>6</sup>«Disapprendere, disapprendere e disapprendere, questa è la nostra parola. Sopra ogni cosa, disapprendere un modo di apprendere che inibisce l'esperienza. Se ciò vale per gli studenti che devono ricreare le condizioni per rafforzare il proprio modo di pensare, è ancora più vero per quegli insegnanti che sono chiamati ad aiutare gli altri a imparare a pensare». (Kohan W.O., 2014: 66-67, trad.mia).

## 2.1. Fare spazio al pensiero: quale?

L'infanzia è il periodo deputato all'esercizio dell'immaginazione<sup>7</sup>: al riparo dalle esigenze tipiche della vita adulta, i bambini non devono fare altro che scoprire come funziona il mondo e ipotizzare come potrebbe funzionare altrimenti. Se ci concentriamo sulle abilità degli adulti (pianificare, rispondere prontamente, eseguire automatismi, ecc.), i bambini, con la loro *immaturità* non possono che apparirci manchevoli e incompetenti; ma se, rovesciando la prospettiva, ci soffermiamo a soppesare le nostre capacità di immaginazione e flessibilità al cambiamento, allora le cose cambiano e finiamo con l'essere noi quelli *carenti*.

Una specificità del cervello adulto è la maturazione della corteccia prefrontale, area dedicata ad abilità specificamente umane, tra cui la capacità di prendere decisioni, pianificare ed esercitare controllo (Krasnegor, Lyon e Goldman-Rakic, 1997; Poletti, 2007). Questa parte del cervello umano è tra quelle più lente ad arrivare a maturazione (un passaggio cruciale avviene tra infanzia e adolescenza, ma non definitivo). Da qui la considerazione per cui il cervello dei bambini sia incapace di razionalità – avallata da esperimenti psicologici, come abbiamo visto, e da studi neuroscientifici –, tuttavia, onestà intellettuale richiede di riconoscere che, per quanto riguarda l'immaginazione e l'apprendimento, è proprio questa immaturità ad essere punto di forza. Il cervello dei bambini, infatti, appare *disinibito* (qualche pagina fa abbiamo accennato al concetto di «apertura epistemica»), propenso a prendere in considerazione le ipotesi più disparate, fucina di idee tra loro anche in contraddizione: per imparare, la mente resta aperta a tutte le possibilità, persino a quelle più improbabili. Da qui appare chiara l'importanza che riveste la dimensione ludica nella vita dell'infanzia, il gioco come suo tratto distintivo; una manifestazione dei processi di immaginazione e

<sup>7</sup> Il cervello dei bambini sembra dotato di qualità che lo rendono adatto all'immaginazione e all'apprendimento (Dawson e Fisher, 1994; Huttenlocker 2002; Johnson, Munakata e Gilmore 2002; Oliviero, 2005; Oliviero, 2018).

apprendimento in atto nella mente infantile. Il gioco, scollegato da qualsiasi motivazione che all'adulto possa risultare utile, è il segno più visibile del valore prezioso dell'inutilità.

I bambini saranno pure "inutili", ma per uno scopo preciso. Proprio perché non sono tenuti a restringere la fantasia all'immediatamente utile, possono liberamente costruire mappe causali ed esercitare la loro capacità di creare controfattuali. Possono vagliare un'ampia gamma di possibilità, non soltanto quelle due o tre di più probabile successo, e considerare mondi diversi, non solo quello attuale (Gopnik, 2010: 87).

A livello di pensiero, l'infanzia appare quindi più libera di immaginare, di giocare con le idee, il che rappresenta una dimensione cruciale dell'indagine e, nello specifico, di quella che viene definita indagine filosofica. Questa *apertura* comprende quella che Mohr Lone definisce una «modestia epistemologica», ovvero una consapevolezza del nostro essere, tutti, fallibili (2018: 58). Come già detto, questa apertura rende l'infanzia, rispetto agli adulti, più a suo agio con la dimensione dell'incertezza e con la possibilità che non tutte le domande possano avere risposta.

Come afferma Matthews, i bambini

inciampano nella filosofia per via della loro innocenza, o della coltivazione dell'ingenuità di cui gli adulti sono incapaci. Non hanno ancora imparato a rifiutare come strane e sbagliate le molte domande che gli stessi filosofi di professione hanno imparato a salvare dal cestino dell'indagine (1980: 92, trad. mia).

Sulla scorta di questa riflessione, il filosofo prosegue affermando l'importanza, per la società, di considerare la filosofia (come disciplina e come spazio-tempo del pensare filosoficamente) quale «ingenuità istituzionalizzata» (Ibi: 94). L'idea è quella di predisporre setting istituzionalizzati in cui i soggetti, sin dalla loro giovane età, siano incoraggiati a porre domande così

## 2.2. L'infanzia e le domande esistenziali

elementari che affrontarle sembra a tutti noi a volte, e ad alcuni sempre, piuttosto ingenuo. Questa è anche una delle ragioni per cui, continua Matthews, la filosofia fatica a farsi spazio all'interno della società, in particolare, aggiungiamo noi, in tutti i contesti dell'educazione formale. I filosofi fanno domande a cui nessuno vuole rispondere e, soprattutto, dicono cose che nessuno vuole sapere: «chi ha bisogno di loro?» (*Ibidem*).

Ma cosa succede, quindi, quando queste stesse domande sono poste da bambini e bambine? Quando chiamano in causa questioni scomode, che intercettano resistenze, tabù, emozioni ingombranti anche per una mente adulta? Per Matthews,

ogni società ha bisogno di un Socrate scalzo che ponga domande infantilmente semplici (e infantilmente difficili!), per costringere i suoi membri a riesaminare ciò che sin qui hanno sconsideratamente dato per scontato (Ibi: 95, trad. mia).

### 2.2. *L'infanzia e le domande esistenziali*

L'apertura epistemica concettualizzata da Mohr Lone (2018) ha a che fare anche con quella predisposizione – sin dalla prima infanzia – ad esplorare i grandi misteri dell'esistenza: bambini e bambine, infatti, si mostrano curiosi rispetto ad alcuni temi spiccatamente complessi come, ad esempio, il senso dell'essere vivi, l'identità, la natura dell'amore, la morte. Temi su cui, a ben vedere, non basta un'esistenza intera a trovare risposte e su cui, per questo, spesso intervengono meccanismi di rimozione, evasione, evitamento da parte degli adulti. Questo atteggiamento fa sì che, a lungo andare, l'infanzia, nel suo divenire, interiorizzi il messaggio per cui le domande esistenziali (e quindi astratte) debbano lasciare il posto a questioni più concrete e “razionali”. Bambini e bambine, in altre parole, acquisiscono la consapevolezza per cui certe domande

sono inutili, non portano da nessuna parte (e solo la religione – forse – può dare loro risposte) (Mohr Lone, 2018)<sup>8</sup>.

### 2.2.1. *Il tempo-spazio della scholè*

Prima di addentrarci un po' di più sul terreno di queste domande scomode e difficili, facciamo una premessa ulteriore su quale luogo possa assomigliare a quello in cui queste stesse domande trovano un terreno fertile per attecchire, nonché un incoraggiamento al loro stesso germogliare. A tal proposito è interessante riprendere uno scambio tra i due filosofi dell'infanzia Kohan e Kennedy attorno ai concetti di educazione e filosofia (2015). Kennedy sottolinea, in riferimento all'origine della parola scuola – il greco *scholè* – come il filosofare e l'infanzia avvengano in un tempo che è, come nel significato originario di *scholé*, libero e svincolato da obiettivi di produttività (che riguardavano, invece, la vita al di fuori della *scholè*)<sup>9</sup>. Un tempo che, nel senso inteso da Winnicott (1974/1971), rappresenta uno «spazio transizionale», in cui la relazione soggetto-oggetto e quindi il *reale* e l'*immaginario* non sono fissati e codificati in un'unica forma culturale o storica. È lo spazio della creatività e del gioco di vario tipo, compreso il gioco dell'indagine filosofica (Kennedy, 2015).

<sup>8</sup> Sostiene Mohr Lone che pensare alle grandi questioni filosofiche con i bambini significa apprezzare i loro tentativi di raggiungere la comprensione e l'autodeterminazione intellettuale, considerando le loro idee con lo stesso rispetto accordato alla riflessione degli adulti. Ciò implica prendere sul serio i bambini in quanto bambini; non fingere che siano adulti, ma riconoscere che le idee e prospettive che emergono dall'infanzia siano degne di attenzione. Ciò non deve spingere, però, a commettere "l'errore" inverso, ovvero costringere i bambini a conformarsi alle prospettive degli adulti, ma piuttosto a coltivare la loro indipendenza di pensiero e di sperimentazione (2018).

<sup>9</sup> La parola scuola deriva da *Schōla* (dal gr. *scholé*), che in origine significava (come *otium* per i latini) tempo libero, piacevole uso delle proprie disposizioni intellettuali, indipendentemente da ogni bisogno o scopo pratico, e più tardi il luogo dove si attende allo studio, accezione quest'ultima nella quale è tuttora in uso ([www.treccani.it](http://www.treccani.it)).

## 2.2. L'infanzia e le domande esistenziali

È lo spazio [...] che Northrop Frye (1947), nella sua analisi dei Canti dell'innocenza di William Blake, designa come «non solo uno stato creativo [...] ma anche uno stato morale corrispondente allo stato più antico dell'innocenza, tradizionalmente associato al bambino: il senso per cui il bambino nello specifico risponde al suo ambiente circostante fino a identificarsi con esso» (Kennedy, 2015: prefazione, trad. mia).

Il tempo-spazio della *scholè* rappresenterebbe il riparo da ciò che possiamo indentificare come il *tempo produttivo*, quel tempo che tende a smorzare le riflessioni considerate *scarto* (Contini, 2009) rispetto ai temi e ai valori dominanti – certamente più pragmatici e nell'immediatezza più efficienti. È un tempo che resiste alla tentazione di fuggire rispetto a quelle domande che risuonano come minacce, che smuovono pensieri ed emozioni divergenti, è un tempo *liberato* dall'imposizione di percorrere sentieri battuti, e che consente ai soggetti che lo abitano di dare vita a nuovi modelli e connessioni.

Facendo da eco alla riflessione di Kennedy, Khoan (2015) riflette sulle principali critiche che potrebbero essere mosse di fronte all'affermarsi di uno spazio-tempo con queste caratteristiche all'interno dei contesti dell'educazione. Tra i principali detrattori ci sarebbero coloro che sostengono che la filosofia non dovrebbe intramettersi e interferire con questioni così intime e delicate che sono appannaggio esclusivo della famiglia (si veda il tema della morte, ad esempio). Sebbene tali motivazioni possano essere comprese e comprensibili, ci si chiede a questo punto come fare quando – perché, che ciò avvenga, non è in discussione – l'infanzia ponga – ben anche al di fuori di uno spazio-tempo filosofico – quel genere di interrogativi che qui definiamo esistenziali, chiamando in causa gli adulti significativi e la loro capacità di reggere un dialogo su terreni così complessi. Il fatto che bambini e bambine mettano “sotto questione” l'esistenza stessa e i suoi misteri è qualcosa che può (continuare a) essere ignorato oppure interpellarci nella nostra responsabilità di accogliere e accompagnare. E garantire così quel

diritto dell'infanzia di esercitare pensiero ogniqualvolta si presenti quella disposizione (fisica e mentale al contempo), quell'attitudine, quell'urgenza. Prerogativa, affermano Kohan e Kennedy (2015), il farlo *insieme*, in una comunità «in cui si condividono e si creano significati» (Massara, 2009: 66); un luogo (contesto) in cui il dialogo «è una forma di ricerca» (Lipman, 2005: 105). Una ricerca che, come afferma Santi (2006b), si fa cura.

Il filosofare si fa cura perché si muove senza fretta e si orienta verso l'interno, ma per comprendere ciò che ci circonda. È un mettere allo scoperto che non scopre; chiarire più che spiegare; discutere senza approvazione e biasimo; dare senso alla contraddizione, renderla fruttuosa anziché tendere ad eliminarla; un riflettere senza secondi fini e premeditazione che si prende il tempo che serve; un invito al monologo a diventare dialogo (Santi, 2006b:189).

Il filosofo dell'educazione Biesta (2009) sostiene che il ruolo dell'educazione non sia solo quello di fornire competenze («qualificazione»), né solo quello di coinvolgere all'interno della società («socializzazione»). L'educazione dovrebbe contribuire anche alla crescita personale e allo sviluppo individuale («soggettivazione»). Per questo motivo, le domande esistenziali non andrebbero alimentate (sempre che venga fatto) solo nell'alveo delle materie scolastiche (contenuti) in cui ci si aspetterebbe di trovarle – religione o educazione civica – ma anche in tutti gli altri ambiti, dalle lingue alle scienze sociali, dalle scienze naturali alla matematica.

### 2.2.2. *Un terreno scivoloso*

Le domande *scomode* spesso sono tali perché intercettano la nostra parte emotiva, sia che nascano da noi sia (e forse di più) che nascano dall'infanzia. I grandi temi esistenziali come il senso della vita, la morte, il dolore, l'ingiustizia, infatti, smuovono emozioni complesse,



## 2.2. L'infanzia e le domande esistenziali

appunto scomode, poiché rimestano parti ombrose, tinte cupe, lati malinconici di sé. Se tali domande, quindi, nascono dalla voce bambina, la situazione si complica poiché, oltre alla fatica emotiva, si presenta la necessità, per l'adulto (specie se con responsabilità educativa), di offrire una relazione che sia autenticamente di sostegno e di cura.

Le domande dei bambini spesso hanno come orpello, proprio come succede al re della famosa fiaba di Andersen, *Gli abiti nuovi dell'imperatore* (1837/2012), di mettere a nudo le umane fragilità che sono connesse alle grandi questioni esistenziali. Su tali questioni l'infanzia si confronta da sempre, trovando, però, da una parte di società adulta, una certa resistenza nell'affrontarle. Si pensi a quanto, durante la pandemia da Covid-19 scoppiata nell'anno 2020, dolore, malattia e morte abbiano fatto visita, nei numeri e nelle immagini (in alcuni casi, direttamente, con la perdita di persone care) nelle giornate di tutti i bambini e le bambine del mondo (Demozzi, 2020). Lo "spettacolo" continuo, la paura del *fuori*, lo spettro del nemico invisibile hanno abitato e fatto da sfondo alle giornate sempre uguali durante il primo lungo lockdown. In questi mesi, molti adulti si sono trovati spiazzati di fronte agli interrogativi dell'infanzia.

Possiamo rintracciare qualche risposta, su questa fatica degli adulti, nel lavoro di Mariagrazia Contini sulla pedagogia delle emozioni (1992), una riflessione che aiuta a leggere i *cortocircuiti* che spesso si verificano nella relazione adulti-bambini, quando questi ultimi interpellano con urgenza ed insistenza su questioni esistenziali ed emotivamente dense. I cortocircuiti, per la pedagogista, non sono troppo inaspettati, considerato il grado generale di analfabetismo emotivo in cui molte generazioni adulte si trovano ad abitare. E cosa aspettarsi, dunque, nel caso della relazione con l'infanzia, se non una reazione di fuga (o di rifiuto o, peggio ancora, di disinteresse), di fronte allo sguardo di un bambino che interroga l'adulto sul senso dell'esistenza e, soprattutto, sui suoi limiti?

Come ricorda Contini,

si è provveduto a svalutare, fino a negarla, la capacità stessa dell'infanzia di provare "vero" dolore, ("veri" emozioni o sentimenti, in generale) ottenendo come risultato l'anestetizzarsi di tanti bambini e bambine nei confronti dei loro vissuti emotivi (2004:8).

L'infanzia, però, ha bisogno (e diritto) di avere al suo fianco adulti che sappiano accogliere quegli interrogativi e che, soprattutto, li accettino e ne riconoscano diritto di cittadinanza ed espressione. Se manca tale condizione, ricorda Alice Miller (1982), allora il bambino sceglie di non fare più domande e di non vivere più quell'emozione. Negare le domande e le emozioni ad esse connesse, infatti, non porta – per lo meno sul lungo periodo – alcun vantaggio per nessuno (nell'immediato, di fatto, può togliere molti adulti dall'imbarazzo legato all'essere, per primi, in difficoltà).

Gestire le domande *scomode* dei bambini – soprattutto quelle che possono smuovere emozioni difficili – è sicuramente una grande sfida per gli adulti che hanno responsabilità educative. In parte perché, come abbiamo visto, sono gli adulti stessi ad avere un rapporto complicato con le emozioni e, in parte, perché l'infanzia, nella sua rappresentazione più vulnerabile e frangibile, richiama un istinto di protezione. Molto banalmente, però, le emozioni non sono un qualcosa da cui proteggere o difendere, quanto un qualcosa, da molti pedagogisti (e non solo) riconosciuto (Iori 2006; Fabbrì, 2010; Rossi, 2016; Mortari, 2017 per citarne solo alcuni), come connaturato all'esistenza umana e profondamente intrecciato con i processi cognitivi (Damasio, 2000).

Di fronte alle domande dei bambini, allora, forse dovremmo interrogarci, noi adulti per primi, su quali significati attribuiamo ai grandi temi dell'esistenza e su come riempiamo di senso, ad esempio, le parole dolore, morte, tristezza. E, ancora, quali comportamenti dei bambini e delle bambine vi associamo? Siamo certi che

questi comportamenti siano inscrivibili entro etichette universali? Quanto delle nostre paure, ansie, preoccupazioni di adulti riversiamo nell'approcciarci, ad esempio, al dolore infantile? Le emozioni non sono un virus da cui dobbiamo guarire o far guarire: c'è una bella differenza, infatti, tra l'ignorarle o il sottovalutarle – pur nelle buone intenzioni – e l'accoglierle adeguatamente e con la giusta postura (Mortari, 2015).

Succede che gli adulti non riescano ad accogliere le emozioni dei bambini, non tanto perché le neghino, ma poiché mossi da un *retro-pensiero* che si basa su una cieca fiducia nella “forza” infantile, delegando la questione alla loro (presunta) connaturata resilienza. Dietro al concetto di resilienza, sapientemente approfondito in ambito umanistico (Cyrulnik 2000; Malaguti 2005; Mannese 2016) come capacità di reagire positivamente a vicende drammaticamente difficili, si può annidare la strada per un aggiramento del dolore infantile<sup>10</sup>.

Ora, è indubbio che i bambini siano dotati di forza: la spinta biologica alla sopravvivenza tende a esprimersi al massimo grado in chi ha la vita davanti e non dietro le spalle; è probabilmente anche per questo che la maggior parte dei bambini dimostra una sorprendente disponibilità a riprendere il gioco, il sorriso, la curiosità, rapidamente, dopo aver subito un arresto doloroso. Ma

<sup>10</sup> Se all'apparenza certi bambini dimostrano straordinarie capacità di ripresa dopo un evento traumatico, c'è da chiedersi, però, cosa si nasconde dietro questa evidenza; la sofferenza, infatti, o si è annidata in qualche meandro sconosciuto o si è elaborata con l'apporto di un sostegno esterno. La sofferenza deve essere espressa per trasformarla in termini di senso e di significato, altrimenti giace inesplosa e capace di scatenare da un momento all'altro una profonda tempesta emotiva. Il contesto comunicativo-relazionale in cui si snodano le vicende dolorose dei bambini “resilienti” è di fondamentale importanza per l'attraversamento e il superamento delle condizioni difficili. Se la resilienza, afferma Mariagrazia Contini, «allude a una capacità, di far fronte a problemi gravissimi, che risulta misteriosa quanto affascinante [...] è forse il caso di indirizzare le ricerche soprattutto all'interno dei contesti dei bambini resilienti, per verificare se è la presenza positiva di qualcuno o di qualcosa ad agganciare un bambino, che vive una situazione drammatica, alla speranza e alla voglia di lottare e di vivere» (2004: 9).

anziché dedurne che la sofferenza sia già superata, o meglio, dimenticata, ci si dovrebbe porre sulle sue tracce, per tentare di scoprire dove si è nascosta e sotto quali spoglie, per stanarla e aiutarla a “prendere forma”, ovvero a connotarsi in termini di significato, anziché permanere come magma dolorosamente indicibile (Contini, 2004: 8).

Accogliere la sofferenza, *a favore di* resilienza (Demozzi, 2010) e non, di converso, sottovalutarla *in virtù della* resilienza, è un obiettivo educativo importante che richiama una riflessione e una progettazione che tengano conto dell’opportunità di offrire spazi per esprimere i propri interrogativi (in maniera diversificata) ed elaborare i vissuti più significativi – in primis, i più dolorosi.

Una strada in questa direzione è rappresentata dalle pratiche filosofiche con bambini e bambine che offrono opportunità di confronto, non solo e non tanto sui temi della morte e del dolore, ma soprattutto sull’intreccio di essi con le esistenze di ciascuno e sulla loro rilevanza all’interno di un percorso di educazione e progettazione alla vita. La sfida per gli adulti è quella dell’ascolto autentico, strada tutt’altro che lineare. Ha a che fare con la capacità di *so-stare* in ascolto sulla soglia del mondo dell’infanzia: un’attitudine per nulla semplice poiché è complessa la traduzione di ciò che vedono, gli sguardi adulti, degli universi bambini.

La proposta della *Philosophy for Children*, a parere di chi scrive, offre quanto più vicino e coerente con l’idea di “dare voce all’infanzia”, ai suoi pensieri e alle sue emozioni<sup>11</sup>. Nell’estate del 2020, in piena pandemia, la filosofa D’Olimpo (2020) scriveva a tal proposito un interessante articolo dal titolo *How philosophy can*

<sup>11</sup> Sebbene queste domande possano sorgere (e sorgano) all’interno di sessioni di indagine filosofica con bambini e adolescenti, c’è ancora poco nella letteratura di riferimento (in particolare in quella originaria) in merito al tema e, in particolare, in merito a come, all’interno di una comunità di ricerca filosofica, possano essere affrontate e gestite (Zanetti, 2020).

## 2.2. L'infanzia e le domande esistenziali

*help children cope with uncertain times*<sup>12</sup>. Di fronte alle incertezze e ai vissuti generati dalla pandemia e alla consapevolezza che lo scenario potrebbe ripresentarsi nei mesi e negli anni a venire, sostiene l'autrice che si debba lavorare con le domande, poiché le competenze legate attorno allo sviluppo di un pensiero critico e etico insieme potrebbero rivelarsi «vitali». Inoltre, la predisposizione di spazi di riflessione in comunità, stimolati dalle domande emerse nei bambini proprio in seguito alla pandemia («Perché non posso andare a scuola?»; «Perché devo stare chiuso in casa?»; «Perché per 'salvare' i nonni, devo stare loro lontana?»; «Perché l'altro è 'pericoloso' in quanto contagioso?»), porta l'attenzione sul valore di un'assunzione collettiva di responsabilità, rafforzando il senso di appartenenza pur nel paradosso della distanza.

### 2.2.3. In che senso esistenziali?

Posto che i bambini fanno domande e che, parte di queste, hanno a che fare con la morte, il senso della vita, il libero arbitrio, le origini del mondo, ecc., le pratiche di indagine filosofica possono rappresentare una preziosa occasione per esplorare tali questioni ma, prima ancora, per dare loro diritto di cittadinanza in uno spazio sicuro, resistendo a quella tendenza che le vorrebbe *fuori* dai contesti educativi perché troppo delicate e difficili. Sono domande, però, come abbiamo visto, che possono essere causa di sofferenza: come possiamo essere certi che i bambini siano in grado di sopportare il peso dell'indagine su questi temi? Tuttavia, pur nella probabilità che esse causino sofferenza, sono questioni il cui emergere non è comunque evitabile.

<sup>12</sup> «In che modo la filosofia può aiutare i bambini ad affrontare l'incertezza?».

Come sostiene Zanetti (2020), dovremmo accogliere la sfida di fare spazio – anche e soprattutto all’interno delle pratiche di filosofia con i bambini – a certe questioni, comprendendo da un lato quali possano essere gli eventuali rischi e preparando, dall’altro, i facilitatori affinché sostengano (e, forse, incoraggino) l’inerpicarsi su questi sentieri.

Ma quali sono queste domande che gli esseri umani fanno/si fanno e che possiamo identificare come *esistenziali*? Sono domande che sorgono nella contemplazione della realtà e nella ricerca del suo significato (Work Group on Existential Questions and Their Moral Implications, 2001)<sup>13</sup>. Spesso emergono in situazioni esistenziali difficili, dolorose, quando gli esseri umani sono posti di fronte a traumi o sfide legate, ad esempio, a una malattia o all’inevitabilità di una morte imminente. Il *Work Group on Existential Questions and Their Moral Implications* ne ha stilato una lista che, per quanto incompleta, può aiutare ad averne chiaro l’ambito e riconoscere che, spesso, le stesse questioni sono poste da bambini e bambine. Tra le domande più ricorrenti troviamo (Ibi: 1-2):

*Chi sono?*

*Perché devo morire?*

*Cosa ci faccio qui?*

*Qual è il senso della vita?*

*Perché la vita è così ingiusta?*

*Perché devo continuare a vivere?*

*Che posto ho nel mondo?*

*Perché Dio permette tutto questo?*

*La sofferenza ha un senso?*

*Perché devo soffrire?*

<sup>13</sup> Il paper a cui si fa riferimento è stato redatto dal Work Group on Existential Questions and Their Moral Implications durante l’incontro internazionale del gruppo on Death, Dying and Bereavement.

*Qual è il senso della mia vita ora?*

*Che cosa è stato importante per me nella mia vita?*

*C'è vita dopo la morte?*

*Rivedrò i miei cari?*

*Ho fatto la differenza?*

Sono domande che non nascono pre-confezionate né necessariamente universali; piuttosto sono vincolate ai contesti e alle esistenze individuali, specifiche e concrete, ancorate alla quotidianità e agli eventi che accadono a ciascuno (Ristiniemi, Skeie e Sporre, 2018). Pur nella loro complessità e diversità, però, queste domande dovrebbero poter trovare un posto anche nei contesti dell'educazione: «più che un rifugio sicuro dalle difficoltà del mondo, [infatti], la scuola e l'educazione potrebbero farsi specchio delle sfide [esistenziali] poste dalla società» (Ibi: 14, *trad. mia*). Secondo Hartman (2010), la vita scolastica (o dell'educazione formale e non formale) non può essere separata artificialmente da quella di tutti i giorni, né può quindi lasciare che certe questioni, connesse all'esistenza nel suo complesso, restino *fuori* dai suoi ambiti e contesti.

L'aggettivo *esistenziale* rimanda a uno specifico movimento storico-filosofico – l'*esistenzialismo*<sup>14</sup>, in cui si sono espresse alcune delle voci più significative del pensiero europeo di otto-novecento; l'accezione che qui ne facciamo, però, sebbene – come vedremo nel prossimo capitolo – la filosofia esistenzialista possa offrire spunti importanti alla riflessione educativa sulle domande scomode, è più estesa e “svincolata” da qualsiasi movimento o teoria.

Riprendiamo qui un tentativo di classificazione proposto da Zanetti (2020) in un suo lavoro di riflessione sulle domande esistenziali

<sup>14</sup> Un breve approfondimento sulla corrente storico-filosofica dell'esistenzialismo sarà fatto nel prossimo capitolo con il rimando al pensiero di alcuni esponenti.

dei bambini<sup>15</sup>. Tre sono le caratteristiche principali da considerare parlando di domande esistenziali:

1. *Contenuto*: alcuni temi sollevano più di altri questioni connesse ai misteri e alla profondità della condizione umana. Temi come la morte, l'identità, il significato dell'esistenza, il male, l'essere e il nulla, il libero arbitrio, Dio e l'origine dell'universo, la religione e la spiritualità generalmente «stimolano un interrogarsi che potremmo descrivere come esistenziale» (Ibi: 7, *trad.mia*).
2. *Impatto emotivo e in prima persona*: si tratta di domande che riguardano radicalmente i soggetti da cui vengono poste. Si differenziano da altre domande filosofiche, come, ad esempio, «Da dove vengono le parole?» o «Possono due persone essere amiche solo per un minuto?». Sono accompagnate da emozioni intense come «meraviglia, timore, angoscia, commozione, piacere, esaltazione, ansia, terrore» – temi peraltro cari alla tradizione filosofica continentale degli ultimi due secoli e, in particolare, all'esistenzialismo<sup>16</sup>.
3. *Senso*: sono domande che hanno a che fare con la ricerca di senso rispetto agli aspetti fondamentali della condizione umana o dell'esistenza in generale.

<sup>15</sup> Il lavoro di Zanetti (2020) è il frutto di una ricerca al cui interno lo stesso autore ha realizzato un buon numero di esperienze di comunità di ricerca filosofica composte da bambini e bambine tra i 6 e i 14 anni. Tra le domande raccolte durante le sessioni svolte, si riportano: “Perché esisto?”; “Qual è il senso della vita?”; “Perché esistiamo se alla fine dobbiamo morire?”; “Perché le cose sono esattamente come sono e non in un altro modo?”; “Perché esisto io e non qualcun altro?”; “Perché io sono io?” (Ibi: 8).

<sup>16</sup> L'angoscia di Heidegger in *Essere e tempo*, la meraviglia di Wittgenstein per il miracolo dell'esistenza nella *Lezione sull'etica* o la Nausea di Sartre dell'omonimo romanzo sono solo alcuni tra gli esempi più famosi.



## 2.2. L'infanzia e le domande esistenziali

Possiamo affermare che le domande esistenziali, per la loro natura e portata, talvolta sono domande filosofiche (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980; Hartman, 1986): sono formulate sorgendo dallo stupore e, al contempo, dalla necessità di comprendere da dove veniamo, dove stiamo andando e, soprattutto, qual è il senso della nostra vita (Szczepska-Pustkowska, 2019). Sebbene diversi nella loro formulazione, tali interrogativi rappresentano l'universale sforzo, da parte degli esseri umani, di comprendere e interpretare la propria esistenza. L'umanità è al centro di tutte le questioni filosofiche e gli sforzi interpretativi che i soggetti compiono rappresentano un processo che dura tutta la vita, sin dall'infanzia. A tal proposito, Lipman (1980) stesso sottolinea che parte delle domande dei bambini sono mosse dal bisogno di comprensione e dalla ricerca di senso. Bambini e adulti sono accomunati da un vissuto di *mancanza*, che l'autore percepisce come un'esperienza ben più inquietante e spaventosa del semplice «non comprendere».

Non poter scoprire il significato della propria esperienza di vita è qualcosa di più che il non sapere in cosa credere. I bambini la cui esperienza di vita non è piena di significato sono alla disperata ricerca di indizi che li aiutino a cambiare questa condizione (Ibi: 53, trad.mia).

Non rimangono dunque passivi di fronte a questo senso di mancanza, ma cercano attivamente, con la loro esperienza, di riempire di senso il vuoto. Le domande che pongono con questo scopo sono la prova di un'attitudine prettamente umana – e infantile – di aprirsi all'ignoto e all'incomprensibile.

Questa è anche una delle ragioni per cui la Svezia, sin dagli anni '70 dello scorso secolo, ha investito parte degli sforzi del sistema educativo per inserire nel proprio curriculum uno spazio per tali interrogativi, a partire da una riforma dell'educazione religiosa a tutti i livelli (Sporre,

2022)<sup>17</sup>. Il significativo potenziale educativo di tali domande, infatti, è da tempo stato riconosciuto. L'attenzione alle domande esistenziali degli studenti ha rappresentato, da un lato, un modo per sostenere la secolarizzazione dell'educazione religiosa nelle scuole; dall'altro, un'azione concreta di garanzia del diritto dell'infanzia al proprio sviluppo religioso, filosofico intimo-personale (Hartman, 2018).

In merito a una specifica definizione delle domande esistenziali dei bambini, sono proprio alcune studiose svedesi ad offrire, a parere di chi scrive, un'esautiva definizione.

Quando parliamo di domande esistenziali intendiamo le esperienze che i bambini elaborano, esprimono e cercano di comprendere in relazione a loro stessi e alla vita in quanto tale. Le domande esistenziali si concentrano sia sulla vita quotidiana sia sulla vita umana in generale, cioè su questioni piccole o grandi, locali o globali. I bambini possono chiedersi come si fa a trovare posto nella pancia della mamma e cosa significa crescere, possono avere paura dei coccodrilli sotto il letto e del cane per strada. Le domande esistenziali comprendono anche il lavoro del bambino su ciò che è giusto o sbagliato e sul bene o il male nel comportamento, nella vita e nel mondo. (Pramling, Johansson, 1995: 126, trad. mia)

### *2.3. Dove e come fare spazio*

Come già visto, una certa resistenza nei confronti dell'accogliere (e, prima ancora) del sollecitare questo tipo di domande all'interno

<sup>17</sup> Il nome della materia, che in precedenza compariva come «educazione religiosa», è stato cambiato a inizio anni '70 in «educazione alle domande sulla vita»: introducendo così il concetto-guida di *livsfrågor* («domande sulla vita») in modo permanente nel programma di religione delle scuole pubbliche. Alle soglie degli anni 2000, però, un nuovo intervento di riforma ha spostato il focus dalle «questioni di vita» a quelle di «fede e punti di vista sui problemi della vita», incentivando la riflessione sulle diverse religioni e i vari punti di vista sulla vita. Tuttavia, la prospettiva infantile («l'aver cura» le domande dei bambini) continua a costituire l'asse portante dell'educazione religiosa svedese (Hartman, 2018).

