



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE FILOSOFICHE

LA FILOSOFIA COME EDUCAZIONE

Relatore:

Ch.mo Prof. Fabio Grigenti

Laureanda:

Afaf Ezzamouri

Matricola n. 2013280

ANNO ACCADEMICO 2021 - 2022

Sommario

Introduzione	4
---------------------	---

Capitolo 1	7
-------------------	---

Parole in dialogo tra Simone Weil e Jean-Jacques Rousseau; Simone Weil: attenzione come fine ultimo dell'educazione; Attenzione e sacro in Simone Weil; Jean-Jacques Rousseau: Tra cura del tempo e libertà; Educare alla natura per educare alla vita.

Capitolo 2	34
-------------------	----

I concetti nel fare filosofico; Il cammino della filosofia; Riflessioni meta-filosofiche. Tra occupazione filosofica e situazione di possesso; Fame filosofica come fame per la vita; Educare alla meraviglia; Educare al pensiero; Educare al tempo.

Capitolo 3	59
-------------------	----

Filosofia e infanzia: Philosophy from Below; Modulo 1 – Amicizia; Modulo 2 – Diversità; Filosofia e infanzia: Filosofia e Infanzia: Philosophy for Children; Prima sessione; Seconda sessione; Terza sessione; Facilitatore o Complicatore?; Tra sapere filosofico e disposizione etica; Filosofia con parole e pratica di comunità.

Conclusione	77
--------------------	----

Bibliografia	80
---------------------	----

Introduzione

La filosofia come educazione intende presentare un particolare modo di fare scuola, un modo diverso di educare. Mira a mostrare come siano innumerevoli le modalità attraverso cui si può parlare di educazione. Modalità quali il tempo rigorosamente lento, l'attenzione, la libertà e la verità, verranno qui presentate e trattate filosoficamente.

Ci si interrogherà molto, si svilupperanno domande e più che fornire risposte verranno proposti dei modi di pensare l'educazione tramite il fare filosofia.

Cosa comporterebbe introdurre la filosofia nel mondo infantile? Come si può educare alla filosofia? E per quale ragione pensare di fare scuola in modo filosofico? Sono queste alcune delle questioni che verranno discusse, esaminate e confrontate per mezzo di brani filosofici, di autori e autrici che hanno fatto della loro pratica filo-pedagogica la loro modalità educativa, ma anche per mezzo di esperienze personali che vanno piano piano delineando un sentiero fatto di filosofia e di pedagogia.

La tesi è articolata in tre capitoli. Nel primo capitolo verranno problematizzati i concetti e le parole di due figure decisive nel panorama filo-pedagogico: Simone Weil e Jean-Jacques Rousseau. Verranno perlopiù presentati i concetti di *attenzione* e di *libertà*: concetti che, se compresi a fondo al fine di essere ininterrottamente esercitati, accompagnano l'Uomo nella sua educazione.

Il secondo capitolo si focalizzerà sulla pratica filosofica come metodo educativo. Si può fare della filosofia un esercizio didattico? E quali riscontri potrebbe avere un'educazione di questo tipo? Ci si soffermerà prevalentemente su questo, indicando il valore insito nella filosofia.

Nel terzo capitolo, infine, verranno presentati due progetti di filosofia svolti con bambini e bambine: il primo prende il nome di *Philosophy from Below* ed è stato sviluppato a Nairobi, in una delle Scuole Internazionali dell'Organizzazione *Still I Rise*; il secondo, invece, segue il curriculum della *Philosophy for Children*, elaborato negli anni Settanta dal filosofo Matthew Lipman.

Vedremo come la filosofia non solo contribuisce ad esercitare il cosiddetto *problem solving* o a potenziare la propria capacità critica, bensì può formare un'attitudine tesa a *porre* in modo giusto i problemi e le questioni attuali.

La filosofia che offre nuove possibilità di incontro e che apre ad una

consapevolezza diversa consente di educare autenticamente. Non solo *problem solving*, dunque, ma anche – e forse soprattutto – *problem posing*. Saper porre i problemi, capire come affrontarli e solo allora muoversi al fine di risolverli. Che tipo di risvolto può avere nell'educazione dell'Uomo? Quale crescita vedrebbe lo sviluppo di questa attitudine?

Di nuovo, il presente lavoro non intende fornire risposte né tanto meno produrre conclusioni sulla pratica filosofica. Si propone però di far riflettere su quale posto potrebbe avere la filosofia nell'educazione dell'Uomo, e dunque nella sua esistenza. Si propone, in breve, di immaginare percorsi diversi rispetto a quelli prevalenti nella scuola di oggi, che è una scuola che fa fatica a fermarsi persino al suono della campanella.

Capitolo 1

Parole in dialogo tra Simone Weil e Jean-Jacques Rousseau

Il presente capitolo vedrà dialogare due pensatori il cui contributo filosofico ha permesso di costruire un nuovo modo di *fare* e di *pensare* la scuola. Si è scelto, in un primo momento, di approfondire alcuni snodi concettuali della riflessione filosofico-teologica di Simone Weil, il cui pensiero è uno tra i più significativi nel panorama femminile contemporaneo.

La peculiarità di Simone Weil è quella di aver saputo unire il proprio pensiero alla propria esperienza di vita, dando così un taglio straordinario alla sua filosofia.

Nata il 3 febbraio 1909 a Parigi, viene cresciuta dalla sua famiglia che ha sempre incoraggiato la sua propensione ad un pensiero libero. Da giovane si impegna nel campo dell'educazione affiancando a questo un interesse fortissimo per la politica del suo tempo. Sente un estremo bisogno di impegnarsi per dar vita ad una società giusta e sente di dover coltivare il suo impegno a fianco di chi si trovava a vivere in condizioni di estrema sofferenza.

Sceglie di lavorare al fianco degli operai chiedendo mesi di congedo dal suo incarico lavorativo a scuola e si impone di vivere la condizione dei lavoratori in fabbrica, al fine di comprendere le *malheur*, ossia la sventura che gli indifesi si trovano a patire. Simone Weil parla di questa condizione per lo più in *La persona e il sacro*, dove dice:

È desiderando la verità a mente sgombra e senza tentare di indovinarne in anticipo il contenuto che si riceve la luce. A questo si riduce l'intero meccanismo dell'attenzione. La sventura è un meccanismo che stritola l'anima; l'uomo che vi rimane catturato è come un operaio ghermito dai denti di una macchina. Non è niente di più che una cosa lacerata e sanguinolenta¹.

L'annientamento vissuto in fabbrica la porta a volersi impegnare maggiormente come essere umano che fa parte di una società che *deve* diventare giusta e nel 1936 decide di partire per la guerra: esperienza dalla quale rientrerà piena di

¹ S. Weil, *La persona e il sacro*, Adelphi, Milano, 2012, p.43-44.

orrore².

La sua partecipazione alla guerra produce in lei un'esigenza profonda di vivere in ogni luogo in cui vigesse la sofferenza. La porta a sviluppare nel modo più intimo e lucido il concetto di *attenzione*³ nei confronti dell'Altro, inteso come mondo esterno, ossia come individuo che è diverso da me e che porta in sé una sofferenza diversa dalla mia.

Arriva così a sostenere che si arriva ad amare solo chi riceve la nostra attenzione. Questa richiede uno sforzo ed un ascolto che devono essere "veri" e rende possibile l'esercizio di un'attitudine straordinaria, che è necessario coltivare nel tempo.

La figura estremamente rilevante di Simone Weil ci consente di riflettere su come questo tipo di attenzione possa (o debba) essere esercitato in ambito educativo. Come fare scuola dedicando la propria attenzione ai propri studenti? Cosa può comportare il fatto di coltivare un'autentica attenzione nei confronti delle proprie allieve? Si tratta di un'attitudine semplice da insegnare? Ed è possibile "educare all'attenzione"?

Dopo aver esaminato alcuni passaggi dei testi della filosofa Simone Weil, si è tentato di sviluppare un confronto con le parole e con i concetti del pensiero filopedagogico di Jean-Jacques Rousseau.

Alcuni frammenti dell'*Emilio* di Rousseau hanno costituito il nucleo della dissertazione filosofica del presente capitolo. *L'Emilio o Dell'Educazione* è un trattato pedagogico che è stato composto dalla splendida mente di Rousseau a partire dal 1753.

La critica del filosofo svizzero si rivolge per lo più al sistema educativo allora vigente, le cui modalità trascuravano la vera natura dell'essere umano. I collegi criticati da Rousseau risultano inautentici, artificiosi, e dunque non educativi. La teoria pedagogica sviluppata dal filosofo si contrappone a tale sistema e intende formare il fanciullo (Emilio, per l'appunto) seguendo le sue tappe naturali in modo altrettanto naturale.

² In tutto l'itinerario di pensiero della filosofa Simone Weil, le opere che mi hanno consentito di percorrere le fasi del suo pensiero, e dunque della sua esistenza, sono stati perlopiù i *Quaderni*. A questo proposito si invita alla straordinaria lettura dei volumi I-IV, che certamente aiuteranno qualsiasi lettore che voglia approfondire la profonda architettura filosofico-esistenziale di Simone Weil. Si consiglia la lettura dei volumi a cura di Giancarlo Gaeta, Adelphi, Milano, 1982-1983.

³ Oltre ai testi che verranno qui presi in considerazione (*La persona e il sacro; Manifesto per la soppressione dei partiti politici; Piccola cara...Lettere alle allieve*) il concetto di "attenzione" viene sviluppato da Simone Weil all'interno dei *Quaderni*, del testo *L'Iliade, o il poema della forza*, ma in parte anche in *Incontri libertari* e in *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*.

Il trattato di Rousseau si immagina di seguire ed accompagnare Emilio nella sua crescita educativa, personale e sociale. Si tratta di un'opera che riprende alcuni concetti sviluppati dal filosofo nel *Contratto sociale*. Morale, libertà e virtù accompagnano l'essere umano nel suo sviluppo e determinano il suo esserci nel mondo.

L'educazione di Emilio prevede fasi precise; ogni momento prevede un particolare tempo ed ogni tempo contribuisce alla realizzazione di un'educazione etica, sociale, libera e vera. Lo sviluppo della crescita non ammette alcun tipo di accelerazione in Rousseau. *Educare* significa saper abitare l'attesa ed accettare il tempo di chi si educa. Significa accompagnare verso la scoperta della propria natura e verso il rispetto di tale natura.

L'*Emilio* di Rousseau ci porta in questo senso a ri-considerare il ruolo di chi si impegna per educare i propri allievi. Non ci presenta la figura del precettore che il filosofo tende invece a criticare per la sua pretesa di presentare e dare precetti, bensì ci parla di un maestro che educa. Di un maestro, cioè, che tende a far trovare al suo allievo la *sua* disposizione naturale, al fine di aiutarlo a coltivarla. Chi educa ha il compito non tanto di mostrare "cosa fare", bensì di condurre, di guidare verso il "come fare". In Rousseau l'educatore ideale si impegna ad osservare le inclinazioni del proprio allievo ed agisce nella sua formazione seguendo i suoi progressi. Non condanna le inclinazioni cui tende la sua natura, bensì lo forma affinché capisca come correggersi e come coltivare al meglio le buone disposizioni naturali.

La formazione dell'Uomo⁴ che segue e rispetta la propria *natura* si completa attraverso cinque fasi che Rousseau si impegna a descrivere nella sua opera. La teoria pedagogica del filosofo prevede una fase positiva, dove chi si educa impara con il tempo ad assumere la propria forma; e prevede una fase negativa, in cui chi si educa riesce a togliere il superfluo, a distinguere ciò che è bene per la sua educazione da ciò che è meno bene.

Emilio attraversa il suo tempo facendo sì che questo lo attraversi a sua volta. È un fanciullo che impara ad abitare il mondo in modo pratico, ossia nella vita quotidiana, lavorando il legno e tutti i materiali che lo circondano. Impara però

⁴ La scelta di utilizzare la lettera maiuscola nella parola "uomo" determina una scelta di tipo stilistico ma anche di tipo concettuale. Nel presente lavoro la parola "Uomo" intende porre l'attenzione su *humanitas*, nel significato dell'umanità intera, ossia nel significato di "genere umano". Non vi è dunque distinzione alcuna fra i generi. In qualche passaggio dei *Quaderni* e di *La persona e il sacro* anche Simone Weil tende a scrivere la parola "Uomo" con la lettera maiuscola. Tuttavia ciò non ricorre spesso né viene esplicitamente espressa la motivazione di tale preferenza.

anche a lavorare con la propria mente; impara a pensare, a comprendere le dinamiche della vita; impara soprattutto a stabilire un rapporto con se stesso; impara ad accettarsi e ad accettare il proprio tempo. Emilio si mantiene sano, fortifica il suo corpo e la sua mente. Comprende pienamente come utilizzare i suoi sensi, come gestire i propri sentimenti e come accoglierli nella sua esistenza.

Alla fine del trattato si rivela essere un Uomo pienamente maturo, consapevole e libero. Questo – ci dice Rousseau – è possibile dal momento in cui l'educazione non è un qualcosa di forzato né tanto meno un meccanismo statico. Rousseau mostra piuttosto come l'educazione sia parte integrante di un processo che muta con il tempo. L'educazione si trasforma a seconda della natura di chi si educa e a sua volta trasforma chi si educa.

La formazione dell'Uomo in Rousseau prevede che sia la natura a guidare il precettore, e non viceversa. È un metodo progressista che anticipa quanto verrà dimostrato dalla pedagogia contemporanea, che pone l'attenzione sull'importanza dell'esperienza legata alle attitudini e alle curiosità di chi si vuole educare.

L'interesse dell'allievo è da incentivare prima e da coltivare in un secondo momento. Emilio impara perché sollecitato dal suo interesse e dalla sua curiosità. L'educatore deve dunque essere in grado di accogliere le sue richieste ma il compito più arduo sta nel mantenere ed accrescere in lui il desiderio di apprendere.

La spontaneità dell'allievo è da considerare una qualità sacra e deve essere promossa dall'educatore affinché l'allievo impari a vivere coltivando la sua personalità. Lo spirito e le forze di chi si educa vanno comprese a fondo e scoperte assieme a lui. L'educazione naturale consiste anche in questo, e cioè nel sapere come mettere in risalto il sentimento e la personalità del proprio allievo.

L'errore commesso da chi si sta educando non è da eliminare né tanto meno da condannare. Sbagliare non può non far parte del processo educativo dell'essere umano. Nel progetto educativo di Rousseau l'allievo arriva a comprendere di aver commesso uno sbaglio non tanto perché ci si è impegnati ad insegnarglielo o a dimostrarglielo, quanto piuttosto perché sarà lui stesso a scoprirlo. Di nuovo, chi si educa deve essere accompagnato verso la scoperta del proprio errore che con il tempo saprà correggere.

La formazione dell'Uomo in Rousseau implica necessariamente l'educazione della natura. È su questa che si sofferma nell'*Emilio*, nonostante riconosca

l'importanza di altre due forme di educazione: l'educazione delle cose e l'educazione degli uomini. Perché si dia quell'*educazione* completa a cui ambisce Jean-Jacques Rousseau, queste tre forme devono trovare un equilibrio, una sorta di armonia. Tuttavia, non può esistere educazione senza che la natura venga scoperta, compresa e accompagnata nel suo cammino di crescita. L'educazione della natura dà quindi luogo alla formazione di quell'Uomo che sarà in grado di esercitare la propria virtù nella società.

L'educatore che insegna al suo allievo la virtù e la libertà lo predispone ad esperire direttamente il valore di tali modalità, grazie alle quali l'Uomo forma un'attitudine che Simone Weil definirebbe "attenta". Chi viene educato viene guidato nell'esperienza diretta del suo tempo, del suo interesse ma anche della sua personalità. In questo modo l'educatore diviene un appoggio utile se si vuole approfondire il proprio interesse e se ci si vuole conoscere profondamente. Dunque non tanto un trasmettitore di concetti e precetti già dati ed esperiti ma una guida che assieme all'allievo scopre il mondo e chi lo abita.

La curiosità dell'allievo, ci mostra Rousseau, è da assecondare. La si coltiva nel tempo e si tenta di comprenderla assieme all'allievo, badando bene al rispetto dei suoi tempi. È da assecondare perché non è da soddisfare immediatamente. Bisogna lasciare che la natura dell'essere umano trovi il tempo necessario affinché il senso di umanità venga formato.

La curiosità e la spontaneità di Emilio sono linfa vitale per la sua educazione. Conoscerle e svilupparle è dunque compito di ogni individuo che voglia impegnarsi in ambito educativo.

Il romanzo pedagogico di Rousseau è una forma di poema utopico rivolto all'umanità. È un invito a comprendere la natura degli esseri umani senza la pretesa di volerla possedere o forzare per mezzo di preconcetti o pregiudizi che la società necessariamente (si) forma. La società che Rousseau si impegna a criticare fortemente è una società che non dedica spazio né attenzione al tempo, unico ed irripetibile, dell'allievo. Vedremo invece nei prossimi paragrafi come sia estremamente necessario stabilire un rapporto con il tempo dei propri alunni, se di *educazione* si vuole parlare.

