

Filosofia, illusione, complessità.

Luca Mori

È stato Vincenzo Brogi, dirigente dell'area Servizi alla persona del Comune di Rosignano Marittimo, ad avere l'idea di sperimentare a Rosignano incontri di filosofia con i bambini delle scuole dell'infanzia¹.

La sperimentazione è stata possibile grazie al Laboratorio filosofico sulla complessità ICHNOS, istituito nel 2005 dal Comune di Rosignano Marittimo in convenzione con la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pisa (vedi il sito <http://ichnos.humnet.unipi.it>). In questa breve presentazione dell'attività svolta presso le scuole dell'infanzia, intendo chiarire il nesso tra i seguenti punti:

- realtà / ir-realtà del bambino
- fare filosofia con i bambini
- filosofia ed orientamento epistemologico della complessità.

Il titolo del XVI incontro internazionale organizzato dal Coordinamento dei Genitori Democratici a Castiglioncello è “Il bambino ir-reale”. Il trattino evidenziato nell'aggettivo segnala il rinvio reciproco tra reale e ir-reale. Se l'illusione è parte della verità e non coincide con l'inganno – come il professor Iacono ci ha mostrato ieri, accennando ad uno scenario di pensiero che va da Kant a Winnicott – anche l'irrealtà è parte della realtà. O meglio, realtà e irrealtà non sono due regni nettamente distinguibili, senza sfumature, definibili indipendentemente dalla posizione dell'osservatore e dal modo dell'osservare. William James scriveva, nei suoi *Principi di psicologia*, che la realtà viene meno con l'attenzione, ed è in relazione con la disposizione a credere, con la credenza: siccome si danno gradazioni nell'intensità e nella direzione del credere, si danno anche gradazioni nella realtà. Cos'è reale, dunque? Giocando con i bambini e facendo filosofia con loro, attraverso il gioco ed una messa in scena teatrale, noi e i bambini siamo entrati in un regime di credenza diverso da quello consueto; dunque, in un altro ordine di realtà. Il contesto “aula” è diventato l'ambiente della città che noi stavamo costruendo. L'attenzione era concentrata sulla città. Le pareti bianche del teatrino si sono colorate e animate, dapprima con il confronto verbale tra i bambini, con il loro padroneggiare i “se” e i “ma”; poi con i loro disegni; poi, ancora, con strani personaggi (burattini) che chiedevano ospitalità nella città dei bambini. E toccava ai bambini scegliere di accogliere o di escludere.

“Non comprendi che ai bambini raccontiamo anzitutto favole? E questo è in genere un falso, non scevro però di cose vere”, così scriveva Platone nella *Repubblica* (377 a). Dunque era a suo modo ir-reale la città che abbiamo costruito con i bambini; ma non erano irreali i bisogni, i pensieri, le esperienze, le proiezioni immaginative e le possibilità esplorate dai bambini nel costruirla assieme.

Ritengo sia importante, a questo punto, sgombrare il campo da due possibili obiezioni. Nel fare filosofia con i bambini, non ci riferiamo a “bambini irreali” né a “filosofi irreali”. Qualcuno potrebbe infatti sostenere che abbiamo o “adultizzato i bambini”, o “bambinizzato i filosofi”: nel primo caso, avremmo proiettato sui bambini un atteggiamento che non compete loro; nel secondo caso, avremmo fatto filosofia “per finta”, ovvero una specie di filosofia diluita e infantile. Non è

¹ Le scuole coinvolte nel primo anno di sperimentazione sono quelle di Nibbiaia (insegnante: Marina Francia), Rosignano Marittimo (insegnanti: Marzia Migliorini e Maria Cristina Manetti), e Vada (insegnanti: Mara Caravano, Dunia Di Biagio, Liana Pellegrini). Monica Pacchini, responsabile dei servizi educativi del Comune, ci ha introdotto nel mondo delle scuole dell'infanzia, illustrandoci i principi pedagogici seguiti nelle scuole del Comune. La storia e le modalità di interazione con i bambini sono state pensate – tenendo conto dei suggerimenti precisati – da tre membri del gruppo di ricerca di Ichnos: oltre a me, Andrea Moneta e Donatella Morea. Nella fase di ideazione, sono stati molto importanti i suggerimenti di Alfonso Maurizio Iacono, direttore scientifico di Ichnos, e di Maria Antonella Galanti, docente di Pedagogia (Università di Pisa) e membro del comitato scientifico di Ichnos.

così. Le due obiezioni sembrano opportune e non aggirabili *solo se si assume una definita prospettiva epistemologica*. Più precisamente, non sono aggirabili per le epistemologie “cartesiano-idealistiche”; per le epistemologie che stabiliscono confini netti tra serietà e gioco e che identificano l’illusione con l’inganno; per le epistemologie che attribuiscono ad *un* solo linguaggio umano la prerogativa di un accesso privilegiato, o definitivo, alla verità; per le epistemologie catechistiche, che concepiscono l’apprendimento come accumulazione e ripetizione meccanica di “contenuti”.