### 2.3. Dove e come fare spazio

dei luoghi dell'educazione è dovuta all'impressione, abbastanza generalizzata, per cui certi temi dovrebbero essere appannaggio delle famiglie da un lato, e alla fatica, peraltro comprensibile, di dover assistere e contenere eventuali reazioni emotive legate a vissuti ed esperienze ingombranti, dall'altro. Altra motivazione potrebbe essere legata al fatto di non avere, come adulti, le risposte, smascherando, di fronte agli occhi-bambini, la bugia dell'onniscienza dei grandi, così come la loro presunta capacità di controllare il mondo<sup>18</sup>. *Avere care le domande*, quindi, dovrebbe significare averle care *tutte*, riconoscendo una (reale) partecipazione dei bambini alla loro infanzia e al mondo che condividiamo con loro.

#### 2.3.1 *Evitare o affrontare?*

Appurato che i bambini pongono domande esistenziali così come le abbiamo definite, ci stiamo ora interrogando sull'opportunità che i contesti e, in particolare, gli adulti con responsabilità educative siano preparati per accogliere il pensiero infantile su questo versante. Se l'apertura epistemica nei confronti di questo tipo di indagine è

<sup>18</sup> L'ho riconosciuto io stessa – non solo da studiosa - quando mia figlia Eva, a due anni e mezzo non ancora compiuti, mi poneva, almeno una volta al giorno, la seguente domanda: «Mamma, secondo te quanto dura per sempre?». Una domanda che mi ha sorpresa e che ho subito derubricato a un «non ha idea di quello che sta dicendo... questa, poi, chissà dove l'avrà sentita!». Al che, nell'imbarazzo iniziale, ho cercato di abbozzare una qualche risposta, sperando che ne fosse soddisfatta, per lo meno lì per lì. Dalla domanda sono sorti, per me, una serie di interrogativi: perché mi sorprende che una bambina così piccola mi possa fare una domanda che non esiterei a definire filosofica? Perché mi imbarazza il goffo tentativo di non darle risposte a caso ma di cercare qualcosa che abbia un senso (ammesso che esista un senso universale per una questione così complessa)? E perché mi spaventa non avere una risposta, un «due più due fa quattro», da poterle offrire con sapienza, dall'alto della mia presunta saggezza? Di questo si è parlato in un articolo pubblicato su un numero monografico di approfondimento dell'associazione Hamelin sul tema filosofia e albi per l'infanzia (Demozzi, 2021b).

maggiore rispetto a quella adulta e se la componente emotiva, per quanto complessa e di impatto, può essere gestita e supportata, allora accogliere questo tipo di interrogativi sin dall'infanzia potrebbe rappresentare un modo per contrastare quelle stesse resistenze che, poi, in età adulta, si presentano nei confronti di certe questioni. Le resistenze, però, sono ancora molte:

la preoccupazione che i bambini non sappiano affrontare l'intensità emotiva che scaturisce dalle domande esistenziali e che possano finire con l'assumere posizioni nichilistiche che minacciano il loro stato di salute mentale, ci dovrebbe portare alla conclusione radicale per cui le domande esistenziali dovrebbero essere rimosse dall'agenda educativa (Zanetti, 2020: 11, trad. mia).

Tuttavia, a questa conclusione radicale rispondiamo riconoscendo, innanzitutto, che i bambini – dentro e fuori la scuola, dentro e fuori la mente – esercitano una riflessione sui grandi temi dell'esistenza – che venga dato loro un contesto per farlo o meno. Non fosse altro che le stesse esperienze di vita, sin dall'infanzia, pongono di fronte a situazioni che interpellano su questi piani: perdite, sofferenze e fallimenti non sono evitabili, e ci sarà sempre la morte di un animale caro, la perdita di un nonno o la rottura del giocattolo preferito a bussare alla porta. Possiamo evitare di riflettervi sopra, ma le esperienze si continueranno a ripresentare ed i bambini ne saranno, per loro parte, protagonisti. Scrive Matthews, a proposito della legittima paura di un facilitatore rispetto al sorgere di emozioni intense e difficili da sopportare, che

persino quando si sospetta che un commento o una domanda possano costituire un'intensa minaccia emotiva, affrontare la questione, piuttosto che trattarla come semplice sintomo emotivo, sarebbe un modo per mostrare rispetto del bambino come un essere umano a tutti gli effetti (1980: 86, trad. mia).

Un bambino che pone una domanda esistenziale potrebbe non essere consapevole di avere intrapreso un'indagine su una questione

### 2.3. Dove e come fare spazio

complessa come l'identità, il senso della vita, la giustizia nel mondo: sarebbe questo un buon motivo per evitarla o ignorarla? Di fronte ad un bambino che appare turbato, la responsabilità educativa dell'adulto è quella di accogliere e contenere, non di ignorare: al contrario, la preoccupazione di quel bambino può solo aumentare. Zanetti, sul punto, continua dicendo che, per un bambino,

realizzare che questi sono argomenti tabù o che avere queste domande sia fuori luogo, è una forma di sofferenza. Sentirsi [e mostrarsi] a disagio con tali domande, specialmente quando riguardano le questioni più importanti dell'esistenza umana, potrebbe contribuire a causare sofferenza e disagio nella crescita emotiva, morale e spirituale altrui. Inoltre, se i bambini interiorizzano che gli adulti evitano certi temi perché ne hanno paura, la loro conclusione potrebbe essere che questi temi sono da temere [...]. (2020: 12, trad. corsivo miei).

Se gli adulti non affrontano le domande esistenziali dei bambini – insieme ai bambini – è probabile che questi ultimi svilupperanno paura, insicurezza e, soprattutto, incapacità di gestire tali interrogativi più avanti nella vita (Pramling, Johansson, 1995). Non solo, è anche probabile che si nutra un senso di solitudine profonda di fronte a certe domande e la convenzione che certi temi e le emozioni, spesso ingombranti ad essi connesse, non vadano condivisi, che certe questioni vadano affrontate e risolte intimamente e, laddove, insostenibili, vadano direttamente evitate<sup>19</sup>.

La domanda allora non riguarda più tanto l'opportunità di fare spazio alle domande esistenziali dell'infanzia nei luoghi dell'educazione, quanto il *come* farlo. Posto che non esiste nessuna ricetta né

<sup>19</sup> Scrive Zanetti che «lasciare i bambini soli e impreparati a esplorare e a relazionarsi criticamente con la nostra cultura e con il modo in cui la nostra cultura ci suggerisce di relazionarci con le domande esistenziali non è un modo per proteggerli dalla sofferenza, ma piuttosto un modo per sfuggire alla responsabilità di fornire loro gli strumenti che potrebbero aiutarli ad affrontare questo aspetto inevitabile e fondamentale dell'esperienza umana» (2020: 13, trad.mia).

alcun libretto di istruzioni, cerchiamo ora di approfondire la riflessione sul valore educativo di queste domande e, soprattutto, sulle pratiche – e sui presupposti – volti ad accogliere questa dimensione fondamentale per lo sviluppo e la crescita di ciascun individuo<sup>20</sup>.

### 2.3.2 *La Philosophy for Children: un luogo “naturale”?*

Abbiamo visto che concedere ai bambini di esprimere i propri vissuti senza timore (e senza lo spettro di un giudizio o di una svalutazione da parte dell'adulto) è un primo passo per offrire loro un supporto a favore sia dell'alfabetizzazione emotiva e spirituale sia dell'elaborazione degli stessi. È importante, dunque, lavorare sulla costruzione di un contesto fisico e relazionale in cui siano possibili espressione delle domande esistenziali e contenimento delle emozioni connesse. Ciò da cui non si può prescindere, nella costruzione di tale contesto, è il mantenere la barra dritta su quella che viene definita la *deontologia pedagogica* (Contini, Demozzi, Fabbri, Tolomelli, 2016): quell'impegno di chi ha responsabilità educative a far sì che i soggetti incontrati non vengano danneggiati, affinché le disuguaglianze e i rischi di esclusione non vengano accentuati. «Fare spazio al possibile per tutti, nessuno escluso» recita Contini (2016: 36), ovvero sia prefigurare percorsi, progetti, rappresentazioni che includano le differenze, le valorizzino nelle loro potenzialità e impediscano che gli spazi della comunità educativa diventino, pa-

<sup>20</sup> L'approfondimento sul tema non si concentra, soprattutto per ragioni di spazio, sull'educazione religiosa (pur avendo moltissimi punti di contatto). Per una lettura dedicata sul tema, si rimanda ad alcuni lavori di pedagogisti che si sono dedicati allo studio della dimensione religiosa e dell'educazione ad essa relativa. Tra gli altri: Malavasi, 2002; Pajer, 2010; Bertagna, 2005; Sani, 2009; Santerini, 2016; Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli, 2017; Caputo, 2017; Caputo, 2018; Dal Toso, Loro, 2017; Burgio, Muscarà, 2020.

### 2.3. Dove e come fare spazio

rafrasando don Milani, un ospedale che cura i sani e fa morire gli ammalati (don Milani, Scuola di Barbiana, 1982, 1996).

Una relazione e un contesto di cura che accompagnano nell'attraversamento dei vissuti, anche dei più dolorosi, non attendono che i soggetti, lasciati in balia dei propri sentimenti, facciano ricorso a risorse esclusivamente individuali per superarli.

Accogliere, arginare, contenere il dolore: interventi che non prevedono, per chi vi si impegna in termini educativi, la gratificazione narcisistica del raggiungimento di un "successo" e tuttavia da perseguire come massima espressione di significato del proprio agire, perché, come recita il verso di Emily Dickinson, 'se io potrò impedire/ a un cuore di spezzarsi/ non avrò vissuto invano' (Contini, 2004: 10).

Una strada in questa direzione è rappresentata dalle pratiche della P4C, che potrebbero rappresentare l'occasione per colmare quel vuoto che spesso caratterizza le esperienze educative quando si tratta di confrontarsi con i grandi temi dell'esistenza: non tanto per responsabilità legate a un non volersi mettere in gioco da parte degli adulti, quanto, piuttosto, per via del non essere – personalmente e professionalmente – preparati per farlo.

È naturale pensare che la P4/wC<sup>21</sup> possa colmare questa lacuna fornendo un contesto in cui le domande esistenziali dei bambini possano essere valorizzate ed esplorate attraverso l'indagine in modo collaborativo. Le domande esistenziali, infatti, sono tra le domande filosofiche fondamentali e l'ambizione della P4/wC è proprio quella di garantire ai bambini il diritto di filosofare, offrendo loro l'opportunità di prendere coscienza delle proprie domande e di esplorarle in modo collaborativo in un ambiente sicuro qual è quello della comunità di ricerca (Zanetti, 2020: 14, trad.mia).

<sup>21</sup> L'acronimo P4/wC sta per Philosophy for/with children e comprende sia le pratiche di P4C aderenti al curriculum proposto da Lipman – che si riconoscono nella sigla originale – sia tutte le pratiche che, pur riconoscendosi nel solco della tradizione, si aprono a innovazione e sperimentazione, denominandosi filosofia with children.

Sia Lipman che Sharp hanno messo in luce come le discussioni che avvengono nell'alveo della *Philosophy for Children* promuovano l'emergere di questioni esistenziali, spirituali e religiose (Shea, 2018). In un articolo del 1984, Lipman scrive:

in qualsiasi contesto educativo, sia esso religioso o di altro tipo, le capacità di ragionamento e di indagine vengono coltivate per migliorare la capacità degli studenti di cogliere i significati di ciò che leggono, ascoltano e percepiscono del mondo che li circonda. Spesso il curriculum [della P4C] è costituito di scrittura e commenti; i significati da cogliere sono quelli religiosi. (1984: 29, trad. e corsivo miei)

Nonostante queste affermazioni, Lipman e Sharp hanno costruito un curriculum per stimolare soprattutto il ragionamento logico e l'argomentazione (nella sua parte di *inquiry*), lasciando molto meno spazio alle questioni esistenziali, spirituali e religiose, le quali possono emergere nella comunità, senza preavviso e mettendo alla prova i facilitatori (nella parte di *community*). Un minor focus su questi temi (nei testi e nei manuali) può avere come conseguenza una minore preparazione nell'affrontare, anche in un ambito così *deputato* come quello della P4C, questioni difficili e scomode. Scrive Shea (2018), in un suo saggio in cui approccia il rapporto tra P4C e tematiche religiose, che nessuna comunità di ricerca filosofica, in fondo, può considerarsi totalmente sicura in quest'ambito; nessun insegnante facilitatore può assicurare uno spazio che sia innocuo al cento per cento; questo perché non tutte le questioni che possono sollevarsi hanno lo stesso grado di facilità nell'essere affrontate da una comunità. Tuttavia, sebbene tali questioni non sembra abbiano un ruolo centrale nel curriculum originale di P4C, in alcuni casi vengono approcciate in maniera più o meno indiretta: la storia *L'ospedale delle bambole* (Sharp, 1999)<sup>22</sup>, in cui una bambola si rompe, oppure alcuni passaggi de

<sup>22</sup> "L'ospedale delle bambole", curato tradotto e adattato nella sua edizione italiana da Maura Striano, racconta la storia di una bambina di quattro anni che si deve



### 2.3. Dove e come fare spazio

*Il prisma dei perché* (Lipman, 2004), in cui si esplicita la morte della mamma di una bambina, possono rappresentare l'occasione per riflettere su temi quali la malattia, la perdita e la morte. Nonostante ciò, non sembra che il curriculum sia costruito esplicitamente per stimolare la comunità (e, in primis, i facilitatori) nell'approfondire tale dimensione nel dialogo, prova è che nei manuali di accompagnamento alle storie, certe questioni non vengono proprio messe a tema. Ciò, però, si scontra con la possibilità che, volenti o nolenti, questi temi emergano lo stesso, sebbene il curriculum sembri non offrire sempre una guida – ammesso che ciò sia possibile – laddove i partecipanti di una comunità insistano su questioni esistenziali.

In alcuni scritti, però, Sharp (1997) riconosce alcune caratteristiche comuni tra la pratica filosofica e la riflessione religiosa in senso lato, riprendendo le parole di Dewey (1968), nell'opera *A common faith*: ogni volta che una comunità si riunisce per impegnarsi in un'indagine attiva su questioni importanti, si sta impegnando in un rituale, un rituale che celebra ideali di bontà, verità e bellezza (Sharp, 1997).

Questi ideali non esistono da qualche parte in un altro mondo, ma sono proiezioni umane che regolano la nostra indagine e ci motivano a muovere l'attuale (ciò che è) verso ciò che pensiamo “dovrebbe essere”, un mondo in cui gli ideali sono incarnati. Questo movimento verso l'ideale è Dio o, meglio, quello che Mary Daly chiama “godding” (1997: 9, trad. mia)<sup>23</sup>.

separare dalla sua bambola preferita, portata all'«ospedale» per essere riparata dopo un brutto incidente. La fascia d'età a cui il testo è destinato è orientativamente quella della scuola dell'infanzia.

<sup>23</sup> Secondo Shea (2018) questo scritto di Sharp dovrebbe essere letto in parte in modo personale, in quanto riflette la ricerca dell'autrice, nei suoi ultimi anni, di una “casa spirituale” e la Philosophy for Children appare come una buona compensazione di qualcosa che la filosofa ha perduto. Inoltre, continua l'autore, Sharp sta cercando di dare, a coloro per cui Dio è morto e per cui la pratica religiosa tradizionale non ha più un valore, un modo e una via per vivere la propria spiritualità (*Ibi*: 167).

Pare che Sharp consideri le affermazioni religiose – e, aggiungiamo noi, forse anche le questioni esistenziali in senso ampio<sup>24</sup> – come metafore che hanno a che fare con la ricerca di senso e, come tali, possono essere messe al vaglio dell’indagine nell’ambito delle pratiche di filosofia in classe (Shea, 2018).

Ciò suggerisce, sostiene Shea,

che la stessa Philosophy for Children incarni una metafora religiosa, un ideale di vita umana, un’esperienza del sacro che potrebbe essere, in linea di principio, in conflitto con altre metafore di questo tipo (*Ibi*: 165).

### 2.3.3. La “cifra” spirituale della P4C

È proprio Ann Sharp, come abbiamo visto, ad offrire il collegamento più esplicito con le domande filosofiche che hanno a che fare con la dimensione esistenziale-spirituale. In un suo articolo

<sup>24</sup> Una riflessione recente, che si snoda sullo stesso solco di quella sin qui condotta, è quella portata avanti da Stefano Oliverio in merito all’uso della P4C nell’ambito delle questioni sollevate dalla pandemia da Covid-19. L’autore si chiede in che misura la P4C possa accogliere «una tensione “esistenzialistica” – e una particolare inflessione dell’idea di pensiero critico – e rappresentare così una delle modalità attraverso cui interrogarsi, nelle classi, sul senso dell’evento che ha scombussolato le vite e la quotidianità» (Oliverio, 2020: 119). Per condurre la sua argomentazione, Oliverio fa un affondo nel pensiero del pedagogista tedesco Otto Friedrich Bollnow, il quale dedicò la sua riflessione teorica sull’opportunità per la filosofia dell’esistenza di essere un’interlocutrice della pedagogia. Accostando questo pensiero a quello degli studi sulla P4C, l’autore evidenzia come l’interesse di Lipman e Sharp non fosse tanto per i problemi che presuppongono una soluzione, piuttosto per quelli che interrogano profondamente il soggetto, «che si discutono non come rompicapo meramente logico-formale, ma in quanto pongono in discussione ciascuno nel tessuto stesso delle proprie credenze, le quali sorreggono la trama dell’esistenza» (*Ibi*: 128). In altre parole, l’indagine che Lipman e Sharp avevano di mira era l’esame della vita come Socrate lo intendeva, da compiere attraverso l’indagine di stampo deweyano, ma che, forse, presenta molte più connessioni con il pensiero dell’esistenza di quanto non appaia.

### 2.3. Dove e come fare spazio

(pubblicato nel 2012), la filosofa parla chiaramente di quanto la comunità di ricerca filosofica possa rappresentare un luogo in cui esprimersi e fare i conti con le più profonde questioni esistenziali. In queste pagine, Sharp si pone (e ci pone) un serie di interrogativi che riguardano la possibilità di contemplare la dimensione spirituale nelle pratiche di filosofia per i bambini e, nel caso, quanto questa possibilità si renda necessaria, soprattutto da un punto di vista pedagogico. Le riflessioni sul tema sono motivate dal fatto, conviene Sharp, che nella maggior parte dell'Occidente si assiste a ciò che pare un irreversibile processo di secolarizzazione. Ma l'essere umano, continua, non può fare a meno della dimensione spirituale dell'esistenza (che, in parte, poteva essere coperta dalla religione).

Gli antropologi dicono che noi umani siamo esseri che desiderano la spiritualità. Hanno attribuito il nome di *Homo religiosus* ai nostri antenati che seppellivano i loro morti e ponevano fiori e icone accanto alle loro tombe. Siamo creature che cercano risposte alle domande esistenziali. Abbiamo bisogno di storie per strutturare e orientare le nostre vite in direzione di senso e che offrano speranza, per identificare valori e ideali, per trascendere e interconnettere. Fortunatamente, abbiamo la capacità di trasmettere le conoscenze spirituali accumulate agli altri e ai nostri figli attraverso la nostra lingua e le nostre arti, il nostro comportamento e le nostre tradizioni, permettendo loro di durare ed evolversi (Ibi: 3-4, trad. mia).

L'indagine filosofica all'interno della comunità di ricerca ha come obiettivo principale quello di rendere i soggetti attivi e desiderosi di partecipare, oggi, e soprattutto domani, alla gestione democratica della società. Accanto a ciò, però, non manca il riferimento all'importanza di ricercare e costruire assieme un senso del mondo (e delle proprie esistenze individuali), nella consapevolezza che possono esistere versioni del mondo *al plurale* anche molto diverse tra loro. L'indagine filosofica può aiutare a comprendere come tali versioni possano coesistere, rivelandosi, «ugualmente coerenti, plausibili, ragionevoli, costruttive, se non addirittura migliori» (Ibi: 4, trad mia).

La Philosophy for Children mira a trasformare le persone in individui più ragionevoli e attenti, impegnati nella creazione di un mondo giusto ed ecologicamente equilibrato. Un altro modo per esprimere questo concetto è dire che la Philosophy for Children mira a coltivare la saggezza: rafforzare le capacità dei bambini di esprimere giudizi di migliore qualità, basati su una comprensione globale di sé stessi in relazione alla natura tutta. La visione dell'etica implicita nella Philosophy for Children potrebbe essere definita un'etica della cura [...] (Sharp, 2018: 117-118, trad.mia).

Secondo Sharp, dunque, la filosofia per bambini ha una dimensione etico-spirituale molto forte, che si innesta nella pratica dialogica e nell'indagine che procede nella creazione di significato.

Se ciò che intendiamo per spirituale implica la capacità di percepire, di pensare, di ragionare, di ragionare con gli altri, di creare storie che illuminino e offrano saggezza e intuizione, sembrerebbe che la promozione del dialogo, la ricerca continua e la crescita cognitiva, emotiva e sociale della comunità SIANO la dimensione spirituale dell'indagine filosofica (*Ibidem*, trad. mia).

L'infanzia impegnata nell'indagine filosofica fa esperienza di una consapevolezza cruciale: il dialogo, anche sulle questioni esistenziali, può unire e creare senso di appartenenza alla condizione umana.

La natura come mistero e gli esseri umani come parte della natura generano meraviglia, e tale meraviglia genera stupore. Tale stupore può terrorizzare o liberare. Se ci permettiamo di sperimentare il mistero cosmico, potremo essere in grado di unirci ai mistici nella loro esperienza di ciò che essi chiamavano "il divino" e di quella che potremmo chiamare la dimensione spirituale della vita (Ibi: 6, trad. mia).

La dimensione spirituale dell'esistenza un tempo era nelle mani di profeti, guru e religiosi, che la tramandavano attraverso testi sacri, storie e rituali, ad oggi l'Occidente sembra privo (e privato?) di questa dimensione, anche per la forte influenza della cultura scientifica che chiede di concentrare l'attenzione sul mondo mate-

### 2.3. Dove e come fare spazio

riale che abbiamo di fronte. Come effetto della secolarizzazione, però, non si è solo indebolita la religione come istituto organizzato e praticato, ma si è andato perdendo, più in generale, un senso di spiritualità e appartenenza al mistero della natura. Alcuni hanno persino perso l'interesse per valori come la compassione, il perdono, la benevolenza e l'altruismo; ma fare a meno di Dio non significa necessariamente rinunciare alla spiritualità.

Come fare, quindi, per valorizzare la dimensione spirituale/esistenziale sin dall'infanzia? Facendo sì che i contesti scolastici diventino comunità di indagine filosofica in cui gli e le insegnanti siano preparati a promuovere il dialogo su più piani.

Quindi sì, c'è una dimensione spirituale e empowerizzante della Philosophy for Children. Questa dimensione è insita nelle mosse, nelle pratiche e nel comportamento quotidiano dei membri della comunità: mentre si impegnano nel cercare di capire sé stessi e gli altri, correggendo e autocorreggendo le loro mosse e contribuendo a creare storie spirituali che li aiutino a dare un senso alla loro vita (Sharp, 2012: 9).

#### 2.3.4. Come affrontare la sfida

La domanda a questo punto è: in che modo un facilitatore può sostenere l'emergere delle questioni esistenziali avendo la sensibilità di intercettare l'eventuale momento in cui una domanda potrebbe essere *dolorosa* e/o introdurre un'idea per la quale i membri della comunità non sono pronti? Per dirla con Turgeon (2015), la sfida è quella di essere in grado di salvaguardare sia la salute emotiva dei bambini sia la vitalità del dialogo filosofico<sup>25</sup>. Ed è a

<sup>25</sup> «Le parole sono potenti e le domande possono aprire prospettive che potrebbero essere percepite come pericolose se mettono in discussione le convinzioni della

questo punto – diremmo cruciale – che la componente pedagogica della P4C entra ancora di più in campo: forte della sua sensibilità ai contesti, alle relazioni, e agli scambi comunicativi, la pedagogia alla base della comunità di ricerca si basa su una deontologia che ha come prima regola quella di non nuocere (né inibire) e, subito dopo, quella di *non lasciare indietro* nessuno.

Il ruolo dell'azione educativa è quello di creare un contesto di indagine aperto, tenendo conto della eventualità che i membri della comunità possano essere colpiti (in maniera dolorosa) da alcune domande. Ciò richiede certamente un attento monitoraggio da parte del facilitatore del dialogo filosofico, ma ciò richiede, soprattutto, un'attitudine all'ascolto dei soggetti verso cui si ha una responsabilità educativa che dovrebbe trascendere il contesto della comunità di indagine filosofica.

Alcuni pericoli meritano di essere affrontati; tuttavia, vi sono domande che, in un determinato momento e contesto, è meglio non porre. Chi ha responsabilità educativa e si trova a facilitare un dialogo filosofico in cui, come abbiamo visto, possono emergere questioni scomode, ha bisogno di essere guidato per imparare a distinguere ciò che può essere eccessivamente dannoso (in quella situazione, non in assoluto) da ciò che non lo è (Turgeon, 2015). Quale approccio, dunque, dal punto di vista epistemologico ed etico, si chiede Turgeon, potrebbe garantire un risultato migliore? Non essendoci ricette pronte, l'autore propende per un'apertura «ragionata», sostenendo che

forse non abbiamo bisogno di fare scelte definitive e possiamo invece riconoscere che una visione ricca, pluralista e attenta delle domande [...] sia di gran lunga l'obiettivo più desiderabile. [...] Ciò che non possiamo permetterci di abbandonare è la nostra capacità di creare domande come risposta [tipicamente] umana di fronte al mistero [dell'esistenza] (Ibi: 297, trad. e corsivo miei).

famiglia e della società o se consentono atteggiamenti noncuranti e conflittuali nei confronti degli altri» (Turgeon, 2015: 289, trad.mia).

### 2.3. Dove e come fare spazio

La sensibilità di un argomento dipende dai contesti culturali, ma la consapevolezza di come presentiamo, o addirittura evitiamo, tali argomenti è fondamentale. La filosofia per i bambini richiede una sensibilità da parte di chi la pratica non solo verso le comprensioni, gli assunti e i pregiudizi che i bambini portano nella conversazione, ma anche verso le comprensioni, gli assunti e i pregiudizi che gli insegnanti portano con sé e che emergono dal materiale (per esempio, i testi di studio o i libri illustrati) utilizzato nelle indagini filosofiche ma non solo.

Un luogo a cui guardare per cercare una guida, sebbene al di fuori dell'ambito della *Philosophy for Children*, può essere rappresentato, a parere di chi scrive, ancora una volta dal modello scolastico svedese, che, sin dalla prima infanzia, promuove riflessione e pratica attorno alle questioni esistenziali (Pramling, Johansson, 1995). Le linee guida svedesi per l'educazione della prima infanzia, ad esempio, sottolineano sin dalla fine degli anni '80 dello scorso secolo, l'importanza delle domande esistenziali dei bambini, incoraggiando a lavorare su questioni come l'essere, il vivere e il morire, l'invecchiare, la religione, le credenze, le tradizioni, compatibilmente con i diversi livelli di maturità. I programmi sottolineano la sensibilità e la cura con cui devono essere affrontate queste questioni. Si evidenzia anche che queste questioni devono essere affrontate in collaborazione con i genitori, con delicatezza e nel rispetto di ogni bambino.

A tal proposito, a fronte delle difficoltà che i/le docenti possano incontrare nell'affrontare certe questioni, alcune ricercatrici si sono occupate di intervistare un gruppo di insegnanti svedesi di scuola dell'infanzia per scoprire cosa fossero per loro le domande esistenziali dei bambini e, soprattutto, quali strategie o metodi mettessero in campo per affrontarle. Tre gruppi di domande sui seguenti temi guidavano il disegno di ricerca<sup>26</sup>:

<sup>26</sup> Le interviste ruotavano attorno alle seguenti domande: Che cos'è per voi una domanda esistenziale? Quali domande esistenziali propongono i bambini in età prescolare? Descrivete una situazione in cui un bambino in età prescolare esprime una

- l'impegno dell'insegnante nei confronti delle domande esistenziali nella prima infanzia;
- le idee dell'insegnante sul tipo di domande con cui i bambini si confrontano;
- le considerazioni sul curriculum (Pramling, Johansson, 1995).

Lasciando ad altro approfondimento le rappresentazioni degli insegnanti sulle domande esistenziali<sup>27</sup>, vediamo quali strategie e quali eventuali bisogni formativi sono emersi all'interno di contesti educativi che lavorano strutturalmente sul piano di tali questioni. Sebbene il modo in cui gli insegnanti rispondono alle domande esistenziali dei bambini sia diverso da individuo a individuo e in relazione al contenuto, i ricercatori hanno individuato alcune categorie di *metodo*:

- focus sulle domande dei bambini
- lavoro sui problemi
- l'adulto come modello
- le questioni filosofiche.

Puntando il focus sulle *domande dei bambini*, gli insegnanti dimostrano di considerare che queste debbano costituire la base di tutto il lavoro educativo con la prima infanzia (e in ciò vediamo un forte punto di contatto con la proposta pedagogica della P4C). A tali domande si può rispondere o, in alternativa, ci si può riflettere assieme. *Lavorare sui problemi*, invece, implica un'azione finalizzata da parte dell'insegnante a sostegno di una specifica questione.

domanda esistenziale. Come rispondete a queste domande? Quali sono i vostri metodi per gestire queste domande? (Pramling, Johansson, 1995: 131).

<sup>27</sup> Per quanto riguarda la concezione degli insegnanti di cosa siano le domande esistenziali dei bambini, i ricercatori hanno individuato due categorie principali: le esperienze emotive da un lato e la visione della vita e delle persone dall'altro.



### 2.3. Dove e come fare spazio

L'insegnante capisce dal comportamento del bambino che egli sta facendo i conti con una qualche fatica emotiva. L'insegnante usa le sue conoscenze sullo sviluppo infantile [...] per accompagnare il bambino attraverso ciò che lo mette alla prova. Si fa spesso ricorso alle fiabe, così come ai disegni, al teatro e al dialogo (Ibi, 136: trad.mia).

In quest'ottica, il bambino viene lasciato libero di esprimere i propri sentimenti, ricevendo attenzione e, laddove necessario, contenimento fisico (contatto), costruendo un legame di fiducia con la figura dell'insegnante. *L'insegnante come modello* è colui che non si sottrae di fronte alle domande difficili facendosi esempio, nonostante la possibile fatica, di una matura disposizione nell'affrontare i grandi temi dell'esistenza, qualunque essi siano. Relazionandosi alle domande esistenziali con la stessa attitudine che mostra nei confronti delle altre domande, infatti, l'insegnante offre speranza e fiducia nell'affrontare ogni tipo di questione. Afferma un insegnante, in proposito:

Ora sento di poter condurre una discussione con i bambini. Non ho paura di ascoltare... Non avere paura, credo sia il modo migliore per dirlo, ho avuto paura prima ma ora non più. Un esame di sé fa parte del processo [...]. Così possiamo uscire in giardino e, se troviamo un uccello morto, siamo in grado di seppellirlo. Anche i bambini hanno bisogno di entrare in confidenza con il processo della morte (Ibi: 137, trad.mia).

L'ultimo punto, relativo al rivolgere l'insegnamento ai bambini anche relativamente alle *questioni esistenziali*, fa riferimento a due approcci principali: il rendere visibili al bambino le domande esistenziali, da un lato; l'inserire le domande esistenziali all'interno di alcune attività, dall'altro. Rendere strutturale, insomma, questa esposizione, in modo tale da favorire un approccio sempre più "naturale" a tali questioni e, nel contempo, offrire una sponda stabile e rafforzata all'inevitabilità che certe domande, in ogni

caso, emergeranno sempre all'interno dei contesti educativi abitati da bambini e bambine.

Alla luce di questi risultati, un compito importante dell'educazione pare essere quello di aiutare i futuri insegnanti (e facilitatori) – a tutti i livelli scolastici - a trovare e sviluppare le proprie strategie per affrontare le domande più difficili e, quindi, le domande *sulla vita*.

### III

## Infanzia e dolore

In questa ultima parte del lavoro, scegliamo di approfondire un tema che nelle pagine precedenti è emerso più volte facendo riferimento alle domande esistenziali dell'infanzia. Abbiamo visto come gli adulti con responsabilità educative, siano essi genitori o insegnanti, spesso facciano fatica, o si sentano in una sorta di imbarazzo, di fronte alle richieste dei più piccoli che chiamano in causa temi esistenziali complessi, considerati tabù nella cultura occidentale, evitati o negati per semplicità. Volendo andare al cuore della questione, infatti, crediamo di dover spendere qualche riflessione sulle ragioni per cui la società occidentale abbia scelto di rimuovere la sofferenza e la morte dalle sue narrazioni dominanti, finendo per negare ai suoi stessi soggetti la possibilità di fermarsi di fronte al dolore, di abitarlo, di conoscerlo chiamandolo per nome. Per questo scegliamo, con un'operazione che, lo si riconosce, è quasi un azzardo, di ripercorrere, seppur brevemente, alcune voci del movimento storico-filosofico dell'esistenzialismo: da esse, infatti, è possibile rintracciare un aggancio con le questioni sul senso dell'esistenza che vediamo sollevarsi nel tempo dell'infanzia, ma che, troppo spesso, lasciamo cadere. Queste stesse voci ci possono aiutare *in primis* nell'elaborazione individuale di tematiche esistenziali assai sfidanti, ma anche nell'accompagnare bambini e bambine nella loro ricerca e costruzione di senso. Crediamo per questo importante fare un ultimo affondo sul rapporto tra infanzia e spiritualità e tra infanzia e morte, per

chiudere con una riflessione su quale possa essere il ruolo giocato dalla pedagogia e, per tornare laddove siamo partiti, dalla proposta educativa della *Philosophy for Children*.