Il concetto di *attenzione* in Simone Weil e quello di *libertà*⁵ in Rousseau

⁵ Concetto che vedremo essere ripreso più volte da Rousseau. Libertà e natura vivono instaurano un legame profondo nella concezione del filosofo. Si può essere liberi seguendo la propria natura e di conseguenza si può seguire la propria natura in modo libero. Queste due modalità, la libertà da una parte e la natura

verranno qui ripresi e trattati filosoficamente. Capiremo se sia possibile parlare di educazione in termini di sviluppo della propria attitudine *attenta* e di che significato abbia educare al rispetto del proprio (ed altrui) tempo.

Come ma soprattutto per quale motivo volere che i propri allievi diventino attenti? E come renderli liberi facendo loro accettare di avere un proprio, unico ed irripetibile tempo?

Simone Weil: attenzione come fine ultimo dell'educazione

Uno dei concetti-chiave elaborati da Simone Weil è quello di *attenzione*. Quest'ultima, ci spiega la filosofa in *La persona e il sacro*, è necessariamente legata ad una forma di verità, ed il suo intento è di far vivere gli esseri umani nella giustizia. Essere attenti corrisponde a cercare il vero nelle cose e nelle persone che abitano il mondo; ricercare la verità conduce in questo senso a ricercare la giustizia. Attenzione, verità e giustizia vivono dunque in un rapporto di vicendevole co-implicazione. Sono concetti che verranno qui discussi perché oltre ad aver fatto parte della riflessione filosofica di Simone Weil hanno accompagnato la sua esistenza.

L'attenzione di cui ci parla la filosofa francese necessita di una modalità estremamente importante: il silenzio⁶. Questo diventa uno strumento essenziale e va esercitato così come dev'essere esercitata l'attitudine ad l'essere attenti. Si arriva ad abitare questa situazione nel momento in cui si è attenti verso qualcosa o verso qualcuno e la condizione perché questo avvenga è il silenzio. Opera dell'essere umano deve consistere, quasi utopisticamente, nell'esercizio dell'attenzione verso l'umanità intera.

Come si riesce, però, a sviluppare la propria attenzione se nel proprio contesto ad abitare è l'indifferenza? Come sviluppare la propria attenzione se l'esistenza è attraversata dalla sofferenza? Come agire di fronte a tale situazione? In breve, come si arriva ad abitare – e a farsi abitare – dall'attenzione?

dall'altra, si co-implicano vicendevolmente in campo educativo ma anche nel campo della propria esistenza.

⁶ In *La persona e il sacro* Simone Weil parla frequentemente di silenzio come di una disposizione "calda" e che esige del tempo da parte della persona che vuole esercitare tale disposizione. Nelle prima parte del testo troviamo infatti scritto: «L'uomo ha bisogno di un caldo silenzio, gli si dà un gelido tumulto. Il lavoro fisico [...] ha un valore assolutamente uguale a quello dell'arte e della scienza. Procura infatti una uguale possibilità di accedere a una forma impersonale dell'attenzione»; p.25. Che sia fisico (in fabbrica) o che sia intellettuale (con l'arte), il lavoro – sembra dire qui Simone Weil – esige sempre attenzione. Perché ci sia lavoro ed impegno, ci deve essere anzitutto attenzione.

L'Uomo attento, ci spiega Simone Weil, è colui che è in grado di rivolgere uno *sguardo* che appartiene alla verità. Si rivela così autentico e quindi giusto; è capace di prestare ascolto nei confronti dell'Altro (qui inteso come ciò che è diverso da ciò che sono io) e di riconoscere la sua sventura (*le malheur*). Gli sventurati sono coloro che abitano la sventura; sono per Simone Weil coloro che tacciono, che non comunicano il loro dolore perché talmente profondo da possederli. Sono gli oppressi che «supplicano in silenzio che vengano loro fornite le parole per esprimersi»⁷, poiché la loro anima è stata stritolata e la loro voce annientata dall'ingiustizia.

Rivolgere lo sguardo nei confronti della sventura di cui parla Simone Weil significa rivolgere lo sguardo e prestare ascolto in silenzio. Significa sostenere lo sguardo (talvolta insostenibile) nei confronti della *malheur* trasformando tale sguardo in azione positiva. L'attenzione di cui ci parla Simone Weil si esprime come forma d'amore, poiché «intensa, pura, senza movente, gratuita, generosa»⁸. È un'attenzione che si sceglie di donare senza condizione alcuna.

Questa intima e peculiare forma di interesse nei confronti di ciò che è diverso e distante da me, dà luogo (e spazio) all'unica forma possibile di giustizia: il vuoto. L'attenzione intende creare un vuoto tra ciò che sono io e ciò che invece è distante da me, ma verso cui devo comunque impegnare la mia esistenza affinché il progetto di giustizia attraversi l'umanità intera.

È un progetto che tende al bene assoluto e che desidera *a* vuoto; vuole *il* vuoto, in quanto quella giustizia e quel bene che non si può definire, si fa espressione di quel vuoto che ha in sé la possibilità di liberare. Si tratta di un vuoto che conduce verso la libertà autentica ed ambisce alla giustizia guidando ed educando all'attenzione.

Il vuoto di Simone Weil dimostra di essere un vuoto pieno (di attenzione); è il *pieno più pieno di tutti i pieni*. Colmare questo vuoto significherebbe ferire un tempo che non ha bisogno di essere riempito; significherebbe non produrre uno scarto nei confronti dell'altro che invece chiede tempo e necessita attenzione. Queste due ultime modalità, il tempo e l'attenzione devono definirsi in uno spazio che non cerca nessuna forma di affezione smisurata. Sentono il bisogno della misura, in quanto solo grazie ad essa hanno modo di emergere.

⁷ S. Weil, *La persona e il sacro*, Adelphi, Milano, 2012, pp.34-35.

⁸ Op. Cit., p. 45.

Una forma di affezione quale l'attaccamento, per esempio, non rispetterebbe il vuoto necessario affinché si dedichi una giusta attenzione e dunque affinché si dia libertà. Non rispettare il vuoto di cui Simone Weil ci parla, significa non voler sviluppare la propria attenzione e dunque non voler essere giusti. Il distacco, concepito qui come il rispetto nei confronti del vuoto, è dunque una modalità essenziale al fine di raggiungere l'attenzione e al fine di poterla applicare.

Riuscire ad applicare questa condizione nella vita e nell'esistenza umana, continua Simone Weil nella riflessione filosofica sviluppata nel testo *La persona e il sacro*, esige uno sforzo inderogabile da parte dell'essere umano. Quest'ultimo sceglie di impegnarsi a livello umano, politico e sociale.

La vera attenzione è «uno stato talmente difficile per l'uomo, talmente violento, che qualunque turbamento personale della sensibilità è sufficiente a ostacolarla»⁹. Prestare la *giusta* attenzione implica un esercizio continuo da parte della persona che decide di impegnarsi. È uno sforzo che è bene esercitare al fine di realizzare una giustizia autentica. È una modalità che attraversa la vita dell'Uomo giusto ed è una condizione che chi sceglie di impegnarsi nell'educazione deve volere per sé e per i propri allievi.

In questo senso ci si potrebbe chiedere se è possibile insegnare ad essere attenti; in che modo si può sviluppare quest'attitudine in chi si intende educare; e per quale motivo l'educatore dovrebbe educare all'attenzione. In che modo la scuola di oggi può accompagnare i suoi allievi verso un'attenzione autentica, in grado di considerare, di accogliere e di accettare il diverso? Dev'essere essa stessa attenta affinché dica che chi abita i suoi spazi è di fatto attento?

Dirsi attenti significa dirsi pronti a vivere uno sforzo e potersi pensare capaci di produrlo negli altri. Essere attenti non vuol dire infatti diventare gli unici in grado di affrontare la *malheur*, bensì avere cura “del prossimo”, tentando di mostrargli (o insegnargli) come diventare attento, come coltivare la propria attenzione e come realizzare la giustizia. Essere autenticamente attenti significa sviluppare la propria attenzione e volerla insegnare anche ad altri. È per l'appunto una modalità etica, che non si basa unicamente sul singolo ma che tende alla pluralità.

Avere cura e conservare il proprio sguardo attento nei confronti degli altri o della sventura del mondo obbliga a mantenere fissa una posizione di attenzione, che non diviene altro che “attesa di giustizia”. Dunque essere attenti per sé,

⁹ S. Weil, *Manifesto per la soppressione dei partiti politici*, Castelveccchi, Roma, 2008, p. 44.

esserlo per gli altri e tendere al giusto universale.

Vedremo nei prossimi capitoli come lo sforzo di vivere *con* attenzione è riconducibile al vivere etico, che è anche vivere filosofico. Più si coltiva la propria attenzione, più si tende verso il proprio essere (e diventare) morale. Questo è proprio nell'attenzione di Simone Weil e più in generale è indole dell'interrogarsi filosofico. Ci si interroga, si tenta di scoprire qualcosa su di sé ma si interrogano anche gli altri, al fine di "scoprirsì" insieme.

Attenzione e sacro in Simone Weil

Il *sacro* è in Simone Weil presente in ogni essere umano e la sua imprescindibile fonte è il *bene*. Ogni Uomo che tenda verso il bene (proprio ma per lo più altrui) non fa che raggiungere e realizzare la propria sacralità. Solo «il bene e ciò che è relativo al bene è sacro»¹⁰ e questo *sacro* è proprio di ogni essere umano e in lui si può esprimere.

Affinché questo sacro si realizzi è necessario che vi sia un tempo di silenzio da abitare. Per esercitare l'attenzione bisogna che «ogni persona abbia intorno a sé dello spazio, disponga di una certa quantità di tempo libero, di diverse possibilità di passare a gradi di attenzione sempre più elevati, di solitudine, di silenzio»¹¹. L'Uomo ha bisogno di un profondo silenzio affinché riesca a sviluppare la *sua* attenzione, in quanto questa deve emergere in forma intima, in un primo momento, per riuscire ad esprimersi negli altri in un secondo momento.

Le anime vanno guidate verso l'esercizio di questa attenzione. L'educatore ha il compito di insegnare ai suoi allievi *come* essere attenti al fine di insegnare loro anche *come* essere giusti.

Il fine della cultura è la “formazione dell'attenzione”. Pertanto, “il primo dovere della scuola è quello di sviluppare nei bambini la facoltà di attenzione, mediante gli esercizi scolastici, è ovvio, ma ricordando loro incessantemente che devono essere attenti per poter essere più tardi giusti”¹².

Formare l'attenzione in chi si educa è compito imprescindibile dell'educatore che si impegna ad insegnare *come* e *perché* essere giusti.

Il fine dell'educazione è quello di diventare attenti, di formare ed esercitare l'attenzione e di farlo in tutti i tempi che vengono abitati dagli allievi. Saper abitare l'attenzione significa sviluppare uno sguardo che riesca a tendere verso la giustizia, ma significa anche riuscire a lavorare con il proprio pensiero, sapendo immaginare nuove possibilità e coltivando il proprio tempo assieme agli altri. È infatti possibile sviluppare la propria attenzione solo e soltanto in relazione agli altri.

Ma vediamo ora che cosa comporta educare a questa modalità illustrata da

¹⁰ S. Weil, *La persona e il sacro*, Adelphi, Milano, 2012, p. 13.

¹¹ S. Weil, *Op. cit.*, pp. 24-25.

¹² S. Weil., *Piccola cara...Lettere alle allieve*, a cura di Maria Concetta Sala, Marietti, 2021, pp.15-16.

Simone Weil. Cosa produrrebbe essere attenti? E quale relazione c'è tra il tempo e l'attenzione di cui ci parla la filosofa?

Educare all'attenzione riuscirebbe a produrre nuovi tempi, tempi diversi ma comunque in grado di abitare lo stesso tempo. Renderebbe capaci di accettare l'attenzione degli altri, facendola dialogare la propria.

Il tempo non deve essere forzato; questo perché la richiesta di attenzione, se libera, non chiede né esige un tempo preciso; il pensiero deve abitare uno spazio libero, affinché l'attenzione "accada". Questo processo di attenzione deve trovare una sua espressione nella *scholé*, in cui il tempo può solo ambire ad essere libero, scevro di ambizioni.

Una scuola in grado di nutrire intelligenze e di coltivare talenti può essere in grado di valorizzare l'esperienza formativa di chi si sta educando per mezzo dell'attenzione. Questa modalità, come spiega nella seguente lettera Simone Weil, non viene spesso incentivata in ambito educativo. Le scuole, che dovrebbero costituire lo spazio per eccellenza in cui l'attenzione viene insegnata ed esercitata, non sempre sono luoghi di attenzione:

nelle scuole non si sa più stimolare il pensiero dei ragazzi se non invitandoli a prendere partito pro o contro un determinato pensiero. Si cita una frase di un grande autore e si chiede loro: "siete d'accordo o no? Sviluppate i vostri argomenti". All'esame i poveretti, dovendo terminare la loro dissertazione nel giro di tre ore, non possono passare più di cinque minuti a chiedersi quale sia la loro opinione in merito. E sarebbe così facile dire loro: "meditate su questo testo ed esprimete le riflessioni che vi suscita". Quasi dappertutto – e anche, di frequente, per problemi puramente tecnici – l'operazione di prendere partito, di prendere posizione pro o contro, si è sostituita all'operazione del pensiero. Si tratta di una lebbra che ha avuto origine negli ambienti politici, e si è espansa, attraverso tutto il paese, alla quasi totalità del pensiero.¹³

L'attenzione di cui ci parla la filosofa francese non è tanto una mera presa di posizione. Non consiste nemmeno nell'indicare una preferenza su un certo dato. L'attenzione weiliana indica piuttosto un saper esercitare tale modalità nel proprio tempo, ossia nel tempo che ci si trova ad abitare. Sviluppare la propria attenzione richiede un costante allenamento che non può essere ricondotto ad un'unica o sporadica scelta da effettuare a scuola. La scuola è infatti il luogo dell'attenzione.

¹³ S. Weil, *Manifesto per la soppressione dei partiti politici*, Castelvecchi, Roma, 2008, pp. 56-57.

Questa deve essere il più possibile conosciuta, elaborata e praticata.

La pedagogia weiliana tende qui ad ammettere la possibilità di orientare il bambino verso un luogo ed un tempo in cui può diventare ciò che è. Dunque “attenzione” come azione di rivolgere la mente verso qualcosa, ma soprattutto come disposizione in grado di mantenere tale sguardo nel maggior numero possibile di situazioni. Attenzione come possibilità di rivolgere la propria anima verso un “altro da ciò che si è”.

In Simone Weil l’attenzione diventa condizione necessaria, affinché vi sia un’educazione che possa essere definita *buona*. Non si può parlare di educazione senza che l’attenzione venga praticata.

Una buona educazione è in grado di generare movimento, continuità e differenza, ed è in grado di potenziare quelle forze che non trovano posto nel diagramma del mondo socio-politico (oltre che economico). In Simone Weil pare che il buon educatore possa essere solo e soltanto colui che è in grado di creare uno scambio virtuoso per mezzo di un movimento continuo. È colui che intende l’educazione come un’attività vettoriale ed è colui che si mantiene *attento* perché accompagnato dalla volontà di vedere generarsi scambi e relazioni, che in altre occasioni non troverebbero né un tempo né uno spazio ma che nel contesto educativo sono per eccellenza i maggiori produttori di differenza.

L’attenzione intesa in questo senso è:

quel genere di [disposizione] che è la sola a permettere di essere attenti alla verità e alla sventura. È la medesima per i due oggetti. È un’attenzione intensa, pura, senza movente, gratuita, generosa. E questa attenzione è amore. Poiché la sventura e la verità hanno bisogno della stessa attenzione per essere udite, lo spirito di giustizia e lo spirito di verità formano un tutt’uno. Lo spirito di giustizia e di verità non è altro che quella particolare specie di attenzione che è puro amore.¹⁴

La possibilità di educare amando coloro che vengono educati sta nel prestare loro questo tipo di attenzione e nel trasmettergliela affinché generino a loro volta degli scambi che siano in grado di rendere *giusti e liberi*.

Educare all’attenzione corrisponde ad educare alla giustizia. Rendere attenti significa rendere giusti e rendere giusto l’Uomo lo conduce verso la libertà. Questa si raggiunge

¹⁴ S. Weil, *La persona e il sacro*, Adelphi, Milano, 2012, p. 45.

permezzo dell'attenzione. Più si è attenti nei confronti degli altri e nei confronti della loro *malheur* minore risulterà lo spazio tra noi e la libertà autentica. Essere liberi nel modo che ci propone Simone Weil non significa seguire il proprio voler, bensì farsi carico di quello degli altri.