Qui si coglie bene l’importanza dell’orientamento epistemologico della complessità, che permette di rigettare i veti che queste epistemologie imporrebbero.

Concepriamo la nostra relazione con i bambini come segue:

- 1) Il filosofo pone dei vincoli (*incipit* della storia, *domande* lungo il percorso, *provocazione di domande* da parte dei bambini). In questo, *il filosofo mantiene la sua autorità*, e la relazione educativa rimane asimmetrica.
- 2) I vincoli del filosofo che tenga conto dell’orientamento epistemologico della complessità devono essere pensati in modo tale da *dischiudere possibilità* di pensiero e di interazione per i bambini.
- 3) I bambini, rispondendo e domandando, interrogano e mettono in discussione a loro volta il filosofo, che è vincolato dai bambini.

Nel reciproco vincolarsi e dischiudersi di possibilità, si sperimenta la creatività possibile per la moltiplicazione e contaminazione di codici e linguaggi.

Ma quali *possibilità* avremmo dischiuso ai bambini? Ne voglio citare due, che ho colto dopo una discussione con il professor Ugo Morelli (sui cui lavori rimando al sito di Polemos, scuola di formazione e studi sui conflitti: www.polemos.it).

Abbiamo dato ai bambini la possibilità dell’autonomia nella relazione, anche in quella relazione di dipendenza e asimmetrica che è la relazione educativa: si è dischiusa la possibilità dell’auto-potenziamento, inteso come accrescimento della sfera del *potere*, del *poter dire/fare*, del *possum*, individuale e in gruppo. I bambini hanno stabilito regole per la città e hanno affrontato i problemi della relazione. Quello che Luigi Pagliarani citava, trattando di *Psicosocioanalisi del potere e dei conflitti*, come un detto anonimo sull’amore, può essere riformulato più in generale per la relazione: “Non si dà relazione senza i problemi della relazione”. Per questo la relazione va continuamente inventata, ed i bambini hanno fatto questo. Hanno inoltre affrontato quel tratto di fondo della democrazia che è, sempre secondo Pagliarani, la conflittualità dei poteri. Si sono accorti ed hanno discusso l’ambiguità dei personaggi: inevitabile perché Armonia è pur sempre in relazione con Terrore e Spavento (L. Pagliarani, *Il coraggio di Venere*; e Id., *Violenza e bellezza*, con U. Morelli e C. Weber); perché, come insegnava il mito greco, *Peithò*, la Persuasione, è sorella di *Apate*, inganno; ma la persuasione è anche uno dei metodi della democrazia.

Il filosofo, nella relazione coi bambini, conosce e pratica la narrazione come comunicazione transitiva e relazionale, come modalità possibile del *theorein*, del guardare e del mettere in serie argomentazioni, articolando molteplici codici e linguaggi.

Cos’è, dunque, reale? Ciò che assume rilievo nel gioco di luci e ombre tra il nostro bisogno di conoscere e il nostro bisogno di negare, i bisogni studiati da Bion come caratteristici dell’ambiguità umana. Nell’interferenza di luci e ombre che viene dalla compresenza, dal co-implicarsi del bisogno di conoscere e del bisogno di negare, alcuni tratti assumono rilievo e profondità: in questa interferenza, l’attenzione e la credenza assumono una direzione e un’intensità. Lavorando su questa interferenza, filosofi e bambini possono mettersi in gioco, trasgredire i codici e apprendere insieme ad elaborare creativamente i conflitti possibili nelle relazioni.

Appunti di viaggio.

Tra Aristofane e Platone, i bambini hanno pensato e messo in scena una città.

I passaggi, in sintesi, sono stati i seguenti:

- (Primo incontro con i filosofi). *Immaginare la città.* Costruzione prevalentemente verbale e immaginativa. I bambini cominciano con riferimenti all'esperienza quotidiana – comprensiva in senso lato delle favole, dei cartoni animati e di tutto ciò che è visto o detto nei libri, alla televisione, al cinema e così via – *ma* passano anche, per i problemi sollevati dall'incontro e dal confronto tra le diverse proposte, a nuovi livelli d'astrazione e d'interrogazione.
- (Prima fase intermedia). *“Costruzione” della città.* Disegno, allestimento della sceneggiatura.
- (Secondo incontro con i filosofi). *Decisioni riguardo alla città, alla gestione del potere e dei suoi confini.* I bambini si confrontano *tra loro* nel confrontarsi *con i personaggi che bussano alle porte della città e chiedono ospitalità.* Sono personaggi che incuriosiscono per il loro aspetto, che esigono attenzione, che pongono domande oppure portano soluzioni per la città: ai bambini tocca decidere se accettarli oppure no, interrogandoli ed *interrogandosi* nuovamente sul tipo di città che *desiderano* e sulla compatibilità tra la città desiderata e i personaggi che si presentano. In alcuni di questi personaggi è a tratti appariscente una specie di ambiguità o “doppiezza”, che i bambini intuiscono e che li porta a precisare cautele e regole nell'accettazione. Qui la dimensione verbale e immaginativa del pensiero dei bambini è stimolata e “alleggerita” dal confronto con i personaggi.
- (Seconda fase intermedia). I bambini ricordano i personaggi, ne ripensano alcuni tratti di fondo, e “giocano” alla città anche da soli; in alcuni casi, “ridefiniscono” le decisioni prese in precedenza (sostituzione del “re”, ad esempio).
- (Terzo incontro con i filosofi). *Conflitti “dentro” e guerra “da fuori”.* In questo incontro, ci sono due “atti” fondamentali, intervallati dalla rottura della “quarta parete” del teatrino. Il primo “atto” consiste nella messa in scena dei conflitti, all'interno della città, tra i personaggi che i bambini hanno deciso di ospitare: in alcuni casi, i bambini avevano intravisto l'ambiguità dei personaggi ospitati, e i loro sospetti sono talvolta confermati da questa messa in scena. I bambini provano a risolvere i conflitti, dando consigli o ammonendo i personaggi. Un momento di festa fa sì che la quarta parete cada e che i bambini si trovino, come nella “piazza” della città, assieme ai personaggi. Durante la festa, tuttavia, si sente una musica minacciosa che annuncia qualcosa d'inatteso e di terribile: dalle mura della città s'intravedono sagome di soldati che vogliono conquistarla. I bambini a questo punto si raggruppano per prendere le loro decisioni sul modo migliore per affrontare la minaccia. I bambini possono anche scegliere di unirsi agli aggressori, e alcuni lo fanno.

Riprendo, di seguito, alcuni appunti di viaggio.

Abbiamo pensato di fare "filosofia nelle scuole dell'infanzia", e ci siamo subito resi conto che un'iniziativa come questa, solo per essere immaginata, richiede molto impegno sia per il pedagogo che per il filosofo. Il confronto con le insegnanti e l'incontro con i bambini di cinque anni che saranno coinvolti nel progetto sono stati passi decisivi nell'accompagnare e nello sviluppare l'ideazione.

Non si tratta di *insegnare filosofia*, ma di fare filosofia, ovvero, come Monica Pacchini ha proposto con grande incisività, di *filo-so-fare*, di poter dire: "so-fare-filo". Con i bambini delle scuole dell'infanzia abbiamo scelto (gioco anch'io con le parole) di "*fare filosofica-mente*". Le domande e le alternative filosofiche *emergeranno dalla messa in scena* di una storia e di alcuni personaggi. I bambini saranno co-autori, sceneggiatori, attori e spettatori di una storia che loro metteranno in

scena: il filosofo li seguirà e incoraggerà nel loro domandare. Abbiamo chiesto ai bambini, nelle tre scuole, di immaginare una città, la più bella possibile. Li abbiamo seguiti nel loro pensare, giocare e immaginare. Li abbiamo provocati, abbiamo fatto domande e giocato con loro. Ci siamo calati nelle loro città: una è piena di giardini, con case di legno e pietra, e con case sugli alberi; una con case di diamanti e parchi giochi; una terza è stata immaginata tutta di cioccolata. Abbiamo anche tre differenti forme di governo: una democrazia che sarebbe piaciuta a Rousseau, un'aristocrazia dove comanda il più bello e più buono (*kalòs kai agathòs*, avrebbero detto i Greci), ed una monarchia dove comanda il più alto. Tralascio tutte le altre considerazioni che i bambini hanno sviluppato assieme, sul denaro e sulla povertà, sugli stranieri e sulla sicurezza della città, e così via.