### 3.1. *La rimozione della sofferenza*

#### 3.1.1. *La società senza dolore*

La storia della civiltà occidentale ci insegna che più l'essere umano si è avvicinato al XX secolo più ha cercato di utilizzare la tecnologia e la scienza per realizzare un suo obiettivo: contrastare la sofferenza. Malgrado il meccanismo costante secondo cui a dolori *sconfitti* se ne affiancano inesorabilmente di nuovi, l'umanità sembra non rassegnarsi ad una convivenza con essi. La sopravvivenza – intesa come allungamento della vita fin dove è possibile – assume un valore assoluto, a prescindere da scelte, valori, mezzi e obiettivi.

La vita viene spogliata di qualsiasi narrazione capace di generare senso: non è più ciò che si può raccontare, bensì ciò che si può misurare e conteggiare. La vita diventa nuda, oscena. [...] Impallidiscono anche tutti quei simboli, quelle narrazioni e quei riti in grado di elevare la vita rispetto alla mera sopravvivenza (Byung-chul, 2021: 17).

È una sorta di falsa onnipotenza quella che vive l'essere umano. Convinto, nonostante i disastri ambientali e le crisi globali, di poter sottomettere e domare la natura al servizio della tecnologia, egli non si accorge che la tecnica funge da anestetico, spostando in avanti – ma mai eliminando – il suo destino di *essere a termine*. Come conseguenza di ciò, si assiste al tramandarsi di una memoria negativa, quando non anche traumatica, di alcune dimensioni cruciali dell'esistenza, con la condanna – come abbiamo visto per l'evitamento

### 3.1. La rimozione della sofferenza

delle domande esistenziali – a crescere nella ricerca di un'evasione di tutto ciò che richiama e comporta una certa angoscia esistenziale.

Tale attitudine, scrive Galimberti (2002), per la cultura occidentale è radicata nel tempo sin da quando Prometeo, offrendo la tecnica agli esseri umani, ha donato anche l'illusione di una

razionalità che consente, a chi è padrone della propria mente, di allontanare il dolore, quell'elemento vano che turba chi vaneggia, chi non sa disporre della propria mente. La tecnica dunque è razionalità, e la ragione è una tecnica per porre rimedio al dolore (Galimberti, 2002: 80-81)<sup>1</sup>.

Di fronte alle crisi<sup>2</sup>, spesso il soggetto non è preparato poiché, nonostante il dono della razionalità, vive lo spaesamento che gli deriva dal non saper confrontarsi con la sofferenza, a causa di un dominante *analfabetismo emozionale* (Contini, 1992).

La tecnica progredisce nella conoscenza e nel contrasto delle minacce alla sopravvivenza umana<sup>3</sup>, ma non rende né onniscienti

<sup>1</sup> Prometeo rubò il fuoco (la tecnica) agli Dei per darlo al genere umano. Nella storia della cultura occidentale, Prometeo è considerato metafora del pensiero razionale e del progresso.

<sup>2</sup> Per un approfondimento sul tema della crisi, tema caro a tante riflessioni, non solo filosofiche e pedagogiche (a partire dagli stessi Banfi e Bertin), si rimanda, in particolare, a Maurizio Fabbri (2019), il quale offre uno spunto di lettura alternativo a quello di una concezione della crisi che la vede come scenario di paralisi e immobilità. Accanto alla crisi più cupa che chiude gli orizzonti di possibilità, la proposta di Fabbri è quella di sciogliere, soprattutto se si hanno responsabilità educative, quei «doppi legami» che ingabbiano l'evoluzione individuale e collettiva, favorendo la promozione di percorsi che siano in grado di offrire respiro e profondità all'azione educativa.

<sup>3</sup> Una corrente che approfondisce questa dimensione è quella che risponde al nome di postumanesimo: fa riferimento a diversi ambiti del sapere come la filosofia, l'informatica e le biotecnologie con l'obiettivo di trasformare fisicamente e mentalmente gli esseri umani in esseri ibridi, umani e non umani. Tali individui ibridi avranno nuove capacità tra cui quelle di sconfiggere l'invecchiamento e migliorare le condizioni di salute (Cfr. Braidotti, 2014; Tintino, 2015). Affine, ma non sovrapponibile, è il movimento del transumanesimo: un movimento che scorge nella scienza e nella tecnica gli strumenti attraverso cui evolvere e controllare il proprio destino (Cfr. Marchesini, 2002).

né onnipotenti, lasciando i soggetti impreparati<sup>4</sup> e detentori di una forma di ignoranza più temibile: «quella che ci rende incapaci di far fronte alle nostre infelicità e ai problemi che ci minacciano» (Bena-sayag, Schmit, 2005: 20).

Questa tendenza, come accennato, non riguarda tutte le culture (o non le riguarda da sempre). Differenti concezioni del dolore caratterizzano, per esempio, le civiltà orientali (almeno nei loro fondamenti). In contrapposizione con la «teologia della colpa» e con l'ottica dell'esistenza come espiazione pro-redenzione, le dottrine orientali propongono una diversa interpretazione. Nella cultura cristiana, infatti, il mondo non è un paradiso terrestre, ma un «luogo di permanenze provvisorie, temporanee, di prove da superare, viatico verso la vera salvezza, il Regno dei cieli» (Fabbri 2003: 28). In tale ottica, solo l'espiazione della propria colpa ed il riscatto attraverso la dedizione, la preghiera e l'amore misericordioso possono conferire un senso al dolore. Per il cristiano, quindi, l'atteggiamento di fronte al dolore è più importante del dolore in sé, in quanto è in grado di attribuirgli un significato. Nella tradizione orientale, invece, il dolore è considerato una caratteristica intrinseca alla vita, che si ripete e permea il ciclo nascita-morte-nascita; esso non è respinto come un tabù né, quindi, affrontato come l'espiazione di una colpa. Il male ed il vivere felicemente sono ciclicamente legati, non contrapposti in una visione dualistica<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Il fulmine a ciel sereno provocato dall'insorgere della pandemia da Covid-19 rappresenta senza dubbio uno di quegli eventi nei confronti dei quali l'umanità progredita si è trovata impreparata (magari meno di altre epoche, a parità di eventi, ma lo spaesamento è stato grande e delle sue conseguenze saremo testimoni a lungo).

<sup>5</sup> Un'altra interessante interpretazione della dottrina buddista ci è offerta dal fisico Capra, allievo e seguace di Bateson, nel suo testo *Il Tao della fisica* (2002). Il fluire ed il mutare sono alla base della natura ed ogni volta che tentiamo di contrastarli provochiamo sofferenza. Per riuscire a sentire la nostra appartenenza a questo fluire dobbiamo sospendere tutte le categorie intellettuali, attraverso, appunto, il Nirvana. Capra sottolinea come la fisica contemporanea abbia seguito un'evoluzione per cui il pensiero scientifico occidentale si avvicini sempre più alle contraddizioni del pensiero

### 3.1. La rimozione della sofferenza

Scrivo Edgar Morin, in riferimento al buddhismo:

la nascita è dolore, la vecchiaia è dolore, la malattia è dolore, la separazione da ciò che si ama è dolore, non ottenere ciò che si ama è dolore... L'origine del dolore è la sete di esistere, che porta alla nascita e alla rinascita... Ogni nascita è un male della morte. Ogni nascita è morte (Morin, 1980: 206).

Per il già citato filosofo coreano Byung-chul (2021), il rapporto degli esseri umani con il dolore rivela in quale società viviamo; le sofferenze sarebbero cifre di un codice poiché contengono la chiave per comprendere ogni società. Oggi, secondo l'autore, imperverserebbe una *algofobia* a livello globale, ossia una paura generalizzata del dolore (che riguarderebbe anche la società – non la cultura – d'Oriente).

L'algofobia ha come conseguenza un'anestesia permanente. Si evita qualsiasi circostanza dolorosa. Persino le pene d'amore sono diventate sospette. L'algofobia si estende nell'ambito sociale. Ai conflitti e alle controversie che potrebbero condurre a confronti dolorosi viene riservato uno spazio sempre minore. L'algofobia interessa anche la politica. Aumentano la spinta al conformismo e la pressione del consenso (Ibi: 5).

Immersi nell'algofobia, viviamo in una società della positività che tenta di sbarazzarsi di tutto ciò che è negativo: e il dolore è negatività per eccellenza<sup>6</sup>. In tal senso, anche lo stesso concetto di resilienza,

orientale. Quando la fisica studia la composizione interna della materia scopre che essa non è composta da mattoni elementari, bensì è fatta di energia e di forme fluide. Con questa scoperta si avvicina al pensiero orientale del flusso trascinate della vita. Tutto ciò che accade non è scomponibile, se non in modo temporaneo e relativo.

<sup>6</sup>Anche parte della psicologia appare seguire questo cambio di paradigma, passando dalla psicologia negativa intesa come «psicologia della sofferenza» alla «psicologia positiva» che si occupa del benessere, della felicità e dell'ottimismo (Byung-chul, 2021). Il che non sarebbe un problema, se non fosse che l'approccio rischia di enfatizzare le capacità (e, quindi, le responsabilità) del singolo individuo rispetto alla propria felicità e alla realizzazione di una vita di successo. In questo modo viene meno il

molto caro alle scienze sociali (e di cui abbiamo in parte scritto nel precedente capitolo), viene visto, per lo meno nella cultura occidentale, come una sorta di ideologia neoliberista che trasforma le esperienze traumatiche in catalizzatori di un aumento della prestazione. Il dolore viene interpretato come un segno di debolezza, qualcosa da nascondere o da eliminare in nome dell'ottimizzazione.

Esso non è compatibile con la performance. La passività della sofferenza non ha alcun posto nella società attiva dominata dal poter fare. Oggi il dolore viene privato di qualsiasi possibilità di espressione: viene condannato a tacere (Ibi: 6).

### *3.1.2. Nessuno si può sottrarre*

Al dolore (così come alla morte) non ci si può sottrarre, si può però accettare, accogliere, conoscere, trovare un modo per *con-viverci*.

Jünger afferma che il dolore non possa essere fatto sparire. Parla di «economia del dolore»: se respinto, si somma di nascosto ad un «capitale invisibile che matura gli interessi e gli interessi sugli interessi» (Jünger, 1997: 149).

E tuttavia il dolore reclama i suoi diritti sulla vita con una logica implacabile. Là dove si fa risparmio di dolore l'equilibrio verrà ristabilito secondo le leggi di un'economia rigorosa, e parafrasando una formula celebre si potrebbe parlare di una «astuzia del dolore» volta a raggiungere in qualsiasi modo lo scopo. [...] Il tentativo di imbrigliare artificialmente le forze elementari potrà impedire bensì i contatti più ruvidi ed eliminare le ombre più crude, ma non certo la luce diffusa con cui il dolore penetra nello spazio e si prende

riflettore puntato sugli elementi di contesto e su alcune di quelle variabili che giocano un valore discriminante non indifferente nelle vite di ciascuno (origine, sesso e genere, stato sociale, istruzione...).



### 3.1. La rimozione della sofferenza

la sua rivalsa. Il vaso che non può essere riempito di getto verrà colmato goccia a goccia (*Ibidem*).

In *Al di là del principio del piacere* (1920), Freud riflette sulle potenzialità che dolore e frustrazione possono offrire a livello evolutivo; non sempre i processi psichici, infatti, sono dominati dal principio del piacere. Tale principio, afferma il padre della psicoanalisi, soprattutto nelle situazioni di difficoltà, è sostituito dal principio di realtà.

Quest'ultimo, pur senza rinunciare al fine ultimo del conseguimento del piacere, esige tuttavia, e mette in atto il differimento del soddisfacimento, la rinuncia a certe possibilità di gratificazione, e la temporanea sopportazione di dispiacere, come tappa nel lungo e contorto cammino verso il piacere (Freud, 2002: 1101).

Trasponendo il discorso intrapsichico su un piano più ampio, quello dell'esistenza nel suo complesso, possiamo affermare, in linea con la tesi di Freud, che il dolore serve all'essere umano per evolvere verso un suo superamento, ma ancor di più verso una dimensione qualitativamente (evolutive?) superiore (in tal senso non per forza priva di altro dolore). Siamo dotati di uno schermo protettivo che ci consente di "legare" tra loro gli stimoli positivi e negativi che ci investono, permettendoci di conferire un senso al loro incontro con la nostra esistenza. Questo nostro schermo è tanto più efficiente e forte quanto più è stimolato; ecco perché i bambini, durante il gioco, scelgono di ripetere esperienze sgradevoli al fine di padroneggiarne la forte impressione, piuttosto che limitarsi a subirla.

La sofferenza, inoltre, può rappresentare un momento di crescita e di evoluzione personale. Anche le esperienze più dolorose possono arricchirsi di potenzialità esistenziali (sebbene, in determinate situazioni, permanga sempre un coefficiente di tragicità). Un esempio

estremo, a tal proposito, ci è dato dalle testimonianze di numerose persone sopravvissute all'esperienza dei lager nazisti<sup>7</sup>.

Scrive, a proposito dei campi di concentramento, Mariagrazia Contini che

quelli che si sono salvati [...] riuscendo non solo a sopravvivere fisicamente, ma a salvaguardare la propria identità umana, sono coloro che hanno avuto la capacità di riscattare la sofferenza dall'insensatezza, attribuendole un significato e considerandola come la domanda che l'esistenza poneva loro in quel determinato momento e a cui ciascuno doveva dare la propria, personale risposta (Contini, 1988: 107).

Tuttavia, nonostante queste testimonianze, la resistenza al dolore e alle sue "opportunità" è sempre molto forte. Una caratteristica cruciale dell'odierna esperienza del dolore consiste nel fatto che esso venga percepito come privo di senso. Abbiamo disimparato l'arte di *patire il dolore*.

L'insensatezza del dolore suggerisce più che altro che la nostra vita, ridotta a processo biologico, è a propria volta svuotata di senso. La sensazione del dolo-

<sup>7</sup> Molte sono le testimonianze raccontate e raccolte dalle voci di persone che hanno vissuto il nazi-fascismo (in alcuni casi sopravvivendovi). Si farà qui a breve riferimento ai diari di Etty Hillesum, ma gli esempi potrebbero essere molti altri, tra cui la testimonianza dello psichiatra Viktor Frankl (1967), fondatore dell'analisi esistenziale e della logoterapia. A partire dall'esperienza della deportazione scrisse importanti volumi sulla ricerca di un significato della vita; tra questi, in merito alla nostra riflessione, degna di nota è l'opera *Uno psicologo nei lager* (2017/1946) in cui racconta la deportazione e le crudeltà subite, ma anche le sue osservazioni sulla forza di volontà dimostrata da coloro che sono riusciti a trovare un senso alla loro esistenza. Per un approfondimento con taglio pedagogico della figura di Frankl si rimanda a Bruzzone, 2012. Un'ulteriore testimonianza, particolarmente significativa per il nostro paese, è quella della senatrice Liliana Segre, sopravvissuta all'Olocausto dopo la deportazione. Dei 776 bambini italiani di età inferiore ai 14 anni che furono deportati ad Auschwitz, Segre fu tra i 25 sopravvissuti (Maida, 2013). Dopo 30 anni come attiva testimone della Shoah, il 9 ottobre 2020, ha tenuto il suo ultimo incontro pubblico presso l'associazione Cittadella della Pace di Rondine in provincia di Arezzo (Segre, 2021).

### 3.1. La rimozione della sofferenza

re presuppone una narrazione che inserisce la vita in un orizzonte di senso. Il dolore insensato è possibile solo in una vita nuda, spogliata di senso, che non racconta più (Byung-chul: 22).

Per tornare alle testimonianze dei sopravvissuti all'insensato sterminio nazista, alcune delle quali tramandano una narrazione del dolore *inserita in un orizzonte di senso*, un testo molto significativo è rappresentato dai diari di una giovane donna, Etty Hillesum, scritti, in parte, durante la sua permanenza ad Auschwitz, dove muore nel novembre del 1943. Hillesum, con le sue parole, testimonia una volontà di vivere fino in fondo, affermando, con una forza incontestabile, che «tutto è bello» e che la vita, anche all'interno di un lager, è «ugualmente ricca di significato». Quel che conta, scrive, «in definitiva è come si porta, sopporta, e risolve il dolore, e se si riesce a mantenere intatto un pezzetto della propria anima» (Hillesum, 1985: 161).

Riesco sempre più ad affrancare la mia forza creativa dalle necessità materiali, dal pensiero della fame, del freddo e dei pericoli. È pur sempre un'idea, non una realtà. La realtà è qualcosa che bisogna prendere su di sé, con tutto il suo dolore e con tutte le sue difficoltà, e intanto che la si sopporta, la nostra pazienza aumenta. Ma l'idea del dolore – non il dolore “vero”, che è fruttuoso e può render la vita preziosa –, quella va distrutta. E se si distruggono i preconcetti che imprigionano la vita come inferriate, allora si libera la vera vita e la vera forza che sono in noi, e allora si avrà anche la forza di sopportare il dolore reale, nella nostra vita e in quella dell'umanità (Ibi: 224).

Attraverso le parole di Hillesum sembra possibile riconoscere che sia proprio il *suo* dolore a mettere in moto il racconto *di senso* e che *dà senso*. In questo modo, per dirla con Benjamin, la sofferenza diventa a sua volta un «inesauribile corso d'acqua che conduce al mare» (2014: 79).

Senza dolore non abbiamo né amato né vissuto. La vita viene sacrificata in nome della sopravvivenza confortevole. Solo una relazione vissuta, un'effettiva coesistenza ha accesso al dolore. La coesistenza meramente

funzionale, senza vita, non porta ad alcun dolore anche quando decade. È il dolore a distinguere la coesistenza viva dalla prossimità morta (Byung-chul, 2021: 30).

### 3.1.3. *Il binomio sofferenza/felicità*

Felicità e dolore sono, quindi, intrinsecamente connessi. Nella società attuale, la vera felicità è possibile solo se infranta. La profonda felicità contiene «un attimo di sofferenza» (Byung-chul, 2021: 15). Per questo è bene approfondire la dialettica, oltre che tra vita e morte, anche tra felicità e dolore, raffinando il nostro sguardo verso il

riconoscimento della “mescolanza” tra sofferenza e felicità [...], accettando l'irruzione di momenti felici [...] nell'ora che stiamo vivendo anche se siglata di sofferenza. Quest'ultima non sarà annullata o rimossa, ma può assumere un significato diverso o, forse, un significato tout court, divenendo tollerabile e limitata nell'intreccio con altrettanto limitati motivi di felicità. (Contini, 1988: 5).

Certo, l'accettazione di sperimentare felicità e sofferenza richiede impegno esistenziale: a fronte di crescita ed arricchimento, infatti, si deve essere disposti ad accettarne il prezzo. Come scrive Nietzsche, «la felicità o l'infelicità sono due sorelle, e gemelle, che diventano grandi insieme o... restano piccole insieme» (1977: 245). Molti le preferirebbero piccole entrambe, senza rendersi conto fino in fondo, forse, di quante possibilità esistenziali si priverebbero.

Dello stesso avviso, anche il filosofo tedesco Martin Heidegger quando, nel testo *In cammino verso il linguaggio*, scrive

[...] quanto più gioiosa è la gioia, tanto più pura è la tristezza che in essa si nasconde. Quanto più profonda la tristezza, tanto più forte la gioia, che è in essa, fa udire il suo richiamo. Tristezza e gioia si intrecciano (1988: 134).

### 3.2. Il dolore dell'esistere: voci dall'esistenzialismo

Riconoscere questo intreccio appare essere, quindi, una tappa evolutiva ed esistenziale assieme, che richiede all'essere umano la consapevolezza che il tendere alla felicità chiama in causa, inevitabilmente, il coraggio di *aprirsi* anche al dolore: a chi mira a sfuggire sempre e con ogni mezzo l'uno, l'altra finisce per rendersi inaccessibile.

Tra le attitudini da promuovere nell'ottica di questa apertura, la corrente del problematicismo pedagogico suggerisce l'esercizio dell'ironia. Un'ironia, fatta di un'anima razionale, che per prima cosa va esercitata verso sé stessi, e che ridimensiona i quozienti di felicità e di sofferenza.

È questa l'ironia che non nega la felicità e neppure il dolore, perché è espressione di autentica disponibilità dell'esistenza. [...] Perciò richiede coraggio, [...] quel coraggio di costruire un impegno gioioso e "senza speranza" e di continuare a sognare sapendo sognare, che solo chi è autenticamente ironico con sé stesso può conquistare (Contini, 1988: 177).

Ironia, quindi, anche verso quelle esperienze più significative che ci hanno costretto a crescere insegnandoci la forza della solitudine e il bisogno degli altri, la paura del dolore e la scoperta in esso di sprazzi di felicità.

Come ha scritto Palazzeschi, nel suo manifesto *Il contro dolore*,

maggior quantità di riso un uomo riuscirà a scoprire dentro il dolore, più egli sarà un uomo profondo. Non si può intimamente ridere se non dopo aver fatto un lavoro di scavo nel dolore umano (Palazzeschi, 2000: 18).

### *3.2. Il dolore dell'esistere: voci dall'esistenzialismo*

Uno spunto interessante per la costruzione di una nuova attitudine nei confronti della sofferenza umana, come abbiamo detto in apertura di questo capitolo, ci è offerto dalla filosofia dell'esistenzialismo, caratterizzata, per dirla con Abbagnano, da una for-

te «sensibilità nei confronti della finitudine umana e dei dati che la caratterizzano [...]: la nascita, la lotta, il patimento, il passare del tempo, la morte» (1992: 519). Ciascun essere umano, all'interno del comune destino di sofferenza, può ricercare e costruire il proprio percorso, valorizzato dalle sue scelte, assunte nel pieno di un'autentica responsabilità.

L'esistenzialismo è in primo luogo il riconoscimento della totale e irriducibile problematicità dell'uomo; e della impossibilità della risoluzione totale e definitiva di questa problematicità. La soluzione, essendo sempre possibile, è sempre un di là da raggiungere, un termine da conquistare e mantenere. [...] La struttura problematica dell'uomo mette l'uomo continuamente di fronte a possibilità (Abbagnano, 1949: 344).

E la possibilità offre, per la sua stessa struttura, sempre un duplice aspetto, positivo e negativo, giacché non è mai *possibilità-che-sì* senza essere *possibilità-che-no*, e viceversa. Il discorso vale anche per la morte; l'essere umano, infatti, per quanto in buona salute e al riparo dai pericoli, può sempre morire, anzi ad un certo punto lo farà. Su questo aspetto dell'esistenza si sono focalizzati alcuni autori, in particolare Heidegger (1927) con il suo concetto di *essere-per-la-morte*<sup>8</sup>, ma si tratta di un tema trasversale a tutte le correnti e gli esistenzialismi. L'unica via di salvezza consisterebbe nell'abbandonare «*la nostalgia per ciò che l'esistenza umana non è e non può essere*» (Heidegger, 1927: 347), rinunciando a trascendere la categoria del possibile.

Nel presentare questi autori, l'intento è quello di offrire testimonianza di voci della nostra tradizione filosofica che hanno messo in luce l'intreccio di dimensioni esistenziali dolorose, con le quali è inevitabile un confronto per la ricerca e la costruzione di senso.

<sup>8</sup> Heidegger, come vedremo a breve, ritiene privilegiata e propria dell'uomo quell'unica possibilità che esprime la nullità di tutte le altre: la possibilità della morte. Per il filosofo, l'esistenza autentica è il risultato della scelta di questa possibilità: vivere per la morte.

### 3.2. Il dolore dell'esistere: voci dall'esistenzialismo

Con ciò non si intende suggerire di presentare questi autori, in tutta la loro complessità (e oscurità), a sguardi e menti infantili (sebbene delle trasposizioni efficaci possano sussistere), quanto piuttosto offrire un terreno, soprattutto per chi ha responsabilità educative, che faccia da sfondo e che possa giustificare la sfida di affrontare *certe questioni* sin dall'infanzia.

Nei prossimi paragrafi passeremo in rassegna alcune voci dell'esistenzialismo, scelte per la loro rilevanza rispetto ai temi trattati in questo volume e per il loro presentarsi come terreno fertile e ricco di senso, laddove si vogliano provare a far germinare alcune delle nostre domande esistenziali.

#### 3.2.1. Martin Heidegger: *l'esistenza autentica passa anche attraverso il dolore*

Una delle voci più autorevoli dell'esistenzialismo, peraltro dominante nella filosofia del secolo scorso, è rappresentata dal filosofo Martin Heidegger e, nello specifico della nostra trattazione, dalla sua opera, rimasta incompiuta e pubblicata nel 1927, con il titolo di *Essere e tempo*. Il filosofo ricerca il senso dell'*essere*, attraverso un'analisi delle sue determinazioni. L'essere umano viene identificato con l'*Esserci* (*Dasein*) – forma che elude qualsiasi datità perché soggetta al dominio del contingente – e con il suo modo d'essere, l'*esistenza*. Quest'ultima è intesa nel suo significato etimologico derivante dal verbo *ex-sistere*, ovvero emergere, trascendere ciò che si è, in direzione di ciò che è possibile.

Il soggetto umano, secondo Heidegger, è costituzionalmente aperto alla possibilità, ma, al tempo stesso, è limitato da un mondo in cui è venuto a trovarsi (in cui è *gettato*). Il primo atteggiamento, pertanto, che l'essere umano assume per rapportarsi al mondo è conformarsi a quanto *si dice, si fa, si pensa*. È la dimensione collettiva, ma assolutamente impersonale, del *Si*, della *chiacchiera*, che concerne la vita priva di autenticità, falsata da costumi e modi

di fare comuni, e che rivela «qualcosa come una fuga dell'Esserci dinanzi a sé stesso in quanto poter-esser-se-stesso autentico» (Heidegger, 1976: 231). Nella quotidianità del *Si*, ci si trova di fronte ad un tentativo di rifugio nell'*intramondano*, apparentemente sicuro e avvolgente, in quanto collettivamente consolidato. Tuttavia, l'essere umano, per guadagnarsi il traguardo della «vita vera», deve compiere un percorso arduo, immerso nelle difficoltà e nella sofferenza. L'*Esserci*, sostiene Heidegger, deve, pertanto, porsi in un certo modo rispetto alla possibilità che gli è più propria: la possibilità della morte. Il soggetto è, quindi, un *essere per-la-morte*, la quale rappresenta per lui la possibilità più autentica che chiama in causa l'intera sua esistenza. Essa non è mai una realtà, perché si sperimenta solo negli altri, ma è la condizione che più di ogni altra ci appartiene e ci fa incontrare con la nostra vera essenza. Essa ci accomuna al resto del genere umano, ma, al contempo, è *nostra*, personale, riguarda solo noi. L'essere per la morte, quindi, apre la possibilità all'Esserci del poter essere più proprio, sottraendosi alla dimensione del *Si*.

La morte che non si può “abnehmen” (prendere all'altro per risparmiargliela, non più di quanto egli possa prenderla a me o togliere la mia), la morte senza sostituzione possibile, la morte che non si può prendere né dall'altro né all'altro, è ciò che bisogna prendere su di sé (auf sich nehmen) (Derrida, 2002: 82).

Solo attraverso l'esperienza del dolore e l'anticipazione della propria morte, l'essere umano riesce ad accedere autenticamente alla propria esistenza, vivendo come singolo, scegliendo il proprio *progetto*, tra le *possibilità*. Nell'attimo in cui diviene singolarmente consapevole che la propria esistenza è precaria, egli è in grado di viverla in una densità di significati e di senso. Il suggerimento implicito di Heidegger, ad una lettura con lenti pedagogiche, sembra essere quello di assumersi il compito di formare ad una progettualità esistenziale



### 3.2. Il dolore dell'esistere: voci dall'esistenzialismo

che assuma *anche* la morte ed il dolore su di sé<sup>9</sup>. Motivo per cui, a parere di chi scrive, una narrazione della morte e un suo discorso non dovrebbero prescindere dall'infanzia e dai suoi luoghi, soprattutto laddove siano gli stessi bambini a richiederli e sollecitarli.

Proprio laddove il destino si uniforma per tutti, infatti, si annida la differenza di ciascuno: è la *situazione-limite* jaspersiana<sup>10</sup>, che sovrasta le altre situazioni limite. Nel momento in cui il soggetto si rende conto della sua *gettatezza*, accetta la morte come punto d'arrivo della propria, originaria, *Zeitlichkeit* (temporalità). Imparando ad assumere l'*anticipazione* della nostra morte, forse è possibile fare i conti con le domande dell'esistenza che ci appaiono sentenze di morte e nei confronti delle quali gli esseri umani si rapportano con imbarazzo, paura o repulsione. E forse è possibile farlo soprattutto *con* e *per* l'infanzia.

<sup>9</sup> Un approfondimento sul tema della morte e sulle sue implicazioni per la riflessione pedagogica può essere fatto, tra gli altri, attraverso la lettura di Malavasi, 1985; Fabbri, 2003; Colaci, 2019; Ferrante, Galimberti, 2019; Fornasari, 2019; Mantegazza, 2005; Milani, 2019; Refrigeri, Iaquina, 2019; Isidori, 2019.

<sup>10</sup> Un autore altrettanto meritevole di approfondimento sulle tematiche qui oggetto di attenzione è il filosofo e psichiatra tedesco Karl Jaspers. Pur non avendo modo di entrare nel dettaglio del suo pensiero, ci limitiamo a ricordare la tormentata amicizia con lo stesso Heidegger e la vicinanza di temi e questioni. Nei suoi lavori filosofici si ritrovano infatti i temi trattati dai grandi predecessori dell'Ottocento: da un lato la considerazione profonda per l'esistenza umana nella sua totalità con chiaro riferimento a Kierkegaard e a Nietzsche, dall'altra l'incontro con Max Weber, la lettura di Husserl e l'influenza della fenomenologia. Per Jaspers (1978/1931), il ruolo della filosofia è quello di chiarificazione dell'esistenza: essa ha un legame stretto con la vita concreta, che si dà nelle domande filosofiche che da sempre interrogano l'essere umano. Il tentativo di comprendere il mondo si risolve in uno "scacco": questo passaggio vede il soggetto utilizzare i mezzi che gli sono propri per definire la sua situazione. In tutto questo, la scelta è ciò che caratterizza la possibilità più propria dell'essere umano, che cerca di non ridursi a mero esserci. L'esistenza è dunque la ricerca dell'Essere che tutto abbraccia e che rimane sempre trascendente, rivelandosi soltanto in «situazioni-limite» (Grenzsituationen), come la malattia e la morte, in cui l'essere umano va appunto incontro al «naufragio». Il pensiero di questo autore è approfondito e ripreso da molte voci della pedagogia italiana, in particolare da alcuni esponenti della corrente fenomenologica e della clinica della formazione.

Per Heidegger, attraverso l'esperienza delle emozioni, si realizzerebbe la possibilità, per il soggetto, di comprendere il mondo *per sé*, in contrapposizione al più impersonale atto del conoscere. Heidegger si concentra sull'emozione dell'*angoscia* (che distingue dalla paura che caratterizza l'essere umano immerso nel mondo del *Si*): l'angoscia è quell'autentica situazione emotiva dell'Esserci che deriva dalla consapevolezza del proprio limite esistenziale. Mentre la paura si rivolge a qualcosa di determinato, l'angoscia presenta un valore più universale, che può liberare dalle scelte esistenziali inautentiche. L'angoscia deriva dal riconoscimento di essere gettati in un mondo di cui non si conosce l'avvenire: è l'indeterminatezza del *davanti-a-che* ad esser fonte di angoscia.

L'angoscia non ha occhi per "vedere" un determinato "qui" o "là" da cui si avvicina ciò che è minaccioso. Ciò che caratterizza il "davanti-a-che" dell'angoscia è il fatto che il minaccioso non è in nessun luogo. [...] Il davanti-a-che dell'angoscia è il mondo come tale (Heidegger, 1976: 234).

Questa inquietudine esistenziale che deriva dall'angoscia è per il filosofo motore di creatività di fronte e nonostante l'ineluttabilità della morte, nella consapevolezza, per dirla con Moravia, «non tanto che il dolore è "superabile" [...] quanto che la vita è sempre più "larga", più creativa, più (auto) modificatrice di qualsiasi sofferenza» (1999: 38-39). Ma un'angoscia autentica è rara poiché l'essere umano preferisce rifugiarsi nella più rassicurante dimensione del *Si*. «L'angoscia porta l'Esserci innanzi al suo esser-libero-per...» (Heidegger, 1976: 236), al più proprio poter-essere, cioè l'esser-libero-per la libertà di scegliere e possedere sé stesso.

La lezione di Heidegger è dunque un invito a una progettualità esistenziale responsabile, che assuma su di sé i caratteri della scelta individuale, del coraggio *del* e *nel* dolore e della creatività.