La libertà *autentica* non è definita da un rapporto tra il desiderio e la soddisfazione, ma da un rapporto tra il pensiero e l'azione; sarebbe completamente libero l'uomo le cui azioni procedessero tutte da un giudizio preliminare concernente il fine che egli si propone e il concatenamento dei mezzi atti a realizzare questo fine. [...] le azioni arbitrarie non derivano da alcun giudizio e, se vogliamo essere precisi, non possono essere chiamate libere. [...] L'uomo vivente non può in alcun caso evitare di essere incalzato da tutte le parti da una necessità assolutamente inflessibile; ma, poiché pensa, ha la facoltà di scegliere tra cedere ciecamente al pungolo con il quale essa lo incalza dal di fuori, oppure conformarsi alla raffigurazione interiore che egli se ne forgia; e in questo consiste l'opposizione tra servitù e libertà¹⁵.

La libertà di cui parla qui Simone Weil, prevede che venga donato uno spazio ed un tempo all'altro che è "altro rispetto a me" e che in quanto tale è da amare autenticamente, per la sua differenzache diventa anche la mia differenza.

L'attenzione ha bisogno di essere libera per essere giusta. Senza pensiero libero è la condizione di forza, che è una condizione che agisce in opposizione rispetto all'attenzione, ad esistere.

Educare all'attenzione nei termini weiliani corrisponde ad educare all'amore da *esercitare* nei confronti degli altri; significa prestare ascolto meditando in silenzio la sventura altrui poiché questo realizza la giustizia. Il preoccuparsi di ciò che è distante da quello che siamo; scegliere di dare voce a chi non crede di averla è la messa in atto dell'ascolto che la *buona* educazione è in grado di realizzare.

Esercitare attenzione *con e per* gli altri è il più alto atto d'amore che riesca ad esistere. Fare questo in ambito educativo garantisce la realizzazione di un'*umanità umana*, che riesce ad accogliere le sventure della vita e che con impegno le trasforma in atti di giustizia.

La pedagogia di Simone Weil potrebbe essere definita "pedagogia dell'attenzione", in quanto costringe a rivolgere lo sguardo sull'umano che è in noi.

¹⁵ S. Weil, *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*, Adelphi, Milano, 1983, p.77.

Si tratta di un'educazione che racchiude in sé un valore di tipo pratico morale. Fare esercizio di quest'attenzione provoca un profondo processo interiore che è bene praticare a scuola. Quest'esercizio costringe ad interessarsi per gli altri e ciò implica che la loro sventura venga con il tempo alleggerita. Avere attenzione per l'altro è il modo in cui possiamo manifestare il nostro amore. È l'incontro tra generosità, rispetto e libertà, poiché «nulla al mondo può impedire all'uomo di sentirsi nato per la libertà»¹⁶.

Fare un'educazione di questo tipo, che risulti capace di integrare nell'azione educativa stessa la pratica dell'ascolto, la misura nei confronti del diverso e la volontà di generare il movimento, significa fare un'educazione che segue in modo libero la morale.

Pertanto praticare attenzione significa scegliere liberamente di praticare ascolto e giustizia nei confronti del genere umano. Non dovrebbe essere questo il fine ultimo dell'educazione?

¹⁶ S. Weil, Op. cit., p. 74.

Jean-Jacques Rousseau: tra cura del tempo e libertà

L'attenzione di Simone Weil corrisponde nell'esercizio libero (nel senso di puro, di autentico) della propria libertà in Jean-Jacques Rousseau. Preparare sin dall'infanzia il regno della *libertà* e rendere il bambino *attento* significa garantire un mondo autenticamente giusto.

L'Emilio di Rousseau impara giocando ad abitare il tempo *presente*: unico tempo possibile perché si sviluppi un'attenzione intesa in termini weiliani. Emilio attraversa la vita correndo. Viene lasciato libero nel senso che viene costantemente invitato a conoscersi e ad esprimersi nel mondo che abita. La libertà di cui si nutre durante l'infanzia gli consente di imparare ad avere cura del proprio tempo. Ciò significa che Emilio intende vivere il tempo che passa, intende attraversarlo al fine di farne esperienza autenticamente.

Il progetto di educazione naturale presentatoci da Rousseau non è impresa facile. Le lezioni si presentano più come azioni che come “discorsi”¹¹; non ha senso di esistere il castigo¹²; chi viene educato non viene rimproverato né si esige qualcosa da lui.

L'unica condizione che l'educatore (dunque Rousseau) si impegna rigorosamente a compiere, consiste nell'accompagnare la crescita di Emilio verso la più ampia realizzazione della sua natura. Le virtù di Emilio vengono esaltate fin dai primi anni di vita; gli errori che commette vengono fatti emergere da Emilio stesso; la sua natura viene seguita e rispettata.

Rousseau presenta l'educazione come ciò può accompagnare lo studente a manifestare la propria virtù e come ciò che lo può aiutare a costruire le basi di una società giusta. Quest'operazione può essere effettuata per mezzo della figura del maestro che, pazientemente e con rispetto, funge da guida e accompagna lo studente nella sua crescita.

Il romanzo di Jean-Jacques Rousseau propone un'educazione tesa a promuovere e a difendere il valore dell'infanzia. L'*Emilio* celebra l'età infantile la quale agisce in modo positivo, ovvero attivamente nell'esistenza dell'essere umano. L'educatore illuminista di Rousseau adotta come metodo il metodo dell'infanzia: capace cioè di esplorare il mondo e di agire in esso con vitale curiosità.

Si tratta di un'educazione che non ammette l'appannaggio del tempo presente né lo sacrifica; è un'educazione che elogia il tempo del *qui ed ora* ed accetta le

inclinazioni spontanee nonché naturali del bambino. Tra le righe del secondo libro dell'*Emilio* si legge:

Amate l'infanzia; favoritene i giochi, le gioie, le inclinazioni. Perché volete strappare a questi piccoli innocenti il godimento di un tempo così breve ed effimero, di un bene così prezioso, di cui non potranno davvero abusare? Perché volete colmare d'amarrezza e di dolori questi primi così fuggevoli anni che mai torneranno per essi, come non torneranno i vostri per voi?¹⁷

L'elogio dell'infanzia di Rousseau determina un paradigma pedagogico moderno ed estremamente coraggioso. Dare spazio all'infanzia può dare luogo all'irregolarità, alla non-costanza e al non-determinabile; si tratta di un tempo privo di chiarezza, la cui concezione viene ribaltata da Rousseau.

In termini filo-pedagogici si potrebbe dire che il filosofo ammetta il tempo dello studente, poiché parla di un educatore che rispetta la natura (perlopiù temporale) dello studente, quasi come fosse la sua stessa natura. Non è un'educazione basata su un arbitrio bensì su una condivisione di esperienze tra chi educa e chi viene educato.

Il tempo va accolto e va accompagnato, non sforzato né atteso. Va vissuto in modo autentico e per farlo bisogna lasciare emergere il carattere che nasce nel tempo dell'ozio. La prima educazione sarà infatti per lo più negativa, poiché:

consiste non nell'insegnare la virtù e la verità, quanto nel preservare il cuore dal vizio, e la mente dall'errore. [...] Cominciando col non fare nulla, avreste fatto un prodigio di educazione. [...] Tenete il suo corpo in esercizio, gli organi, i sensi, le forze, ma tenete l'animo in ozio quanto più a lungo vi sarà possibile. [...] Considerate ogni ritardo come un vantaggio: avanzare verso un traguardo senza perdere nulla significa guadagnare molto. Lasciare maturare l'infanzia nei bambini. Se alla fine hanno bisogno di qualche lezione, guardatevi bene dall'impartirla oggi, se potete rimandarla a domani senza pericolo. [...] Lascia innanzitutto che il germe del suo carattere si mostri in piena libertà. Non lo forzare in nulla per vederlo meglio tutto intero. Pensi forse che questo tempo di libertà sia tempo perso per lui? Al contrario, sarà quello usato meglio, perché così imparerai a non perdere un solo momento di tempo prezioso, mentre se cominci ad

¹⁷ J. J. Rousseau, *Émile o dell'educazione*, Milano, BUR, p.130.

agire prima di sapere cosa bisogna fare, agirai per caso.¹³

Tale educazione naturale e libera non lascia spazio alla menzogna la quale nascondendo la verità fa sì che la libertà non emerga. Il tempo abitato dal bambino libero è un tempo che in sé non ha pretese né intenzioni. È il tempo dell'infanzia che non chiede nulla se non che quel tempo venga abitato e non disperso, riempito.

La regola più grande, più importante, più utile di tutta l'educazione è questa: *non guadagnare tempo, ma perderne.*¹⁴

Educare alla perdita del proprio tempo dissimula il tempo a cui più si ambisce oggi nel contesto scolastico tradizionale, il cui obiettivo è quello di vedere realizzare dei prodotti. Questi prodotti esigono tempo ma non lo abitano, poiché *abitare* il tempo significa vivere nel presente senza volerlo possedere; significa accompagnare il proprio tempo, averne una cura personale e significa dedicare tempo al proprio tempo; costruirlo con impegno e imparare ad accettare che il proprio tempo da vita ad altro tempo. Significa educare al rispetto del vuoto che si viene a creare tra noi ed il nostro tempo; significa rispettare quel vuoto, tutelandolo dalla volontà di possederlo.

Il bene più autentico è la libertà di agire nel proprio tempo presente. Educare il bambino alla libertà significa trasformare l'Uomo in agente e promotore di tale libertà. L'Uomo libero «vuole solo quello che può e fa solo quello che vuole. È questa la [...] massima fondamentale. Basta applicarla all'infanzia e ne scaturiranno tutte le regole dell'educazione».¹⁵ Seguire questa massima permette al bambino di agire liberamente, di nonché di sviluppare e di conservare la propria attenzione, che porta a considerarsi e a considerare l'umano libero.

L'allievo della natura viene condotto ad agire in modo libero nel mondo di cui fa parte ed agisce in un tempo che ricerca e che diventa il *suo* tempo presente.

se invece di portare lontano la mente del vostro allievo, invece di farlo perdere continuamente in altri luoghi, in altri climi, in altri secoli, alle estremità della terra, e persino nei cieli, fate in modo di tenerlo sempre presente a se stesso, attento a ciò che lo riguarda direttamente, allora troverete che

¹³ Op. cit., pp. 113-114.

¹⁴ Op. cit., pp. 112-113.

¹⁵ Op. cit., p.100.

sarà capace di percezione, di memoria e persino di ragionamento. È l'ordine della natura. Man mano che l'essere sensitivo diventa attivo, acquista un discernimento proporzionale alle sue forze; ed è solo con la forza in sovrappiù rispetto a quella che gli serve per conservarsi che in lui si sviluppa la facoltà speculativa, capace di impiegare quella forza eccedente in altri usi. Perciò, se volete coltivare l'intelligenza del vostro allievo, coltivate le forze che essa deve governare. Tenete il suo corpo in continuo esercizio: per renderlo saggio e ragionevole, rendetelo sano e robusto. Fate in modo che lavori, che agisca, che corra, che gridi, che stia sempre in movimento, che sia uomo per la forza, e presto lo sarà per la ragione.¹⁶

Emilio viene immaginato da Rousseau come un essere che coltiva un amore verso tutto ciò che è vivo; la sua tendenza innata a concentrare il proprio tempo su ciò che è vita di permettere di abitare una natura caratterizzata dal tempo lento.

Capire come vivere un tempo lento esige l'attenzione di cui parla Simone Weil: un'attenzione che si fonda sui bisogni del bambino che diventerà Uomo. La curiosità di Emilio viene accolta così come viene accolta la sua meraviglia nei confronti degli oggetti e delle sensazioni della natura che ama. Il *buon* educatore non fa che pensare a quella curiosità come ad un'occasione per far provare gusto nell'imparare ciò che si rivela come nuovo.

Come visto in Simone Weil apprendere dall'esperienza ad essere attenti comporta sviluppare la propria attenzione anche con – e *per* – gli altri. Il proprio agire etico si scopre nell'altro che sarà sempre “altro” da me e diverso rispetto a me:

Lo stesso precetto di agire verso gli altri nel modo in cui noi vogliamo che si agisca verso di noi ha come vero fondamento soltanto la coscienza e il sentimento. Per qualche ragione dovrei agire come se fossi un altro, soprattutto se sono moralmente sicuro di non trovarmi mai nella stessa situazione? E chi mi risponderà che seguendo fedelmente questa massima otterrò che essa venga parimenti seguita verso di me? Il malvagio approfitta della probità del giusto e della sua propria ingiustizia; gli conviene che tutti siano giusti eccetto lui. Quest'accordo, checché se ne dica, non è molto vantaggioso per la persona per bene. Quando però un'espansiva forza d'animo mi fa identificare col mio simile e io mi sento per così dire dentro di lui, è per non soffrire

¹⁶ Op. cit., p. 146.

che non voglio che egli soffra. Mi interesso a lui per l'amore di me, e la ragione del precetto sta nella natura stessa, che mi ispira il desiderio del mio benessere in qualsiasi luogo io senta di esistere. Dal che concludo che non è vero che i precetti della legge naturale sono fondati sulla sola ragione. Essi hanno una base più solida e sicura. L'amore degli uomini derivante dall'amore di sé è il principio della giustizia umana.¹⁷

Far sì che l'attenzione venga sviluppata nell'educazione del proprio alunno significa volerla (oltre che saperla) sviluppare da insegnante, ossia da modello che prova di essere *attento*. Non si può infatti rendere liberi se non si scopre il modo di abitare il proprio tempo, così come non si può educare all'attenzione non sapendo come coltivare il proprio essere attenti. Si riuscirebbe, infatti, ad educare autenticamente senza prima essere educati a ciò che si vuole mostrare educando?

«Lasciatelo in libertà», ordina Rousseau, seguitelo, imitatelo allegramente, sinceramente, lasciatevi andare, divertitevi quanto lui¹⁸. Divertirsi quanto il proprio allievo e divertirsi *con* lui: una massima genuinamente attenta all'educazione di un essere che si rivela *simile* al soggetto che educa. Questo avvicinamento è capace di mantenere quello *spazio* illustrato precedentemente nella filosofia weiliana. Il bambino è altro rispetto al suo educatore e quest'alterità viene volontariamente mantenuta affinché si realizzi il rispetto. Tuttavia si tratta non di una condizione di lontananza bensì di una condizione di vicinanza, che diventa potenza attiva e che si dimostra capace di elevare il rapporto tra l'allievo ed il suo insegnante perché vige – anche in questo rapporto – la *libertà*.

Non posso fare a meno di rilevare la falsa dignità degli istitutori che, per fingersi stupidamente saggi, sminuiscono i loro allievi, fingendo di trattarli sempre da bambini, e sempre distinguendosi da loro in tutto ciò che fanno fare loro. Invece di demolire il loro giovane coraggio, non risparmiate nulle per elevarne l'animo. Fatene i vostri eguali, perché essi lo diventino realmente, e se ancora non possono elevarsi al vostro livello, voi scendete al loro senza vergogna e senza scrupoli.¹⁹

Questa libertà di sentirsi vicini essendo al tempo stesso lontani produce quel

¹⁷ Op. cit, p.301.

¹⁸ Op. cit., p.317.

¹⁹ Op. cit., p. 316.

circolo virtuoso che fa sì che chi è libero senta il bisogno di rendere liberi gli altri, così come chi è attento senta l'esigenza di rendere attenti gli altri.

Educare alla natura per educare alla vita

Educare al rispetto della propria indole e all'accettazione della propria attitudine significa dare coraggio a chi si educa, coltivando in lui o in lei il rispetto per il proprio tempo. Educare al rispetto del proprio tempo consiste nell'educare al rispetto della propria natura.

Si sono qui presi in considerazione alcuni aspetti del progetto filo-pedagogico di Rousseau al fine di tentare di mostrare come l'educazione di Emilio non veda una fine. Si è visto come l'educazione di Rousseau consista ad un educare "naturalmente alla natura". È un tipo di educazione che corrisponde a far tendere continuamente lo studente verso lo sviluppo della propria libertà.

In Emilio l'interesse verso la sua educazione non cessa, in quanto è uno studente che viene spinto ad interessarsi per la sua educazione. La curiosità che viene lasciata agire nel *suo* mondo, lo porta a sviluppare un'attenzione verso la *sua* educazione che altrimenti non si darebbe.

La fine dell'educazione di Emilio – anche se di fine non si tratta – coincide in verità nell'inizio della sua formazione. Emilio comincia a "formarsi". Comincia cioè a prendere una *sua* forma nel mondo. Attraverso l'educazione attenta, Emilio comprende l'importanza di assumere una forma sempre tesa a rispettare la sua natura (o essenza).

Educare ai principi della (propria) natura consente di diventare Uomini: questo coincide quindi con la possibilità di potersi inserire nella società. L'educazione che segue i principi della natura non allora dare luogo all'educazione dell'uomo sociale – oltre che civile? L'educazione proposta da Rousseau non ci presenta forse un modo di educare all'umanità? In altre parole, non si tratta forse di un'educazione tesa a rendere umani? Imparare a conoscere la propria natura e seguire il proprio spirito contribuirebbe a renderci più "umani", nel senso di più attenti a noi stessi e agli altri?

L'educazione viene intesa da Rousseau come un fatto eminentemente umano, nel senso che coinvolge l'Uomo nella sua interezza. Lo affianca lungo il corso della sua vita e gli dà gli strumenti per agire *eticamente* nel mondo.