Quando veniamo a Rosignano, e quando torniamo verso Pisa, io Donatella e Andrea continuiamo a riflettere su quello che stiamo facendo: Andrea ha avuto l'impressione di rivivere la *Repubblica* platonica, dove s'immagina l'origine di una città e, poco a poco, emergono e si discutono tutti i problemi che ne conseguono. Nell'impostazione dei nostri incontri, abbiamo voluto dare ai bambini l'occasione di sperimentare *insieme* tutti i loro (e nostri) modi di costruire mondi, quello "operazionale-manuale", quello iconico e quello simbolico-linguistico. I bambini di cinque anni usano abbondantemente il "se", immaginando scenari e possibilità alternative. Con loro, stiamo "pensando per immagini": stiamo esercitando quindi quella facoltà di cui Calvino, nelle *Lezioni americane* (Milano 1989, p. 92), lamentava la progressiva scomparsa. Esercitare l'immaginazione significa esplorare, citando ancora Calvino, il «repertorio del potenziale, dell'ipotetico, di ciò che non è stato né forse sarà ma che avrebbe potuto essere» (p. 91). Tutto questo è possibile nella narrazione (in un "fare filo" come dice Monica) che è *insieme* gioco e relazione (sulla cui centralità ha insistito Vincenzo): come lo spazio del gioco, anche quello della narrazione è uno spazio transizionale (P. Jedlowski, *Storie comuni*, Milano 2000); come il gioco, anche la narrazione mette necessariamente in relazione, perché *narrare è un'azione transitiva*, in quanto si narra qualcosa a qualcuno (*ivi*, p. 42).

Schemi

Riferimenti: Platone, *Repubblica*, trad. di F. Sartori (Laterza, Roma-Bari 1997). Ho modificato la traduzione sostituendo ogni volta *città* a *stato* (per il termine *polis*). Aristofane, *Uccelli*.

«Upupa - Tutti qui si adunino, / ché di cervello fine / or ora venne a noi un vecchietto / che una sua scaltra impresa / a proporci ha intrapresa».
(Aristofane, *Uccelli*, vv. 254 sgg., trad. it. di E. Bignone).

Nel racconto di Aristofane, Pitetero ed Evelpide erano scappati da Atene e, avendo trovato Tèreo-Upupa, gli proposero di fare una città per gli uccelli. I bambini si radunano e ascoltano la storia di Picchio. La sfida è, come per gli uccelli, quella di costruire una città ideale; non mancheranno, anche in questo caso, i contrattempi ed i problemi.

«Non comprendi ... che ai bambini raccontiamo anzitutto favole? E questo è in genere un falso, non scevro però di cose vere. Per educare i bambini ci serviamo di favole prima che di palestre».
Repubblica, 377 a

Il racconto di Picchio è falso, ma non è scevro di cose e di relazioni vere tutto quello che ne consegue. La verità sta nel regime di credenza rispetto al racconto.

«Suvvia, ... costruiamo a parole una città fin dalla sua origine: esso sarà creato, pare, dal nostro bisogno». *Repubblica*, 369 c; «Ora, il primo e maggiore bisogno è quello di provvedersi il nutrimento, per sussistere e vivere...; il secondo quello di provvedersi l'abitazione; il terzo il vestito e simili cose» (369d).

Per i bambini, il primo e maggior bisogno è stato quello di immaginare il contesto. Prima ancora di pensare al nutrimento, hanno pensato a fiori, alberi, cielo, nuvole, farfalle, mare e sole. Ma non c'è solo questo aspetto. I bambini colgono bene un altro bisogno, preliminare ai due citati anche in Platone: «Una città nasce perché ciascuno di noi non basta a se stesso, ma ha molti bisogni» 369b.

«Ci toccherà dunque, sembra, pur che ne siamo capaci, scegliere quali individui per la loro natura siano idonei a fare la guardia alla città». *Repubblica*, 374 e.

L'esigenza di protezione (dai predatori, dai ladri, dai "predatori sottili") è tra le prime ad essere sentite. Occorrono cancelli, portoni, guardie. I bambini coglieranno bene, quando dovranno decidere l'accettazione degli ospiti, il carattere *duplice* dei personaggi, e in particolare del soldato e del cane. «Cani che, ... cerchino di fare del male alle pecore, pur essendo cani e, invece di essere cani, rendersi simili a lupi», *Repubblica*, 416 a

« - Ancora: entro lo stato stesso come avverrà lo scambio degli oggetti che ciascuno produce? È ben per questo che abbiamo creato una comunità e fondata una città.

- È chiaro... mediante vendite ed acquisti.

- Avremo di conseguenza un mercato e una moneta». *Repubblica*, 371b

I bambini si sono posti il problema del denaro, della distribuzione del denaro, dei mestieri, del potere, delle regole, e dell'ospitalità nei confronti dei poveri.

In generale, vale quanto scriveva Platone:

«Ora, noi crediamo di plasmare la città felice non rendendo felici nella città alcuni pochi individui separatamente presi, ma l'insieme della città», *Repubblica*, 420 c.