### 3.2. Il dolore dell'essere: voci dall'esistenzialismo

Il senso dell'esserci, infine, va ricercato nel concetto di Cura (*Sorge*). Riprendendo il mito del poeta latino Igino<sup>11</sup>, il filosofo afferma la tesi secondo cui l'essere umano appartiene per sempre a ciò che lo ha creato, la Cura, che rappresenta quindi il senso stesso del suo esistere. La parola *cura* ha nel suo etimo latino un doppio significato di *angoscia* e *protezione*, e Heidegger la sceglie proprio per questo. Il soggetto umano, infatti, sperimenta i limiti della propria realtà, vivendo in uno stato di angoscia e preoccupazione, che al contempo lo rendono libero e autentico di fronte alla propria esistenza.

La Cura esprime la condizione fondamentale di un esser che, gettato nel mondo, progetta in avanti le sue possibilità [...] ma questo progettarsi in avanti non fa che cadere all'indietro, su ciò che già l'esistenza è di fatto. Tale è la struttura circolare e perciò conclusa e compiuta della Cura (Heidegger, 1976: 527).

Il senso della Cura, quindi, è la temporalità (da qui il titolo *Essere e tempo*); le sue determinazioni sono: l'avanti-a-sé (progetto), il già-in (gettatezza) e l'esser-presso (deiezione).

Il rapporto tra il singolo e gli altri Esserci si realizza nell'aver cura degli altri. Ma questi altri, per Heidegger, non sono coloro che restano dopo che io mi sono tolto, ma quelli dai quali per lo più non ci si distingue e fra i quali, quindi, *si è anche*. La forma genuina dello sta-

<sup>11</sup> «La “Cura”, mentre stava attraversando un fiume, scorse del fango cretoso; pensierosa, ne raccolse un po' e incominciò a dargli forma. Mentre è intenta a stabilire che cosa abbia fatto, interviene Giove. La “Cura” lo prega di infondere lo spirito a ciò che essa aveva fatto. Giove acconsente volentieri. Ma quando la “Cura” pretese di imporre il suo nome a ciò che aveva fatto, Giove glielo proibì e volle che fosse imposto il proprio. Mentre la “Cura” e Giove disputavano sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato fatto fosse imposto il proprio nome, perché aveva dato ad esso una parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice. Il quale comunicò ai contendenti la seguente giusta decisione: “Tu, Giove, che hai dato lo spirito, al momento della morte riceverai lo spirito; tu, Terra, che hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, finché esso vive lo possiede la Cura. Per quanto concerne la controversia sul nome, si chiami homo poiché è fatto di humus». (Heidegger, 1976: 247)

re insieme, del *con-essere*, è rappresentata dal momento dell'ascolto, dello starsi a sentire reciproco. E di questo ascolto di sé, degli altri, delle emozioni più difficili da esprimere e da condividere dovrebbe essere costituita anche la *cura educativa*, che non può prescindere dalle domande di senso che i soggetti, anche i più piccoli, portano con sé.

### 3.2.2. Jean-Paul Sartre: dare un senso al dolore

Un esponente significativo dell'esistenzialismo letterario e filosofico è Jean-Paul Sartre. Il filosofo francese propone una riflessione meno focalizzata sull'ontologia, concentrandosi sull'analisi di alcune categorie dell'esistenza con particolare riferimento al concetto di *libera coscienza*, una sorta di inconscio che caratterizza l'essere umano che sceglie di percorrere un cammino verso l'autenticità.

L'essere veramente autentico, realmente libero, anche per Sartre, passa attraverso la sofferenza. La vera esperienza e conoscenza si realizzano infatti in una sorta di annullamento, nel momento angoscioso in cui la coscienza sperimenta il *non-sé*, il possibile del nulla (2011/1943).

È quindi un'esperienza negativa che porta ad essere autenticamente liberi: una libertà *nell'angoscia*, sperimentando il senso del possibile e, al contempo, del suo contrario. Il possibile inesplorato e potenzialmente nullo terrorizza se non viene riconosciuto come un possibile che fa parte integrante dell'esistenza e, pertanto, accettato come tale.

L'angoscia è [...] l'esperienza dell'esistenza di quel nulla ch'è il mio futuro come serie delle mie azioni possibili (e che quindi ancora non-sono), che un Io che io non-sono ancora dovrà autonomamente decidere. L'uomo ha orrore di questa indeterminatezza, di questa disponibilità, di questo vuoto ch'è lo stesso nulla. Nell'angoscia la libertà si angoscia di fronte a sé stessa in quanto non è mai sollecitata né impedita da niente (Moravia, 2004: 43).

### 3.2. Il dolore dell'esistere: voci dall'esistenzialismo

L'aspetto più angosciante risiede nel fatto che è la propria coscienza ad avere il potere del vuoto al suo interno, la possibilità del nulla. La scoperta dolorosa è che questo vuoto, questo non-essere, non è davanti o fuori di noi, ma è dentro di noi. «È su questa base che s'impiana l'irresistibile tendenza dell'uomo a fuggire da sé stesso, a fuggire la propria interna e angosciante apertura al non-essere» (Ibi: 49). E a fuggire, si potrebbe dire, tutte le domande e gli interrogativi che da questo stesso senso di vuoto e di mancanza sorgono, cercando di farsi spazio.

Tale esperienza non si sperimenta solo attraverso il rapporto con sé stessi, ma, soprattutto, attraverso il rapporto con gli altri esseri umani. L'incontro con l'altro rivela possibilità che non sono le mie, in quanto caratterizzano *l'altro-da-me*; il confronto con l'altro è innanzitutto negazione di quello che io sono, poiché è ciò che io non sono. Ma questa negazione permette di intravedere ciò che è (ancora) possibile. Quello che *manca*, infatti, rappresenta ciò che non è ancora realizzato. Questa esperienza è in primo luogo ostile e dolorosa, in quanto reca con sé i caratteri della negazione; il soggetto, infatti, vive il senso del non-possibile proprio nel confronto con un suo simile, che, a differenza sua, si è realizzato in altre possibilità («l'altro, l'io che *non è me*»).

L'Altro alza gli occhi e mi guarda. Il suo sguardo sconvolge radicalmente il mio stato ontologico. Tutt'a un tratto mi sento trasformato da soggetto in oggetto (Sartre, 2011: 279).

Lo sguardo dell'altro oggettiva e scopre, conosce più e meglio di quanto non si conosca sé stessi da soli. L'autentico incontro con l'altro svela ciò che non si è, ciò che si *manca* di essere. Si tratta, come già osservato, di un'esperienza tutt'altro che piacevole, perché va a intaccare le certezze di identità e coscienza. Tuttavia, questa, sostiene Sartre, rappresenta l'unica esperienza verso l'autenticità e, malgrado la

natura conflittuale, il rapporto fra l'Io e l'Altro si sviluppa anche come «appassionata ricerca di relazioni positive» (Moravia, 2004: 63)<sup>12</sup>.

Per Sartre, inoltre, di fronte a una ragione che si mostra inefficace rispetto ai misteri del mondo, è all'emozione che il soggetto umano dovrebbe fare appello. Sono proprio le condizioni di maggiore difficoltà – e le emozioni negative ad esse connesse – a rappresentare contesti ricchi di significato. Nella sua opera sulla vita di Gustave Flaubert (2019/1971), ad esempio, affronta e analizza i meccanismi psicologici della regressione e della nevrosi, evidenziandone alcuni aspetti positivi; la nevrosi di Flaubert, infatti, è sì regressione, ma al contempo rivelazione della vera natura (la passività) dello scrittore.

La nevrosi si presenta [...] come attesa di un capolavoro a venire (la crisi è infatti per lui il mezzo per procurarsi il sequestro e l'isolamento e per rendersi "interiormente capace"); [...] c'è quindi la crisi come "strategia positiva", cioè, come dice Sartre il "chi perde vince" come conversione all'ottimismo (Sportelli, 1981: 184).

Anche per il filosofo francese, dunque, la *crisi* (e la sua angoscia) possono rappresentare un'occasione di autenticità: ne sono testimonianza alcuni capolavori artistici di cui gli esseri umani sono stati capaci, dimostrando di saper investire le energie negative in forme costruttive di espressione (lo stesso Sartre fa della scrittura letteraria una scelta di vita, per strapparla al caso e alla morte).

Affinché il momento della sofferenza sia affrontato in maniera responsabile, l'adulto deve scampare al rischio del confronto in termini di pubblicità e di mera esposizione: non c'è altro momento dell'esistenza, per Sartre, che vada maggiormente vissuto con singolarità. Ciò non esclude, anzi, il confronto con l'altro (e il suo

<sup>12</sup> Sebbene Sartre sembri giungere alla conclusione che l'esistenza sia mancanza di senso, poiché l'essere umano è destinato allo scacco nel suo tentativo di farsi assoluto, tuttavia insiste sull'importanza di una responsabilità individuale e sociale nel confronto tra esseri umani.

conforto), ma per il filosofo è altrettanto cruciale, per il soggetto, imparare a dialogare con il proprio mondo interiore, con la propria spiritualità. Perché si raggiunga una sopravvivenza spirituale che non sia fine a sé stessa, ma che aspiri alla costruzione di una progettualità esistenziale, il soggetto è chiamato a ricercare la parte più autentica di sé.

Fare e dare spazio alle domande esistenziali e alla dimensione più spirituale del pensiero, appare quindi un suggerimento che possiamo trarre dalla lezione sartriana, accogliendola nella nostra riflessione sull'infanzia e sul suo diritto a esercitare il pensiero, in tutte le sue dimensioni.

### *3.2.3. Soren Kierkegaard: esistere nella possibilità dell'esperienza religiosa*

L'aspetto di instabilità che risulta dal nostro essere nel mondo di fronte all'inevitabilità dello *scacco* esistenziale è stato analizzato da un'altra grande voce della filosofia (in questo caso d'Ottocento), quella di Søren Kierkegaard. Il filosofo danese, pur non essendo contemporaneo di coloro che sono considerati i maggiori esponenti del movimento esistenzialista, viene considerato il principale precursore di tale filosofia. Dalla lettura delle sue opere, in particolare di *Aut-Aut* e *Timore e Tremore* (pubblicate sotto pseudonimo nel 1843), emerge una analisi dell'esistenza umana attraverso la categoria della possibilità, mettendone in luce il carattere negativo e paralizzante. È questa stessa natura, per Kierkegaard, a dare valore alla scelta dell'individuo nei confronti della sua libertà, non nel dominio del necessario, bensì del possibile.

Kierkegaard difende la singolarità dell'essere umano libero contro l'universalità dello spirito, quella dell'esistenza libera contro la ragione (Abbagnano, Fornero, 1992). Tuttavia, proprio per questo, il soggetto è posto dinanzi a innumerevoli scelte, che lo inducono all'impossibilità di eleggere una tra le alternative di vita possibili,

facendogli vivere, così, una «condizione eccezionale di indecisione e di instabilità», in cui «il centro del suo io è non avere un centro» (Ibi: 189).

In netta polemica e contrapposizione con la filosofia di stampo hegeliano, per il filosofo danese non è possibile risolvere ogni antinomia in una sintesi, cucendo «col filo del pensiero logico e della mediazione, gli strappi e le lacerazioni dell'esistenza» e portando così, «nell'atmosfera neutra e impersonale della filosofia, i problemi assoluti e irrevocabili che la vita pone all'uomo» (Cantoni, 1946: 9).

In *Aut-Aut*, Kierkegaard riflette sulla possibilità di compiere la scelta tra due stadi della vita: quello estetico, di chi esiste nell'attimo, e quello etico, del dovere e della fede. L'uomo estetico vive la propria particolarità nell'appagamento, ma si scontra quotidianamente con la noia. L'uomo etico conduce un'esistenza all'insegna della stabilità, adeguandosi all'universale, ad esempio nel ruolo di genitore e di compagno, rinunciando ad essere l'eccezione. Esiste un terzo stadio, però, quello della *vita religiosa*, in cui il singolo si riappropria della sua particolarità nel suo rapporto con l'assoluto, non senza l'ingiunzione della problematicità.

In *Timore e Tremore*, il filosofo assume a paradigma di tale problematicità la vicenda di Abramo, vissuto fino a settant'anni nel rispetto della legge morale, ma che, quando riceve da Dio l'ordine di uccidere il suo unico figlio e di infrangere questa stessa legge, obbedisce<sup>1314</sup>.

<sup>13</sup> Abramo è chiamato a sacrificare il figlio come prova della sua fede; sarebbe più semplice sostituirsi a Isacco, sacrificandosi in prima persona, piuttosto che assistere al dolore di chi ama più di sé stesso, e verso cui nutre «il dovere più alto e più sacro». (Kierkegaard, 1996: 49).

<sup>14</sup> Un approfondimento pedagogico sul pensatore danese e, in particolare, sulla riflessione che scaturisce attorno al sacrificio di Abramo è stato condotto da Fabbri nel suo testo *Nel cuore della scelta* (2005). Il mito viene riletto, infatti, in ottica formativa, portando alla luce gli elementi di radicale problematicità che, in generale, caratterizzano la relazione educativa. L'educazione, per il problematicista Fabbri, presenta ai suoi soggetti un piano di messa alla prova delle scelte eticamente orientate, da cui derivano inevitabilmente anche sentimenti di angoscia e preoccupazione. La riflessione di Fab-



### 3.2. Il dolore dell'esistere: voci dall'esistenzialismo

Abramo è un esempio portato all'eccesso della condizione dell'essere umano che vive radicato in più condizioni, da cui derivano le possibilità dello scegliere, ma nello stesso tempo l'incertezza e il dubbio dell'instabilità (una sorta di *Cura* intesa nel suo duplice significato etimologico). La condizione in cui il soggetto si trova a vivere è, ancora una volta, quella dell'angoscia, la cosiddetta «malattia mortale», che gli deriva direttamente dalla categoria della possibilità.

Nella vita religiosa, solo attraverso la fede, secondo Kierkegaard, il soggetto può vivere l'angoscia esistenziale, riappropriandosi della parte più autentica di sé, poiché è essa stessa che dà valore alla possibilità della sua scelta. È attraverso il paradosso, dunque, che le categorie della fede divengono pensabili e risultano eseguibili, pur nella loro irrazionalità.

L'esempio di Abramo è quello di un uomo che, se inteso nel suo stadio religioso, compie il gesto più spaventoso proprio nell'atto dell'amore più grande. E nel momento stesso che precede l'atto e in quello che lo caratterizza, Abramo è smarrito; ma il suo smarrimento convive con la pace della rassegnazione. Il sacrificio di Abramo, per Kierkegaard, si collega alla sua responsabilità: egli, infatti, è responsabile del gesto e della decisione presa. Il sacrificio di Abramo è sintomo di un atteggiamento di dolore silenzioso e rassegnato, che però non implica l'abbandono della speranza. Da genitore, Abramo è in grado di dialogare con il proprio dolore e, pur non comprendendone il paradosso, si fida e accetta di affrontare il sacrificio (Fabbri, 2005)<sup>15</sup>. L'angoscia e

bri, riprendendo un lavoro già iniziato da Bertin (1955, 1982), si snoda proprio attorno alla filosofia di Kierkegaard e alle sue considerazioni attorno al mito di Abramo, che offrono alla pedagogia un'apertura nella definizione di «modelli e prospettive di trasformazione esistenziale più radicali, a favore di nuovi stili esistenziali e scelte anche non compatibili con l'ideale del progresso tout court». (Fabbri, 2005: 15)

<sup>15</sup> Non c'è conforto alla disperazione: essa è vissuta fino in fondo, con fiducia nel superamento. Abramo ama Isacco più di sé stesso, ma lo ama ancora di più nel

la disperazione non lo abbandonano, ma la fede, che segue lo stadio della rassegnazione, gli permette di far fronte al paradosso. Ed è per questo che Dio, all'ultimo, di fronte alla testimonianza della fede, sostituirà Isacco sul tavolo del sacrificio, salvandolo dalla sua fine.

Abramo non ha mai smesso di sperare, né nel momento in cui, con Sara, non riusciva a generare figli, né quando ha intrapreso il cammino verso il monte Moria per sacrificare Isacco, né nel frangente di ucciderlo. San Paolo, per questo, indica in Abramo il padre dei credenti. «Abramo, sperando contro ogni speranza, credette e divenne padre di molti popoli» (*Rm* 4,18).

Sperare contro ogni speranza: ciò è, appunto, credere [...]. Una volta costruito lo scenario della fiducia, il dolore può essere consumato sino in fondo, può essere perfino amato (Natoli, 2002: 214).

Non è una parola urlata quella di Abramo, non è nemmeno formalmente parola, bensì un dialogo con sé stesso e la propria spiritualità, che scaturisce dall'amore incondizionato per il proprio figlio e dalla sua fede. Abramo dona significatività al suo atto di fede esclusivamente giacché ama Isacco, in quanto, se lo odiasse, il suo atto non avrebbe un senso al cospetto di Dio.

Abramo giunge a odiare i suoi tacendo, a odiare il suo beniamino e unico figlio accettando di dargli la morte. Li odia non per odio, certo, ma d'amore. E tuttavia non li odia meno, anzi. Bisogna che Abramo ami assolutamente suo figlio per giungere a dargli la morte, a fare ciò che l'etica definisce odio e omicidio (Derrida, 1992: 99).

momento in cui è chiamato a perderlo; accetta il paradosso e vive l'angoscia che ne deriva in totale solitudine. Il filosofo Jacques Derrida, richiamando la riflessione kierkegaardiana su Abramo, scrive: «nella misura in cui non dicendo l'essenziale, ovvero il segreto tra lui e Dio, Abramo non parla, egli assume quella responsabilità che consiste nell'essere sempre solo e trincerato nella propria singolarità al momento della decisione» (J. Derrida, 1992: 94).

### 3.2. Il dolore dell'esistere: voci dall'esistenzialismo

Il singolo, ci insegna Kierkegaard, reca su di sé il peso del proprio dolore e, responsabilmente, lo affronta nella fede e nel dialogo con l'Assoluto (l'assoluta parte di sé). Tale rapporto è insostituibile, poiché ciascuna sofferenza è la mia sofferenza, ciascuna scelta è la mia scelta, ciascuna condizione è data da una possibilità che è solo mia. La drammaticità sta nello scarto tra un'esistenza condivisa nella chiacchiera e una dimensione che si solleva al di sopra dell'uniformità confortante; la responsabilità nel dolore è privata, piena di senso e di significatività del tutto personali e, pertanto, a-razionali agli occhi altrui.

Ma responsabilità è anche riflettere su sé stessi per un miglior interagire con l'altro-da-sé; responsabile è chi impara a conoscersi per poter conoscere l'altro nell'ottica di una maggior consapevolezza; degno di stima è colui che giudica solamente dopo essersi giudicato. Pertanto, il movimento che si compie, in questo atto di responsabilità, è un movimento da e verso l'amore; un movimento dell'interiorità che nasce per donarsi e per donare. A quale condizione può darsi dunque responsabilità?

A condizione che il Bene non sia più una trascendenza oggettiva, ma in rapporto all'altro, una risposta all'altro: esperienza della bontà personale e movimento intenzionale. [...] A condizione che la bontà si dimentichi di sé, che il movimento sia un movimento di dono che rinunci a sé, dunque un movimento d'amore infinito (Derrida, 1992: 87).

Nella società della tecnica, dominata dalla chiacchiera, questo dialogo e questo scambio richiedono un "sacrificio". Realmente grande, per Kierkegaard, è il «cavaliere della fede», il quale vacilla, senza vergogna, riconoscendo la propria condizione di precarietà e la propria disperazione. L'elemento su cui la vicenda di Abramo funge da paradigma è quello per cui essa porta al punto di maggior tensione l'esperienza dell'angoscia<sup>16</sup>, sentimento che, per i filosofi

<sup>16</sup> Scrive Kierkegaard in *Aut Aut*: «scegli dunque la disperazione, poiché la disperazione stessa è una scelta [...]. E mentre si dispera, si sceglie di nuovo. E cosa si sceglie?»

che abbiamo analizzato, dà valore alla scelta e la rende non intercambiabile.

L'angoscia è legata a ciò che non è ma può essere, al nulla che è possibile o alla possibilità nullificante. Essa è strettamente legata alla condizione umana (Abbagnano, Fornero, 1992: 193).

Non è il dolore spettacolarizzato che fa grande una vita, né, peraltro, l'imperturbabilità di una personalità forte; bensì l'umiltà dell'essere umano che accetta il dolore, riconosce le sue responsabilità, affrontando ciò che di più personale e privato gli riserva l'esistenza.

È come se il dolore, e con esso anche la morte, sua prima evocazione, fossero in tal maniera rappresentati e vissuti con uno spirito nuovo. Quello stesso spirito che, scrivendo in queste pagine, si è cercato di valorizzare affermando l'importanza di spazi e di tempi che sappiano accogliere certe domande, così come *lo scacco* che il loro stesso sorgere mette in luce: tale naufragio si presenta sempre, anche dinnanzi ad occhi molto giovani, troppo giovani, forse, per chi, ormai adulto, ha abbandonato quegli stessi interrogativi, poiché sopraffatto dal peso insopportabile che recano con sé. Quanto si è disposti a "sacrificare" del canto delle sirene per fare spazio a percorsi più autentici? Quanto della fatica di esistere possiamo sottrarre all'infanzia e fino a quanto ciò è giustificabile sotto le spoglie di cura e protezione?

### *3.3. L'infanzia di fronte all'esistenza*

L'immersione, seppur fugace, nelle riflessioni filosofiche di alcuni esponenti dell'esistenzialismo, ci porta a rafforzare la tesi per cui le

Si sceglie sé stessi, non nella propria immediatezza, non come questo individuo casuale, ma si sceglie sé stessi nel proprio eterno valore» (1946: 97).

grandi domande, sebbene scomode e difficili, siano degne di trovare un terreno su cui germinare e, soprattutto, di incontrare, laddove siano formulate da menti giovani, adulti che sappiano accoglierle ed offrire contesti sicuri in cui sperimentarne l'esplorazione. I grandi temi cari a Heidegger, Sartre e Kierkegaard richiamano l'attenzione sul ruolo che sofferenza e dolore rivestono all'interno di un percorso esistenziale autentico; e soprattutto suggeriscono un confronto diretto con il concetto di finitudine, intrinsecamente connesso all'esistenza umana. Scelta, impegno, responsabilità sono alcune delle parole-chiave<sup>17</sup> che accompagnano queste riflessioni e che rimandano all'esercizio di un progetto esistenziale improntato al coraggio di confrontarsi con i grandi temi della vita, promuovendo la frequentazione (e la cura) di una dimensione più spirituale dell'esistenza.

Proseguendo la nostra riflessione, vogliamo ora soffermarci, quindi, sull'importanza di promuovere un'educazione spirituale *con* e *all'*infanzia, in cui le domande esistenziali possano trovare uno spazio di confronto senza resistenza e in cui gli adulti significativi riconoscano il proprio ruolo nel contribuire, attraverso la valorizzazione di alcune dimensioni dell'esistere, a contrastare la dilagante ascesa degli autoritarismi che contraddistinguono il nostro tempo, minacciando la scomparsa dell'autentica vita democratica.

Ciò rimanda a quanto in parte già visto con le riflessioni di Biesta, il quale richiama l'attenzione sull'importanza, all'interno dei processi educativi, di valorizzare, oltre alla dimensione della socializzazione, anche e soprattutto quella della *soggettivazione* (Biesta, 2013). L'autore spiega che la soggettivazione «riguarda sempre il modo in cui possiamo esistere 'al di fuori' degli ordini sociali... esistere 'al di fuori'

<sup>17</sup> Queste sono parole-chiave centrali nella riflessione pedagogica del problematismo, cornice teorica di riferimento di chi scrive. Per un approfondimento si rimanda, (oltre alle opere principali di Bertin e allievi, tra cui Contini, Fabbri, Baldacci, parte delle quali sono presenti in bibliografia), alla parte conclusiva di questo lavoro, in cui si offre una seppur breve panoramica su alcuni concetti principali.

di tali ordini... [ha] a che fare con la questione della libertà umana» (Ibi: 129) ed è quindi di natura esistenziale. «Esistere nel mondo e con il mondo solleva sempre la questione del rapporto tra la mia esistenza e l'esistenza del mondo» (Biesta 2017: 8, *trad. mia*). Essendo di natura esistenziale, il riferimento di Biesta alla soggettività indica l'importanza che gli individui hanno nell'assumere una posizione responsabile riguardo al modo in cui le loro credenze, i loro desideri e le loro attività influenzano gli altri e l'ambiente. E questo senso di responsabilità individuale è una priorità fondamentale per un'educazione alla democrazia (Statham, Webster, 2021).

### *3.3.1. La vita spirituale di bambini e bambine*

All'inizio degli anni Ottanta dello scorso secolo, lo psicologo Howard Gardner (1993/1983) ha proposto la teoria delle intelligenze multiple, che ha influenzato molti campi importanti, in particolare la psicologia e l'educazione<sup>18</sup>. L'autore ha definito l'intelligenza come «un potenziale biopsicologico di elaborazione delle informazioni che può essere attivato in un contesto culturale per risolvere problemi o creare prodotti che aggiungono valore in una cultura» (1999: 34, *trad. mia*). Secondo questa definizione, l'intelligenza non può essere misurata con un test, poiché fattori ambientali, valori culturali, istruzione e sforzi personali – difficilmente rintracciabili in maniera oggettiva – possono influenzarla.

<sup>18</sup> Gardner ha modificato l'idea che esista un'unica intelligenza misurata oggettivamente e riportata da un unico punteggio. Questo approccio fu rivoluzionario se si considera che gli scienziati cognitivi studiavano la mente dal punto di vista delle concezioni tradizionali dell'intelligenza formulate all'inizio del XX secolo e basate sugli studi di psicologi orientati esclusivamente al cognitivismo come Piaget.

### 3.3. L'infanzia di fronte all'esistenza

In uno dei suoi lavori a revisione dei precedenti (2006/1994), l'autore propone di aggiungere *l'intelligenza esistenziale*. Egli definisce questa intelligenza come

la capacità di localizzarsi rispetto ai confini più remoti del cosmo – l'infinito e l'infinitesimo – e la correlata capacità di localizzarsi rispetto a caratteristiche esistenziali della condizione umana come il significato della vita, il senso della morte, il destino ultimo del mondo fisico e di quello psicologico, ed esperienze profonde come l'amore per un'altra persona o l'immersione totale in un'opera d'arte (Gardner, 1999, p. 60).

Gardner afferma che anche i bambini si pongono domande esistenziali e ciò fa parte del loro processo di sviluppo (2006/1994). L'autore esita a definire l'intelligenza esistenziale un'intelligenza ufficiale, perché non si è stabilito se vi sia una parte specifica del cervello specializzata in questa facoltà; per questo motivo, Gardner parla di *otto intelligenze e mezzo* (McCoog, 2010). A tal proposito, l'autore suggerisce che le domande esistenziali forse facciano parte di una mente filosofica più ampia o che siano semplicemente le più "cariche di emozioni" tra le domande che gli individui si pongono abitualmente.

Sull'intelligenza esistenziale/spirituale e sulla sua educazione è ciò su cui ci pare qui più interessante riflettere. Spesso confusa o coincidente con l'educazione religiosa in senso più dottrinale, l'educazione alla spiritualità ha sempre più incontrato nel tempo interesse nelle riflessioni di studiosi e studiose che se ne sono occupati (Statham, Webster, 2021). Sulle tracce della riflessione di Gardner, McCoog si interroga sull'importanza di inserire questo tipo di educazione all'interno dei contesti educativi formali<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Già nel 1989, le Nazioni Unite hanno dichiarato che ogni essere umano è un essere spirituale e, poiché ogni bambino ha bisogno di sviluppare questa spiritualità, ha il diritto a uno sviluppo spirituale ottimale (ONU, 1989).

L'autore suggerisce che

gli studenti con una forte intelligenza esistenziale hanno bisogno della libertà di riflettere, concettualizzare e fare ipotesi sui contenuti presentati in classe. Sono molto soddisfatti quando gli si pongono domande come “perché” e “cosa succederebbe se”. (2010: 127, trad. mia).

Hyde, a sua volta, sottolinea che «la spiritualità è ontologica. Appartiene all'essere di ogni persona» (2017: 202) ed è, quindi, universale (più della religione in senso stretto); per questo, una sua educazione si pone come rilevante per l'infanzia (così come per gli adulti). Si tratta di un'educazione che sottende una comprensione della spiritualità che sappia dialogare sia con soggetti religiosi (nel senso di devoti ad una dottrina) sia con chi non ha alcun legame esplicito, ma è altrettanto coinvolto nelle questioni e nelle sfide universali poste all'umanità (come le esperienze di sofferenza e morte).

Esistono concezioni della spiritualità che rimandano alla libertà dell'individuo nelle scelte e nella costruzione di senso. È il caso, come abbiamo visto nel secondo capitolo, della definizione di Hartman (2018) di *filosofia della vita*, che implica un impegno verso le domande esistenziali.

Ma quanto “sono spirituali”, se lo sono, i bambini?

Sebbene la spiritualità faccia parte della vita di ogni bambino, la letteratura psicologica considera, come abbiamo visto, soprattutto il periodo compreso tra i 6 e i 12 anni come quello in cui si sviluppano le capacità cognitive e riflessive più complesse e raffinate, tra cui una parte importante dell'identità in termini di fiducia in sé stessi (Erikson, 2008/1950) e senso della giustizia. Secondo la teoria di Kolhberg (1981), nello stesso periodo, i bambini sviluppano anche una morale autonoma e un modo di ragionare in funzione di prendere decisioni morali che riguardano il presente e il futuro.

In questo periodo, i bambini passano da un primo stadio intuitivo della fede, in cui realtà e fantasia si mescolano, a un secondo



stadio, intorno agli 8 anni, in cui la fede è soprattutto un'esperienza e tutte le esperienze si concretizzano in storie e rituali che aiutano a svilupparla (Damsma Bakker, van Leeuwen, Roodbol, 2018). A partire dai 12 anni, la fede si evolve insieme allo sviluppo della capacità di pensiero astratto e analitico per passare, poi, ad uno stadio in cui il soggetto è in grado di riflettere sulle proprie idee e credenze, e sulla relazione con la dimensione del Sacro e l'idea di Dio (Neuman, 2011).

Tra gli studi che approfondiscono il tema, degno di menzione è il lavoro trentennale dello psichiatra Robert Coles (1990/2013), da cui si evince una spiccata sensibilità spirituale di bambini e bambine. Prendendo in esame 500 bambini tra gli 8 e i 13 anni (tra cristiani, ebrei, musulmani e agnostici) di provenienze diverse (Nord e Sud America, Europa, Africa e Medio Oriente), Coles ha condotto con loro interviste approfondite da cui è emersa una significativa capacità di esplorazione di temi complessi, con non poca disinvoltura.

In uno dei suoi incontri (in questo caso a Boston, presso la classe di una scuola primaria domenicale), Coles espone il cuore della sua ricerca:

Vorrei chiedervi di aiutarmi. Ho passato molto tempo, la maggior parte della mia vita da quando sono medico, a cercare di capire cosa pensano i bambini come voi su un sacco di cose che li riguardano. Mi interessa sapere in che cosa credono, quel che ritengono giusto e sbagliato, come e dove vogliono vivere da grandi. (2013: 51)

Tra i dati emersi dall'incommensurabile lavoro di Coles, relativamente alle questioni più connesse alle religioni teistiche, rientrano disegni sul volto di Dio, discorsi sulla "voce di Dio" e la preghiera. Chiare sono le testimonianze riportate di come, ad esempio, bambine e bambini di scuola primaria affrontino, attraverso le loro domande (e in maniera trasversale indipendentemente dal credo religioso), il problema della vastità dell'universo, del mistero di Dio, della sua

(in)capacità di risposta ai miliardi di richieste che gli giungono da tutte le parti del mondo.

Riesaminando i colloqui fatti [...], ho cominciato a capire che psicologicamente, per i bambini, Dio può assumere quasi qualunque forma. Può essere amico o potenziale nemico; ammiratore o critico; alleato od ostacolo; fonte di incoraggiamento o di ansia, paura, addirittura panico. (Ibi: 148)

Incidenti, malattie, lutti, momenti di pericolo e vissuti di dolore inducono i bambini, proprio come i grandi, a riflettere sulla vulnerabilità dell'esistenza e a sviluppare una sorta di morale spirituale personale.

Tra le riflessioni dello psichiatra ne emerge una di particolare interesse, ovverosia che l'appartenere o meno a una forte tradizione religiosa non sembra fare la differenza in termini di introspezione spirituale. Di fronte al timore che la religione, soprattutto quando particolarmente dogmatica, non lasci spazio a sperimentazioni – anche solo di pensiero – bambini e bambine hanno dimostrato di avere una propensione a una qualche forma di spiritualità, anche (e soprattutto) quando appartenevano a famiglie non particolarmente religiose (o del tutto agnostiche). Coles riporta, a tal proposito, la voce di uno dei ragazzini intervistati:

Se prendiamo bambini con genitori non religiosi, e ne abbiamo molti nella nostra scuola, non sono affatto diversi dagli altri, anzi, alcuni di loro [...] si interrogano molto sulla vita, vogliono fermarsi a discutere su ciò che è giusto o sbagliato, su ciò in cui bisognerebbe credere. (Ibi: 313).