L'impostazione filo-pedagogica presentata nell'*Emilio* propone un'educazione

alla natura che si dimostra essere un'educazione alla vita. Si apprende a seguire liberamente la propria natura e allo stesso tempo si apprende a vivere. Educare al fine di insegnare come prendersi cura di sé ed insegnare a prendersi cura di sé per mezzo dell'educazione. Come presentatoci da Schmid:

quando impara a vivere, il sé non resta assolutamente limitato al proprio ego. La sua attenzione agli altri e al mondo si sviluppa per cerchi concentrici e porta, passando per l'esperienza della società, al suo contesto più prossimo. E infine lo spinge a volgere il suo sguardo alla società che gli sembra astratta, vista come un tutto organico, oltre che alle sue strutture e istituzioni, alle regole e alle forme di relazione che la caratterizzano¹⁸.

Educare comporta formare il sé alla vita. Vedremo nel prossimo capitolo come la filosofia contribuisca profondamente a realizzare tale piano pedagogico, poiché:

è la filosofia che si presenta come disciplina scolastica adatta a presentare le questioni relative al sapere esistenziale e alla formazione della vita. Il significato implicito [...] assunto da diverse discipline nella filosofia può essere espresso in maniera esplicita e può concretizzarsi in una disciplina particolare chiamata *formazione della vita*¹⁹.

Formarsi alla vita con la filosofia ed educare la propria natura secondo libertà e secondo virtù consente di dare una forma *etica* (qui intesa nei termini del filosofo Emmanuel Lévinas, in quanto cura di sé e conseguente cura nei confronti degli altri) al proprio *essere*. Accompagnare l'allievo in questo processo si rivela come uno dei compiti più significativi e necessari che l'educatore è tenuto a realizzare.

Il maestro di Emilio è un maestro che si preoccupa di renderlo abile ad eseguire lavori che gli torneranno utili lungo il corso della vita ma si preoccupa per lo più di educarlo alla vita. Rousseau si impegna infatti a problematizzare le situazioni che Emilio si trova ad affrontare. Lo invita ad una riflessione continua che gli consente di comprendere *come* abitare il mondo e dunque come vivere. Riflettere insieme fornisce loro quel tempo necessario affinché imparino a conoscersi lentamente. Emilio impara a conoscere il suo maestro grazie al quale, però, impara

¹⁸ W. Schmid, *Filosofia dell'arte di vivere*, Roma, Fazi Editore, 2014, p. 353.

¹⁹ Op. cit. p. 356.

a conoscere anche se stesso. Apprende a vivere ed esercita il suo vivere bene. Questo imparare a vivere, continua Schmid nel suo testo *Filosofia dell'arte di vivere* determina l'esistenza di un percorso pratico che non giunge mai ad una fine. Determina un insegnamento che:

non deve ridursi [meramente] a trasmettere le basi per la formazione della propria vita in funzione della riflessione, ma deve presentarne l'esperienza pratica. La formazione della vita, infatti, potrebbe non avere un significato prima teorico e poi pratico, ma indicare il processo attraverso il quale l'esperienza si costituisce in funzione della riflessione, al fine di entrare e crescere progressivamente all'interno di ciò che la vita stessa è. L'insegnamento stimola questo processo e lo accompagna, mette a disposizione strumenti, saperi e metodi di riflessione da utilizzare per portarlo avanti.²⁰

La formazione della vita è qui educazione parzialmente teorica e quasi totalmente pratica. Il progetto che Rousseau si impegna a realizzare consiste nel formare non tanto per mezzo della spiegazione bensì attraverso la riflessione. Spiegando teorie o concetti, infatti, non gli consentirebbe di formare a pieno l'allievo Emilio alla vita. Educazione equivale dunque a riflessione sulla vita; significa formazione che ricerca il *giusto* modo di scegliere di vivere con sé e con gli altri.

Imparare a formarsi non significa forse imparare a *fare* filosofia? Nell'*Emilio* si parla poco (e spesso mal volentieri) dei "filosofi" ma il ruolo della filosofia è centrale nell'educazione di Emilio, il quale viene spinto a fare di tale disciplina una pratica esistenziale fondamentale. Imparare a fare filosofia corrisponde a imparare a vivere, a dare forma alla propria vita e alla propria persona. È espressione di un percorso infinito e di un esercizio (nel senso di *áskesis*) mediante il quale si ha modo di trasformarsi. Imparare a vivere facendo filosofia è una disposizione che richiama l'esercizio di sé nel mondo. È uno spazio creato perlopiù dalla pratica filosofica, che capiremo essere una disciplina di estrema importanza nel procedimento didattico, nonché nell'esperienza educativa dell'essere umano. Si tratta di una pratica le cui modalità:

²⁰ Op. cit. p. 363.

creano lo spazio all'interno del quale chi deve essere educato pone le sue domande e, facendosi coraggio, può azzardare alcune risposte. La creazione dello spazio viene favorita da una forma di insegnamento che ricorre alle esperienze i chi deve essere educato e non è primariamente orientata a un successo in campo scolastico. Non si tratta, infatti, di svolgere un programma, ma solo di un insegnamento che procede per esempi, che corrisponde a situazioni specifiche nella ricerca di risposte alle questioni esistenziali che si pongono nel corso della vita. L'obiettivo, qui, non deve necessariamente essere quello di comunicare contenuti sotto il profilo normativo, ma l'elaborazione ottativa di possibilità e la preparazione alla situazione della scelta²¹.

Essere educati allo sviluppo di riflessioni, nonché compiere scelte, sono azioni promosse attivamente dalla pratica filosofica ma fanno parte del vivere la vita. Educare alla filosofia significa necessariamente formare alla vita. Il lavoro di formazione implica un profondo lavoro filosofico e, a sua volta, questo impegno costituisce l'impegno di vivere la vita.

È dunque questo il fine ultimo dell'educazione: formare alla vita. Dialoghi (im)possibili tra Simone Weil e Jean-Jacques Rousseau delineano una forma etica di educazione. Si è visto come sia Simone Weil che Jean-Jacques Rousseau sviluppino la loro concezione filo-pedagogica puntando non tanto sulla trasmissione, da parte del maestro, di contenuti e preconcetti. Essi pensano piuttosto ad un'educazione eminentemente pratica, e cioè vissuta. Pare che come unica educazione ammettano quella che più avvicina l'allievo allo sforzo richiesto dalla vita. Lo studente può dirsi educato nel momento in cui vive la formazione della vita; ovvero, nel momento in cui riesce a stare nel mondo, abitando autenticamente.

Educare all'attenzione corrisponde ad educare al fine di far tendere chi si sta educando alla giustizia. Educare scegliendo di seguire la natura di chi si educa corrisponde a rispettare tale natura e a guidarla fino a quando non capirà essa stessa *come* guidarsi autonomamente. Dare forma all'esistenza umana nel modo presentato da Simone Weil e da Rousseau non significa, ancora una volta, educare alla vita?

Si è potuto cogliere come i concetti di *attenzione*, *natura*, *libertà* e *giustizia* si co-implicano nelle riflessioni dei due pensatori che qui hanno avuto modo di

²¹ Op. cit. p. 362.

dialogare. Simone Weil e Rousseau appartengono ad un periodo storico lontano e ben diverso dal nostro ma la portata attuale del loro pensiero rende necessaria una ri-valutazione sul modo in cui al giorno d'oggi si sceglie di educare.

Se di educazione si intende parlare, risulta necessario chiedersi se – e in che modo – si educano all'attenzione i bambini. Che tipo di attenzione si sta formando negli alunni delle nostre scuole? E in che modo viene ascoltata la loro natura? Qual è la componente su cui si sceglie di puntare quando si formano gli studenti e le studentesse? Quali sono le ragioni per cui nelle scuole di oggi si educa? Bambini e ragazzi comprendono l'utilità della scuola? Questo è un luogo in cui chi educa si prefigge di formare delle vite?

Tali questioni non troveranno qui risposte certe. Tenderanno piuttosto ad incentivare il darsi di molte altre domande, a sviluppare riflessioni e considerazioni che potrebbero (forse) essere in grado di aiutare a comprendere meglio come si può intendere l'educazione e quale posto può ricoprire in essa la pratica della filosofia.

Educare sviluppando l'attenzione di cui ci parla Simone Weil ed educare coltivando la natura del proprio allievo, come propone di fare Rousseau, possono certamente costituire un inizio. Buona abitudine sarebbe quella di chiedersi più spesso se i luoghi che abitiamo istituiscono – o meno – luoghi di attenzione e di rispetto nei confronti di nature diverse. I frammenti filosofici presentati qui hanno tentato di avviare un confronto ed un dialogo a partire da concetti e parole su cui la nostra contemporaneità si interroga ancora poco.

Le posizioni teoriche di Simone Weil e Jean-Jacques Rousseau hanno permesso di fare questo: di sviluppare il tema dell'educazione e di farlo tramite il metodo della filosofia: metodo che essi stessi adottano.

L'*Emilio* di Rousseau, le *Lettere*, il *Manifesto* e i testi di Simone Weil ci hanno condotto verso la comprensione di un modo diverso di pensare e di fare scuola. I concetti che hanno permeato la loro riflessione filo-pedagogica hanno in primis abbracciato le loro esistenze. Qui si è tentato di far dialogare due menti e due esistenze profonde, che nella storia si sono dimostrate autenticamente attente. La loro coraggiosa volontà di contribuire al fine di costruire una società *giusta* costituisce anzitutto una loro volontà di educare e di formare l'esistenza umana. Ciò che li rende estremamente singolari è senza dubbio il tentativo di sconvolgere il modo di abitare il mondo a partire dall'educazione.

Capitolo 2

I concetti nel fare filosofico

La filosofia agisce *facendo* i concetti. L'agire critico della pratica filosofica permette di creare concetti, ossia di porli, di indagarli e di far sì che diano vita a nuovi sguardi, a nuovi orizzonti. La prospettiva critica – tipicamente filosofica – lavora con i concetti per trasformarli. Essa crea in quanto è *libera*, ossia priva di pretese o aspettative volte al raggiungimento di un unico scopo fisso.

I filosofi che hanno fatto propria quest'idea nella filosofia contemporanea sono Gilles Deleuze e Félix Guattari. Nel testo *Che cos'è la filosofia* pubblicato nel 1991 delineano come il lavoro filosofico sia eminentemente un lavoro che crea, quasi gioca, con i concetti.

Deleuze e Guattari distinguono la filosofia dalla pratica delle scienze e dalla pratica dell'arte. La scienza ha a che fare con le funzioni, l'arte con la percezione mentre la filosofia ha a che fare con i concetti²².

La filosofia è la scienza dei concetti. Dicono Deleuze e Guattari: «la grandezza di una filosofia si valuta in base alla natura degli eventi a cui i suoi concetti ci chiamano, o che ci rende capaci di cogliere da alcuni concetti»²³. I concetti hanno a che vedere nella loro dissertazione con il piano. Pertanto:

ogni concetto filosofico è un tutto frammentario che non si adatta ad altri concetti poiché i contorni non coincidono. Più che comporre un puzzle, i concetti nascono da un lancio di dadi. E ciononostante hanno delle risonanze, e la filosofia che li crea si presenta sempre come un Tutto potente, non frammentato, anche se aperto: Uno - Tutto illimitato. [...] Il concetto e il piano sono strettamente correlati, ma proprio per questo non devono essere confusi. Il piano di immanenza non è un concetto, né il concetto di tutti i concetti. Se li si confondesse, niente impedirebbe ai concetti di fondersi in un'unità, di diventare degli Universali e di perdere la loro singolarità, così come nulla impedirebbe al piano di perdere la sua apertura. La filosofia è un costruttivismo e il costruttivismo ha due aspetti complementari che differiscono per natura: creare dei concetti e tracciare un piano. I

²² Si rimanda qui al libro sopracitato, in cui i due filosofi parlano di “funtivi” nel caso delle scienze; di “precetti” nel caso dell'ambito artistico e per l'appunto di “concetti” nel campo della filosofia.

²³ G. Deleuze, F. Guattari, *Che cos'è la filosofia*, Torino, Einaudi, 2002, p. 23.

concetti sono come le onde multiple che si alzano e si abbassano; ma il piano di immanenza è l'onda unica che li avvolge e lo svolge²⁴.

L'attività critico-filosofica è un produrre nuovi concetti. Ciò significa che i concetti esistenti vengono riprodotti (dunque trasformati) tramite il fare filosofico. La dimensione critica, se intesa come ciò che è interno all'ambito d'esperienza che sto criticando, produce nuovi concetti, ossia nuove concettualizzazioni. La filosofia si rifà qui necessariamente ai concetti, i quali, di conseguenza, fanno riferimento alla pratica filosofica. Concetto e fare filosofico si rimandano l'uno con (e per) l'altro²⁵.

Il concetto «rinvia ad un problema, a problemi senza i quali non avrebbe senso e che non possono essere estrapolati o compresi se non nel corso della loro soluzione»²⁶. L'attività filosofica è attività critica in quanto attività che crea. Criticare e creare sono parte integrante del filosofare. Deleuze e Guattari lo illustrano opportunamente nel seguente passaggio:

criticare significa soltanto constatare che un concetto svanisce, perde alcune sue componenti o ne acquisisce altre che lo trasformano nel momento in cui viene immerso in un nuovo contesto. Ma coloro che criticano senza creare, che si limitano a difendere ciò che è svanito senza potergli dare le forze per ritornare in vita, costoro sono la piaga della filosofia.²⁷

Fare filosofia pare quindi sforzare intellettualmente e per lo più creativamente la mente di chi si occupa autenticamente di filosofia. I concetti costituiscono ciò verso cui il filosofo tende ma che non riuscirà mai a possedere. Il concetto si fa nell'attività filosofica e viceversa, perché si realizzi, ha bisogno di concetti. L'attività filosofica, si potrebbe affermare, porta in essere i concetti.

Se in campo non c'è un'attività che rende esplicito un determinato concetto, allora quel concetto – in relazione al piano di cui parlano Deleuze e Guattari – non corrisponde a nulla. Se si intende comprendere a fondo il rapporto in essere²⁸ tra il

²⁴ Op. cit., p.25.

²⁵ Ciò vuol dire che non può esserci filosofia che non lavori con i concetti e conseguentemente non può esistere concetto che non necessiti di un'indagine di tipo filosofico.

²⁶ Op. cit. p. 6.

²⁷ Op. cit., p.18.

²⁸ Deleuze e Guattari adotterebbero l'espressione "in divenire", in quanto sottolineano come i concetti abbiano in sé un divenire, nel senso che «si raccordano, si intersecano, coordinano i loro contorni, compongono i loro rispettivi problemi, appartengono alla stessa filosofia, anche se hanno storie diverse». Si vedano pp. 8-9.

concetto ed il *piano* nell'attività filosofica, sono di estrema importanza le determinazioni per i due filosofi, secondo cui:

i concetti sono l'arcipelago o l'ossatura, una colonna vertebrale piuttosto che un cranio, mentre il piano è la respirazione che bagna queste isole. I concetti sono superfici o volumi assoluti, difformi e frammentari, mentre il piano è l'assoluto illimitato, informe, né superficie né volume ma sempre frattale. I concetti sono concatenamenti concreti in quanto configurazioni di una macchina, ma il piano è la macchina astratta i cui pezzi sono i concatenamenti. I concetti sono eventi, ma il piano è l'orizzonte degli eventi, il serbatoio o la riserva degli eventi puramente concettuali: non è l'orizzonte relativo che funziona come limite, cambia a seconda dell'osservazione e ingloba stati di cose osservabili, bensì l'orizzonte assoluto, indipendente da uno stato di cose visibili in cui si effettuerebbe. I concetti lastricano, occupano e popolano il piano, pezzo per pezzo, mentre il piano è a sua volta l'ambito indivisibile in cui i concetti si distribuiscono senza romperne l'integrità, la continuità: essi occupano senza romperne l'integrità, la continuità: essi occupano senza contare (la cifra del concetto non è un numero) oppure si distribuiscono senza dividere. Il piano è come un deserto che i concetti popolano senza dividere. I concetti sono le sole regioni del piano, ma fuori del piano non ci sono concetti. Le sole regioni del piano sono le tribù che lo popolano e lo percorrono. Il piano assicura il raccordo dei concetti con delle connessioni in perenne aumento e i concetti assicurano il popolamento del piano su una curvatura sempre rinnovata, sempre variabile²⁹.

Il concetto è sempre l'esito di una attività, la quale è resa possibile dalla filosofia. Quest'attività offre la condizione di potersi sentire, e di potersi realizzare, liberi³⁰ per mezzo dei concetti con cui si lavora e che vengono lavorati (dunque ri-creati, trasformati). Per Deleuze e Guattari il compito della filosofia è dunque questo: creazione (o gioco) di concetti.

La breve dissertazione filosofica di Deleuze e Guattari necessita ora di una riflessione sul lavoro che l'attività critica – e dunque filosofica – comporta. Elaborare, trasformare e determinare in veste nuova i concetti, esige uno sforzo da parte di chi filosofa. Essendo uno sforzo che esige una profonda costanza ed un profondo impegno, costituisce proprio il «contrario di ogni sorta di conforto e di

²⁹ Op. cit., pp. 26-27.

³⁰ Qui nel senso di libertà sviluppata nei termini di Rousseau.

ogni consolazione»³¹; non garantisce serenità alcuna e «non è uno strumento che produce la vita felice»³².

Fare filosofia ha a che vedere con un lavoro con i concetti e più precisamente con quei concetti che in un primo momento risultano essere chiari, certi ed evidenti. Come Deleuze e Guattari anche Thomas Nagel contribuisce in modo significativo alla filosofia contemporanea. Il suo testo intitolato *Una brevissima introduzione alla filosofia* intende illustrare il lavoro filosofico come un lavoro profondamente diverso rispetto alle altre discipline.

La sua riflessione dimostra sin dalle prime pagine un'attenzione particolare verso l'attività filosofica, che – spiega Thomas Nagel – si differenzia da tutte le altre pratiche. La filosofia ha infatti a che fare con ciò che siamo soliti pensare essere “chiaro”. Relativamente a questo il filosofo scrive:

Il principale interesse della filosofia è mettere in questione e comprendere idee assolutamente comuni che tutti noi impieghiamo ogni giorno senza pensarci sopra. Uno storico può chiedere che cosa è accaduto in un certo tempo del passato, ma un filosofo chiederà “Che cos'è il tempo?”. Un matematico può studiare le relazioni tra i numeri, ma un filosofo chiederà “Che cos'è il numero?”. Un fisico chiederà di che cosa sono fatti gli atomi o che cosa spiega la gravità, ma un filosofo chiederà come possiamo sapere che vi è qualcosa al di fuori delle nostre menti. Uno psicologo può studiare come i bambini imparano un linguaggio, ma un filosofo chiederà “Che cosa fa in modo che una parola significhi qualche cosa?”. Chiunque può chiedersi se è sbagliato entrare in un cinema senza pagare, ma un filosofo chiederà “Che cosa rende un'azione giusta o sbagliata?”³³

L'attività filosofica riprende i concetti che apparentemente non hanno bisogno di essere indagati (perché appunto *noti*) e li trasforma. Le parole vengono trasformate in nuovi concetti, ossia in nuovi sguardi.

L'attività critica di cui parlano Deleuze e Guattari trova una sua espressione in ciò che ci espone Thomas Nagel. Fare filosofia significa lavorare con le parole e con i concetti che si ha l'impressione di conoscere autenticamente. Si procede

³¹ M. Heidegger, *Concetti fondamentali della metafisica*, a cura di C. Angelino, Il Nuovo Melangolo, 2005, p.29.

³² H. Jonas, *Sulle cause e gli usi della filosofia e altri scritti inediti. Saggio introduttivo e traduzione di Fabio Fossa*, Pisa, edizioni ETS, 2017, p.8.

³³ T. Nagel., *Una brevissima introduzione alla filosofia*, Milano, Mondadori, 1989, pp. 6-7.

filosoficamente al fine di trasformare un concetto in qualcosa di nuovo e di diverso da ciò che era in un primo ed immediato momento.

Il fare filosofico – a differenza di altre pratiche e discipline – non sembra avere un oggetto³⁴. La filosofia è quasi posta in una condizione di sofferenza e di disagio. Questo perché sembra essere una disciplina che di continuo è chiamata ad esplicitare la propria modalità d'essere, il proprio modo di fare ed il proprio di procedere. È una disciplina che indaga quelle parole che si utilizzano avendo l'impressione di sapere cosa significano. Tende verso un oggetto la cui dimensione non è certa, bensì vaga.

Esplora quei concetti che non vengono interrogati perché si assume di conoscerli già. Interroga ciò che è noto, direbbe Hegel, che proprio “in quanto “noto” non è conosciuto”. La filosofia pare avere a che fare con ciò che immediatamente sembra essere certo ed indiscutibile ma che in verità è profondamente incerto.

Dice Wilhelm Schmid nel testo che ha intitolato *Filosofia dell'arte di vivere*: «La filosofia non ha a che fare con risposte definitive, ma con il modo di cercarle, proprio come quando si impara a dare forma alla vita»³⁵. Tentare di comprendere i concetti che si crede di conoscere darebbe dunque luogo alla conoscenza della propria vita. Dare forma alle parole “note” equivale qui a dire che si dà forma alla propria esistenza.

È dunque un fare concettuale³⁶ che diventa fare esistenziale nel procedere filosofico. In altre parole si potrebbe affermare che ciò che è noto abbraccia l'esistenza e la indaga tentando di comprenderla più a fondo, per mezzo del filosofare.

Ciò risulta estremamente interessante dal momento in cui dire che le parole vengono trasformate per mezzo dell'attività filosofica può significare affermare che i concetti con cui ha a che fare il filosofo possono (sempre) abitare un tempo diverso. Le parole esposte ed i concetti detti senza che vengano pensati e affrontati filosoficamente, non danno forse luogo ad un qualcosa di diverso a seconda del tempo che abitano?

Pare che la riflessione critica sia necessariamente accompagnata da un tempo

³⁴ Qui si intende dire che l'oggetto della filosofia pare non esserci, o perlomeno pare non essere determinato, definito.

³⁵ W. Schmid, *Filosofia dell'arte di vivere*, Roma, Fazi Editore, 2014, pp. 363-364.

³⁶ Si rimanda qui al fare *concettuale* illustrato dalla docente Marina Santi nel testo curato dal Professore Luca Illetterati, il cui titolo è il seguente: *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, Novara, UTET Università, 2007.

lento, che vediamo tornare spesso. Fare filosofia significa, di nuovo, affrontare in modo *lento* i concetti e le espressioni di determinati concetti, di determinate parole. Ciò significa istituire un certo rapporto con la parola che si intende indagare e, con l'esercizio, imparare ad abitare il suo tempo. Significa, ancora, accettare di far parte di un tempo indefinito. Pensare e fare filosofia significa abitare un movimento costituito da un tempo per nulla determinato³⁷.

Sviluppando quello che Deleuze e Guattari definiscono “piano di immanenza” si legge:

il tempo filosofico è quindi un grandioso tempo di coesistenza, che non esclude il prima e il dopo ma li *sovrappone* in un ordine stratigrafico. È un divenire infinito della filosofia, che interseca ma non si confonde con la sua storia. [...] La filosofia è divenire, non storia; è coesistenza di piani, non successione di sistemi. [...] Andata e ritorno incessante del piano, movimento infinito. Forse è il gesto supremo della filosofia: non tanto pensare IL piano di immanenza, quanto mostrare che esso è là, non pensato in ogni piano, pensarlo come il fuori e il dentro non interno. Ciò che non può essere pensato, e che tuttavia deve essere pensato³⁸.

La filosofia accompagna inoltre verso un *agire lento* che insegna come vi sia una moltitudine di parole da scoprire e di come sia complesso comprendere il *tempo* di queste parole. Ad ogni questione e ad ogni concetto filosofico appartiene un tempo specifico. Come si arriva dunque ad accogliere il *tempo* di una parola facendo lo sforzo di non forzarla bensì di accompagnarla? Che ruolo ha in questo la filosofia? In che modo riesce ad aiutare se stessa? Qual è il meccanismo che permette a questa *pratica* di sorreggere il proprio peso e di alimentarlo nello stesso tempo? E poi ancora, è possibile non farsi inglobare dalla filosofia pur esercitandola? E cosa comporterebbe cessare di fare filosofia?

Il tempo della lentezza è quel tempo che appartiene al filosofare. I concetti di attenzione e di natura riemergono qui in maniera profonda. In Simone Weil e in Jean-Jacques Rousseau abbiamo infatti visto come il tempo della lentezza e la predisposizione di “attesa” siano estremamente importanti. Non può darsi attenzione senza che si abiti un tempo lento né è possibile comprendere – al fine di rispettare la propria natura – senza capire profondamente il proprio tempo ed il tempo dell’Uomo che si intende educare. Tempo lento, attenzione e natura

³⁷ Il tempo filosofico non è determinato così come l’oggetto della filosofia non può (e probabilmente non deve) essere determinato.

³⁸ G. Deleuze, F. Guattari, Op. cit., 47-48.

tendono a rimandarsi incessantemente nel fare filosofico e nel fare educativo.

Più si è lenti, più i concetti hanno modo di emergere, di sedimentarsi (in chi sceglie di accettare le sue condizioni) e di ri-emergere acquistando nuovo significato, nuovo valore.

Ad accompagnare questa lentezza deve esserci un certo distacco³⁹, il quale permette alle parole e alle domande di apparire nel tempo e nello spazio di chi filosofa. Solo e soltanto questo distacco permette di abitare il tempo della filosofia.

Si tratta di un movimento capace di generare attività nuova ed *attenzione* tramite un continuo esercizio di ascolto. Tale distacco è espressione di un vuoto che si può definire *positivo*, nel senso che dà luogo ad un qualcosa d'altro, che può essere una comprensione, una trasformazione o una contemplazione (attiva) della propria essenza; è, come afferma Merleau-Ponty nel seguente passaggio «l'utopia di un possesso a distanza»:

È inutile infatti contestare il fatto che la filosofia zoppica. Essa abita la storia e la vita, ma vorrebbe situarsi al loro centro, nel punto in cui esse si configurano come evento, come senso nascente. La filosofia ha a noia il già costituito. Come espressione essa si compie solo rinunciando a coincidere con ciò che è espresso; piuttosto se ne allontana per vederne il senso. È l'utopia di un possesso a distanza. La sua natura può dunque essere tragica, e poiché alberga il suo contrario in se stessa, non è mai un'occupazione *seria*. L'uomo serio, se mai esiste, è l'uomo votato a una cosa sola, alla quale dice sì. I filosofi più risoluti vogliono invece sempre i contrari: realizzare ma distruggendo, sopprimere ma conservando.⁴⁰

L'allontanamento di cui ci parla Merleau-Ponty è necessario al fine di mantenere vivo il rapporto tra la filosofia ed il soggetto che filosofa (filosofante). In questo modo il filosofo non viene assorbito dalla potenza filosofica, bensì impara ad accoglierla nel suo irripetibile tempo e nel suo proprio spazio.

Questo distacco «assegna al filosofo un certo tipo d'azione presso gli uomini»⁴¹; lo conduce ad immergersi nel mondo, nonché a condividere il suo

³⁹ In termini weiliani si parlerebbe di vuoto. La condizione di “vuoto” è per Simone Weil una condizione di attività. Il distacco ed il vuoto permettono di lavorare con il tempo che i concetti filosofici abitano. Non può esserci distacco senza che vi sia filosofia né può darsi il “fare filosofico” senza che accada il vuoto (tra chi filosofa ed i concetti su cui intende lavorare).

⁴⁰ M. Merleau-Ponty, *Elogio della filosofia* (a cura di Carlo Sini), Milano, SE, 2008, p.62.

⁴¹ M. M. Ponty, Op. cit., p. 64.

spazio riflessivo e ad abitare il suo tempo. Questo distacco diviene, in chi si impegna con il fare filosofico, non tanto condizione di allontanamento quanto piuttosto occasione di avvicinamento. Chi lavora in modo filosofico mantiene un certo rapporto con i concetti, che è un rapporto di vicinanza. Di nuovo, come abbiamo visto in Deleuze e Guattari, che occuparsi di filosofia corrisponde ad esplorare e scoprire nuove parole e nuovi concetti.

Di nuovo, non può esserci filosofia se non creando un legame tra me, l'averità e ciò che è "altro" da me, che mi porta ad ammettere che ci sono cose da *vedere*, cose da *capire* e cosa da *dire*. Questo legame mira a coltivare il senso primo dell'essere e rende consapevoli del fatto che «non si filosofa abbandonando la condizione umana» e che è dunque «necessario immergersi»⁴².

Fare filosofia corrisponde ad abitare un tempo che si accetta che venga trasformato così come si accetta che ad essere trasformata sono la propria esistenza e la propria essenza. Fare filosofia implica abitare una tensione interna che qui chiameremo *sforzo*.

Lo sforzo che esige la filosofia è quello di affrontare il negativo, il *non*. Questo negativo è relativo alla sfera della *conoscenza*, qui intesa come convinzione che dev'essere vera e *giustificata*. Lo sforzo prevede un affaticamento da parte del soggetto che filosofa, il quale mantiene una relazione con altri soggetti e con la *verità*, qui intesa come un qualcosa di conforme ai fatti o alla realtà, come un qualcosa di autentico, preciso, esatto.

Si tratta di un affaticamento che, se esercitato ed accolto nel corso della propria vita, produce un *positivo*. Questo positivo sta nel sollecitare ciò che definiamo dubbio, nel praticare il silenzio e nell'ammettere (nel senso di accogliere) la propria condizione di ignoranza.

Pare infatti che l'ignoranza (nei termini di non-sapere) sia in stretta relazione con l'attività filosofica. Il non-sapere, ci insegna proprio Socrate, attraversa la condizione umana e richiede di essere riconosciuta. La richiesta può (o meno) essere presa in considerazione e, a seconda della scelta che si effettua, si rilevano diversi modi di esperire la filosofia, e più in generale la vita.

Una cura⁴³ verso la propria ignoranza farà in modo di superare il *negativo* (il *non* del non-sapere socratico) per avviarsi e dirigersi verso molteplici *positivi*; aprirà innumerevoli possibilità di indagine e farà propria la condizione di cui prima si

⁴² M. M. Ponty, Op. cit., p. 22.

⁴³ Direbbe qui Simone Weil "un'attenzione".

parlava, che è una situazione di disagio. Questa condizione di disagio, propria della filosofia, condurrà verso l'accettazione di questa circostanza che «intercorre nei rapporti del filosofo con gli altri o con la vita»⁴⁴ e che si rivelerà essere «essenziale per la filosofia»⁴⁵.

Chi sceglie di occuparsi di filosofia facendosi attraversare da questa incerta situazione di disagio si dà la possibilità di instaurare una relazione virtuosa con l'ignoranza. Pertanto «vivere filosofando significa [...] dare un certo spazio e risalto all'ignoranza, nel pensiero e nella vita»⁴⁶. Come un pendolo, nella vita filosofica, si oscilla tra il sapere ed il non-sapere, riconducibile in verità alla propria ignoranza.

Non considerare la propria ignoranza, invece, non solo porterebbe ad ignorare la propria essenza ma porterebbe perlopiù a respingere l'impulso generativo – oltre che trasformativo – della filosofia, creando dunque un muro irremovibile, o comunque complesso da de-costruire.

Dunque la filosofia, se intesa come *pratica*, accompagna verso l'invenzione di nuovi problemi e di nuove parole. Gioca con i concetti rendendoli altro rispetto a ciò che erano in una prima fase e spinge l'Uomo a trasformare la sua intima essenza. Ciò è reso possibile per la sua indole trasformativa e per la sua predisposizione alla libertà.

Il cammino della filosofia

La parola ed il pensiero vengono tradotti in *azione* dalla filosofia. Come si è visto con Deleuze, Guattari, Nagel ma in parte già con Rousseau e Simone Weil, la pratica filosofica è in grado di produrre qualcosa di nuovo e soprattutto qualcosa che è in grado di trasformare.

Questa modalità trasformativa si rende possibile a causa della valenza stessa della filosofia. Facendo filosofia si diviene “altro” rispetto a ciò che si era in un primo momento e seguendo il flusso del domandare si diviene parte di tale flusso. In questo procedere si apre la possibilità di un'etica, nel senso che la tendenza tipicamente trasformativa della filosofia può trasformare l'essere che filosofa

⁴⁴ M. Merleau-Ponty, *Elogio della filosofia* (a cura di Carlo Sini), Milano, SE, 2008, p.39.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ W. Kohan, *La filosofia come paradosso. Apprendere e insegnare a partire da Socrate* (traduzione di Cristina Rossi e Fulvio Cesare Manara), Roma, Aracne, 2014, p.27.

rendendolo migliore rispetto a ciò che era.

Si tratta di un processo trasformativo, secondo cui ci si avvicina a ciò che è “altro”, a ciò che appartiene ad uno spazio non riconducibile al nostro ma per mezzo di questo “altro” ci si trasforma, ci si rispecchia, ci si allontana e pur sempre ci si domanda. In questo Wilhelm Schmid può esserci di grande aiuto, poiché spiega come la pratica filosofica sia in grado di diventare pratica esistenziale, ossia pratica di vita:

La filosofia è un *spazio per orientarsi*: le questioni individuali e i problemi fondamentali dell'esistenza possono essere portati nel duo forum, per trovare un linguaggio in grado di formularli e per rifletterci sopra. Una simile comprensione della filosofia si innesta al centro dell'esperienza quotidiana del singolo individuo, che pone le sue domande a partire dalla sua vita ordinaria, che gli appare improvvisamente come qualcosa di estraneo. La storia della filosofia mette di fronte ai nostri occhi il significato delle questioni sul senso della vita, quali risposte ha cercato di dare un'arte di vivere guidata dalla filosofia e come si sia ridestato l'interesse della filosofia del XX secolo per le questioni di questo genere. Da tutto ciò risulta che la filosofia, fin dalle sue prime espressioni, è definita dalla riflessione teoretica sulle condizioni e sulle possibilità di un'esistenza capace, così come dal tentativo pratico di realizzare un'arte di vivere. Chi pretende che l'arte di vivere sia estranea alle possibilità della filosofia e alle sue capacità teoriche si oppone a una parte consistente della storia del pensiero⁴⁷.