Ciò che emerge dal lavoro di Coles, ma anche dagli studi fatti sulla spiritualità dei bambini<sup>20</sup>, è che la spiritualità è un concetto che ha

<sup>20</sup> Nell'ambito degli studi umanistici sulla malattia in infanzia e adolescenza, molti sono i contributi che indagano e riflettono attorno al tema della spiritualità. Non è questo un luogo per un affondo in questa direzione, ma per approfondimenti si

tante definizioni quante sono le sue interpretazioni a causa della sua natura multidimensionale. Diversi, infatti, sono i campi di significato che possono essere identificati:

- quello delle domande esistenziali riguardanti l'identità, il significato della sofferenza, ma anche la speranza e la gioia;
- quello delle riflessioni sui valori, sulle cose importanti per ciascuno (l'etica);
- quello delle considerazioni religiose che hanno a che fare con la fede, le credenze e le pratiche (Damsma Bakker, van Leeuwen, Roodbol, 2018).

In ogni caso, lo sviluppo spirituale dei bambini è un costrutto complesso, influenzato e plasmato non solo dai soggetti stessi, ma anche da coloro con cui interagiscono e dal mondo che li circonda; le traiettorie spirituali individuali, infatti, «sono in costante interazione con vari contesti educativi formali e informali» (Ubani e Murtonen 2018: 103).

Appurato che l'infanzia ha (e coltiva) una dimensione spirituale/esistenziale, ciò che è di interesse per questo lavoro, sin dall'inizio, è una riflessione sulla possibilità, dal punto di vista educativo, di garantire spazi (e, quindi, diritti) all'emergere di certe questioni. Ciò che si vuole qui evitare è, infatti, il rischio di situazioni in cui bambini e bambine si sentano limitati e si mostrino, pertanto, riluttanti nel porre (e parlare di) questioni spirituali, temendo eventuali reazioni di adulti e compagni (Hyde 2006). Alcuni spazi, infatti, possono essere ostacolanti quando non vengano percepiti come un ambiente sicuro in cui parlare.

rimanda ad alcuni studi tra i più recenti: Nash, Nash, Darby, 2015; Nash, Hussain, Parkes, Bhatt, Munnings, 2015; Damsma Bakker, van Leeuwen, Roodbol, 2018; Gordon, Keogh, Davidson, Griffiths, Sharma, Marin, Mayer, Dangayach, 2018; Pratiwi, Adi, 2019; Ives, 2021; Pirone, Scanziani, 2021; Rossato, Ullán, Scorsolini-Comin, 2021.

L'incapacità di coinvolgere la voce della minoranza, con curiosità e da una posizione di non conoscenza, può impedire a tutti di imparare da quella differenza, permettendo che quella voce si ritiri nel silenzio senza essere toccata (Llerena-Quinn 2013: 344, trad.mia).

È importante offrire uno spazio in cui i bambini si sentano sicuri di parlare, in cui osino esprimere le loro opinioni, seppur diverse, anche e soprattutto connesse con la dimensione più spirituale dell'esistenza. Se, come abbiamo già visto, non viene offerta la possibilità di riflettere su temi che hanno a che fare *anche* con la religione e la spiritualità, non ci sarà nemmeno l'opportunità, per l'infanzia, di sviluppare tali atteggiamenti nell'interazione con gli altri (Stockinger, 2019).

Nye afferma che i bambini hanno bisogno di uno «spazio di qualità» quando si tratta di infanzia e spiritualità: uno spazio fisico e visivo, uno spazio emotivo e uno spazio di ascolto (Nye 2017: 8).

Ciò che è veramente importante nell'ascolto della spiritualità dei bambini è creare sicurezza e intimità, specialmente in un contesto di gruppo. Ciò richiede di [...] aprirsi all'uso che i bambini fanno dell'umorismo, dell'evasione, del silenzio e, a volte, della sovversione per esaminare ed esprimere onestamente ciò che li fa meravigliare. Ciò richiede spazi in cui la differenza sia permessa, percepita con sensibilità e messa in discorso (Stockinger, 2019: 7).

### 3.3.2. *L'infanzia di fronte alla morte*

La paura di ammalarsi è una delle paure più forti nei bambini della scuola primaria, subito seguita, negli anni della preadolescenza, dalla paura di morire o di subire una menomazione (Spence, McCaithie, 1993; S. Kanizsa, B. Dosso, 1988). Per un bambino o una bambina, infatti, l'insorgere di una malattia non significa soltanto dolore fisico, ma anche il provare paura, accanto a una sensazione di abbandono e straniamento. Il risultato è uno stato di angoscia tale da

provocare «stati di regressione e persino di disintegrazione dell'io» (Kanizsa, Dosso, 1988: 10). In particolare, la situazione di disagio si amplifica laddove si presenti la necessità di un ricovero ospedaliero (Kanizsa, Dosso, 1988; Capurso, 2005, 2008). Uno dei meccanismi che spesso si instaurano nella mente dei bambini ospedalizzati più piccoli<sup>21</sup> è quello del sentirsi colpevoli di un qualcosa per il quale

<sup>21</sup> Per un bambino non è semplice comprendere la malattia e il suo funzionamento, poiché deve assimilare il concetto che una malattia la si ha o non la si ha, condizione che, quindi, non riguarda tutti allo stesso modo. Si deve capire, poi, che da alcune malattie si può guarire (es. da un'influenza), mentre in altri casi, come quello delle malattie croniche, ci si deve convivere per sempre. Per comprendere la malattia, propria o altrui, il bambino deve dunque essere accompagnato nell'assimilazione: la comprensione della malattia è il risultato di un processo di costruzione di senso dipendente da vari fattori tra cui, ovviamente, l'età cronologica e mentale del bambino. Alcune delle principali prospettive sullo sviluppo cognitivo e affettivo si sono occupate anche della comprensione della malattia in età infantile. Un primo modello si basa sulla prospettiva di Piaget, connettendo la comprensione dei meccanismi che possono generare una malattia agli stadi evolutivi da lui delineati (1953). La prospettiva piagetiana applicata al contesto di malattia invita a guardare alla persona, al bambino e all'adolescente, con una particolare attenzione alla considerazione dello stadio di sviluppo cognitivo in cui questa si trova, alla specifica fase evolutiva che sta attraversando e quindi alle sue specifiche modalità di attribuire significato alla realtà e alle proprie esperienze. Secondo Bibace e Walsh (1981), il cui modello è di ispirazione piagetiana, le spiegazioni che i bambini danno sulle cause delle malattie sono raggruppabili in base ad alcune categorie specifiche, che hanno una logica legata allo stadio di sviluppo mentale (all'età) dei soggetti (riflettono il tipo di logica impiegata per descrivere concetti fisici come il principio di conservazione della quantità o quello di causalità). Koopman, Baars, Chaplin, and Zwinderman (2004) hanno ripreso gli stadi di comprensione della malattia definiti da Bibace e Walsh, prendendo in considerazione, nella sequenza evolutiva da loro individuata, la percezione della distanza tra agente patogeno e soggetto che si ammala. La comprensione della malattia progredisce da uno stadio più infantile, immaturo, presente nei più piccoli (è spesso collegata a eventi fantastici o magici oppure deriva da esperienze occasionali), verso forme più complete e vicine al pensiero degli adulti (Brewster, 1982; Perrin & Gerrity, 1981). Tra gli studi che si sono occupati del tema, vi sono poi una serie di teorie che attribuiscono al bambino maggiori competenze rispetto a quelle assegnategli dai modelli piagetiani (Bianchi di Castelbianco, Capurso, Di Renzo, 2007). Secondo alcuni autori (Siegal, 1988; Siegal, Peterson, 2005), la possibilità per un bambino di apprendere e di capire la malattia non dipenderebbe soltanto da elementi di maturazione interna e dalle esperienze pregresse, ma anche (e soprattutto) dalla capacità dell'ambiente sociale di fornire gli strumenti simbolici e culturali di cui

ora sono puniti; la cura, infatti, può rappresentare per il bambino un'aggressione contro di sé. E in questo caso, afferma Di Giorgio, «nel bambino non esiste una chiara differenza tra soffrire di un lieve disturbo o di una malattia grave e incurabile» (1981: 75); il bambino è atterrito dal valore simbolico dell'evento<sup>22</sup>. La malattia è una conferma per il piccolo paziente che «ogni mancanza, avvenuta anche solo nella sua fantasia, ha o deve avere una qualche conseguenza, un qualche castigo» (*Ibidem*).

I bambini [...] dipendono ancora quasi totalmente dall'approvazione o dal rifiuto degli altri e si vivono come buoni o cattivi in funzione di ciò che gli altri pensano (o di ciò che essi pensano gli altri pensino) di loro. [...] Ciò comporta una grossa responsabilità educativa negli adulti che entrano in rapporto con bambini malati od ospedalizzati che si trovano in un momento di particolare fragilità emotiva (Kanizsa, Dosso, 1988: 81).

La malattia di un bambino, specialmente se particolarmente grave, chiama in causa in maniera diretta il tema della morte. Tema, peraltro, come vedremo in queste pagine, che interroga l'infanzia sempre e comunque anche quando essa non ne è coinvolta – e per fortuna – in maniera più o meno diretta.

Da piccoli i bambini parlano spesso della morte, ma quando crescono smettono di farlo. Non osano più. Sono consapevoli dell'angoscia e del silenzio degli adulti. [...] Alla morte non si può sfuggire, ma si può almeno evitare di farne

egli ha bisogno per comprendere e affrontare cosa gli sta succedendo (Dixon-Krauss, 1998). Secondo questi studi, i bambini più piccoli possiedono una conoscenza della malattia e delle sue conseguenze che, per quanto incompleta, è molto più avanzata di quanto supponessero gli studi piagetiani (Hergenthaler e Rabinowitz, 1991).

<sup>22</sup> «Il fatto che il bambino non abbia idea di quali possano essere le vere cause delle malattie può indurlo a ritenere che esse siano la conseguenza dei suoi comportamenti, che siano il castigo per le sue disobbedienze o per i suoi desideri di distruggere chi lo limita nei suoi slanci verso l'indipendenza, in una parola egli può dare corpo ai suoi sensi di colpa» (Kanizsa, Dosso, 1998: 10).

### 3.3. L'infanzia di fronte all'esistenza

un mistero, un tabù. [...] Discorrere della morte con un bambino può essere il modo migliore di tenersi stretti alla vita cercando di ridimensionare il silenzio e l'angoscia (Huisman-Perrin, 2003: 8).

Nella società occidentale, l'infanzia è da tempo tenuta lontana dalla morte, ad esempio delle persone care, mentre, paradossalmente, è bombardata da immagini truci e violente (di pandemia, di guerra, di violenza) provenienti da scenari che appaiono lontani e intangibili.

Almeno fino alla prima metà dello scorso secolo, le persone morivano a casa propria, al cospetto dei propri cari che le accompagnavano negli ultimi momenti. Oggi la morte avviene quasi sempre nell'ambiente asettico dell'ospedale (o di altre strutture sanitarie), dove anche i parenti sembrano evitare i moribondi e averne paura. La fase del lutto viene quasi occultata: esteriormente, tutto torna alla normalità.

Tuttavia i bambini, per quanto possano non comprendere a fondo cosa accade attorno a loro, sentono molto bene l'atmosfera emotiva degli adulti, soprattutto se questi ultimi, interrogati in maniera diretta sul tema della morte, mostrano la propria ansia e una certa confusione. La narrazione sulla morte è stata "espulsa" dalla società occidentale: la sua messa in discorso è evitata, specialmente se si tratta di un dialogo con l'infanzia. Nonostante ciò, «la lotta contro la paura della morte avviene senza che ci sia bisogno di vederla o sentirne parlare» (Veide, 2016: 138, *trad. mia*); e ciò riguarda, ovviamente, anche l'infanzia. Nemmeno l'assenza del pensiero astratto protegge i bambini più piccoli dall'intraprendere una relazione con la morte: ci pensano, ne sono incuriositi, ne hanno paura, costruiscono narrazioni più o meno magiche per affrontarne il peso.

Come ha affermato la psicoanalista infantile Melanie Klein, i bambini e le bambine fanno esperienza con/della morte molto prima di acquisirne la conoscenza intellettuale (es. la differenza tra i

concetti di “vivo” / “morto”) (Klein, 1948)<sup>23</sup>. Ignorare o evitare il tema, evaderne le domande, come abbiamo visto, non fa sì che l'infanzia se ne disinteressi: potrà interiorizzare un senso di maggiore angoscia, comprendere che si tratti di un tema *proibito* (tabù) e, per questo, andare a ricercare le risposte altrove.

Durante l'infanzia l'essere umano, nelle sue attività cognitive, si trova inevitabilmente ad affrontare i reali fatti della vita, comprese la morte e l'angoscia che ne deriva. In seguito, impara e gli viene insegnato a negare (questa) realtà. Infatti, già nel momento in cui il bambino sente l'angoscia dei suoi genitori (i genitori soffrono nel vedere che il loro bambino è entrato in contatto con l'idea della morte), impara a reprimere i propri sentimenti. Il bambino giunge alla conclusione che i suoi genitori non saranno comunque in grado di aiutarlo (Veide, 2016: 142, trad.mia).

Il risultato finale è che l'angoscia esistenziale legata alla morte non diminuisce: in accordo con Yalom, essa semplicemente diviene latente (1980).

Gli adulti che cercano di proteggere i bambini dalle loro domande esistenziali non fanno altro che rallentare un'esperienza di *ap-*

<sup>23</sup> Gli autori concordano su tre stadi nella comprensione della morte da parte del bambino. Nel primo periodo, caratteristico dei bambini fino ai 5 anni, la nozione di morte viene assimilata a quelle di sonno e di partenza. In questo periodo, la morte non è vista né come definitiva né come inevitabile. Proprio come quando ci si sveglia dal sonno o si ritorna da un viaggio, così si può tornare dalla morte. Nel secondo periodo, che corrisponde ai primi anni della scuola primaria, la comprensione della morte da parte del bambino è in transizione. Gli autori concordano sul fatto che i bambini ora comprendano la definitività della morte e il fatto che una persona morta non esista più. I bambini vedono ancora la morte come causata da un agente esterno e non concettualizzano la morte in termini di ciò che accade all'interno del corpo come risultato di questi eventi esterni. Nell'ultimo stadio, la morte è vista come un inevitabile processo biologico; una tale visione della morte diventa evidente per la prima volta intorno ai 9 o 10 anni. Per un approfondimento sul tema si rimanda, tra gli altri, ad Anthony, 1972; Atwood, 1984; Carey, 1985; Hoffman, Strauss, 1985; Stambrook, Parker, 1987; Clunies-Ross, Lansdown, 1988; Vianello, Marin, 1989; Kenyon, 2001.



### 3.3. L'infanzia di fronte all'esistenza

*prendimento della vita*. Offrire contesti di ascolto e dialogo significa riconoscere ai bambini la possibilità di imparare ad essere più liberi, più coraggiosi, più responsabili, senza evitare loro di vivere esperienze esistenziali significative (il che significa nella felicità, ma anche nel dolore). Dall'oblio delle questioni esistenziali, infatti, si può accompagnare verso la consapevolezza dell'essere e dell'*esserci*. Una consapevolezza che comporta un'assunzione di responsabilità verso ciò che sono e che voglio diventare:

in questa forma di esistenza, l'essere umano affronta sé stesso come espressione creativa del proprio essere. Assume sia le sue capacità che i suoi limiti, senza cercare di convertire il mondo circostante in un oggetto delle proprie attività. E in questa accettazione, sperimenta la libertà umana (Veide, 2016:146, trad.mia).

Nell'ambito degli studi sulla *Philosophy for Children* e della *Philosophy of Childhood*, il tema della morte è stato affrontato a volte anche apertamente. In particolare, alcuni passaggi dedicati si ritrovano nei lavori di Gareth Matthews (1980, 1994) il quale affronta i temi dell'angoscia e della morte in relazione all'esperienza infantile. Nel riportare alcune delle esperienze che hanno contrassegnato la sua attività con l'infanzia, l'autore racconta di John, sei anni, che, dopo la morte del cane di famiglia, comincia ad avere pensieri e curiosità riguardo alla morte, alla sopravvivenza e all'identità. "*Quale parte di me è realmente me?*" si chiede il bambino, probabilmente interrogandosi sul fatto che si possano perdere delle parti di sé senza smettere di esistere.

Forse un bambino che pone una domanda come questa non è abbastanza sicuro in quel momento per intraprendere un'indagine disinteressata sulla questione dell'identità e della sopravvivenza. Ciò non significa che la domanda debba essere evitata o ignorata. Se il bambino è sconvolto, evadere dalla questione può solo provocare un aumento dell'ansia (Matthews 1980: 86, trad.mia).

L'adulto che intende rassicurare potrebbe in molti casi produrre l'effetto opposto: l'atteggiamento migliore, suggerisce il filosofo, è

offrire un'onesta e chiara considerazione della domanda a prescindere dalla (eventuale) risposta che si consideri più appropriata.

Ma avere una buona discussione con un bambino – anche se con l'aiuto di buone storie<sup>24</sup> – [...] richiede sia un'apertura al bambino sia un'apertura a pensare alla morte che noi adulti troviamo sempre estremamente difficile da gestire (Matthews, 1994: 101, trad.mia).

Sempre nell'ambito della *Philosophy for Children*, in un suo recente lavoro sull'infanzia dal titolo evocativo *Seen and not heard*<sup>25</sup>, Jana Mohr Lone (2021) affronta a sua volta il tema della morte nei bambini. Il capitolo si apre con le domande di un bambino di dieci anni che recita:

Ho due domande a cui ho pensato per tutta la vita: “Cosa succede quando muori? E che senso ha vivere se un giorno morirai?” (Ibi: 137, trad. mia).

Di fronte a una tale questione è quasi inevitabile – per l'adulto – l'affiorare di quelle sensazioni di incertezza, preoccupazione e timore. Pur desiderando volersi impegnare in uno tentativo di dialogo (non tanto di risposta), ci si trova comunque in difficoltà rispetto a quale sia la strada migliore da intraprendere. Molti e forse la maggior parte degli adulti nella cultura occidentale sono a disagio a parlare della morte con chiunque, figuriamoci con i bambini. La morte, come abbiamo visto, tende ad essere un fatto privato, intriso di apprensione e segretezza, nascosto alla vista dei più.

L'argomento è una fonte comune di paura e ansia ed è visto come qualcosa di debole e non facilmente trattabile nelle interazioni quotidiane. Di conseguenza, rimane, a buon livello, un argomento tabù. Sebbene l'essere mortali

<sup>24</sup> Per un approfondimento, si rimanda al prossimo paragrafo.

<sup>25</sup> Visti e non ascoltati.

### 3.3. L'infanzia di fronte all'esistenza

sia, nel senso più profondo, la realtà dominante delle nostre vite, evitiamo le conversazioni sulla morte e sul morire (Ibi: 138, trad. mia).

Tuttavia, continua l'autrice, nella sua esperienza di insegnante e facilitatrice di pratiche di indagine filosofica con l'infanzia, riporta di essersi sempre trovata – alla sua richiesta rispetto a quale fosse il tema che più suscitasse curiosità – con bambini che hanno posto domande del tipo “*Perché si deve morire?*” e “*Cosa succede quando si muore?*”. I bambini, se ne viene data loro la possibilità, desiderano affrontare l'argomento, partecipando a conversazioni che vi riguardano<sup>26</sup>.

A testimonianza di ciò, riporto alcune delle considerazioni e delle domande che la studiosa ha raccolto nel corso della sua carriera e che testimoniano la volontà e la capacità di bambini e bambine di stare all'interno di conversazioni che riguardano la morte e il morire.

Joshua: «Penso che le persone abbiano paura di morire, non della morte. Una volta che si è morti, non si sente nulla. Le persone non hanno paura della morte, perché non esisteranno, quindi non c'è niente di cui aver paura» (Ibi: 139).

Andrew: «Credo che le persone abbiano paura della morte perché la morte rende la vita priva di significato. Non importa cosa tu faccia nella vita, un giorno morirai e niente importerà di ciò che hai fatto» (*Ibidem*).

Isabel: «Io credo che la morte non renda la vita priva di significato. Io credo invece che la morte sia ciò che renda la vita significativa. È la morte che ti fa venire voglia di celebrare la vita. Se vivessi per sempre, ci sarebbe il 100% di possibilità che alla fine faresti tutto ciò che puoi fare nella vita e la vita non avrebbe alcun significato» (Ibi: 140).

<sup>26</sup> Mira Bluebond-Langner (1978) affronta i modi in cui gli adulti si astengono dal discutere della morte con i bambini malati terminali e esamina la consapevolezza e gli atteggiamenti di questi ultimi nei confronti della malattia e della morte.

È interessante notare come in questo stralcio di conversazione, i bambini siano a proprio agio nello scambiarsi le proprie visioni e, ancora più interessante, nel loro confronto, vediamo emergere temi e concezioni a lungo esplorate dai grandi filosofi che hanno fatto la storia (Joshua ha una posizione più epicurea, mentre Andrew appare molto più nichilista, ma arriva Isabel a rimodulare l'indagine, offrendo un'impostazione di stampo heideggeriano).

Ciò che riteniamo importante sottolineare qui, ai fini della nostra riflessione, è il fatto che i bambini, nei loro confronti dialogici (non solo sulla morte, ma soprattutto in questo caso) dimostrano una particolare dimestichezza con l'incertezza: «sono capaci di affrontare domande aperte senza alcuna garanzia che vengano risolte» (Ibi:154, *trad. mia*). La loro *modestia epistemologica* li aiuta a sopportare (insegnandolo agli adulti) che la nostra conoscenza è sempre imperfetta e parziale.

Di fronte a conversazioni come quelle riportate, bambini e bambine si mostrano onestamente interessati alle posizioni altrui, sono capaci di sospendere le proprie credenze (riconoscendo una pluralità di posizioni, da quelle confessionali a quelle più agnostiche) e accolgono con serietà i punti di vista altrui. Ci sono molti modi di pensare alla morte e al morire, nessuno di questi risponde a tutte le domande, e per i bambini questo è accettabile, purché siano stati dati loro lo spazio e il tempo per esplorare. A questo punto, la vera domanda è: sono pronti gli adulti ad offrire questo spazio e ad assumersene la responsabilità?

### 3.3.3. *Il potere della letteratura*

Raccontarsi e sentir raccontare è, fin dalla prima infanzia, un'opportunità per aprirsi all'orizzonte del possibile e dell'esistenza. La letteratura tutta è immensa e offre innumerevoli strade: ciascuno può trovare la storia che gli si addice, il racconto che cerca, le parole che non riesce a identificare e le emozioni che non riesce ad esprimere.

### 3.3. L'infanzia di fronte all'esistenza

Fiabe e albi illustrati sono vicini al mondo dell'infanzia, alle sue rappresentazioni e ai suoi vissuti. Scrive Bruno Bettelheim (2000), a proposito della fiaba, che essa ci parla e parla dei nostri processi più inconsci. Il suo apporto si inserisce laddove

il bambino [...] deve essere aiutato a trarre un senso coerente dal tumulto dei suoi sentimenti. Egli ha bisogno d'idee sul mondo, di dare ordine alla sua casa interiore, per poter creare su tale base l'ordine nella sua vita (Bettelheim, 2000: 11).

Le fiabe hanno una forma che permette all'infanzia di dare una struttura al proprio immaginario interiore, assumendo un senso ed una direzione. Seppur in forme molteplici, comunicano un messaggio essenziale, ovvero dimostrano che:

una lotta contro le gravi difficoltà della vita è inevitabile, è una parte intrinseca dell'esistenza umana, che soltanto chi non si ritrae intimorito ma affronta risolutamente avversità inaspettate e spesso immeritate può superare tutti gli ostacoli e alla fine uscire vittorioso (Ibi: 13-14).

Le fiabe, infatti, pongono l'infanzia in maniera diretta, senza tentennamenti né nascondimenti, di fronte ai principali problemi umani, tra essi sofferenza, morte e malattia. Il succo delle fiabe non è la morale, ma piuttosto la fiducia di poter riuscire.

La vita può essere affrontata con la fiducia di poter sormontare le sue difficoltà o con la prospettiva della sconfitta: anche questo costituisce un importantissimo problema esistenziale (Ibi: 16).

Certamente una fiaba da sola non può avere proprietà taumaturgiche. Il bambino, però, ancor più che l'adulto, ha bisogno che chi gli sta attorno sia in gradi di infondergli ottimismo e speranza nel futuro. Raccontando fiabe e leggendo storie, gli adulti possono inco-

raggiare i bambini a prendere in prestito parole e pensieri altrui per curare le proprie ferite esistenziali. La grande letteratura non illude sulla realtà della vita, poiché ne mostra tutte le sfaccettature. Ma può essere una strada privilegiata, come quella del dialogo filosofico, per affrontarle più naturalmente. Certe fiabe offrono il diritto al diverso, al pauroso, al dolore: scrive Faeti<sup>27</sup> che esse aprono ad «un mondo sconnesso e pieno di preziosi angoli bui, entro i quali è possibile combattere, rischiare, crescere» (1974: 50).

Le storie, poi, si possono anche inventare. Per i bambini è molto significativo creare racconti assieme agli adulti; storie belle che danno speranza, che suggeriscono, spesso con sapiente ironia, che la fatica di crescere vale la pena, perché la vita, seppur difficile, è anche indiscutibilmente bella.

Nel suo densissimo e imprescindibile lavoro sulla letteratura per l'infanzia, Giorgia Grilli (2021) propone una tesi molto radicale: i libri per l'infanzia non hanno nessuna lezione da dare ai bambini, ma è piuttosto l'infanzia che ha qualcosa da dire (alla letteratura) e da dirci. Non è tanto, quindi, che i bambini siano destinatari di questi libri, quanto piuttosto che questi stessi libri – non tutti, ma molti – in qualche modo siano «intrisi di materia bambina, intrisi di infanzia» (Ibi: XIII). Dichiarandosi debitrice intellettuale nei confronti del suo maestro Antonio Faeti, Grilli riconosce come in questi libri si parli inevitabilmente di origine, dando vita, forma e voce *all'infanzia del mondo*.

Affrontando nel testo un tema caro alla nostra riflessione, Grilli indaga le connessioni della letteratura con i grandi temi esistenziali

<sup>27</sup> Antonio Faeti, accademico pedagogista dell'Università di Bologna fino al 2000, è stato titolare della prima cattedra di Letteratura per l'infanzia in Italia. Con il libro *Guardare le figure*, pubblicato con Einaudi nel 1972, la sua fama si diffonde a livello internazionale. Nel 2011, gli viene consegnato l'Archiginnasio d'oro, massimo riconoscimento che la città di Bologna dedica a personalità che si sono distinte nel campo della cultura e della scienza.

più difficili e dolorosi. I bambini *sanno*, dice l'autrice, che esiste il male e che la realtà è fatta anche di cose spaventose; per questo hanno bisogno che

qualcuno gliene parli, hanno bisogno di racconti, di storie che diano senso a questi aspetti che non possono essere elusi e sui quali e dei quali più di chiunque altro, indifesi come si sentono, i bambini vogliono sentir narrare (Grilli, 2021: 137-138).

Uno dei grandi autori per l'infanzia che osa accostare i grandi temi dell'esistenza agli sguardi e alle orecchie dei bambini – ripreso a tal proposito anche da Grilli – è, come abbiamo visto in apertura di questo testo, Wolf Erlbruch. Erlbruch è autore di due degli albi più “filosofici” che possiamo trovare sugli scaffali: *La grande domanda* (2003) – di cui abbiamo parlato – e *L'anatra, la morte e il tulipano* (2007). In quest'ultimo testo, un'anatra incontra la Morte, la quale passerà del tempo con lei, familiarizzando e instaurando una relazione. L'anatra è – come molti esseri umani – spaventata e interrogata dall'idea della morte, ma, al contempo, una grande intimità con la stessa, la rende più serena e sente le proprie preoccupazioni mitigate (Mohr Lone, 2021). La Morte accompagna l'anatra nei suoi ultimi giorni, non la porta via con violenza e brutalità, ma la segue con eleganza e dolcezza. Alle varie idee sulla morte che l'anatra propone, la Morte risponde con una frase inequivocabile: «è sorprendente ciò che vi raccontate voi anatre. La verità è che non lo sa nessuno», nemmeno io – si sottintende.

Scrive Grilli, a proposito di questo lavoro, che si tratta di un capolavoro,

un'opera perfettamente equilibrata nel rapporto tra immagini e parole, caratterizzata da una cura oculata del testo insieme sobrio e elevatissimo, portatrice di una rappresentazione assolutamente originale della Morte, che non manca di turbare ma si mostra per ciò che è, una presenza fami-

liare anche in vita, una dimensione che forse faremmo bene a percepire come tale (2021: 152).

Anche gli esponenti della *Philosophy for Children* si sono interrogati e si interrogano sulla possibilità che la letteratura per l'infanzia e in particolare gli albi possano offrire occasioni di dialogo filosofico. Sebbene ci siano opinioni divergenti sui tipi di testi più adatti all'indagine filosofica, alcuni autori hanno ritenuto interessante esplorare le opportunità legate alla lettura di un albo (Murriss, 2016).

Il curriculum della P4C presuppone un rapporto intrecciato tra i testi proposti e la pratica: il metodo per la lettura dei testi è l'indagine filosofica e sembrerebbe “funzionare” solo a partire dagli stessi. L'idea di fondo è che i testi del curriculum facciano da modello e da guida al dialogo di bambini e adulti che si impegnano in una comunità di indagine filosofica. Nonostante ciò, alcuni esponenti hanno “rotto” con la tradizione originaria e hanno esplorato altri contesti, accogliendo «da differenza come possibilità di crescita» per la stessa P4C (Vansieleghem e Kennedy 2011: 172). Per molti di loro, l'accento non è più posto su un curriculum che modella e promuove soprattutto il pensiero analitico, ma su tutto ciò che può essere in grado di generare una riflessione comunitaria e conversazioni filosofiche che includono la voce dei bambini (Murriss, 2016). Gli albi illustrati, in questo senso, si sono rivelati testi filosofici particolarmente adatti. Sono scelti in base ai temi e agli argomenti filosofici cui rimandano, come la libertà, la verità, la rabbia, il dolore (Costello 2012).

La filosofia con gli albi illustrati è stata introdotta da Murriss nel 1992 e ulteriormente sviluppata in collaborazione con Joanna Haynes (Murriss e Haynes 2002; Haynes e Murriss 2012), dimostrando di essere molto popolare nella pratica, non solo nei contesti della prima infanzia, ma anche dell'istruzione primaria e secondaria.

La filosofia dei libri illustrati non si colloca “nei” testi stessi, ma nello spazio intermedio tra testo, lettore bambino e lettore adulto (insegnante). [...]. Nel-



### 3.3. L'infanzia di fronte all'esistenza

la filosofia con gli albi illustrati c'è un intreccio dinamico tra la filosofia, la pratica democratica della pedagogia della comunità di ricerca, la nozione di bambino competente come lettore filosofico (implicito), gli insegnanti come lettori filosofici, l'ambiguità epistemologica e le qualità estetiche dei libri illustrati. L'ontologia e l'epistemologia che questa pratica assume sono relazionali. (Murris, 2016: 5).

E forse è proprio in questo *spazio intermedio* che si possono inserire le domande esistenziali dell'infanzia, trovando in questo intreccio un luogo privilegiato, dove gli interrogativi sono accolti e incentivati, anziché temuti ed evitati.



Per concludere

## Dell'ascolto dell'infanzia e del demonismo delle domande

Le domande e il loro bisogno di sorgere, di germogliare e di farsi strada tra le radici dell'esistenza dovrebbero trovare nei luoghi dell'educazione non solo uno tra i contesti più accoglienti, ma anche quello in cui l'ascolto è sovrano e attende smanioso che le questioni si presentino.

L'ascolto è, con grande probabilità, la suprema forma di cura e il più grande segno di rispetto. Ma l'ascolto, in particolare quello dell'infanzia e delle sue istanze, è, come abbiamo visto, tutto tranne che semplice e scontato. Molto spesso, infatti, ci si trova a sentire la voce altrui senza di fatto ascoltarla, concentrati a pensare a cosa replicare, impazienti di riconquistare il proprio turno di parola.

L'infanzia, ormai vista, ma raramente ascoltata (Mohr Lone, 2021), è fatta di bambini e bambine cui viene detto da sempre che devono prestare attenzione a quello che dicono gli altri, gli adulti in particolare. Tuttavia, è raro che venga offerta loro una guida sapiente su come diventare persone in grado di un ascolto autentico (essendo gli adulti, per primi, molto spesso incapaci di ascoltarsi) e, soprattutto, ancor più raramente ricevono il messaggio per cui ascoltarli – loro, i bambini – sia davvero importante.

L'ascolto richiede impegno, dedizione, apertura e finanche capacità di mettere in discussione e riconsiderare ciò che si era dato per

assodato (teorie, prassi, presupposti) anche e soprattutto nei confronti dell'infanzia. Si tratta, per riprendere una riflessione cara al problematicismo razionalista di Banfi (1926), poi rielaborata in direzione pedagogica da Bertin (1968), di un esercizio della ragione che è antidogmatico e si contrappone a quel processo di razionalizzazione tipico della metafisica classica. Come analizza Fabbri (2016, 2019), quello della razionalizzazione, infatti, è un atteggiamento controproducente, poiché pretende di salvaguardare la veridicità dei propri presupposti (anche quando smentiti dall'esperienza e/o dall'osservazione empirica), divenendo così vincolante. Ma questo vincolo è nemico dell'apertura richiesta da un ascolto autentico e non si presta ad accogliere altri punti di vista o, persino, al cambio di prospettiva. La proposta del problematicismo pedagogico, in dialogo con le teorie della complessità e, in particolare, con la riflessione del sociologo Edgar Morin (1990-1993), è quella di valorizzare l'impegno di una ragione (razionalità) che antepone la conoscenza alla difesa di valori, credenze e aspettative. È una ragione anti-dogmatica che ci pare possa essere esercitata a favore del sorgere delle domande esistenziali e della coltivazione di un terreno che sia in grado di accoglierle e metterle in discorso<sup>1</sup>. L'esercizio della razionalità rende «i soggetti disinteressati, capaci di mettersi in ascolto del punto di vista divergente, di dialogare con le posizioni antinomiche alle proprie, anziché combattere per la difesa dei propri privilegi e delle proprie logiche di dominio» (Fabbri, 2019: 23).