L'attività filosofica è eminentemente trasformativa. Come si è tentato di sviluppare precedentemente, la filosofia è attività critica che trasforma parole e concetti. Schmid sembra dire qui che fare della filosofia una propria pratica può corrispondere a farne una pratica estetica⁴⁸. Quella della filosofia è una pratica il cui oggetto risulta indeterminabile (oltre che indeterminato) ma è l'unica pratica in grado di trasformare – talvolta in modo radicale – il senso del concetto ed inevitabilmente il senso dell'essere.

Per certi versi accade lo stesso quando si percorrono sentieri e dunque mentre si cammina. Si impara a camminare, ci si trasforma per mezzo del cammino, ci si migliora e ci si riscopre nel tempo. Erling Kagge è un esploratore, un alpinista ed

⁴⁷ W. Schmid, Op. cit., p.57.

⁴⁸ Qui nel senso di *aeskesis*, ovvero di pratica, di allenamento, di esercizio costante che potremmo dire quasi si rende disponibile ad impegnare la vita dell'Uomo, la vita umana.

uno scrittore contemporaneo che per certi aspetti tratta i concetti filosoficamente. Oltre ad essersi espresso in modo del tutto originale sul valore che possiamo trovare nel silenzio, ha trascorso molti anni facendo una cosa che potremmo considerare “nota”, scontata e quasi banale: camminare. È un’attività che, come quella filosofica, tende a cambiare profondamente l’Uomo in quanto essere umano, poiché:

camminare può significare vedere sé stessi, amare la terra e lasciare che il corpo si muova al ritmo dell’anima. [...] In sanscrito camminare è non solo una metafora del tempo, ma anche del «sapere»: *gati*. La metafora resiste anche in norvegese, in cui passare (*gjennogma*) per qualcosa significa conoscerla. Chi ha creato la lingua sanscrita, tuttavia, ha voluto che il messaggio fosse ancora più chiaro e ha stabilito una regola: *sarve gatyartha jnanarthas ca*, tutte le parole che cominciano con «andare/camminare», hanno anche il significato di «sapere». Forse non è poi così strano che un’antica lingua indiana e il norvegese trovino dei punti di contatto quando si tratta di concetti come «camminare» e «sapere». La somiglianza tra i significati delle parole è conseguenza di un’antica parentela che interessa tutto il mondo e che racconta l’esperienza di chi le ha utilizzate nel corso del suo vagare. È semplicemente bello. Camminare ci ha reso possibile diventare quello che siamo e, se smetteremo anche di essere noi stessi. Allora, forse, saremo diventati qualcos’altro.⁴⁹

Camminare e filosofare abitano per certi versi un tempo simile. È un tempo che segue attentamente e perlopiù in modo *lento* il corso degli eventi. Queste due pratiche, apparentemente non-utili, quasi banali, svolgono in realtà un ruolo chiave nell’esistenza umana e fanno parte dell’essenzadella vita.

Fare filosofia e camminare insegna ad abitare lo spazio esterno, il fuori che è sempre fuori (nel senso di estraneo) da ciò che si è. Ciò comporta un disagio, poiché trasformare ciò che si è per mezzo di ciò che non si è, obbliga ad interrogare il proprio sé e dunque lo sforza.

Fare filosofia camminando non significa forse comprendere in che modo vivere degli spazi e in che modo dividerli? E non significa imparare ad accogliere la propria corporeità impegnandosi per conoscerla ed ascoltarla, dal momento che obbliga a considerare tutto ciò che è esterno, che può qui essere

⁴⁹ E. Kagge, *Camminare. Un gesto sovversivo*, Torino, Einaudi, 2018, p.11.

inteso come ambiente naturale o come esistenza “altra” da me?

Passeggiare con la filosofia significa compiere un cammino con i concetti; si tratta di un modo di vivere e di attraversare il mondo. Fare educazione civica non significa forse fare questo? Abitare il mondo assieme ad altri, problematizzarlo, farne esperienza condivisa, e trovare se stessi. Dunque camminare per fare filosofia e fare filosofia camminando: un modo di esistere con gli altri, nonché un modo che insegna ad esistere *per* e *con* gli altri.

Riflessioni meta-filosofiche. Tra occupazione filosofica e situazione di possesso

Le riflessioni filosofiche fin qui trattate e discusse comportano la creazione di altrettante riflessioni. Simone Weil, Rousseau, Deleuze, Guattari, Merleau Ponty, Wilhelm Schmid ed Erling Kagge stanno piano piano delineando un percorso che lavora *sui* concetti e che *con* tali concetti lavora. Questa indagine mira a far emergere la valenza filosofica di tali concetti. Oltre a questo mira anche (e forse perlopiù) a comprendere la reale portata del fare filosofico.

La condizione secondo cui il senso primo dell’essere viene coltivato contiene una genuinità estremamente naturale. Fare filosofia sembra essere costitutivo nella vita dell’Uomo, poiché lo attraversa nel tempo. Conservare le proprie domande corrisponde a conservare la propria esistenza. Trattare le proprie questioni in modo filosofico corrisponde a fare della propria vita un’arte (per l’appunto filosofica).

Il domandare *qualcuno* e il domandarsi se c’è *qualcosa* implica necessariamente una non-rinuncia alla vita. Porre la questione con l’intento di indagarla autenticamente – e dunque in modo filosofico – significa farsi attraversa da quel fare filosofico precedentemente presentato. Chiedersi il *perché* degli oggetti, delle persone e di qualsiasi ambito d’indagine vivifica l’esistenza, la indaga e la trasforma profondamente.

Indagare le proprie questioni o le questioni altrui porta inevitabilmente alla *pre-occupazione*. Ci si occupa *prima* di qualcosa o di qualcuno che potrebbe fare ingresso nella nostra vita: così facendo, però, ci si occupa non solo della propria esistenza ma anche di quella altrui. Il fare filosofia, infatti, sembra che non sia attuabile individualmente, ma che si dia unicamente nel collettivo, ossia con gli

altri.

Ciò significa che l'occupazione filosofica di cui si parla qui non può prevedere alcuna situazione di possesso. Non si può possedere l'intera conoscenza, né ogni certezza o evidenza⁵⁰. Sembra che si possa assumere che si dà filosofia poiché si tende verso un qualcosa che non potrà mai essere realmente espresso né tanto meno compiuto⁵¹.

La filosofia non ammette dunque la situazione di possesso. Qui torna ancora la concezione estremamente interessante di Simone Weil, secondo cui non si può amare né rivolgere uno sguardo attento nei confronti della vita altrui se non abitando un vuoto, uno scarto. Si può tendere verso qualcosa (in questo caso verso la filosofia) non con l'ambizione di possederla ma con l'essere disposti ad accettare un vuoto⁵².

L'amante della saggezza conduce un'esistenza che abita in stretta connessione con la filosofia stessa ma sembra non poter mai arrivare a possederla. Entra dunque in gioco una *tensione*. Si tende instancabilmente alla filosofia – e più in generale al filosofare – ma senza mai arrivare a possederla.

In questo modo la propria curiosità viene alimentata, la propria essenza trasformata e si tende alla ricerca dei vari sensi che caratterizzano gli eventi dell'esistenza. Li si interroga, talvolta li si comprende ma non li si possiede, nonostante questi facciano parte del *nostro* percorso e *ci* chiedano di scoprirli. Si tratta di un meccanismo che incentiva la curiosità tralasciando ciò che è saldo ed indagando ciò che pare ovvio.

Torna persistente il concetto di cui prima si parlava: lo *sforzo*. Si tratta di un modo che impegna la mente ma che attraversa anche fisicamente, intellettualmente e moralmente chi si occupa di filosofia. È una modalità, un modo d'essere che attraversa fisicamente perché richiede di abitare un luogo, di viverlo e di muoverlo. Questa modalità (o disposizione) ci attraversa poi intellettualmente perché esige che la ragione compia un esercizio perenne⁵³; infine, ci attraversa moralmente, così come fa la scrittura, per esempio.

È uno sforzo che cerca di comprendere le abitudini, di trasformare l'attitudine e di far emergere l'etica che è in *noi*. Nel far fare domande, la filosofia esercita

⁵⁰ Relativa qui ai concetti, alle parole e alle questioni proprie nella filosofia.

⁵¹ Nel senso di chiaro, evidente, concluso.

⁵² A questo proposito, nelle lettere che Simone Weil scrive alle sue alunne ce n'è una in particolare in cui si legge "è bello amare l'universo nel lasciarlo". Si veda p. 66 del testo relativo alle lettere, sopracitato.

⁵³ Risulterebbe interessante approfondire la questione kantiana relativamente al bisogno (naturale) che vede la ragione impegnarsi al fine di sviscerare questioni, domande.

questo sforzo, che può essere paragonato allo sforzo che l'unico prigioniero della caverna di Platone⁵⁴ riesce ad accogliere. Attraversato anch'esso dalla luce, dal dubbio, dalla domanda, viene accecato dalla conoscenza. È un prigioniero che soffre rispetto ai compagni non ancora *desti* ma che coltiva il coraggio di (voler) tendere verso "l'altro da sé".

La vicenda del prigioniero che trova il coraggio di sganciarsi dalle catene trova il suo significato nel fare filosofico. Raggiungere la conoscenza costa fatica e costa uno sforzo tale per cui ci si sente impoveriti dalla propria stessa ignoranza. Il non-sapere spinge verso il fuori ma accettare tale spinta è frutto di un esercizio e di una comprensione che, ancora una volta, necessitano di tempo.

Una volta giunto fuori dalla caverna, il prigioniero percepisce il bisogno di condividere la sua esperienza (e dunque la sua conoscenza) con qualcuno. Una volta raggiunta la ricchezza della verità, ci si sente in dovere di condividere questo traguardo con gli altri, e lo si fa al fine di slegare (utopisticamente) dalle catene dell'ignoranza l'umanità intera. Ci si impegna per tale progetto che si potrebbe definire "nobile", ossia per un progetto impossibile da realizzare nella sua totalità ma per cui si lavora instancabilmente.

Così come si tende verso una conoscenza che abbiamo visto essere impossibile da possedere, allo stesso modo si comprende la propria insufficienza nel fare filosofico. La filosofia, infatti, sembra essere perlopiù esercizio di tensione. Si tende a fare della filosofia la propria pratica, al fine di poterla praticare con ciò che è diverso da ciò che si è.

Così come il prigioniero della caverna di Platone si sforza di persuadere i suoi compagni, allo stesso modo, nel fare filosofico, ci si sforza per far sì che anche gli altri compiano – e vivano – lo stesso sforzo. Condividere questo sforzo filosofico significa condividere uno sforzo esistenziale.

Esso fa parte di un movimento che si sente essere necessario. Ci si sente responsabili non solo della propria conoscenza e del proprio rapporto con la verità ma anche del percorso altrui. L'educazione non si trova forse ad avere un unico, autentico ed irripetibile scopo, che sta nel condividere la propria conoscenza e dunque il proprio fare filosofico? Cosa implica questo tipo di fare se non una pratica (sempre trasformativa) che si può definire "etica?"

⁵⁴ Si fa qui certamente riferimento al noto episodio del testo di Platone che porta il titolo di *Repubblica* (libro settimo).

Fame filosofica come fame per la vita

Il parto è l'esito della fame. Così come si entra a far parte della vita per *fame*, allo stesso modo si avverte *fame* nel scoprire e nel conoscere il mondo che si abita lungo il corso della propria vita.

Educare significa qui essere in grado di coltivare questa fame al fine di realizzarla nel suo alto più grado. Si fa dunque riferimento all'etimologia della parola *educare*.

Va trovato il tempo di questa fame, che è curiosità, che è meraviglia; il tempo va compreso lungo il suo corso, lungo il *suo* tempo, ossia va cercato ascoltandosi. È questo ciò che produce l'azione di educare bene.

Indagare la propria vita filosoficamente significa non arrestare mai questo tempo; significa fare lo sforzo di non forzarlo a diventare altro da ciò che è; significa rispettarlo e ciò si realizza non avendo fretta di sfamare quella fame. Può capitare che quest'ultima si faccia prorompente, tracotante diventando così indifferente al tempo. La filosofia, promotrice del tempo autentico – e quindi di un tempo atteso – avrà il compito di accompagnare quella fame verso una sua realizzazione e di farlo con *attenzione*, qui intesa come cura verso il proprio tempo.

Il tempo dell'infanzia è il tempo che più riesce in quest'impresa. Si scopre essere il tempo più autentico di tutti perché è un tempo che chiede di potersi meravigliare. Il tempo del gioco è così un tempo che chiede di avere cura del proprio spazio e dello stesso tempo. È un tempo che necessita di altrettanto tempo.

Il bambino vuole che il tempo lo attraversi; pretende di abitare il suo tempo e riconosce che sono molteplici gli spazi in cui può abitare il proprio tempo. Il tempo dell'infanzia è per certi versi il tempo dell'ozio, che si fa sì che venga perso

man mano che si cresce, e quindi man mano che si sceglie di non ascoltare più il *proprio* tempo. Il bambino ha il coraggio di sostenere l'*otium*, di essere inattivo ed è capace di riposare. In questo suo oziare dedica spazio a sé, agli interessi che sviluppa e impara (o insegna) ad ascoltarsi. Questa apparente condizione di non-occupazione o di in-attività si rivelerà essere il più importante negozio a cui si possa ambire nella vita umana.

Non si produce qui qualcosa che possa essere colto dai sensi: in concreto non si realizza qualcosa che possa essere visto, sentito o toccato, bensì si sviluppa la capacità di poter cogliere, osservare e accompagnare. Non è più colui che educa ad insegnare un qualcosa, ma è il bambino ad insegnare all'adulto che è saggia cosa ascoltare il proprio tempo, accettando di abitare l'inoperosità e anzi facendosi portavoce di tale inoperosità.

Alla meraviglia che chiede di potersi esprimere attraverso un tempo ben specifico, bisogna dunque rispondere di sì. La fame che il bambino sente di avere, può – e deve – essere accolta, nonché sviluppata e fatta agire. Alla richiesta di potersi meravigliare, è scelta etica voler rispondere affermativamente.

Al contrario, non lasciare voce a questa fame significa ferire il tempo dell'infanzia. Significa volerlo condurre verso uno spazio non-autentico e non-proprio. Significa, ancora, non prestare attenzione all'essenza infantile, l'unica a dimostrare con coraggio di voler abitare il tempo sfaccendato, abbandonato all'ozio. Il bambino sa come perdere tempo e si astiene da ogni occupazione utile. Non è forse questo il modo di fare filosofia filosoficamente?

Educare alla meraviglia

Imparare a fare o a dire qualcosa significa imparare ad essere qualcuno di nuovo. Significa modificare la propria condizione di partenza e dirigerla verso qualcosa d'altro. La filosofia in questo movimento ci aiuta. Imparare a filosofare significa studiare non tanto i fatti quanto piuttosto il senso di tali fatti. Studiando quindi i fatti ci si rende disponibili a pensare e a tentare di capire ciò che per noi è nuovo. Educare a pensare invita a sforzarsi a non rimanere fermi ma a ricercare incessantemente. Pensando si migliora se stessi e migliorare se stessi induce ad aiutare gli altri a migliorare. È l'*etica* della conoscenza: più si scopre e più si conosce e più si avverte

la necessità di espandere questa conoscenza e di farla arrivare agli altri. È una fame che se condivisa e vissuta con altruismo rende l'uomo *giusto* e non solo sapiente.

Educare, inteso come *tirar fuori ciò che sta dentro*, implica che chi educa abbia il dovere di far emergere ciò che non si vede, il nascosto, il non-noto dalla persona che sta educando. Quest'azione prettamente etica rivela l'eticità propria dell'azione educante. Chi accompagna verso quest'azione realizza quel progetto nobile di cui si parlava precedentemente; chi invece sceglie di rifiutare quest'azione sceglie la via dell'egoismo, trattenendo per sé la conoscenza anziché trasmetterla.

L'educatore si dice *buono* nel momento in cui accetta l'ignoranza di coloro i quali educa e si promette di aiutarli *tirando fuori* quel che già sanno. L'età dell'infanzia è l'età della fame: si ha fame di scoprire, di conoscere, di vivere l'avventura nonché di abitare il tempo della meraviglia:

Ma fate caso, vi prego, a come Aristotele colleghi la meraviglia che sta alla radice della filosofia non a fenomeni anormali o sensazionali, ma alla più regolare e ricorrente di tutte le cose: il crescere e calare della luna, il sorgere e il tramontare del sole, i moti delle stelle. Cos'è dunque questa meraviglia? Meraviglia nei confronti di quelle cose che sono come sempre sono, non nei confronti delle cose che sono diverse da se stesse e perché sono diverse da se stesse. Questa iniziale meraviglia propria dell'infanzia è ripresa su di un piano superiore, nel bel mezzo della familiarità assodata e dell'apparente conoscenza che ne consegue, e si estende ad ogni contenuto. Si tratta di una seconda e – da qui in avanti – durevole infanzia, perché ora ha la forma di un'attenzione cosciente e determinata per la meraviglia della realtà. La meraviglia alla radice della filosofia ri-scopre il mondo come se lo vedesse per la prima volta. Ora, la meraviglia implica ammirazione e perplessità. Ammirazione per la ricchezza, la profondità e la grandezza della realtà; perplessità o disorientamento a causa della sua opacità appena scoperta. Ricordate che Aristotele descrive l'ascesa della meraviglia come un progresso nel riconoscere difficoltà: difficoltà relative a ciò che già era stato dato per scontato. La scoperta di oscurità laddove *sembrava* splendere la luce, della domanda laddove *sembrava* riposare la risposta, della propria ignoranza laddove sembrava dominare la conoscenza, dunque, appartiene alle cause della filosofia. In questa esperienza ciò che è familiare viene ritrasformato nel totalmente estraneo e velato, e invita al chiarimento. Ciò richiede la capacità di intravedere le difficoltà, di

cogliere l'oscuro nel supposto chiaro e tondo, una disposizione alla perplessità: in una parola, il *dubbio*. E pensate in che condizioni di svantaggio il cosiddetto test di intelligenza, questo standardizzato e onnipresente tormento del mondo moderno con i suoi tempi contati, la sua pressione per risposte pronte, per la correttezza rapida e certificata, mette la mente filosofica! [...] la meraviglia è, dal canto suo, l'*occasione* e la *condizione* favorevole della filosofia piuttosto che la *causa* che ne sta alla base.²⁹

L'agire *etico* sta in questo senso nel tentare di trovare una forma a tale meraviglia e nel comprendere la sua reale costituzione. La meraviglia espressa in solitudine può essere coltivata nel rapporto tra chi educa e chi viene educato. Ciò permette al *buon* educatore di includere il singolo nel molteplice creando così *comunità di meraviglia*. A vivere e ad alimentare la meraviglia si è dunque in molti; ci si educa e ci si abitua a questa modalità d'azione – perché di *azione* si tratta – che favorisce la creazione di comunità e l'unione tra i singoli.

La filosofia dimostra come nessuno vive per se stesso. Cercando il confronto, l'individualità del singolo, si apre intraprendendo nuove vie. Ciascuno di noi dipende non solo da se stesso ma anche dagli altri; ciascuno di noi è parte integrante dell'altro e tramite la pratica filosofica si assimila e si ricerca questa interdipendenza.

Educare alla meraviglia significa mettere all'opera l'immaginazione. Chi educa dovrebbe saper giocare con le immagini, con le figure e con le sembianze. Dovrebbe far sì che gli alunni immaginino di scoprire una parola, un oggetto e qualsiasi altra cosa come fosse *sempre* la prima volta.

Immaginate ora, per esempio, di tornare bambini e di incontrare per la prima volta nella vostra vita un mandarino. Senza volerlo possedere immediatamente nelle vostre mani, limitatevi ad osservarlo da lontano per qualche minuto. Non saprete che utilizzo fare di questo piccolo oggetto ma da lontano sapreste dire che il suo colore è l'arancione. Dunque vi avvicinerete e inizierete a toccarlo con le vostre mani, ad annusare il profumo che emana e a capire cosa è.

Lo tasterete, probabilmente lo farete cadere per vedere se rimbalza come una normale pallina e, quando lo sbuccerete, noterete subito che si tratta di un oggetto complessissimo, fatto di due mondi: il primo pare essere un rivestimento del

²⁹ H. Jonas, *Op. cit.*, pp. 98-99.

secondo, che è altrettanto sviluppato in modo diverso. Noterete che c'è una sorta di colla che unisce gli spicchi di questo interno che contiene una specie di polpa. Vedrete che i due mondi (quello esterno e quello interno) formano una piccola sfera appiattita sia sopra che sotto. Piano piano, insomma, capirete di star scoprendo un nuovo oggetto, che una volta assaggiato identificherete come frutto⁵⁵.

Incontrare gli oggetti in questo modo, che è un modo *infantile*, significa esercitare la meraviglia nel mondo che abitiamo. Educare alla meraviglia significa imparare ad osservare e a capire le cose come se le stessi incontrando per la prima volta. È un esercizio che va praticato sempre, perché aiuta a stare nella meraviglia e a fare della propria vita un continuo *voler scoprire*. È un'attitudine da coltivare nel tempo e l'educazione deve essere in grado di reggere questo peso, perché in quanto esige uno sforzo da esercitare, si tratta di un peso. Educare a sopportare questo peso vuol dire educare a non temere di meravigliarsi delle cose, come se le stessi incontrando per la prima volta.

Il *buon* educatore dà allo studente il tempo di ascoltare il *proprio* presente e di aspettare ciò che non ci si può aspettare. Educare alla meraviglia significa, in breve, educare ad abitare il tempo presente.

Educare al pensiero

Educare al pensiero significa educare alla riflessione ma più in particolare significa fare in modo che non vi sia una dispersione *negativa* da parte dell'anima. Far sì che a scuola faccia ingresso il pensiero critico, per esempio, porta con sé la promessa di un essere *migliori* rispetto a ciò che si era prima.

Un'educazione che non presta attenzione alcuna al pensiero *critico* equivale a non insegnarla affatto. In questi termini è bene considerare che l'attività filosofica non solo propone di pensare criticamente ma applica alla vita stessa questo procedere.

Il *buon* educatore riflettere su come proporre le materie che insegna (dalla storia, all'algebra, dall'arte all'educazione civica, dal latino all'inglese) in modo filosofico.

La filosofia diviene per colui che educa *bene* una modalità, nel senso di

⁵⁵ Questo esercizio è stato proposto ad una sessione filosofica tenuta dal Dottor D. G. relativamente al progetto filo-pedagogico "In cerca di Terra" svolto presso i luoghi verdi dell'Università degli Studi di Padova dal mese di aprile al mese di giugno 2022.

attitudine, di modo di fare. Fare matematica filosoficamente significa ripercorrere i processi che hanno dato luogo ad una formula matematica; fare arte filosoficamente significa capire il senso estetico dell'artista che ha prodotto una certa opera d'arte e non un'altra; fare educazione civica filosoficamente (a meno che non siano la stessa cosa), significa capire se e come ci si comporta *eticamente* nel mondo; fare storia filosoficamente significa attraversare gli eventi, le parole e i costumi di un tempo altro, risalendo ai loro perché.

Il pensiero critico è un pensiero applicato. Di conseguenza, non è solo un processo, ma cerca anche di sviluppare un prodotto. Non si limita alla comprensione: significa produrre qualcosa, un qualcosa che può esser detto, fatto o realizzato. Vuol dire utilizzare la conoscenza per determinare un cambiamento ragionevole. [...] il pensiero critico è *quel pensiero che* 1) *facilita il giudizio perché* 2) *fa ricorso a criteri*, 3) *è auto-correttivo* e 4) *è sensibile verso il contesto*.³⁰

Educare al pensiero critico ha qui per Limpan soprattutto un risvolto di tipo pratico, nel senso che consente di avere cura (pensiero *caring*) nei confronti del contesto entro cui si realizza la propria azione. Colui che educa deve anzitutto riflettere sul pensiero dei propri allievi per poi pre-occuparsi di tirar fuori ciò che è nuovo per loro.

Il tempo della *skholé* deve essere il tempo libero dedicato al pensiero. Educare significa far sì che i propri alunni amino pensare. Non significa concedere, bensì donare loro del tempo per pensare. L'esercizio del pensiero critico aiuta a farli pensare *bene*, cioè in modo *giusto*. Inoltre un ambiente che predispone alla *libertà* di pensiero educa necessariamente alla libertà.

Educare al tempo

Cosa significa abituare i propri allievi all'attenzione? Significa essere attenti e insegnare loro l'utilità che quest'attenzione può avere. Fare scuola significa educare all'attenzione del proprio tempo. Bisogna avere cura di questo tempo per saper vivere meglio. Educare se stessi al tempo produce un benessere autentico che porta

³⁰ M. Lipman, *Educare al pensiero*, a cura di P. Malavasi e tradotto da A. Leghi, Vita e pensiero, 2005, pp. 231-232.

ad una crescita intellettuale ma soprattutto morale. Capire qual è il proprio tempo, infatti, porta ad interrogarsi sul tempo degli altri. Interrogarsi in questo modo vuol dire accettare che gli altri possano abitare un tempo diverso da quello che abito io. Da ciò può nascere la curiosità (o forse il bisogno) di comprendere *in che modo* gli altri posseggono il tempo rispetto alla mia modalità di possederlo.

Valutare il bambino, valutare dunque anche la sua educazione, rischia di interrompere il tempo che si costruisce e che – paradossalmente – solo *con* il tempo impara a vivere. L’insegnante dovrebbe quindi cercare di capire come non interrompere questo *suo* personale tempo per mezzo della valutazione, qui intesa come possibilità di limitare il corso del tempo di un soggetto. Una buona domanda che il buon educatore si fa spesso dice: “Come conduco il mio allievo verso la tutela del *suo* tempo?” e ancora: “come riesco io stesso a non ostacolare il tempo del mio studente?”

Educare è allora far emergere il tempo di ciascuno studente e accompagnare ognuno di loro ad abitare quel tempo. Significa lasciare libertà nella gestione del *loro* tempo e accogliere la possibilità che sbagliano. Educare non vuol dire infatti dimostrare di sapere ma consentire ad un tempo – oltre che ad uno spazio – di esistere, e di esistere nella sua estrema naturalezza, lasciando quindi che questo evolva. Questo preciso tempo (nonché spazio) è il prodotto dell’incertezza: è l’esito del non-sapere e dà luogo al voler sapere. In questo lasso di tempo si esprime, da parte del soggetto, la volontà di trovare.

Si cerca di trovare il proprio tempo nella filosofia, il proprio tempo nella scrittura, nella lettura, e ancora nel cammino, nella meditazione, e così via. Si avverte il bisogno di seguire questo tempo che esprime un’eticità nella scrittura, nella lettura, e in tutte le azioni umane. Trovare il proprio tempo corrisponde a trovare una propria etica; significa apprendere a rispettare il corso degli eventi, delle azioni, della propria persona. Ci si può impegnare affinché quest’eticità possa essere esercitata nel tempo e lo si può fare attraverso qualunque forma di espressione umana: scrivendo, leggendo, facendo della propria vita un’esperienza estetica. Al fine di poter realizzare questo progetto rimane salda una condizione: la condizione del *vuoto*. Il vuoto tra sé e la propria scrittura deve abitare un tempo specifico e necessita dunque di esistere. Il vuoto deve dunque essere mantenuto nella pratica della lettura, così come in quella della filosofia.

Tale condizione di *vuoto* dovrebbe trovare una sua realizzazione nella relazione

tra colui che educa e colui che viene educato. Bisogna mantenere un certo vuoto affinché la propria azione educativa trovi un suo senso. Bisogna quindi rafforzare la propria morale, esercitandola così come il nostro corpo ha bisogno di essere esercitato e di mantenersi in movimento.

Coltivare questo vuoto, questa distanza, al fine di stabilire un equilibrio all'interno dell'educazione, fa sì che l'azione educativa venga pensata come un'azione su cui docente e discente si impegnano assiduamente e dunque non come una modalità già pensata e che poi viene presentata come un qualcosa su cui intervenire parzialmente o su cui non intervenire proprio. È una costruzione, o meglio una co-operazione, che necessita di tempo condiviso e di rispetto per quella distanza. Tale azione educativa si rivela essere di estrema importanza al fine di avvicinare il linguaggio del bambino a quello dell'educatore.

Capitolo 3

Filosofia e infanzia - *Philosophy from Below*

Il nome del progetto ha preso ispirazione dal concetto “History from Below”, lanciato e sviluppato dallo storico e pacifista britannico Edward Palmer Thompson nel 1966, quando durante un intervento giornalistico afferma l’importanza di “cominciare a lavorare ad una storia dal basso”, ad una storia capace di dare voce a chi, fino a quel momento, non ne aveva avuta. La storia dal basso di Thompson diventa una parola di grande successo, che si contrappone alla storia politica e diplomatica tradizionale, fino a quel momento molto forte in Inghilterra.

Il progetto Philosophy from Below ha cercato di introdurre la filosofia ma anzitutto l’approccio filosofico a ragazzi e ragazze di una Scuola Internazionale con sede in Kenya, più precisamente a Nairobi. La pratica filosofica ha fatto accesso nelle aule di una delle scuole nate grazie all’organizzazione internazionale Still I Rise³¹, che si occupa di fornire istruzione a bambini e ragazze che vivendo in condizioni “limite” vedrebbero la propria educazione messa tragicamente in secondo piano. Still I Rise crea e gestisce Scuole di emergenza (in Grecia, Siria e in Repubblica Democratica del Congo), il cui intento è quello di proteggere, istruire ed accompagnare – verso un percorso educativo mirato – minori costretti a vivere situazioni di guerra, sfruttamento e violenze psico-fisiche; gestisce anche Scuole internazionali (in Turchia, Kenya, America Latina e Italia), dove studenti e studentesse profughi e vulnerabili hanno accesso ad un’istruzione di alto livello.

Il corso di filosofia è durato tre mesi, da ottobre a dicembre 2021. È stato ideato e progettato da me e tenuto da Michele Senici, Direttore dell’educazione di Still I Rise, e da Ezra Akolo, insegnante di storia. Sono state 25 le ore complessive, costituite da una parte più dialogica e di riflessione filosofica collettiva e da una parte più pratica e di progettazione. Non sono stati utilizzati manuali di filosofia ma si è ricorso direttamente ai testi classici, moderni e contemporanei, che hanno permesso di indagare due particolari questioni: l’amicizia e la diversità.

Aristotele, Cicerone, Nietzsche, Simone Weil e Lévinas hanno condotto giovani

³¹ Si faccia riferimento alla seguente pagina per approfondire meglio il lavoro che Still I Rise dal 2018: <https://www.stillirisengo.org/>

filosofi verso un percorso di tipo ermeneutico, caratterizzato dalla *domanda*: linfa vitale della filosofia. Nella prima parte del corso ci si è interrogati su che cosa significa avere un amico. Lo si è fatto per lo più tramite il confronto con gli insegnanti e con i colleghi, ma anche affrontando alcune parti dell'*Etica Nicomachea* di Aristotele, del *De amicitia* di Cicerone e di *Così parlò Zarathustra* di Nietzsche. Durante la seconda parte del corso, invece, la filosofia del volto di Lévinas e la concezione filosofica di Simone Weil (che verte sul concetto di “attenzione” quale promotore di responsabilità nei confronti dell’Altro) hanno dato luogo ad un’indagine sulla figura del “diverso”.

Di seguito verranno dunque illustrate le schede di presentazione relative al progetto *Philosophy from Below*:

MODULO 1 – Amicizia

Il presente modulo intende far riflettere sulle figure di amicizia tra Aristotele, Cicerone e Nietzsche. I testi di riferimento saranno:

- *De amicitia* di Cicerone;
- *Etica Nicomachea* (libro VIII) di Aristotele;
- *Così parlò Zarathustra* di Nietzsche.

Gli autori sopracitati fungeranno da accompagnatori, più che da punti di riferimento. I passaggi dei testi originali saranno decisivi, ma ancor più decisiva sarà la posizione che i ragazzi e le ragazze dovranno assumere.

Si potrà presentare il tema agli alunni con una domanda semplice all’apparenza, ma che vedremo essere piena di dubbi, complessità e contraddizioni che possono scuotere le nostre posizioni affermandone così di nuove. La domanda di partenza potrebbe essere:

Cosa significa avere un amico?

In aula dovrà esserci una scatola con una piccola fessura in alto (a mo’ di box

per le urne elettorali) in cui le risposte verranno inserite. La scatola potrà essere aperta solo alla fine dell'attività, e cioè solo una volta che i ragazzi avranno preso in mano i testi, li avranno commentati in aula e avranno sviscerato il tema "amicizia" (sia dal punto di vista degli autori ma soprattutto dal *loro* punto di vista). Una volta terminata l'attività, la stessa domanda verrà riproposta alla classe e le risposte dovranno essere inserite in un'altra scatola (per comodità, segnare sulle scatole la dicitura "prima" e "dopo").

MODULO 2 – Diversità

L'"altro" da me rappresenterà sempre un mistero. Come posso dunque avere accesso al mondo degli altri che è diverso dal mio? E perché dovremmo rispettare la diversità? Simone Weil e Lévinas potrebbero aiutarci a comprendere il valore che possiamo trovare nell'Altro. Questa seconda sezione esplorerà i seguenti saggi:

- *Human personality* di Simone Weil;
- *Totalità e Infinito* di Emmanuel Lévinas (in particolare alcuni frammenti di *Etica e Infinito*, che gli studenti cercheranno di comprendere e commentare).