<sup>1</sup> Si tratta di una ragione che interviene nell'ambito del disordine esistenziale, di disordine conseguente alle sollecitazioni interne ed esterne che caratterizzano l'essere umano e dal rapporto reciproco di istanze intellettive ed affettive. È una ragione che interviene, in primo luogo come fondatrice di un'ermeneutica del disordine, successivamente come creatrice di percorsi di superamento esistenziale, sia per il singolo che per la comunità. Scrive G. M. Bertin: «Potremmo asserire che la ragione è forte se fa del momento di problematicità che le è costitutivo il principio del proprio sviluppo e del proprio arricchimento creativo [...]; debole se si lascia sommergere e confondere da esso in funzione dell'aggravamento del "disordine esistenziale" (il che è certamente possibile, anzi attuale)». (Bertin, 2004: 53).

Tale esercizio, inoltre, non sottovaluta le capacità riflessive dell'infanzia, né permette che le sue istanze – un misto intrecciato di pensieri ed emozioni – rimangano inespresse o, appunto, inascoltate. Il rischio che si corre, credendo nell'incapacità da parte dell'infanzia di accedere ai grandi temi (e alle grandi domande) dell'esistenza, è quello di portare ad *un'anestesia di mente e di cuore*.

Un adulto consapevole e responsabile è in grado di esercitare ciò che potremmo definire *un ascolto antidogmatico*, in cui riconoscere soggettività e diritto di espressione (e partecipazione) alla voce infantile, in un rapporto comunicativo autentico e di reciproca fiducia.

Un tale atteggiamento, per dirla con Contini, aiuta il soggetto «a confrontarsi con altri soggetti accettando che essi possano non corrispondere ai suoi desideri senza che ciò implichi che lui o loro siano “cattivi”, a preferire i rischi dell'esplorazione alla sicurezza dell'evitamento e della chiusura» (Contini, 1992: 190).

Quale pedagogia, quindi, di fronte a un'esistenza problematica, che pone questioni ingombranti sin dalla più tenera età? Le domande sorgono, infatti, da quella che, nella corrente problematicista, viene definita l'esperienza della *problematicità esistenziale* (Bertin, Contini, 2004)<sup>2</sup>. L'obiettivo della pedagogia, dunque, di fronte al riconoscimento della problematicità dell'esistenza, è quello di accompagnare i soggetti, sin dalla più tenera età, a divenirne, il più possibile, protagonisti, soggetti attori del proprio progetto esistenziale. L'impegno della progettualità, infatti, richiama in prima istanza, per ciascun

<sup>2</sup> Il testo del 2004 rappresenta una riedizione di *Costruire l'esistenza*, scritto e pubblicato dai due autori nel 1983 (per Armando). Tra le opere più rappresentative della filosofia dell'educazione problematicista, ricordiamo qui l'opera di Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, del 1973 e, tra i lavori di Bertin, *Esistenzialismo, marxismo, problematicismo* (1970), *Educazione alla ragione* (1975), *Disordine esistenziale e istanza alla ragione* (1981), *Ragione proteiforme e demonismo educativo* (1987). Tra i lavori di Contini, ricordiamo, infine, *Comunicazione e educazione* (1980); *Comunicare fra opacità e trasparenza* (1984); *Figure di felicità orizzonti di senso* (1988); *Per una pedagogia delle emozioni* (1992); *Elogio dello scarto e della resistenza* (2009).

soggetto, la ricerca di senso all'interno del campo del possibile. Là, dove c'è problematicità, infatti, «dentro di noi o nel rapporto intersoggettivo – [...] dovrà realizzarsi ed esprimersi una possibilità che prima non si dava e che da quel momento in poi apre spazi per nuove, significative sperimentazioni» (Bertin, Contini, 2004: 14-15).

Posta la problematicità dell'esperienza, dunque, si pone anche la necessità della *scelta*, a partire dal confronto con la condizione che “ci è stata data”, da cui muovere per assumere su di sé la progettazione della propria esistenza. Per diventare soggetti progettuali, però, occorre essere educati alla progettualità, attraverso l'esempio e la guida di adulti «che incoraggino, contemporaneamente, l'attitudine esplorativa e la capacità riflessiva, [...] il senso critico e la fantasia [...]. Che incoraggino la tensione verso la differenza, intesa come superamento dei condizionamenti che intrappolano noi stessi, i nostri progetti, le nostre possibilità» (Ibi: 15).

Il senso di tale educazione si realizza *anche* nel momento del dialogo e dell'ascolto delle istanze di ciascuno. Quella proposta dalla pedagogia problematicista è infatti un'idea di educazione improntata alla condivisione e alla convivenza: di istanze e di soggettività.

Questo tipo di educazione, inoltre, invita, di fronte alle grandi domande esistenziali, ad una apertura al piano del possibile, e, al contempo, ad una valorizzazione delle differenze. Si tratta di un atteggiamento di apertura a ciò che potremmo definire il *demonismo delle domande*<sup>3</sup>, inteso come energia che le fa germinare e che smuove i soggetti nella loro ricerca di senso, al di là degli approdi e delle risposte. Riprendendo le categorie del demonismo e continuando nell'accostamento al pensiero nietzscheano

<sup>3</sup> Bertin fa riferimento al demonismo riprendendo alcune categorie nietzscheane, assumendole nel significato che possono rappresentare in ambito educativo. Esse sono: la libertà, la nobiltà e la lievità. La libertà in termini di affrancamento dai condizionamenti paralizzanti; la nobiltà che deriva dall'esperienza del dolore; la lievità che caratterizza la volontà di donare sorrisi, giochi e danze.

ripreso da Bertin (1977), possiamo immaginare il momento della *libertà* come un affrancamento dai condizionamenti che, da un lato, frenano e inibiscono il domandare e, dall'altro, propongono-impongono una serie di risposte. Pensiamo alla *nobiltà*, invece, come a quella disposizione esistenziale che accoglie i *timori e tremori* delle domande più difficili, aprendosi al terreno opaco e tortuoso del loro incedere. Infine, la *lievità*, come esperienza di leggerezza, di possibilità di scovare, nell'interrogarsi, spazi di riso e condivisione gioiosa, quali approdi di tregua e lenimento alle fatiche dell'esistere.

Accogliere il *demonismo delle domande* significa saper mettere in campo il coraggio di esprimerle e di ascoltarle: coraggio di sperimentare senza certezza di risposte, coraggio di cambiare apprendendo dai limiti e dagli errori del pensiero, coraggio di trarre da ciò che è differenza (altro da sé) nuovo significato. Ciò vale più come direzione che come meta e implica il demonismo della ricerca e della sperimentazione, «impedendo il compiacimento per le tappe raggiunte e le soluzioni trovate perché impone una continua tensione a trascenderle, a spostare sempre più avanti – oltre – le linee di traguardo» (Bertin, Contini, 2004: 35), ammesso che un traguardo vi sia.

Per accogliere ed affrontare il *demonismo delle domande*, infine, i soggetti devono essere messi nelle condizioni di poter sviluppare una competenza relazionale, che consiste, tra le altre cose, nella capacità di saper riconoscere ed esprimere le proprie emozioni, i propri vissuti e la propria conoscenza del mondo, e, altrettanto fondamentale, nel saper ascoltare quelli altrui.

Il terreno dell'indagine filosofica con l'infanzia ci sembra essere un luogo privilegiato per lo sviluppo di tale competenza che si esprime, cresce e si costruisce nell'esercizio della domanda. Ma più di tutto ci sembra da privilegiare un pluralismo delle esperienze, che siano esse entro o fuori i confini della filosofia con i bambini, una loro pluridimensionalità, al fine di favorire e permettere relazioni

in cui sia dominante la valenza intellettuale (rapporti con altri soggetti con cui studiare e fare ricerca, ma anche rapporti diretti con libri, luoghi storicamente e culturalmente significativi, paesaggi naturali ecc.), altre a dominanza estetica (rapportarsi alla musica, alle arti figurative, all'architettura, a poesia e letteratura ecc.) e ancora, relazioni in cui l'affettività possa essere investita con tonalità differenziate (genitori, fratelli, amici ecc.) e che richiedano un impegno eticamente fondato (Bertin, Contini, 2004: 157).

Per imparare a costruire rapporti, occorre imparare a costruire la propria esistenza: attraverso una progettualità consapevole dei condizionamenti, che sappia reagirvi, tendendo all'emergere della *differenza* come espressione di possibilità.

Come insegna Edgar Morin (2001/2000), tra i saperi necessari per il futuro, rientra l'esercizio della *comprensione*, che, accanto all'ascolto, sembra potersi porre a parziale garanzia della «solidarietà intellettuale e morale dell'umanità» (Ibi: 97). Ascolto e comprensione di sé, dell'altro da sé e delle rispettive domande non sono semplice comunicazione. La "semplice" comunicazione, infatti, non produce comprensione; può produrre spiegazione, informazione, intelligibilità e condivisione di messaggi, ma non comprensione. L'impegno verso la comprensione è una scelta etica che richiede di «argomentare, di refutare anziché scomunicare e anatemizzare. [...] Non scusa né accusa: richiede di evitare la condanna perentoria, irrimediabile, come se noi stessi non avessimo mai conosciuto il cedimento o commesso errori» (Ibi: 99).

E l'impegno verso la comprensione va esercitato anche e soprattutto nei confronti dell'infanzia e delle sue domande, quale riconoscimento del suo diritto di partecipazione nella circolazione delle idee nel mondo. Ma anche come possibilità per la società adulta di connettersi più autenticamente con quelle caratteristiche specifiche e speciali dell'età infantile, spesso abbandonate e accantonate. Meraviglia, curiosità, illuminazione, immaginazione, sconfinato senso del possibile, sono solo alcuni dei terreni fertili sui cui si giocano le tante



domande e le tante risposte della vita infantile. Accoglierle nella loro *vastità* è certamente una sfida – forse la più grande – ma rappresenta anche un cambio di rotta, non indifferente, nei confronti di quell'incapacità tipicamente adulta di reggere la tensione al cospetto del tempo-bambino.

La *grande domanda*, in fondo, è quella che gli adulti si dovrebbero fare, rispetto alla propria eterna e ricorrente difficoltà a reggere il confronto con il mondo infantile.

Quale valore e significato riesce, il mondo degli adulti, ad attribuire alle domande dei bambini?

Quale educazione può farsi garanzia del diritto di espressione del *demonismo infantile*? Quale tempo-spazio è realmente pronto ad accoglierne le domande?

Di questo e poco altro abbiamo provato a scrivere. La riflessione resta inevitabilmente aperta, in attesa della prossima, *grande domanda*.



## Bibliografia

- AAVV, *Existential Questions and their Moral Implications* in «OMEGA - Journal of Death and Dying», 43(1), 2001, pp.1-6.
- Abbagnano N., *Introduzione all'esistenzialismo*, Taylor, Torino 1947.
- Abbagnano N., *L'esistenzialismo nella filosofia contemporanea*, Primer Congreso Nacional de Filosofía, Mendoza, Argentina 1949.
- Abbagnano N., Fornero G., *Filosofi e filosofie nella storia. Volume terzo*, Paravia, Torino 1992.
- Agamben G., *Idea della prosa* (1985), Quodlibet, Macerata 2013.
- Ahmadi F., Ristiniemi J., Linblad I., Schiller L., *Perceptions of death among children in Sweden* in «International Journal of Children's Spirituality», 24(4), 2019, pp. 415–433.
- Altan F.T., Forni E., *La prospettiva del ranocchio: Lo sguardo dei bambini sul mondo adulto*, Bollati Boringhieri, Torino 2005.
- Altomonte L., Sanna V., Zanetti L., *Perché esisto? I bambini alle prese con La grande domanda*, in «Hamelin», 20(50), 2021, pp. 132-157.
- Anderson B. (Ed.), *Philosophy for Children: Theories and praxis in teacher education*, Routledge, London 2016.
- Annacontini G., *Il bambino metalogico. Ovvero della saggezza che manca agli scienziati*, in F. Pinto Minerva, A. Cagnolati, D. Dato, B. De Serio, R. D. Fanelli, F. Frabboni, A. Greco, I. Loiodice, L. Marchetti, *L'irriducibile complessità dell'infanzia*, Pensa Multimedia, Lecce 2012, pp. 207-236.
- Anthony S., *The Discovery of Death in Childhood and After*, Basic Books, New York 1972.
- Antonacci F., *Puer ludens. Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Antonacci F., *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2020.

## Bibliografia

- Attili G., *L'amore imperfetto. Perché i genitori non sono sempre come li vorremmo*, Il Mulino, Bologna 2012.
- Atwood V. A., *Children's concepts of death: A descriptive study*, in «Child Study Journal», 14(1), 1984, pp.11-29.
- Bakker D., Aliza A., van Leeuwen R. R., Roodbol P. F., *The Spirituality of Children with Chronic Conditions: A Qualitative Meta-Synthesis*, in «Journal of Pediatric Nursing», 43, 2018, pp.106–113.
- Baldacci M., *Il problematicismo: Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Milella, Lecce 2003.
- Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Baldacci M. (Ed), *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Carocci, Roma 2020.
- Baldacci M., *L'impianto di un curriculum di educazione etico-sociale* in «Pedagogia più Didattica», 7(1), 2021, pp. 4-16.
- Balduzzi L., Lazzari A., *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*, Junior, Parma 2021.
- Banfi A., *Principi di una teoria della ragione* (1926), Editori riuniti, Roma 1967.
- Bateson G., *Mente e natura: Un'unità necessaria* (1979), Adelphi, Milano 1984.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente* (1972), Adelphi, Milano 1997.
- Bateson G., Bateson M.C., *Dove gli angeli esitano* (1987), Adelphi, Milano 2002.
- Bauman Z., Francesconi D., *Per tutti i gusti: La cultura nell'età dei consumi*, Laterza, Roma-Bari 2016.
- Becchi E. (Ed), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano 1979.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2005.
- Benjamin W., *Opere complete, vol. VIII (Frammenti e parolipomena)*, Einaudi, Torino 2014.
- Bertagna G., *Educazione Cristiana e insegnamento della religione*, in AAVV, titolo, Scholè, Brescia 2005, pp. 41-104.
- Bertagna G., Boscarino G.S., *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano Milano 2009.
- Bertin G. M., Contini M., *Costruire l'esistenza: Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1986.
- Bertin G. M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando, Roma 2004.

## Bibliografia

- Bertin G.M., *Esistenzialismo, Marxismo, Problematicismo nella pedagogia*, AVE, Milano 1955.
- Bertin G. M., *Educazione alla ragione: Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1975.
- Bertin G. M., *Nietzsche: L'attuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
- Bertin G. M., *Progresso sociale o trasformazione esistenziale*, Liguori, Napoli 1982.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Bertolini P., *Educazione e politica*. Raffaello Cortina, Milano 2003.
- Besoli S., Caronia L., *Il senso della realtà: L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale*, Quodlibet, Macerata 2018.
- Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2000.
- Betti C., Bandini G., Oliviero S., *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Bibace R., Walsh M. E., *Children's conceptions of health, illness and bodily functions*, Jossey-Bass, San Francisco 1981.
- Biesta G., *Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education* in «Educational Assessment, Evaluation and Accountability», 21(1), 2009, pp. 33-46.
- Biesta G., *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm, Boulder 2013.
- Biesta G., *Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people* in «Childhood & Philosophy», 13(28), 2017a, pp. 415-452.
- Biesta G., *The Rediscovery of Teaching*, Routledge, New York 2017b.
- Bluebond-Langner M., *The private worlds of dying children*, Princeton University Press, Princeton 1978.
- Bobbio A., *I diritti sottili del bambino*, Armando, Roma 2007.
- Bobbio A., *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*, La Scuola, Brescia 2014.
- Bondioli A., *Gioco e educazione*, Franco Angeli, Milano 1996.
- Bondioli A., Savio D. (Eds.), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*. Junior Spaggiari, Parma 2017.
- Bondioli A., Bobbio A. (Eds), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Carocci, Roma 2019.
- Bower T. G. R., Wishart J. G., *The effects of motor skill on object permanence*, in «Cognition», 1(2), 1972, pp. 165-172.

## Bibliografia

- Braidotti R., *Il postumano: la vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, Derive-Approdi, Roma 2014.
- Brewster A. B., *Chronically ill hospitalized children's concepts of their illness*, in «Pediatrics», 69(3), 1982, pp. 355-362.
- Bruzzone D., *Viktor Frankl. Fondamenti psicopedagogici dell'analisi esistenziale*, Carrocci, Roma 2012.
- Burgio G., Muscarà M., *Education, laicism and religious pluralism. IRC and alternative activities in an intercultural perspective*, in «Educazione Interculturale», 18(1), 2020, pp. 1-15.
- Byung-chul H., *La società senza dolore: Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*, Einaudi, Torino 2021.
- Caligiuri M., *La cruna dell'ago. Educazione e diseguglianze tra giustizia sociale, democrazia e individualismo all'inizio del XXI secolo*, in «Formazione & insegnamento», 16(3), 2018, pp. 39-48.
- Calliero C., Galvagno A., *Abitare la domanda: Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Morlacchi, Perugia 2010.
- Cam P., *The theory of education made flesh*, in M. R. Gregory, M. J. Lavery (Eds.), *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*, Routledge, London, pp. 29-37.
- Cambi F., Striano M., *John Dewey in Italia: La ricezione/ripresa pedagogica: letture pedagogiche*, Liguori, Napoli 2010.
- Cantoni R., *Saggio introduttivo* in S. Kierkegaard, "Aut-Aut. Estetica ed etica nella formazione della personalità", M. A. Denti Ed., Milano 1946.
- Capra F., *Il Tao della fisica*, Adelphi, Milano 2002.
- Capurso M., *La casa delle punture. La paura dell'ospedale nell'immaginario del bambino*, Magi, Roma 2005.
- Capurso M., *Quando si ammala un bambino*, Edizioni, Roma 2008.
- Caputo M. (Ed.), *Oltre i "paradigmi del sospetto"? Religiosità e scienze umane*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Caputo M., *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti. Una ricerca esplorativa nazionale*, Franco Angeli, Milano 2017.
- Capurso M., *Facilitare la comprensione della malattia nel bambino*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Carey S., *Conceptual Change in Childhood*, MIT Press, Cambridge MA 1985.
- Caronia L., *Costruire la conoscenza: Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

## Bibliografia

- Caronia L., *Fenomenologia dell'educazione: Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Caronia L., *Chi ha paura del relativismo? Peirce, Wittgenstein, Vygotsky e le radici linguistiche della conoscenza (non della realtà)*, in «*Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*», 7(2), 2012, pp. 111-146.
- Castelbianco F. B. di, Capurso M., Renzo, M. D. (Eds.), *Ti racconto il mio ospedale. Esprimere e comprendere il vissuto della malattia*, Magi Edizioni, Roma 2007.
- Cavas B., Cavas P., *Multiple Intelligences Theory-Howard Gardner*, in B. Akpan, T. J. Kennedy (Eds.), *Science Education in Theory and Practice: An Introductory Guide to Learning Theory*, Springer International Publishing, New York 2020, pp. 405-418.
- Cera R., *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, Franco Angeli, Milano 2009.
- Ceruti M., *Il vincolo e la possibilità*. Feltrinelli, Milano 1986.
- Chesters S. D., *The Socratic classroom: Reflective thinking through collaborative inquiry*, Sense, Rotterdam 2012.
- Chetty D., (2014). *The elephant in the room: Picturebooks, philosophy for children and racism*, in «*Childhood & Philosophy*», 10 (19), 2014, pp.11-31.
- Childers P., Wimmer M., *The concept of death in early childhood*, in «*Child Development*», 42, 1971, pp.1299-1301.
- Christensen P., James A. (Eds.), *Research With Children: Perspectives and Practices*, Routledge, London 2008.
- Clark A., *The Mosaic Approach and research with young children*, in V. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser, S. Ding (Eds.), *The Reality of Research with Children and Young People*, Sage, New York 2004, pp. 142-161.
- Clark A., Moss P., *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*, Junior Spaggiari, Parma 2014.
- Clunies-Ross C., Lansdown R., *Concepts of death, illness and isolation found in children with leukaemia*, in «*Child Care, Health, and Development*», 14(6), 1988, pp.373-386.
- Colaci A., *L'uomo di fronte alla morte. I paradigmi interpretativi dal mondo antico a oggi*, in «*MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*», 9(1), 2019, pp. 62-79.
- Coles R., *La vita spirituale dei bambini*, Castelvechi, Roma 2013.
- Conserva R., *La stupidità non è necessaria. Gregory Bateson, la natura e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Contini M., *Figure di felicità orizzonti di senso*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

## Bibliografia

- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Contini M., *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- Contini M., *Davanti al dolore dei bambini*, in «Bambini», 4, 2004, pp. 8-10.
- Contini M., *Elogio dello scarto e della resistenza: Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, CLUEB, Bologna 2009.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Contini M., Demozzi S. (Eds.), *Corpi bambini, sprechi di infanzie*, Franco Angeli, Milano, 2016.
- Corsaro W. A., *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Corsaro W. A., *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press, New York 2005.
- Corsi M., *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa, Lecce 2011.
- Corsi M., Sani R. (Eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- Cosentino A. (Ed.), *Filosofia e formazione. 10 anni di P4C in Italia*, Liguori, Napoli 2002.
- Cosentino A., Oliverio S., *Comunità di ricerca filosofica e formazione: Pratiche di coltivazione del pensiero*. Liguori, Napoli 2011.
- Costello P. (Ed.), *Philosophy and children's literature*, Rowan & Littlefield, New York 2012.
- Cyrulnik B., *Il dolore meraviglioso. Diventare adulti sereni superando i traumi dell'infanzia* (1999), Frassinelli, Milano 2000.
- D'Agnese V., *Epistemologie costruttiviste e modelli di formazione. Saggi su Morin Bateson Gargani*, Pensa Multimedia, Lecce 2007.
- D'Amato M., *Childhood and Society*, Lulu, New York 2006.
- D'Amato M., *Ci siamo persi i bambini: Perché l'infanzia scompare*. Laterza, Roma-Bari 2014.
- D'Ignazi P., *L'educazione etico-sociale oltre la Philosophy for Children*, in «Pedagogia più Didattica» 7(1), 2021, pp. 129-144.
- D'Olimpo L., *How philosophy can help children cope with uncertain times*, in «The-conversation.com», 9-6-2020, <https://theconversation.com/how-philosophy-can-help-children-cope-with-uncertain-times-140122>.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia*, Reggio Children Editore, Reggio Emilia 2003.



## Bibliografia

- Dal Toso P., Loro D. (Eds.), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile*, Franco Angeli 2017.
- Damasio A. R., *L'errore di Cartesio. Emozioni e conoscenza* (1994), Adelphi, Milano 2000.
- Damsma Bakker A., van Leeuwen, R. R., Roodbol, P. F., *The Spirituality of Children with Chronic Conditions: A Qualitative Meta-synthesis*, in «Journal of Pediatric Nursing», 43, 2018, pp. 106-113.
- Dawson G., Fischer K. W. (Eds.), *Human Behavior and the Developing Brain*, The Guilford Press, New York 1994.
- De Giorgi F., *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016.
- De Marzio D. M., *What happens in philosophical texts: Matthew Lipman's theory and practice of the philosophical text as model*, in «Childhood & Philosophy», 7(13), 2011, pp. 29-47.
- Deleuze G., Guattari F., *Millepiani* (1980), Castelvecchi, Roma 2003.
- Demozzi S., *Il dolore: Limite o possibilità?* in «Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education», 1(1), 2006, pp.1-12.
- Demozzi S., *Quando l'infanzia incontra la malattia*, in M. Contini (Ed.), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Carocci, Roma 2010, pp. 77-97.
- Demozzi S., *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, ETS, Pisa 2011.
- Demozzi S., *Infanzia inattuale. Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Junior Spaggiari, Parma 2016.
- Demozzi S., *Vecchi temi per nuovi scenari. Infanzia e dolore ai tempi della sindrome Covid-19*, in A. Gigli (Ed.), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Junior Spaggiari, Parma 2021a, pp. 94-103.
- Demozzi S., *Quanto dura per sempre? Riflessioni pedagogiche per "fare spazio" al pensiero dell'infanzia*, in «Hamelin», 50, 2021b, pp.6-19.
- Demozzi S. (Ed.), *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca*, Franco Angeli, Milano 2021.
- Deriu M., *Gregory Bateson*. Pearson Italia, Torino 2000.
- Derrida J., *Donare la morte*, Jaca Book, Milano 2002.
- Dewey J., *La ricerca della certezza. Studio del rapporto fra conoscenza e azione*, Firenze, La Nuova Italia 1929.
- Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine* (1938a), Einaudi, Torino 1949.

## Bibliografia

- Dewey J., *A Common Faith*, Yale University Press, 1968.
- Dewey J., *Esperienza e educazione* (1938b), Raffaello Cortina 2014.
- Di Giorgio A.M., *Pedagogia e medicina*, Cappelli, Bologna, 1981.
- Dixon-Krauss L., *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*, Erickson, Trento 2000.
- Donaldson M., *Children's Minds*, Harper Collins, New York 1986.
- Elkind D., *Children and Adolescents: Interpretive Essays on Jean Piaget*, Oxford University Press, Oxford 1981.
- Erikson E., *Infanzia e società* (1950), Armando, Roma 2008.
- Erlbruch W., *La grande domanda*, E/O, Roma 2004.
- Erlbruch W., *L'anatra, la morte e il tulipano*, (E/O, Roma 2007).
- Espinoza B. D., *Story, Formation, and Culture: From Theory to Practice in Ministry with Children*. Wipf and Stock Publishers, Eugene 2018.
- Fabbri M., *Sponde. Pedagogia dei luoghi che scompaiono o che conducono lontano*, Clueb, Bologna 2003.
- Fabbri M., *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formaazione*, Unicopli, Milano 2005.
- Fabbri M., *I bambini e il dolore: accettazione e attribuzione di senso*, in «Infanzia», 4, 2010, pp. 245-249.
- Fabbri M., *Fra etica, riflessività e deontologia. Direzioni di paradossalità, andata e ritorno: oltre il doppio legame*, in Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Franco Angeli, Milano 2016, pp.117-152.
- Fabbri M., *Le ricerche mostrano che...? Scelta e responsabilità nell'agire quotidiano*, in S. Besoli, L. Caronia (Eds.), *Il senso della realtà*, Quodlibet, Macerata 2018, pp. 173-196.
- Fabbri M., *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Scholè Bergamo 2019.
- Fabbrichesi R., *Cosa si fa quando si fa filosofia?* Raffaello Cortina, Milano 2017.
- Faeti A., *Il crepuscolo dell'orco pedagogico*, in E. Perodi, *Fiabe fantastiche. Le novelle della nonna*, Einaudi, Torino 1974, saggio introduttivo.
- Farquhar S., Fitzsimons P. (Eds.), *Philosophy of Early Childhood Education: Transforming Narratives*. Wiley, Hoboken 2008.
- Farquhar S., White E. J. (Eds.), *Philosophy and Pedagogy of Early Childhood*. Routledge, London 2018.
- Ferrante A., Galimberti A., *Il senso pedagogico della finitudine in «MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni»*, 9(1), 2019, pp. 443-458.

## Bibliografia

- Fesmire S. (Ed.), *The Oxford Handbook of Dewey*, Oxford University Press, Oxford 2019.
- Floridi L., *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer, New York 2014.
- Fornasari A., *Educare alla finitudine: Riflessioni pedagogiche e percorsi di death education*, in «MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», 9(1), 2019, pp. 329–345.
- Foucault M., *L'uso dei piaceri* (1984), Feltrinelli, Milano 2002.
- Frankl V., *L'uomo in cerca di senso. Uno psicologo nei lager e altri scritti inediti* (1967), Franco Angeli, Milano 2017.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi* (1970), Mondadori, Milano 1971.
- Freud S., *Opere 1905-1921*, Newton, Roma 2002.
- Fricker M., *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford University Press, Oxford 2007.
- Fronterotta F., *Eraclito, Frammenti: Con testo greco a fronte*, Rizzoli, Milano 2013.
- Galimberti U., *Psiche e teche. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2002.
- Gardner H., *Multiple intelligences: The theory in practice*, Basic Books, New York, 1993.
- Gardner H., *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books, New York 1999.
- Gardner S. (1996). *Inquiry is no mere conversation!*, in «Analytic Teaching», 16, 1996, pp. 41-47.
- Gheaus A., Calder G., Wispelaere J. D. (Eds.), *The Routledge Handbook of the Philosophy of Childhood and Children*, Routledge, London 2018.
- Giorgi P. D., *Scuola ed educazione alla democrazia Solfanelli*, città 2022.
- Goldschmied E., *Il Bambino nell'asilo nido: Guida per le educatrici e i genitori*. Fabbri, Milano 1979.
- Gopnik A., *Il bambino filosofo*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.
- Gopnik A., *Essere genitori non è un mestiere. Cosa dice la scienza sulle relazioni tra genitori e figli*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.
- Gordon B. S., Keogh M., Davidson Z., Griffiths S., Sharma V., Marin D., Mayer S. A., Dangayach N. S., *Addressing spirituality during critical illness: A review of current literature*, in «Journal of Critical Care», 45, 2018, pp. 76-81.
- Gramigna A., *Il soggetto dell'educazione nel pensiero di Jaspers*, in «Formazione & insegnamento», 17(3), 2019, pp.148-159.
- Gregory M. R., *Constructivism, standards, and the classroom community of inquiry*, in «Educational Theory», 52(4), 2002, pp. 397-408.

## Bibliografia

- Gregory M. (Ed), *Philosophy for Children Practitioner Handbook*, IAPC, Montclair 2008.
- Gregory M. (2011), *Philosophy for children and its critics: A Mendham dialogue*, in «Journal of Philosophy of Education», 45 (2), 2011, pp.199-219.
- Gregory M. R., Laverty M. J. (Eds.), *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*, Routledge, London 2018.
- Greig D. A. D., Taylor M. J., MacKay T., *Doing Research with Children*, SAGE, New York 2007.
- Grilli G., *Di cosa parlano i libri per bambini: la letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli, Roma 2021.
- Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica* (1981), Einaudi, Torino 2019.
- Hartman S. G., *Children's philosophy of life*, CWK Gleerup, Stockholm 1986.
- Hartman S. G., *Vital issues, worldviews and religions*, in K. Sporre, J. Mannberg (Eds.), *Values, religions and education in changing societies* Springer, New York 2010, pp. 121-128.
- Hartman S.G., *Children searching for a philosophy of life*, in J. Ristiniemi, G. Skeie, K. Sporre (Eds.), *Challenging life: Existential questions as a resource for education*, Waxmann, Münster 2018, pp. 21-45.
- Hayes D., *Philosophy for Children' Isn't Real Philosophy*, in «Spiked», 16-7-2015, <https://www.spiked-online.com/2015/07/16/philosophy-for-children-isnt-real-philosophy/>.
- Haynes J., *Children as philosophers*, Routledge, New York 2002.
- Haynes J., Murriss K., *Picturebooks, pedagogy, philosophy*, Routledge, London 2012.
- Heidegger M., *Essere e tempo* (1927), Longanesi, Milano 1976.
- Heidegger M., *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano 1988.
- Heidegger M., *Cosa è metafisica?* (1929), Adelphi, Milano 2001.
- Hergenrath J.R., Rabinowitz M., *Age-Related Differences in the Organization of Children's Knowledge of Illness*, in «Developmental Psychology», 27, 1991, pp.952-958.
- Hillesum E., *Diario 1941-1943*, Adelphi, Milano 1985.
- Hoffman S. I., Strauss S., *The development of children's concepts of death*, in «Death Studies», 9(5/6), 1985, pp. 469-482.
- Honegger Fresco G., *Maria Montessori, una storia attuale: La vita, il pensiero, le testimonianze*, Il leone verde, Torino.
- Hughes M., *Egocentrism in pre-school children*, Edinburgh University, tesi di dottorato 1975.
- Huisman-Perrin E., *La morte spiegata a mia figlia*, Archinto, Milano 2003.

## Bibliografia

- Huttenlocher P. R., *Morphometric study of human cerebral cortex development*, in «Neuropsychologia», 28(6), 1990, pp. 517–527.
- Hyde B., 'You Can't Buy Love': *Trivializing and the Challenge for Religious Education*, in «Journal of Beliefs & Values», 27 (2), 2006, pp.165-176.
- Hyde B., *Nurturing the spiritual child: recognising, addressing and nurturing spirituality in early years' classrooms through a dispositional framework*, in M. de Souza, A. Halafoff (Eds.), *Re-Enchanting education and spiritual wellbeing: Fostering belonging and meaning-making for global citizens*, Routledge, London 2017, pp.201-214.
- Iaquinta T., *La morte estromessa e l'educazione all'impronunciabile*, in «MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», 9(1), 2019, pp. 346–362.
- Iiritano M., *Ma come si fa a pensare? Diario di un maestro di filosofia*, Castelvecchi Roma 2019.
- Iori V., *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano 2006.
- Ives C., *More Sick, More Spiritual? More Research Needed: A Review of of Spirituality in Youth with Chronic Illness Compared with Their Healthy Peers*, in «Master of Arts in Spirituality and Spiritual Direction», 2, (2021) , pp.1-22.
- Jaspers K., *Filosofia* (1931), UTET, Milano, 1978.
- Johansson V., *Philosophy as a (an untaken) way of life*, in «Journal of Aesthetic Education», 48(3), 2014, pp. 58-72.
- Johansson V., *Philosophy for Children and Children for Philosophy: Possibilities and Problems*, in AAVV (Eds.), *International Handbook of Philosophy of Education*, Springer Verlag New York 2018, pp. 1149-1161.
- Johnson M. H., Munakata Y., Gilmore R. O. (Eds.), *Brain development and cognition: A reader*, Blackwell Publishing, Hoboken 2002.
- Jünger E., *Foglie e pietre*, Adelphi, Milano 1997.
- Kanizsa S., Dosso B., *La paura del lupo cattivo. Quando un bambino è in ospedale*, Meltemi, Roma 1998.
- Kennedy D., *The five communities*, in «Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines», 16, 1997, pp. 66-86.
- Kennedy D., *Communal philosophical dialogue and the intersubject*, in «International Journal of Applied Philosophy», 18, 2004a, pp. 203-218.
- Kennedy D., *The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry*, in «Metaphilosophy», 35, 2004b, pp.744-765.
- Kennedy D., *Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity: A Philosophy of Childhood*, Edwin Mellen Pr, Lewiston 2006.

## Bibliografia

- Kennedy D., *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education*. SUNY Press, Albany 2012.
- Kennedy D., *Practicing philosophy of childhood: Teaching in the (r)evolutionary mode*, in «Journal of Philosophy in Schools», 2(1), 2015, pp.4-17.
- Kennedy D., Kohan W., *Aión, Kairós and Chrónos: Fragments of an Endless Conversation on Childhood, Philosophy and Education*, in «Childhood & Philosophy», 8, 2008, pp. 5-22.
- Kenyon B. L., *Current Research in Children's Conceptions of Death: A Critical Review*, in «Journal of Death and Dying», 43(1), 2001, pp.63-91.
- Key E., *Il secolo dei fanciulli: Saggi*. Bocca, Torino 1906.
- Kierkegaard S., *Aut-Aut. Estetica ed etica nella formazione della personalità* (1843), M. A. Denti Ed., Milano 1946.
- Kierkegaard S., *Timore e tremore. Aut-Aut (Diapsalmata)* (1843), Rizzoli, Milano 1986.
- Kierkegaard S., *Timore e tremore. Lirica dialettica di Johannes de Silentio* (1843), RCS Libri, Milano 1996.
- Kitchener R., *Do Children Think Philosophically?*, in «Metaphilosophy», 21(4), 1990, pp. 416-431.
- Kizel A. (Ed.), *Philosophy with Children and Teacher Education: Global Perspectives on Critical, Creative and Caring Thinking*, Routledge, London 2022.
- Klein M., *A contribution to the theory of anxiety and guilt*, in «International Journal of Psychoanalysis», 29, 1948, pp.114-123.
- Kohan W., *Infanzia e filosofia*, Morlacchi Editore, Perugia 2006.
- Kohan W., *Philosophy and childhood: Critical perspectives and affirmative practices*, Palgrave Pivot, New York 2014.
- Kohan W. (Ed.), *Childhood, Education and Philosophy: New ideas for an old relationship*, Routledge, London 2015.
- Kohan W., Kennedy D., *School and the future of scuole: A preliminary dialogue with David Kennedy*, in Kohan W. (Ed.), *Childhood, Education and Philosophy: New ideas for an old relationship*, Routledge, London 2015, Prefazione.
- Kohan W., Costa Carvalho M., *Finding Treasures: Is the Community of Philosophical Inquiry a Methodology?* in «Studies in Philosophy and Education», 38(3), 2019, pp. 275–289.
- Kohlberg L., *Development of Moral Character and Moral Ideology*, in: M. L. Hoffman, L. W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research*, Russell Sage Foundation, New York 1964, Vol. 1, pp. 381-431.

## Bibliografia

- Kohlberg L., *The Psychology of Moral Development*, Harper & Row, New York 1981.
- Koopman H. M., Baars R. M., Chaplin J., Zwinderman K. H., *Illness through the eyes of the child: The development of children's understanding of the causes of illness*, in «Patient Education and Counseling», 55(3), 2004, pp.363-370.
- Korczak J., *Il diritto del bambino al rispetto* (1929), Edizioni dell'Asino, Roma 2011.
- Krasnegor N. A., Lyon G. R., Goldman-Rakic P. S., *Development of the prefrontal cortex: Evolution, neurobiology, and behavior*, Paul H Brookes Publishing, Baltimore 1997.
- Lawson K. E., May S., *Children's Spirituality, Second Edition: Christian Perspectives, Research, and Applications*, Wipf and Stock Publishers, Eugene 2019.
- Leonard M., *The Sociology of Children, Childhood and Generation*, SAGE, New York 2015.
- Lipman M., *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980.
- Lipman M., *The Cultivation of Reasoning through Philosophy*, in «Educational Leadership», 42(1), 1984, pp. 51-56.
- Lipman M., *Philosophy goes to school*, Temple University Press, 1988.
- Lipman M., *Response to Professor Kitchener*, «Metaphilosophy», 21(4), 1990, pp. 432-433.
- Lipman M., *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- Lipman M., *Philosophical Discussion Plans and Exercises*, in «Analytic Teaching», 16(2),1995, pp. 64-77.
- Lipman M., *Natasha: Vygotskian dialogues*, Teachers University Press, New York 1996.
- Lipman. M, *Il prisma dei perché*, Liguori, Napoli 2004.
- Lipman M., *Educare al pensiero* (1991), Vita e Pensiero, Napoli 2005.
- Lipman M., *A Life Teaching Thinking*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair 2008.
- Lipman M., *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Mimesis, Milano, 2018.
- Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S., *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980.
- Lipman M., Sharp A. M., *Philosophy for Children*, in «Thinking: The Journal of Philosophy for Children», 7 (4), 1988, pp. 32-35.



## Bibliografia

- Lipset D., *Gregory Bateson: The Legacy of a Scientist*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1982.
- Llerena-Quinn R., *A Safe Space to Speak above the Silences*, in «Culture, Medicine, and Psychiatry», 37 (2), 2013, pp. 340-346.
- Lone J. M., *Does Philosophy for Children Belong in School at All?*, in «Analytic Teaching», 21(2), 2002, 151-156.
- Lone J. M., *The philosophical child*, Roman & Littlefield, Lanham 2012.
- Lone J. M., *Philosophical thinking in childhood*, in A. Gheaus, G. Calder, J. De Wispelaere (Eds.), *The Routledge Handbook of The Philosophy of Childhood and Children*, Routledge, London 2018, pp. 53-63.
- Lone J. M., *Seen and Not Heard: Why Children's Voices Matter*, Rowman & Littlefield, Lanham 2021.
- Lone J. M., Burroughs M. D., *Philosophy in Education: Questioning and Dialogue in Schools*, Rowman & Littlefield, Washington 2016.
- Lorenzoni F., *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014.
- Lupi A., *Due pedagogie dell'educazione morale esplicita. Freire e don Milani*, in «Pedagogia più Didattica», 7(1), 2021, pp. 145-158.
- Macinai E., *Pedagogia e diritti dei bambini: Uno sguardo storico*, Carocci, Roma 2013.
- Macinai E., *I diritti dei bambini nella società dei consumi*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», 4(2), 2017, pp. 89-102.
- Madrussan E., *Il relazionismo come paideia. L'orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci*, Erickson, Trento 2005.
- Madrussan E., *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*, Ibis, Como-Pavia, 2017.
- Maida B., *La Shoah dei bambini*, Einaudi, Torino 2013.
- Malaguti E., *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento 2005.
- Malavasi P., *Per una pedagogia della morte*, Cappelli, Bologna 1985.
- Malavasi P., *Discorso pedagogico e dimensione religiosa*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- Manghi S., *Attraverso Bateson: Ecologia della mente e relazioni sociali*, Raffaello Cortina, Milano 1998.
- Manghi S., *Il gatto con le ali. Tre saggi per un'ecologia delle pratiche sociali*, Asterios, Trieste 2000.
- Manghi S., *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Raffaello Cortina, Milano 2004.



## Bibliografia

- Mannese E., La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa, in *Pedagogia oggi*, 1, 2016, pp. 214-225.
- Mantegazza R., *Pedagogia della morte. L'esperienza del morire e l'educazione al congedo*, Città aperta, Troina 2005.
- Mantegazza R., *Imparare a resistere. Per una pedagogia della resistenza*, Mimesis, Milano 2021.
- Manuzzi P., *Pedagogia del gioco e dell'animazione: Riflessioni teoriche e tracce operative*, Guerini, Milano 2002.
- Marchesini R., *Post-human*, Bollati Boringhieri, Torino 2002,
- Mascia M., *L'internazionalizzazione dei diritti dell'infanzia*, in «Pace, diritti dell'uomo, diritti dei popoli», IV(1), 1990, pp. 67-76.
- Massara G., *La domanda filosofica nell'infanzia. Quadri teorici ed esperienze didattiche*, Ibis, Como-Pavia 2009.
- Masschelein J., *In Defence of Education as Problematisation: Some Preliminary Remarks on a Strategy of Disarmament*, in D. Wildemeersch, M. Finger, T. Jansen (Eds.), *Adult Education and Social Responsibility*, Peter Lang, Frankfurt Am Main 1997, pp. 133-149.
- Masschelein J., *The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood*, in «Journal of Philosophy of Education», 35(1), 2001, pp. 1-20.
- Matthews G., *Philosophy and the young child*, Harvard University Press, Cambridge MA 1980.
- Matthews G., *Dialogues with children*, Harvard University Press, Cambridge MA 1984.
- Matthews, G., *The Philosophy of Childhood*, Harvard University Press, Cambridge MA 1994.
- Matthews G., Mullin A., *The Philosophy of Childhood*, in E.N. Zalta, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2020.
- McCoog I. J., *The Existential Learner*, in «The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas», 83(4), 2010, pp. 126-28.
- McGarrigle J., Donaldson M., *Conservation accidents*, in «Cognition», 3(4), 1974, pp. 341-350.
- Mead G.H., *Mind, Self and Society*, University of Chicago Press, Chicago 1934.
- Meirieu P., *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Mezirow J., *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, Hoboken NJ 2000.

## Bibliografia

- Milani L. don, Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1982.
- Milani L. don, *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di Don Milani*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1996.
- Milani L., *La società della rimozione: Pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento*, in «MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», 9(1), 2019, pp. 1-16.
- Militello R., *I bambini sono filosofi?*, in E. Nigris (Ed.) *Le domande che aiutano a capire*, Mondadori Milano 2009, pp.9-28.
- Miller A., *Il dramma del bambino dotato* (1985), Bollati Boringhieri, Torino 2008.
- Mix K. S., Huttenlocher J., Cohen Levine S., *Quantitative Development in Infancy and Early Childhood*, Oxford University Press, Oxford 2002.
- Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente* (1949), Garzanti, Milano 1952.
- Montessori M., *Il cittadino dimenticato*, in «Vita dell'infanzia», 1, 1952, pp. 3-6.
- Montessori M., *Il bambino in famiglia* (1936), Garzanti, Milano 1957.
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia* (1938), Garzanti, Milano 1999.
- Moravia S., *L'esistenza ferita. Modi d'essere, sofferenze, terapie dell'uomo nell'inquietudine del mondo*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Moravia S., *Introduzione a Sartre*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Morin E., *L'uomo e la morte*, Netwon Compton, Roma 1980.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità* (1990), Sperling & Kupfer, Milano 1993.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (1999), Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (2000), Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Mortari L., *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano 2009.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Mortari L., *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- Mortari L., Mannese E. (Eds.), *Educazione alla cittadinanza*, in «Attualità Pedagogiche», 2(1), 2020
- Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A., *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Franco Angeli, Milano 2017.
- Munakata Y., *Brain Development And Cognition: A Reader*, New Publisher, New York 2021.

## Bibliografia

- Murris K., *Teaching philosophy with picturebooks*, Infonet Publications, London 1992.
- Murris K., *The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice*, in «Studies in Philosophy and Education», 32(3), 2013, pp. 245-259.
- Murris K., *The Posthuman Child Educational transformation through philosophy with picturebooks*, Routledge, London 2016a.
- Murris K., *Philosophy with Picturebooks*, in M.A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Springer Science+Business Media, Singapore 2016b, pp.1-7.
- Murris K., Haynes J., *Storywise: Thinking through stories*, Dialogue Works, Newport 2002.
- Nash P., Hussain Z., Parkes M., Bhatt R., Munnings K., *Multifaith Care for Sick and Dying Children and Their Families: A Multidisciplinary Guide*, Jessica Kingsley Publishers, Philadelphia 2015.
- Nash S., Nash P., Darby K., *Spiritual Care with Sick Children and Young People: A handbook for chaplains, paediatric health professionals, arts therapists and youth workers*, Jessica Kingsley Publishers, Philadelphia 2015.
- Natoli S., *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*, Feltrinelli, Milano 2002.
- Negri R., *Personalità, memoria fetale e psicopatologia precoce*, in «Setting», 27, 2009, pp. 21-47.
- Neuman M. E., *Addressing children's beliefs through Fowler's stages of faith*, in «Journal of Pediatric Nursing», 26, 2011, pp. 44-50.
- Nicolodi G., *Gioco psicomotorio a scuola. Pedagogia della psicomotricità nei contesti educativi*, Erickson, Trento 2018.
- Nietzsche F., *La gaia scienza e Idilli di Messina*, in *Opere, vol. V, tomo II*, Adelphi, Milano 1977.
- Nigris E. (Ed.), *Le domande che aiutano a capire*, Mondadori, Milano 2009.
- Nye, R., *Spirituality as a Natural Part of Childhood*, in «The Bible in Transmission», 2017, pp. 5-8, [https://www.biblesociety.org.uk/content/explore\\_the\\_bible/bible\\_in\\_transmission/files/2017\\_spring\\_v2/transmission\\_spring\\_2017\\_nye.pdf](https://www.biblesociety.org.uk/content/explore_the_bible/bible_in_transmission/files/2017_spring_v2/transmission_spring_2017_nye.pdf)
- Oliviero A., *La mente estesa e le neuroscienze*, in «Sistemi intelligenti, Rivista quadrimestrale di scienze cognitive e di intelligenza artificiale», 3, 2005, pp. 383-388.
- Oliviero A., *Il cervello che impara*, Giunti, Firenze 2018.
- Oliviero Ferraris A., *Le domande dei bambini*, Rizzoli, Milano 2000.

## Bibliografia

- Oliverio S., *Accomplishing Enlightenment: Dewey's Inquiry, Childhood and Philosophy*, in «Education & Culture», 28/2, 2012, pp. 54-69.
- Oliverio S., *La democrazia come educazione e l'epoca della post-verità*, in «Civitas Educationis», V(2), 2016, pp. 107-126.
- Oliverio S., *Coltivare il pensiero dell'essenziale: la Philosophy for Children tra "crisi e nuovo inizio"*, in «Quaderni di Intercultura», Anno XII, 2020, pp. 117-131.
- Oliverio S., *Traces of the intersubject? Note-taking within the community of philosophical inquiry*, in «Educational Philosophy and Theory», 53(13), 2021, pp. 1321-1333.
- Oppenheim D., *Dialoghi con I bambini sulla morte. Le fantasie, i vissuti, le parole sul lutto e sui distacchi*, Erickson, Trento 2004.
- Paci E., *Dall'esistenzialismo al relazionismo*, G. d'Anna, Messina 1957.
- Pagano R., *Per un'educazione alla cittadinanza democratica*, in Sani R., Corsi M., *Educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp.1-13.
- Pajer F., *Scuola pubblica, diversità religiosa, cittadinanza democratica: Un paradigma europeo*, in «Religioni e società: rivista di scienze sociali della religione», XXV, 68, 2010, pp. 1000–1018.
- Palazzeschi A., *Il contro dolore*, Stampa alternativa, Roma 2000.
- Perrin E. C., Gerrity P. S., *There's a demon in your belly: Children's understanding of illness*, in «Pediatrics», 67(6), 1981, 841–849.
- Pezzano T., *Etica, educazione e democrazia in Dewey*, in «Pedagogia più Didattica», 7(1), 2021, pp. 48–62.
- Piaget J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* (1929), Einaudi, Torino 1955.
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia* (1932), Einaudi, Torino 1967.
- Piaget J., Inhelder B., *The Child's Conception of Space*, Routledge, London 1997.
- Piantadosi S.T., Kidd C., *Extraordinary intelligence and the care of infants*, in «PNAS», 21(113/25), pp. 6874–6879.
- Pierce C. S., *Opere* (a cura di Massimo A. Bonfantini), Bompiani, Milano 2003.
- Piro F., *Manuale di educazione al pensiero critico. Comprendere e argomentare*. Editore Scientifico, Napoli 2015.
- Pirrone C., Scanziani F., *Vorrei starti vicino: Accompagnare bambini e adolescenti di fronte a sofferenza, malattia e morte*, Ancora Editrice, Roma 2021.
- Platone, *La Repubblica* (360 a.C.), Armando, Roma 2007.
- Poletti M., *Sviluppo cerebrale, processi decisionali e psicopatologia in adolescenza*, in «Giornale Italiano Di Psicopatologia», 13, 2007, pp. 358-366.

## Bibliografia

- Postman N., *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita* (1982), Armando, Roma 2005.
- Pramling I., *Learning to learn: A study of Swedish preschool children*, Springer-Verlag Publishing, New York 1990.
- Pramling I., Johansson E., *Existential questions in early childhood programs in Sweden: Teachers' conceptions and children's experience*, in «Child and Youth Care Forum», 24(2), 1995, pp. 125-146.
- Pratiwi E., Adi G. S., *The effect of spirituality assistance on improving life quality in cancer children*, in «International Journal Of Community Medicine And Public Health», 6(9), (2019), p. 3743-3747.
- Pulvirenti F., *Educazione al pensiero e affettività in Matthew Lipman*, in «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», 13(2), 2010, pp. 73-81.
- Refrigeri L., Isidori E., *Il pathos che educa. Contributo a una pedagogia della finitudine*. in «MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», 9(1), 2019, pp. 252-274.
- Ristiniemi J., Skeie G., Sporre K. (Eds.), *Challenging life: Existential questions as a resource for education*, Waxmann, Münster 2018.
- Ristiniemi J., Ahmadi F., *Where to and why? Children on meaning and value from a new materiality perspective*, in «International Journal of Children's Spirituality», 26(1-2), 2021, pp. 44-66.
- Rorty R., *Consequences of Pragmatism: Essays, 1972-1980*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1982.
- Rosenthal R., Jacobson L., *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development* (1992), Crown House, London 2003.
- Rossato L., Ullán A.M., Scorsolini-Comin F., *Religious and Spiritual Practices Used by Children and Adolescents to Cope with Cancer*, «Journal of Religion and Health», 60, 2021, pp. 4167-4183.
- Rossi B., *Pedagogia della felicità*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Russell, B. *The Problems of Philosophy* (1912), OUP Oxford, Oxford 2001.
- Sani R., *Ad maiorem Dei gloriam: Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, EUM - Edizioni Università di Macerata, Macerata 2009.
- Santagostino P., *I perché dei nostri bambini*, Red Edizioni, Como 2008.
- Santerini M., *Educazione, Religioni e Cittadinanza*, in «Quaderni Di Diritto e Politica Ecclesiastica», 1/2016, 2016, pp. 41-54.
- Santi M., *Philosophy for children: Un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli 2005.

## Bibliografia

- Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006a.
- Santi M., *La comunità di ricerca come luogo di pratica filosofica: la proposta della Philosophy for Children*, in C. Brebтары, R. Mdera, S. Natoli, L. Tarca (Eds.), *Pratiche filosofiche e cura di sé*, Mondadori, Milano 2006b, pp. 187-198.
- Santi M., *Problem solving collaborativo e Philosophy for Children. Una proposta «oltre» la competenza, tra complex thinking e capability approach*, in «Scuola democratica», 1, 2019, pp. 83-102.
- Sartre J.P., *L'essere e il nulla* (1943), il Saggiatore, Milano 2011.
- Sartre J.P., *L'idiota della famiglia: Gustave Flaubert dal 1821 al 1857* (1971). Il Saggiatore, Milano 2019.
- Satta C., *Bambini e adulti: La nuova sociologia dell'infanzia*, Carocci, Roma 2012.
- Savio D., *Il gioco, la "voce resistente" del bambino*, in A. Bondioli, A. Bobbio (Eds.), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Carocci, Roma 2019, pp. XXXX.
- Schenetti M., Guerra E., *Il dolore dell'infanzia. Educare alle emozioni difficili*, Junior, Parma 2015.
- Schön D. A., *Il Professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), Dedalo, Bari 1993.
- Searle J.R., *The construction of social reality*, Free Press, New York 1995.
- Segre L., *Ho scelto la vita - La mia ultima testimonianza pubblica sulla Shoah*, Solferino, Milano 2021.
- Sharp A.M., *What is a 'Community of Inquiry'?* in «*Journal of Moral Education*», 16(1), 1987, pp. 37-45.
- Sharp A.M., *The Community of Inquiry: Education for Democracy*, in «Thinking: The Journal of Philosophy for Children», 9(2), 1991, pp. 31-37.
- Sharp A.M., *The Sacred as Relationship in the Community of Inquiry*, in H. Pals-son, B. Siguroardottir, B. Nelson (Eds.), *Philosophy for Children on Top of the World: Proceedings of the Eighth International Conference on Philosophy with Children*, University of Akureyri, 1997, pp. 5-19.
- Sharp A.M., *L'ospedale delle bambole*, Liguori, Napoli 1999.
- Sharp A.M., *What is a 'community of inquiry'?*, in M. R. Gregory, M. J. Laverty (Eds.), *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*, Routledge, London 2018, pp. 38-48.
- Sharp A.M., Reed R.F. (Eds.), *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*, Temple University Press, Philadelphia 1991.

## Bibliografia

- Sharp A. M., Bornstein J. C. L., *In the Beginning was the Deed: Empowering Children's Spiritual Consciousness*, in «Thinking: The Journal of Philosophy for Children», 20(1/2), 2012, pp. 3-10.
- Shea P., *Do we put what is precious at risk through philosophic conversation?*, in M. R. Gregory, M. J. Lavery (Eds.), *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*, Routledge, London, pp. 161-173.
- Siegel M., *Children's knowledge of contagion and contamination as causes of illness*, in «Child Development», 59(5), 1988, pp.1353-1359.
- Siegel M., Peterson C. C., *Children's Understanding of Biology and Health*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.
- Sorzio P., *Dewey e l'educazione progressiva*, Carocci, Roma 2009.
- Spadafora G., *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma 2015.
- Spence S. H., McCathie, H., *The stability of fears in children: A two-year prospective study: A research note*, in «Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines», 34(4), 1993, pp. 579–585.
- Splitter L., Sharp A. M., *Teaching for better thinking*, ACER, Sydney 1995.
- Sporre K., Mannberg J. (Eds.), *Values, Religions and Education in Changing Societies*, Springer, New York 2010.
- Sporre K., *Children's existential questions – recognized in Scandinavian curricula, or not?* In «Journal of Curriculum Studies», 54(3), 2022, pp. 367-383.
- Sportelli S., *Sartre e la psicanalisi*, Dedalo, Bari 1981.
- Stambrook M., Parker K. C., *The development of the concept of death in childhood: A review of literature*, in «Merrill Palmer Quarterly», 33(2), 1987, pp.133-157.
- Statham A., Webster R. S., *Engaging with Dewey's Valuation in Religious Education to Enhance Children's Spirituality for Democratic Life*, in «Religions», 12(8), (2021), pp. 629 (1-19).
- Stockinger H., *Developing spirituality – an equal right of every child?*, in «International Journal of Children's Spirituality», 24(3), 2019, pp. 307-319.
- Storme T., Vlieghe J., *The Experience of Childhood and the Learning Society: Allowing the Child to be Philosophical and Philosophy to be Childish*, in «Journal of Philosophy of Education», 45(2), 2011, pp. 183-198.
- Striano M., *La pedagogia nell'Inquiry in John Dewey*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Striano M., *Per una teoria educativa dell'indagine: riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*, Pensa multimedia, Lecce 2015.



## Bibliografia

- Striano M., *Critical Thinking and Democratic Schooling*, in C. L. Lowery, P. M. Jenlink (Eds.), *The Handbook of Dewey's Educational Theory and Practice*, Brill, Leida 2019, pp. 99-112.
- Strickland A. L., *La morte nella vita dei bambini e degli adolescenti*, Clueb, Bologna 2005.
- Szczepska-Pustkowska M., *Existential questions – the absent dimension of Polish religious education*, in «Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika», 37(1), 2019, pp. 85-113.
- Thornton S., Gilbert B., Bleazby J., Graham M., *Rethinking teacher preparation for teaching controversial topics in a community of inquiry*, in A. Kizel (Ed.), *Philosophy with children and teacher education: global perspectives on critical, creative and caring thinking*, Routledge, London 2022, pp. 240-252.
- Tintino G., *Tra umano e postumano. Disintegrazione e riscatto della persona. Dalla questione della tecnica alla tecnica della questione*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Trickey S., Topping K. J. 'Philosophy for children': *A systematic review*, in «Research Papers in Education», 19(3), 2004, pp. 365-380.
- Turgeon W. C., *The Art and Danger of the Question: Its Place Within Philosophy for Children and Its Philosophical History*, in «Mind, Culture, and Activity», 22(4), 2015, pp. 284-298.
- Turner S., Matthews G. (Eds.), *The Philosopher's Child: Critical Perspectives in the Western Tradition*, University of Rochester Press, Rochester 1998.
- Ubani M., Murtonen S., *Issues in Spiritual Formation in Early Lifespan Contexts*, in «International Journal of Children's Spirituality», 23 (2), 2018, pp.103–108.
- Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M. (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa, Lecce 2018.
- Vansieleghem N., *Philosophy for children as the wind of thinking*, in «Journal of Philosophy», 39(1), 2005, pp. 19-35.
- Vansieleghem N., Kennedy D. (Eds.), *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*, Wiley, Hoboken NJ 2011.
- Vansieleghem N., Kennedy D. *Introduction: What is philosophy for children?*, in N. Vansieleghem, D. Kennedy (Eds.), *Philosophy for children in transition: Problems and prospects*, Wiley Blackwell, Oxford 2012.
- Veide M., *The philosophical view of learning from existential experiences in childhood*, in «Problemy Wczesnej Edukacji», 1(32), 2016, pp. 135-147.
- Vianello R., Marin M. L., *Children's understanding of death*, in «Early Child Development Care», 46, 1989, pp. 97-104.



## Bibliografia

- Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (Eds.), *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*, Pensa, Lecce 2021.
- Volpone A., *Pratica filosofica di comunità*, Liguori, Napoli 2013.
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio* (1934), Giunti, Firenze 1966.
- Waksman V., Kohan W. O., *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo «philosophy for children»*, Liguori, Napoli 2013.
- Waldschmidt, I., *Maria Montessori*, Hoepli, Milano 2019.
- Winn M., *Bambini senza infanzia. Cosa ne è dell'innocenza dell'infanzia?* (1984), Armando, Roma (2001).
- Winnicott D., *Gioco e realtà* (1971), Armando, Roma 1974.
- Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916* (1921), Einaudi, Torino 2009.
- Worley P., *The if odyssey: A philosophical journey through Greek myth and storytelling for 8-16-Year-Olds*, Bloomsbury Academic, London 2012.
- Yalom I., *Psicoterapia esistenziale*, Neri Pozza, Vicenza 1980.
- Zanetti L., *Why Am I Here? The Challenges of Exploring Children's Existential Questions in the Community of Inquiry*, in «Childhood and Philosophy», 16(36), 2020, pp. 01-26.
- Zippel N., *I bambini e la filosofia*, Carocci Roma, 2017.
- Zippel N., *C'era una volta la filosofia...*, Carocci Roma, 2018.
- Zippel N., *Con le parole dei filosofi*, Carocci Roma, 2021.
- Zoletto D., *Pensiero e scritture del doppio legame*, EUT, Trieste 2001.
- Zoletto D., *Il doppio legame Bateson Derrida. Verso un'etica delle cornici*, Bompiani, Milano 2003.
- Zoletto D., *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*, Raffaello Cortina, Milano 2009.



## Indice dei nomi

- Abbagnano Nicola, 40, 117, 118, 127, 132  
Adi Giuri Susilo, 139n.  
Agamben Giorgio, 26, 27, 27n., 28, 42  
Altan Francesco Tullio, 53n.  
Altomonte Linda, 7n.  
Andersen Hans Christian, 81  
Annacontini Giuseppe, 44, 46  
Anthony Sylvia, 144n.  
Antonacci Francesca, 33n.  
Attili Grazia, 14, 74  
Atwood Virginia, 144n.
- Baars Rolanda, 141n.  
Baldacci Massimo, 56n.  
Balduzzi Lucia, 25  
Bandini Gianfranco, 56n.  
Banfi Antonio, 51n., 109n., 156, 157n.  
Bateson Gregory, 10, 43, 43n., 44, 45, 46, 49, 49n., 61, 110n.  
Becchi Egle, 18  
Benasayag Miguel, 110  
Benjamin Walter, 115  
Bertin Giovanni Maria, 20, 20n., 27, 40, 51, 51n., 58, 58n., 73, 109n., 129n., 133n., 156, 156n., 157, 157n., 158, 158n., 159, 160
- Bertolini Piero, 51n., 60  
Bettelheim Bruno, 149  
Betti Carmen, 56n.  
Bianchi di Castelbianco Federico, 141n.  
Bibace Roger, 141n.  
Biesta Gert, 40, 52, 72, 73, 80, 133, 134  
Binanti Luigino, 57n.  
Blake William, 79  
Bluebond-Langner Myra, 147n.  
Bobbio Andrea, 15, 17, 34n.  
Bollnow Otto Friedrich, 98n.  
Bondioli Anna, 15, 23, 34n.  
Bower Thomas Gillie Russell, 69n.  
Braidotti Rosi, 109n.  
Brewster Arlene, 141n.  
Bruner Jerome, 31  
Bruzzone Daniele, 114n.  
Burroughs Michael, 38  
Buttafuoco Pietrangelo, 57n.  
Byung-chul Han, 108, 111, 111n., 115, 116
- Caligiuri Mario, 56n.  
Cam Philip, 56  
Cantoni Remo, 128  
Capra Fritjof, 110n.  
Capurso Michele, 141, 141n.

## Indice dei nomi

- Carey Susan, 144n.  
Caronia Letizia, 60, 60n.  
Cartesio, 21n.  
Cera Rosa, 33n.  
Ceruti Mauro, 45  
Chaplin John, 141n.  
Christensen Pia, 25  
Clark Alison, 25  
Clunies-Ross Caroline, 144n.  
Colaci Anna Maria, 121n.  
Colazzo Salvatore, 57n.  
Coles Robert, 137, 138  
Conserva Rosalba, 43n.  
Contini Mariagrazia, 19, 20, 21n., 27, 38, 40, 45, 45n., 58n., 67, 73, 79, 81, 82, 83n., 84, 94, 95, 109, 114, 116, 117, 133n., 157, 157n., 158, 159, 160  
Corsaro William, 25, 53n.  
Corsi Michele, 56n.  
Cosentino Antonio, 50n., 51n., 57  
Costello Peter, 152  
Cyrulnik Boris, 83  
  
D'Agnese Vasco, 43n.  
D'Amato Marina, 19, 53n.  
Dahlberg Gunilla, 25  
Daly Mary, 97  
Damasio Antonio, 82  
Damsma Bakker Aliza, 137, 139, 139n.  
Dangayach Neha, 139n.  
Darby Kathryn, 139n.  
Davidson Zachary, 139n.  
Dawson Geraldine, 75n.  
De Giorgi Fulvio, 56n.  
Deleuze Gilles, 29, 42  
Demozzi Silvia, 19, 20, 37, 43n., 61, 71, 72, 81, 84, 91n., 94  
  
Deriu Marco, 43n.  
Derrida Jacques, 120, 130, 130n., 131  
Dewey John, 31, 32, 50, 50n., 52, 54, 55, 55n., 56, 56n., 70, 70n., 97  
Di Giorgi Piero, 57n.  
Di Giorgio Anna Maria, 142n.  
Di Renzo Magda, 141n.  
Dixon-Krauss Lisbeth, 142n.  
Donaldson Margaret, 67, 69, 70  
Dosso Barbara, 140, 141, 142, 142n.  
  
Elkind David, 19  
Eraclito, 41  
Erikson Erik, 136  
Erlbruch Wolf, 7, 7n., 8, 151  
  
Fabbri Maurizio, 21n., 22, 42, 45, 82, 94, 109n., 110, 121n., 128n., 129, 133n., 156  
Fabbrichesi Rossella, 37, 38, 48  
Faeti Antonio, 150, 150n.  
Ferrante Alessandro, 121n.  
Fisher Kurt, 75n.  
Flaubert Gustave, 126  
Fornasari Alberto, 121n.  
Forni Elisabetta, 53n.  
Foucault Michel, 38  
Frankl Viktor, 114n.  
Freud Sigmund, 113  
Fricker Miranda, 35  
  
Galimberti Umberto, 109  
Galimberti Andrea, 121n.  
Gardner Howard, 134, 134n., 135  
Gerrity Susan, 141n.  
Gilmore Rick, 75n.  
Goldman-Rakic Patricia, 15  
Goldman-Rakic Patricia, 75  
Goldschmied Elinor, 22

Indice dei nomi

- Gopnik Alison, 14, 15, 70, 74, 76  
 Gordon Barbara, 139n.  
 Gregory Maughn, 31, 56n.  
 Greig Anne, 25  
 Griffiths Stephen, 139n.  
 Grilli Giorgia, 150, 151  
 Guattari Felix, 29
- Hartman Sven, 87, 89, 90, 90n., 136  
 Hayes Dennis, 30  
 Haynes Joanna, 152  
 Heidegger Martin, 7, 10, 88n., 116,  
 118, 118n., 119, 120, 122, 123, 133  
 Hergenrather Julie, 142n.  
 Hillsum ETTY, 114n., 115,  
 Hoffman Sigal Ironi, 144n.  
 Honegger Fresco Grazia, 22  
 Hughes Martin, 68, 68n.  
 Huisman-Perrin Emmanuelle, 143  
 Hussain Zamir, 139n.  
 Husserl Edmund, 121n.  
 Huttenlocker Janellen, 75n.  
 Hyde Brendan, 136, 139
- Iaquinta Tiziana, 121n.  
 Igino Gaio Giulio, 123  
 Iiritano Massimo, 49n.  
 Iori Vanna, 82  
 Isidori Emanuele, 121n.  
 Ives Carrie, 139n.
- Jacobson Lenore, 36  
 James Allison, 25  
 Jaspers Karl, 121n.  
 Johanson Eva, 90, 93, 103, 104, 104n.  
 Johnson Mark, 75n.  
 Jünger Ernst, 112
- Kanisza Silvia, 140, 141, 142, 142n.  
 Kennedy David, 39, 41-44, 45n., 47,  
 52, 78, 79, 80, 152  
 Kenyon Brenda, 144n.  
 Keogh Maggie, 139n.  
 Key Ellen, 17  
 Kidd Celeste, 14n.  
 Kierkegaard Søren, 10, 121n., 127,  
 128, 128n., 129, 131, 131n.  
 Kitchener Richard, 30  
 Klein Melanie, 143, 144  
 Kohan Walter, 28, 29, 30, 32n., 39, 40,  
 41, 42, 44, 53, 54, 74, 75n., 78, 80  
 Kolhberg Lawrence, 136  
 Koopman Hendrik, 141n.  
 Korczak Janusz, 22  
 Krasnegor Norman, 15  
 Krasnegor Norman, 75
- Lansdown Richard, 144n.  
 Lavery Megan Jane, 31  
 Lazzari Arianna, 25  
 Leonard Madeleine, 53n.  
 Lipman Matthew, 9, 30, 31, 31n., 36n.,  
 41, 49, 50, 50n., 51, 52, 54, 57, 65,  
 71, 72, 80, 89, 96n., 96, 97, 98n.  
 Lipset David, 43n.  
 Llerena Quinn Roxana, 140  
 Lorenzoni Francesco, 21  
 Lyon Reid, 15, 75
- Macinai Emiliano, 18, 19  
 Mackay Tommy, 25  
 Madrussan Elena, 40  
 Maida Bruno, 114n.  
 Malaguti Elena, 83  
 Malavasi Pierluigi, 121n.  
 Manghi Sergio, 43, 43n.  
 Mannese Emiliana, 57n., 83

Indice dei nomi

- Mantegazza Raffaele, 19, 121n.  
Manuzzi Paola, 21n., 33n., 45  
Marchesini Roberto, 109n.  
Marin Deborah, 139n.  
Marin Maria Laura, 144n.  
Massara Grazia, 80  
Masschelein Jan, 26, 74  
Matthews Gareth, 28n., 31, 32, 33,  
76, 77, 92, 145, 146  
Mayer Stephan, 139n.  
McCathie Helen, 140  
McCoog Ianj, 135  
McGrrigle James, 69  
Mead George Herbert, 31n., 56n.  
Merieu Philippe, 56n.  
Mezirow Jack, 38  
Milani Lorena, 121n.  
Milani don Lorenzo, 95  
Miller Alice, 82  
Miniello Rita, 32  
Mohr Lone Jana, 30, 31, 34, 39, 76,  
77, 78, 78n., 146, 151, 155  
Montessori Maria, 18, 22, 22n., 23, 24,  
64  
Moravia Sergio, 122, 124, 126, 218  
Morin Edgar, 46, 48, 71, 72, 111, 156,  
160  
Mortari Luigina, 24, 25, 57n., 82, 83  
Moss Peter, 25  
Mullin Amy, 28n.  
Munakata Yuko, 75n.  
Munnings Keith, 139n.  
Murriss Karin, 35, 36, 152, 153  
Murtonen Sari, 139  
  
Nash Sally, 139n.  
Nash Paul, 139n.  
Negri Romana, 23n.  
  
Neuman Michelle, 137  
Nicolodi Giuseppe, 33n.  
Nietzsche Friedrich, 20n., 116, 121n.  
Northrop Frye Herman, 79  
Nye Rebecca, 140  
  
Oliverio Stefano, 50n., 51n., 6n., 57,  
66, 98n.  
Oliviero Stefano, 56n.  
Oliviero Francesco, 66, 75n.  
Oscanyan Frederick, 89  
  
Paci Enzo, 40  
Palazzaschi Aldo, 117  
Parker Kevin, 144n.  
Parkes Madeleine, 139n.  
Peirce Charles Sanders, 49, 54, 55, 61  
Pence Alan, 25  
Perrin Ellen, 141n.  
Peterson Candida, 141n.  
Piaget Jean, 31, 47n., 67, 67n., 68,  
134n., 141n.  
Piantadosi Steven, 14n.  
Piccinno Marco, 57n.  
Piro Francesco, 38  
Pirone Cecilia, 139n.  
Platone, 38  
Poletti Michele, 75  
Postman Neil, 19, 20  
Pramling Ingrid, 90, 93, 103, 104, 104n.  
Pratiwi Etik, 139n.  
Pulvirenti Francesca, 71  
  
Rabinowitz Mitchell, 142n.  
Refrigeri Luca, 121n.  
Ristiniemi Jari, 87  
Roodbol Petric, 137, 139, 139n.  
Rorty Richard, 55

Indice dei nomi

- Rosenthal Robert, 36  
Rossato Lucas, 139n.  
Rossi Bruno, 82  
Russell Bertrand, 49
- San Paolo, 130  
Sani Roberto, 56n.  
Sanna Valentina, 7n.  
Santi Marina, 55, 62, 63, 80  
Sartre Jean Paul, 10, 88n., 124, 125, 126, 133  
Satta Caterina, 53n.  
Savio Donatella, 24  
Scanziani Francesco, 139n.  
Schmit Gerard, 110  
Schon Donald, 38  
Scorsolini-Comin Fabio, 139n.  
Searle John, 60n., 61  
Segre Liliana, 114n.  
Sharma Vanshdeep, 139n.  
Sharp Ann Margareth, 36n., 40, 41, 50, 54, 55, 56, 56n., 57, 58, 65, 72, 89, 96, 97, 97n., 98, 98n., 99, 100, 101  
Shea Peter, 96, 97n., 98  
Siegal Michael, 141n.  
Skeie Geir, 87  
Sorzio Paolo, 56n.  
Spadafora Giuseppe, 56n.  
Spence Susan, 140  
Sporre Karin, 87, 89  
Sportelli Silvano, 126  
Stambrook Michael, 144n.  
Statham Audry, 134, 135  
Stockinger Helena, 140  
Storme Thomas, 26, 27, 28
- Strauss Sidney, 144n.  
Striano Maura, 32, 55n., 96n.  
Szczepska-Pustkowska Maria, 89
- Taylor Jayne, 25  
Tintino Giorgio, 109n.  
Tolomelli Alessandro, 94  
Turgeon Wendy, 101
- Ubani Martin, 139  
Ulivieri Simonetta, 56n.  
Ullàn Ana, 139n.
- van Leeuwen René, 137, 139, 139n.  
Vansieleghe Nancy, 152  
Veide Martins, 143, 144, 145  
Vianello Renzo, 144n.  
Violante Luciano, 57n.  
Vlieghe Joris, 26, 27, 28  
Vygotskij Lev, 31, 62
- Waldschmidt Ingeborg, 24  
Walsh Mary, 141n.  
Weber Max, 121n.  
Webster Scott, 134, 135  
Winn Marie, 19  
Winnicott Donald, 78  
Wishart Jennifer, 69n.  
Wittgenstein Ludvig, 37, 48, 88n.
- Yalom Irving, 144
- Zanetti Luca, 7n., 84n., 86, 88n., 91, 92, 93, 93n., 95  
Zippel Nicola, 37n.  
Zoletto Davide, 33n., 43n.  
Zwinderman Koos, 141n.





# Sommario

Introduzione	7
I - <i>Infanzia e pensiero</i>	13
1.1. L'infanzia e il diritto a pensare, 13 - 1.2. Infanzia e filosofia, 36 - 1.3 Pensare in comunità, 54	
II - <i>Infanzia e costruzione di senso</i>	65
2.1. Fare spazio al pensiero: quale?, 65 - 2.2. L'infanzia e le domande esi- stenziali, 77 - 2.3. Dove e come fare spazio , 90	
III - <i>Infanzia e dolore</i>	107
3.1 La rimozione della sofferenza, 108 - 3.2. Il dolore dell'esistere: voci dall'esistenzialismo, 117 - 3.3 L'infanzia di fronte all'esistenza, 132	
Per concludere	
<i>Dell'ascolto dell'infanzia e del demonismo delle domande</i>	155
Bibliografia	163
Indice dei nomi	187



*Nella stessa collana*

1. Giuseppe Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*
2. Luigi Croce - Luigi Pati (eds.), *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*
3. Paola Dusi - Luigi Pati (eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*
4. Giulia Cavalli - Eleonora Di Terlizzi - Annalisa Valle, *I grandi nel mondo dei piccoli. La relazione tra educatori e genitori nei servizi per la prima infanzia*
5. Andrea Bobbio - Teresa Grange Sergi, *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*
6. Giuseppina D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*
7. Monica Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*
8. Rosario Mazzeo, *Studiare missione impossibile? Dialoghi e lettere sull'imparare a scuola e in famiglia*
9. Claudio Girelli (ed.), *Promuovere l'inclusione scolastica. Il contributo dell'approccio pedagogico globale*
10. Andrea Potestio - Fabio Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*
11. Antonio Bellingeri, *Pedagogia dell'attenzione*
12. Sabine Kahn, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*
13. Maria Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per bambini*
14. Amelia Broccoli, *La comunicazione persuasiva. Retorica, etica, educazione*
15. Giuliana Sandrone (ed.), *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra"*
16. Olga Bombardelli (ed.), *L'Europa e gli Europei a scuola*
17. Ivo Lizzola, *Incerti legami. Orizzonti di convivenza tra donne e uomini vulnerabili*
18. Giorgio Chiosso, *Novecento pedagogico. Con un'appendice sul dibattito educativo nell'Italia del secondo '900 (nuova ed. riveduta e ampliata)*
19. Monica Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*
20. Pier Cesare Rivoltella - Enrica Bricchetto - Fabio Fiore (eds.), *Media, storia e cittadinanza*

21. Luigi Pati (ed.), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*
22. Carlo Baroncelli (ed.), *Verso un'educazione planetaria. Per un futuro sostenibile*
23. Bruno Rossi, *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*
24. Damiano Previtali, *Come valutare i docenti?*
25. Giuseppe Mari, *Educazione come sfida della libertà*
26. Giuseppe Mari, *Educare la persona*
27. Andrea Bobbio, *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*
28. Andrea Potestio, *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*
29. Francesco Caggio - Riccardo Stellon (eds.), *Famiglie e servizi educativi per la prima infanzia*
30. Giuseppe Mari (ed.), *Educazione e alterità culturale*
31. Evelina Scaglia, *Giovanni Calò. Nella pedagogia italiana del '900*
32. Carla Xodo (ed.), *Rousseau e le donne*
33. Luigi D'Alonzo, *Disabilità, obiettivo libertà*
34. Luigina Mortari - Jessica Bertolani (eds.), *Counseling a scuola*
35. Luigi Pati (ed.), *Pedagogia della famiglia*
36. Giuseppe Bertagna (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*
37. Antonio Bellingeri, *La famiglia come esistenziale. Saggi di antropologia pedagogica*
38. Andrea Bobbio - Elisabetta Musi (eds.), *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia. Costruire la qualità*
39. Massimo Tucciarelli, *Coaching e sviluppo delle soft skills*
40. Giuseppe Mari, *Scuola e sfida educativa*
41. Giuseppe Mari, *Il Liceo delle Scienze Umane. Con esemplificazioni didattiche*
42. Giuseppe Mari - Giuliano Minichiello - Carla Xodo, *Pedagogia generale. Per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze dell'educazione*
43. Viviana Burza - Sandra Chistolini - Giuliana Sandrone Boscarino, *Pedagogia generale per l'insegnamento nel Corso di laurea in Scienze della formazione primaria*
44. Gaetano Mollo - Andrea Porcarelli - Domenico Simeone, *Pedagogia sociale*
45. Andrea Bobbio, *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*
46. Bruno Rossi, *Pedagogia dell'arte di vivere. Intelligenze per una vita felice*
47. Giombattista Amenta, *Dal disagio alla rinascita del sé*

48. Sebastiano Citroni, *Inclusive Togetherness. A Comparative Ethnography of Cultural Associations Making Milan Sociable*
49. Maria Vinciguerra, *L'adulto generativo. Relazioni educative e scelte di vita familiare*
50. Agostino Portera - Alessandra La Marca - Marco Catarci, *Pedagogia interculturale*
51. Chiosso Giorgio, *La pedagogia contemporanea*
52. Giulia Cavalli - Chiara Gnesi, *La motivazione a scuola* (II ed.)
53. Mariella Bombardieri, *La cura delle relazioni. Essere e fare l'insegnante*
54. Evelina Scaglia, *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*
55. Luigi Pati, *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*
56. Hervé A. Cavallera, *Introduzione alla storia della pedagogia*
57. Nicola S. Barbieri - Angelo Gaudio - Giuseppe Zago (eds.), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*
58. Luciano Pace - Gabriele Quinzi (eds.), *Relazioni in-finite. La fatica di pensare la fine dell'amore*
59. Anna Marina Mariani (ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*
60. Lorena Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, nuova edizione riveduta e corretta
61. Alessandro Ricci - Zbigniew Formella, *Lo psicologo dell'educazione nella scuola*
62. Cesare Scurati, *L'innovazione nella scuola. Per la formazione degli insegnanti*, a cura di Graziano Biraghi
63. Amelia Broccoli, *Educazione senza morale? Risorse e limiti dell'etica pedagogica*
64. Mariella Bombardieri - Livia Cadei (eds.), *Le storie nutrono*
64. Livia Cadei, *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*
65. Hervé A. Cavallera, *Storia delle dottrine e delle istituzioni educative*
66. Antonio Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*
67. Riccardo Pagano, *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica*. Nuova edizione riveduta e ampliata
68. Giuseppe Mari, *Pedagogia in prospettiva aristotelica*, nuova edizione riveduta e ampliata
69. Monica Ferrari - Matteo Morandi - Mario Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*

70. Monica Amadini - Alberto Bobbio - Anna Bondioli - Elisabetta Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*
71. Marcello Tempesta, *Motivare alla conoscenza*. Teacher Education
72. Pierpaolo Triani, *La collaborazione educativa*, terza edizione rivista e ampliata
73. Giuseppe Mari (ed.), *Matrimonio perché?*
74. Antonio Bellingeri, *L'evento persona*, Presentazione di Domenico Simeone
75. Luigi d'Alonzo, *Pedagogia speciale per l'inclusione*
76. Maura Striano - Claudio Melacarne - Stefano Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*
77. Giuseppe Mari, *La relazione educativa*, nuova edizione riveduta e ampliata
78. Mariella Bombardieri - Giulia Cavalli, *Genitorialità creativa. L'Antimanuale per genitori*
79. Luigi d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*
80. Luigi Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*
81. Rosa Grazia Romano, *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*
82. Silvia Maggiolini - Elena Zanfroni, *Innovare al nido. La proposta pedagogica di Pulcini & Co*, Prefazione di Rosario Ambrosino
83. Riccardo Pagano, *Pedagogia mediterranea*, Postfazione di Cosimo Laneve
84. Anna Marina Mariani, *Insegnare. La scuola può far molto, ma non può far tutto*
85. Aldo Basso, *Come stare accanto al bambino*
86. Monica Amadini, *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 06*
87. Gaston Mialaret, *Il nuovo spirito scientifico e le scienze dell'educazione*, a cura di Michele Baldassarre
88. Luigi d'Alonzo, *La gestione della classe per l'inclusione*
89. Monica Amadini - Alessandra Augelli - Andrea Bobbio - Giuseppina D'Addelfio - Elisabetta Musi, *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici*
90. Mauro Laeng, *I gradini dell'ascesa. La vita e l'uomo* (II ed.)
91. Luigi d'Alonzo, *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative* (II ed.)
92. Andrea Bobbio, *Pedagogia del viaggio e del turismo. Natura e cultura del ben-essere*
93. Alessia Cinotti, *Sorelle e fratelli nella disabilità. Dimensioni esistenziali e scenari educativi*

94. Domenico Simeone, *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto per le generazioni*
95. Maria Teresa Moscato, *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*
96. Loredana Abeni, Livia Cadei, Emanuele Serrelli, Domenico Simeone, *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*
97. Maurizio Piseri, *I lumi e l'«onesto cittadino». Scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana*
98. Anna Monauni, *Disturbi specifici dell'apprendimento e differenziazione didattica*
99. Michele Corsi, *Come pensare l'educazione: verso una pedagogia come scienza*
100. Agostino Portera - Alessandra La Marca - Marco Catarci, *Pedagogia interculturale*
101. Silvia Demozzi, *La grande domanda. Quando l'infanzia interroga l'esistenza*





## Saggi

1. Emanuele Pagano, *L'Italia e i suoi Stati nell'età moderna. Profilo di storia (secoli XVI-XIX)*
2. Riccardo Maffei, *Introduzione al fascismo. Aspetti e momenti del totalitarismo italiano*
3. Giuseppe Gullino, *Storia della Repubblica Veneta* (II ed.)
4. Luigi Alici, *Filosofia morale* (II ed.)
5. Giovanni Manetti - Adriano Fabris, *Comunicazione*
6. Dario Antiseri, *Come si ragiona in filosofia e perché e come insegnare storia della filosofia* (II ed.)
7. Angelo Nobile - Daniele Giancane - Carlo Marini, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Storia e critica pedagogica* (II ed.)
8. Rosa Maria Parrinello, *Le grandi religioni. Credenze, riti, costumi*
9. Annamaria Fantauzzi, *Antropologia della donazione. Pratiche e culture del dono del sangue*
10. Mauro Bozzetti, *Pensare con stile. La narratività della filosofia*
11. Eugen Bleuler, *La psicanalisi di Freud*, a cura di Francesco e Guido Ghia
12. Roberto Gatti, *Filosofia politica. Gli autori, i concetti, i problemi* (II ed.)
13. Otfried Höffe, *La democrazia ha un futuro? Sulla politica moderna*
14. Milena Santerini, *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*
15. Angelo Turchini, *Archivi della Chiesa e archivistica*
16. Caterina Cangià, *Lingue altre*, vol. 1, *Conoscerle e coltivarle*, Premessa di Paola Giunchi (II ed.)
17. Caterina Cangià, *Lingue altre*, vol. 2, *Insegnarle e impararle*, Premessa di Paola Giunchi (II ed.)
18. Guido Gili - Fausto Colombo, *Comunicazione, cultura, società. L'approccio sociologico alla relazione comunicativa* (II ed.)
19. Elena Marta (ed.), *Costruire cittadinanza. L'esperienza del Servizio Civile Nazionale Italiano*
20. Giovanni Santambrogio, *Lezioni di giornalismo*
21. Giovanna Mascheroni (ed.), *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*

22. Michele Colasanto - Laura Zanfrini (eds.), *Leggere la disoccupazione. Progettare le politiche*
23. Sergio Galvan, *Logica*
24. Stephen Gilligan, *Aiutare se stessi. Il coraggio di amare*, a cura di Anna Pensante
25. Laura Cerasi, *Pedagogie e antipedagogie della nazione. Istituzioni e politiche culturali nel Novecento italiano*
26. Mariella Colin, *I bambini di Mussolini. Letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*
27. Ricciarda Ricorda, *La letteratura di viaggio in Italia. Dal Settecento a oggi*
28. Saverio Bellomo, *Filologia e critica dantesca* (nuova ed. riv. e ampliata)
29. Maurizio Della Casa, *Scritture intertestuali. Riscrivere, imitare, trasformare, interpretare, rispondere*
30. Adriano Fabris, *Etica delle nuove tecnologie*
31. Pierpaolo Donati, *Sociologia relazionale. Come cambia la società*
32. Massimo Campanini, *Islam*
33. Elisa Buzzi, *Etica della cura medica*
34. Nick Couldry, *Dare voce. Cultura e politica oltre il neoliberalismo*, a cura di Maria Francesca Murru
35. Paolo Guiddi, *Quando uno vale due. Psicologia della donazione di sangue*
36. Roberto Maiocchi, *Ascesa e declino della scienza moderna*
37. Alberto Pelissero, *Hinduismo. Storia, tematiche, attualità*
38. Dario Edoardo Viganò, *Etica del cinema*
39. Michele Colasanto (ed.), *Inchiesta sui giovani. Tra disincanto e strategie di vita*
40. Andrea Aguti, *Filosofia della religione. Storia, temi, problemi*
41. Francesco D'Agostino - Laura Palazzani, *Bioetica. Nozioni fondamentali*
42. Mauro Salvador, *Il videogioco*
43. Luciano Eusebi, *La Chiesa e il problema della pena. Sulla risposta al negativo come sfida giuridica e teologica*
44. Roger Odin, *Gli spazi di comunicazione. Introduzione alla semio-pragmatica*, a cura di Ruggero Eugeni
45. Renato Pettoello, *Leggere Kant*
46. Martine Menès, *Il bambino e il sapere. Da dove viene il desiderio di apprendere?*

47. Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff, *Cos'è una tragedia attica?*, a cura di Gherardo Ugolini
48. Henry Giroux, *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica*, a cura di Fulvio De Giorgi
49. Eugen Bleuler, *Trattato di psichiatria*, a cura di Francesco e Guido Ghia
50. Angelo Nobile, *Il pregiudizio. Natura, fonti e modalità di risoluzione*
51. Giuseppe Tognon, *Est-etica. Filosofia dell'educare*
52. Alberto Carlos Torres, *Globalizzazioni ed educazione*, a cura di Fulvio De Giorgi
53. Giovanna Da Molin, *Storia sociale dell'Italia moderna*
54. Veronica Neri, *Etica della comunicazione pubblicitaria*
55. Rosa Maria Parrinello, *I testi fondativi delle grandi religioni*
56. Andrea Piras, *Manicheismo*
57. Vincenzo Costa, *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*
58. Giovanni Reale, *Invito a Platone. Introduzione di Roberto Radice*
59. Nicola Iannello - Carlo Lottieri (eds.), *Secessione. Una prospettiva liberale*
60. Angelo Nobile, *Letteratura giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*
61. Claudio Risé - Paolo Ferliga, *Curare l'anima. Psicologia dell'educazione*
62. Giuseppe Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dal'Unità a oggi*
63. Attilio Bellezza Simone (ed.), *Atlante geopolitico dello spazio post-sovietico. Confini e conflitti*
64. Silvano Tagliagambe - Giulia Rispoli, *La divergenza nella Rivoluzione. Filosofia, scienza e teologia in Russia (1920-1940)*
65. Andrea Dessardo, *Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste (1918-1923)*
66. Claudio Risé, *Parsifal. L'iniziazione maschile all'amore*
67. Alessandro Zaccuri, *Non è tutto da buttare. Arte e racconto della spazzatura*
68. Augusto Del Noce, *Rousseau. Il male, la religione, la politica. Con le ultime lezioni su Rosmini*, a cura di Salvatore Azzaro
69. Alice Cati, *Gli strumenti del ricordo. I media e la memoria*
70. Fulvio De Giorgi, *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*

71. Pierluigi Malavasi, *Etica e interpretazione pedagogica*
72. Fabrizio Pizzi, *Minori che migrano da soli. Percorsi di accoglienza e sostegno educativo*
73. Andrea Aguti, *Introduzione alla filosofia della religione*
74. Victor Delbos, *Da Kant ai Postkantiani*, a cura di Renato Pettoello e Francesca Botticchio
75. Giuseppe Mari (ed.), *La differenza maschio-femmina. Persona, identità, sessualità*
76. Ivo Colozzi, *Religione e modernità. Analisi di un rapporto complicato*
77. Salvatore Abbruzzese, *Modernità e individuo. Sociologia dei processi culturali*
78. Carlo Lottieri, *Un'idea elvetica di libertà. Nella crisi della modernità europea* (II ed.)
79. Karl Mannheim - William A. Campbell Stewart, *Introduzione alla sociologia dell'educazione*, presentazione di Guido Gili
80. Gabriele Pollini, *Sociologia. Le categorie fondamentali*
81. Sergio Cotta, *Perché il diritto*, Introduzione di Francesco D'Agostino
82. Flavio Pajer, *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*
83. Cesare De Michelis, *Scritture della bonaccia. Avvisaglie del futuro*
84. Angelo Nobile (ed.), *Pedagogia della letteratura giovanile*
85. Luciano Caimi, *Modernità educatrice. Cattolici tra fascismo e democrazia*
86. Vincenzo Costa, *Teorie della follia e del disturbo psichico*
87. Eugen Bleuler, *Il pensiero autistico-indisciplinato in medicina e il suo superamento*, a cura di Francesco e Guido Ghia
88. Gordon W. Allport, *L'individuo e la sua religione*, a cura di Norberto Galli
89. Francesco Durante, *La letteratura italoamericana. Storia, autori e opere dal '700 a oggi*
90. Leonardo Ceppa, *Habermas. Le radici religiose del Moderno*
91. Raimonda Riccini, *Gli oggetti della letteratura. Il design tra racconto e immagine*
92. Claudio Lucchiarri - Marta Cadei, *L'enigma della mente. Romanzo giallo e psicologia*
93. Marco Di Donato, *Salafiti e salafismo. Religione e politica nell'Islam*, Prefazione di Massimo Campanini
94. Paolo Corsini - Marcello Zane, *Carisma democristiano. Bruno Boni sindaco e politico (1918-1998)*
95. Giovanni Darconza - Gian Italo Bischi, *Lo specchio, il labirinto e la farfalla. Il postmoderno in letteratura e matematica*
96. Marco Boato, *Il lungo '68 in Italia e nel mondo. Cosa è stato, cosa resta*

97. Vincenzo Schirripa, *L'Ottocento dell'alfabeto italiano. Maestri, scuole, saperi*
98. Fulvio De Giorgi - Matteo Al Kalak (eds.), *Una scuola di libertà. La Città dei Ragazzi di Modena (1947-2017)*
99. Filippo Sani, *Rousseau e le pedagogie dell'assenza*
100. Otfried Höffe, *Kant. Morale, storia, politica, religione*, a cura di Giovanni Panno
101. Emiliano Rubens Urciuoli, *Servire due padroni. Una genealogia dell'uomo politico cristiano (50-313 e.v.)*
102. Roberto Gatti - Luca Alici, *Filosofia politica. Gli autori, i concetti*, terza edizione rivista e ampliata
103. Daria Gabusi, *I bambini di Salò. Il ministro Biggini e la scuola elementare nella Rsi (1943-1945)*
104. Georg Lasson, *Hegel filosofo della storia*, a cura di Enrico Colombo
105. Cristina Benussi, *Confini. L'altra Italia*
106. Francesco Saverio Trincia, *Umanesimo europeo. Sigmund Freud e Thomas Mann*
107. Daniele Piccini, *La gloria della lingua. Sulla sorte dei poeti e della poesia*
108. Maria Bombardieri, Maria Chiara Giorda, Sara Hejazi (eds.), *Capire l'Islam. Mito o realtà?*
109. Ennio Pasinetti - Franco Franzoni (eds.), *Pietro Padula. La buona politica*, Prefazione di Sergio Mattarella
110. Vincenzo Costa - Luca Cesana, *Fenomenologia della cura medica. Corpo, malattia, riabilitazione*
111. Fulvio De Giorgi - Angelo Gaudio - Fabio Pruneri (eds.), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*
112. Dario Edoardo Viganò, *Manuale del FilmMaker. Scrivere, produrre, distribuire*, Presentazione di Ruggero Eugeni
113. Monica Ferrari - Matteo Morandi - Federico Piseri (eds.), *Maestri e pratiche educative in età umanistica. Contributi per una storia della didattica*
114. Salvatore Abbruzzese, *Il Meeting di Rimini. Dalle inquietudini alle certezze*
115. Augusto Del Noce, *Riforma cattolica e filosofia moderna. Volume I - Cartesio*, Postfazione di Enzo Randone e Giuseppe Riconda
116. Jean-Marie De Ketele (ed.), *Figure dell'educazione nel mondo*, a cura di Livia Cadei e Domenico Simeone

117. Ernesto Preziosi, *Cattolici e presenza politica. La storia, l'attualità, la spinta morale dell'Appello ai "liberi e forti"*
118. Vincenzo Cicero - Marianna Gensabella (eds.), *Filippo Bartolone. Parole e memoria*
- 119\*. Filippo Bartolone, *Ontologia e liberazione. Opere edite in vita (1948-1978)*, due tomi indivisibili.
119. Gianfranco Bettetini - Sergio Cigada - Savina Raynaud - Eddo Rigotti (eds.), *Semiotica 1. Origini e fondamenti*
120. Gianfranco Bettetini - Sergio Cigada - Savina Raynaud - Eddo Rigotti (eds.), *Semiotica 2. Configurazione disciplinare e questioni contemporanee*
121. Francesco Tedeschi, *Luoghi di transizione. Forme e immagini di "passaggio", fra arte e architettura*
122. Angelo Nobile, *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi. Autori, generi, critica, tendenze*
123. Francesca Romana Nocchi, *Quintiliano. Modelli pedagogici e pratiche didattiche*, Prefazione di Michael Winterbottom
124. Pier Cesare Rivoltella, *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*
125. Monica Ferrari, *L'educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*
126. Luca Grecchi, *Leggere i Presocratici*, Introduzione di Maurizio Migliori
127. Monica Ferrari - Matteo Morandi (eds.), *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese. Contributi per una storia della didattica*
128. Monica Ferrari - Matteo Morandi (eds.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*
129. Roberto Malighetti, *Antropologia applicata. Problemi e prospettive*
130. Domenico Simeone - Angelo Bianchetti - Renzo Rozzini (eds.), *Le Cento giornate di Brescia. Il Covid-19 e la città*
131. Sofia Vanni Rovighi, *Gnoseologia. Storia della filosofia della conoscenza*, a cura di Giuseppe D'Anna e Michele Lenoci
132. Antonio Bellingreri - Giuseppe Tognon (eds.), *Della persona. Prospettive filosofiche e pedagogiche*
133. Giombattista Amenta, *Nemici intimi. Condotte aggressive e conflitto di coppia tra complessità e opportunità*
134. Ennio Pasinetti - Franco Franzoni (eds.), *Vittorio Sora. Le radici di una passione civile*

135. Fulvio De Giorgi (ed.), *Storia della pedagogia*
136. Matteo Morandi, *La fucina dei professori. Storia della formazione docente dal Risorgimento a oggi*
137. Vincenzo Costa - Davide Liccione - Luca Vanzago (eds.), *Il mondo estraneo. Fenomenologia e clinica della perdita dell'evidenza naturale*
138. Luciano Eusebi, *La Chiesa e il problema della pena*
139. Michele Cascavilla, *Diritto, giustizia e prassi in Italo Mancini*
140. Francesca Eustacchi, *Leggere i Sofisti. Una rivoluzione nella filosofia*
141. Laura Palazzani, *Bioetica e pandemia. Dilemmi e lezioni da non dimenticare*
142. Luca Grecchi, *La filosofia prima della filosofia. Creta, XX secolo a.C. - Magna Grecia, VIII secolo a.C.*
143. David Baggett - William A. Drumin (eds.), *Hitchcock e la filosofia. La finestra sul cortile metafisico*, a cura di Vincenzo Cicero
144. Stefano Bartolini, *Il Politico. Teoria dell'azione politica nucleare*, Presentazione di Damiano Palano
145. Giordana Merlo, *L'istruzione classica nell'Italia postunitaria. Cultura e dirigenza scolastica*
146. Giuseppe Gullino, *Storie venete e veneziane*
147. Enrico Miletto, *Le due Marie. Vite sulla frontiera orientale d'Italia*