Questo tema è necessariamente legato ad altri due concetti filosofici: la responsabilità e la giustizia. Diventiamo responsabili nel momento in cui rispettiamo la diversità altrui e questo rende possibile la giustizia.

È vero? Cercate di capire che tipo di relazione c'è tra diversità, responsabilità e giustizia, analizzando la terminologia di Weil e Lévinas.

Per Simone Weil esiste un forte legame tra la vita e le riflessioni filosofiche. Guardate il video sulla vita/filosofia di Simone Weil (*The Living Philosophy of Simone Weil*) e leggete il saggio intitolato "Human Personality". Una parola chiave della sua ricerca filosofica è attenzione (verso ogni forma di vita), che ritiene essere l'unico sforzo

possibile al fine di garantire una forma di giustizia.

D'altro canto abbiamo il filosofo Emmanuel Lévinas, il quale riteneva che il processo di coinvolgimento con l'altro (da me) e il riconoscimento delle differenze (tra me e lui/lei) fosse la base di un'etica possibile. Tutte le nostre teorie, i nostri concetti e le nostre idee su cosa fare e su come vivere partono da una consapevolezza che ci vede impegnarci con altre persone, talvolta radicalmente diverse da noi. Lévinas credeva che questa alterità fosse qualcosa da celebrare. Si dovrebbe riconoscere che un'altra persona è un universo di mistero per noi, ossia qualcosa che ci riempie di stupore e verso cui impariamo a rivolgere l'attenzione di cui ci racconta Simone Weil.

L'incontro con l'altro è difficile. L'altro quasi sfida il nostro modo di fare le cose, accresce preoccupazione e ci rende responsabili delle nostre azioni. La sua presenza ci costringe a ripensare la nostra comprensione del modo in cui funziona il mondo. È molto più semplice trascurare le differenze riconoscendole distanti da noi, o facendole sembrare malvagie, piuttosto che impegnarsi nell'accoglierle per accettarle. Eppure questo è esattamente ciò che Lévinas ci invita a fare: imparare letteralmente a guardare in faccia l'Altro. Così facendo, guardiamo il volto di una persona completamente diversa da noi, iniziamo a riconoscere una nostra responsabilità nei suoi confronti, una responsabilità perlopiù etica che ci chiede di "non uccidere".

La filosofia dell'Altro illustrata da Emmanuel Lévinas è potente perché ci incoraggia a ripensare il nostro atteggiamento verso la differenza altrui.

Vi si invita ora a leggere con gli studenti alcuni frammenti del testo *Totalità e Infinito* per riflettere successivamente sulla relazione che riconosceranno il volto dell'altro e la giustizia.

L'alterità, la giustizia e la responsabilità sono tre concetti che ritornano più volte in entrambe le filosofie: Weil e Lévinas. A partire da ciò che avete appreso sulla loro teoria etica, confrontate il modo in cui

giustificano le loro affermazioni e guidate i vostri studenti affinché possano esprimere la loro idea di "attenzione".

Non essendo la filosofia qualcosa di “monitorabile”, gli strumenti per capire se l’approccio filosofico si è fatto fruttuoso, sono stati colti dai docenti ma anche dagli stessi ragazzi. Buona cosa è stata quella di riunire parole, concetti e domande emerse più volte in una word cloud, in dei cartelloni e in dei disegni che hanno realizzato in classe. Si sarebbero inoltre potuti organizzare dei tornei di “botta e risposta”, in cui due o più squadre si trovavano a dover difendere una tesi con argomentazioni che avrebbero sviluppato dopo una ricerca ed un’analisi approfondite sul testo, sempre accompagnate dai loro personali punti di vista e dalle loro preziose esperienze.

Il corso si è concluso nel mese di dicembre dello scorso anno e ha felicemente prodotto nuovi punti di vista tra gli studenti e le studentesse della scuola internazionale di Nairobi.

È emerso quanto filosofia dia un contributo centrale all'impresa educativa attraverso le sue richieste di attività intellettuale. L'educazione alla filosofia implica la conoscenza delle figure e degli sviluppi più importanti della storia della filosofia, l'apprendimento di tecniche aggiornate e di sviluppi della storia della filosofia, nonché l'apprendimento di capacità critiche, interpretative e valutative che, nello schema generale delle cose, possono essere considerate di maggior valore. Molto di ciò che si impara in filosofia può essere applicato *praticamente* in qualsiasi attività. Questo sia perché la filosofia tocca così tante materie e, soprattutto, perché molti dei suoi metodi possono essere utilizzati in qualsiasi campo. Lo studio della filosofia aiuta gli studenti a migliorare la loro capacità di risolvere i problemi, le loro abilità comunicative, il loro potere persuasivo e la loro capacità di comunicazione, di persuasione e di scrittura.

La maggior parte degli obiettivi è stata raggiunta pienamente, mentre altri sono stati raggiunti parzialmente a causa dei vincoli di tempo. Alcuni degli obiettivi e dei traguardi raggiunti sono:

- Identificazione del problema filosofico;
- Organizzazione delle idee;

- Definizione delle idee;
- Analizzare le argomentazioni;
- Confronto e contrasto;
- Applicazione della teoria alla pratica.

L'80% della valutazione è stata fatta attraverso presentazioni orali dopo che gli studenti hanno avuto la possibilità di esaminare le argomentazioni dei filosofi. Successivamente sono stati riuniti in piccoli gruppi di non più di tre e non meno di due persone, al fine di condividere le loro personali interpretazioni.

Inoltre gli studenti hanno ricevuto più di qualche compito da parte dell'insegnante, che consisteva nel lavorare su uno scenario di vita reale che hanno avuto occasione di provare a risolvere utilizzando le idee che hanno tratto dagli argomenti filosofici su cui hanno potuto riflettere. In un secondo momento hanno condiviso con la classe il proprio lavoro attraverso una presentazione di gruppo.

Agli studenti è stato anche richiesto di scrivere dei saggi personali in relazione a quanto discusso in precedenza e in relazione alle presentazioni a cui hanno partecipato in aula.

Al fine di ampliare la comprensione dei discenti, questi ultimi sono stati guidati alla "scrittura di auto-scoperta": questo li ha aiutati a capire come alcuni argomenti siano direttamente collegati alla loro vita quotidiana e che altri ancora potranno essere utilizzati in futuro al fine di costruire relazioni migliori.

Alcuni studenti hanno avuto bisogno di diversi mesi di pratica per capire la differenza tra una domanda, una risposta ed una ragione o per sentirsi a proprio agio nel parlare a turno in un gruppo.

La maggior parte delle strategie utilizzate sono state l'utilizzo di giochi, attività pratiche e storie personali come spunti iniziali per riflettere su questioni filosofiche. Quest'ultima è stata per certo la strategia di maggior successo in quanto ha fatto sì che gli studenti riflettessero molto e li ha aiutati a costruire un loro bagaglio di idee e di riflessioni. Questo li ha aiutati a costruire una loro prima forza di ragionamento e a relazionarsi con gli argomenti in modo riflessivo e personale.

Una delle sfide incontrate è stata quella del linguaggio utilizzato nelle teorie e nelle argomentazioni dei filosofi (Aristotele, Cicerone, Nietzsche, Lévinas, Simone Weil): per alcuni studenti era difficile da capire e talvolta non vi erano sinonimi con cui semplificare il concetto o il contenuto filosofico al fine di raggiungere una

comprensione il più possibile ampia.

Tuttavia i partecipanti al laboratorio hanno quasi sempre colto l'idea principale dell'argomentazione filosofica anche grazie all'aiuto di immagini e video.

Alcune delle raccomandazioni proposte dal Dipartimento Educazione di Still I Rise e dal Dipartimento "Individuo e Società" (*Individual & Societies*) della Scuola Internazionale di Nairobi è stata quella di pensare alla creazione di un libro illustrato al fine di aiutare gli studenti e le studentesse a comprendere ancora meglio i concetti e le idee incluse nel corso, in quanto gli studenti si relazionano maggiormente con le immagini.

Il corso avrebbe inoltre bisogno di un minimo di un anno per avere tutti gli studenti alla pari e per far sì che comprendano efficacemente i concetti filosofici che vengono loro trasmessi. In questo modo si osserverebbe come essi applicano i concetti appresi analiticamente nelle attività quotidiane, all'interno del campus e della comunità.

Nel complesso il corso è stato valutato come "sorprendente" nelle classi che si sono impegnate nella creazione di "comunità di indagine filosofica", che ha visto indagare e discutere insieme sia insegnanti che studenti.

Gli studenti hanno generato nuove domande su questioni rilevanti per la loro vita. Tutti hanno avuto la stessa voce e tutte le opinioni sono state prese in considerazione. Questo corso ha fatto sì che gli studenti venissero incoraggiati a fornire buone ragioni per le loro convinzioni. Gli studenti hanno trovato queste discussioni stimolanti e avvincenti perché le domande che si sono posti erano completamente aperte e senza risposte certe. Si sono resi conto di essere stati impegnati in una conversazione che dura da migliaia di anni.

Convinti del fatto che nessuno possiede tutte le risposte hanno compreso che non è tanto importante arrivare ad una risposta certa quanto piuttosto porre domande nel modo giusto, o perlomeno nel modo migliore possibile.

L'umiltà di fronte all'incertezza ci aiuta a diventare più compassionevoli e tolleranti, verso gli altri e verso noi stessi.

Non tutti i giovani studenti diventeranno filosofi professionisti, né scriveranno libri filosofici o insegneranno in accademia, ma tutti loro dovrebbero avere l'opportunità di coltivare le abitudini filosofiche che alimentano l'apprendimento permanente, incoraggiandoli a diventare amici, vicini di casa più riflessivi e responsabili, in grado di affrontare meglio le sfide del XXI secolo.

In definitiva è stato così che, dopo la laurea triennale in filosofia, ho cominciato a lavorare a questo progetto che vede intrecciarsi vulnerabilità e filosofia. Ho iniziato a chiedermi che impatto potesse avere questa disciplina nella vita degli ultimi, nella vita degli “ingombranti”, che il mondo attuale è incapace di affrontare, di accogliere o semplicemente di amare.

L’esito incoraggiante dell’esperienza *Philosophy from Below* consente di poter pensare ad altri moduli di filosofia che verranno proposti alle scuole dell’Organizzazione Internazionale Still I Rise, che da quattro anni svolge un lavoro prezioso di cui ancora in pochi si fanno carico.

Filosofia e infanzia - *Philosophy for Children*

Il percorso didattico di *Philosophy for Children* è stato ideato dal filosofo Matthew Lipman (1923-2010) e dalla pedagoga Ann Margaret Sharp (1942-2010) a metà degli anni Settanta. Si compone di sei racconti con i relativi manuali in lingua italiana e prevede l’utilizzo di un’agenda, nonché di strumenti e attività volte a far ricercare, ragionare e discutere.

Ogni racconto prevede dei personaggi ed è scritto prevalentemente in forma dialogica. I titoli dei sei racconti tradotti in italiano sono: *Ospedale delle bambole; Elfie; Kio & Gus; Pixie; I Prisma dei perché; Mark*. Ognuno di questi racconti impiega temi e concetti filosofici che i bambini sono invitati ad individuare e su cui possono discutere durante la sessione filosofica. Quest’ultima potrebbe svolgersi ovunque, purché si predisponga la comunità di ricerca in cerchio (o a semicerchio). Per ogni sessione filosofica i bambini e le bambine che partecipano diventano dunque membri di una Comunità di Ricerca, che viene accompagnata e sostenuta dalla figura del facilitatore, il quale ha la funzione di instaurare una dinamica comunicativa circolare, di spezzare la contrapposizione frontale tra docente e discente e di sostituire alla competizione la collaborazione intellettuale reciproca promuovendo occasioni per lo sviluppo personale ed intellettuale di ciascun partecipante.

Nel corso di quest’anno ho sviluppato delle sessioni di *Philosophy for Children* con ragazzi e ragazze dell’Istituto Comprensivo Comuni della Sculdascia. Frequentano la Scuola Secondaria di primo grado “Dante Alighieri” che si trova a

Merlara, in provincia di Padova.

Per questo progetto verranno prese in considerazione alcune delle 10 ore di laboratorio da me svolte e successivamente verranno illustrate alcune fasi delle sessioni di dialogo, nonché le attività realizzate assieme ad insegnanti e alunni:

PRIMA SESSIONE

La prima sessione è stata realizzata nella classe seconda, composta di ventidue alunni e alunne. Si è svolta in 2 ore, nell'aula della classe e la comunità è stata predisposta in semicerchio.

L'attività iniziale ha particolarmente interessato i ragazzi e le ragazze che hanno partecipato alla sessione. Consisteva nel mettere su un telo oggetti di ogni tipo: un diario, una penna stilografica, delle fotografie, una clessidra, un piccolo scrigno, degli anelli, una *taarija*, dei pennelli, un libro, un foglio di carta, una confezione di caramelle alla liquirizia, un fiore e delle cartoline artistiche. Ho chiesto loro di osservare gli oggetti per qualche minuto, di scegliere quello che più li rappresentava e di motivare la loro scelta. Trascorso qualche istante di perplessità mista a curiosità, si sono presentati.

Successivamente è stata proposta loro una prima lettura del testo *Elfie* di Matthew Lipman. Il seguente episodio³² ha costituito la prima fase della sessione:

Oggi Stefano ha detto: “Quando sarò grande, sarò un pilota”.

E Milos ha detto: “Io sarò una stella del cinema”.

E Diana ha detto: “E io sarò un dottore”.

Io mi sono detta: “Perché hanno tanta fretta di crescere? Mi piace qualsiasi età che ho. E non voglio diventare grande fino a quando non ho pensato a tutto ciò che mi succede”.

Ero seduta vicino a Sofia, così mi sono voltata verso di lei ed ho detto: “Alcuni bambini pensano solo al domani, e mai all'oggi”.

Lei ha risposto: “Lo so”.

“Ad esempio”, ho detto “Io sono interessata al mio corpo. Voglio sapere come funziona”.

“Sì” ha detto.

Ed io le ho detto: “Non mi importa molto di come *sarà*. Voglio sapere cosa è *adesso*. Voglio essere in grado di pensarci e di *esaminarla*”.

³² Matthew Lipman, *Elfie*, adattamento, cura e traduzione di Maura Striano, 1999, Napoli, Liguori Editore, pp.18-19.

come faccio con il mio corpo e la mia mente”.

Sofia ha detto: “Sì, perché altrimenti, se tu non potessi, varrebbe la pena vivere?”.

Vedete che cosa voglio dire? Sofia è proprio brava. Lei è... è... uffa – so cosa voglio dire, ma proprio non trovo la parola per dirlo!

C’è qualcosa di diverso in Sofia. Con lei mi sento diversa: non è come mi sento con tutti gli altri.

Dopo aver creato quattro gruppi che hanno discusso sul contenuto dell’episodio, è stato chiesto loro di pensare ad una domanda su cui avrebbero voluto discutere assieme ai compagni di classe. Le domande emerse sono state: “Come si chiama la protagonista?”; “Perché la protagonista pensa più all’oggi che al domani?”; “Sofia è soltanto un’amica o c’è di più?”; “Perché si dice che Sofia è diversa dagli altri?”; “Perché le persone pensano specialmente al futuro invece di concentrarsi sul presente?”; “Perché certe persone non sono sempre se stesse e non vogliono esprimere come la pensano veramente?”; “Perché i bambini pensano al futuro e non al presente?”; “Perché la protagonista si sente se stessa con Sofia e non con gli altri”.

Una volta che le domande fatte dai quattro gruppi sono state scritte, si è deciso di approfondire la questione che suscitava maggior interesse. In questo caso era la domanda che chiedeva: «Sofia è soltanto un’amica o c’è di più?» e raccogliendo le loro parole, i loro dubbi e le loro considerazioni, è emerso come il tema che avevano *bisogno* di sviluppare era il tema dell’Amore.

A quel punto è stata proposta loro un’attività: sono stati consegnati dei biglietti su cui avrebbero dovuto scrivere la prima cosa che veniva loro in mente nel momento in cui sentivano la parola “amore”. Potevano scrivere una parola, una citazione oppure esprimere quello a cui pensavano facendo un disegno.

Successivamente, ognuno di loro ha condiviso il proprio biglietto attaccandolo sull’agenda. Nel fare questo ho chiesto loro di sviluppare una riflessione, immaginando collegamenti con i biglietti e le scelte dei compagni, o chiedendo loro di specificare alla classe cosa intendevano esprimere con i disegni realizzati.

Un filo conduttore che abbiamo ottenuto dalle riflessioni che hanno

condiviso con la classe è stato l'innamoramento e per questo ho deciso di concludere l'attività facendo loro una domanda aperta, sulla quale avrebbero potuto riflettere nei giorni seguenti. La domanda proposta è stata:

Qual è stata l'ultima volta in cui vi siete sentiti innamorati/innamorate?

SECONDA SESSIONE

Dopo una settimana esatta sono tornata nella stessa classe. La seconda sessione è stata svolta all'aperto, nel giardino della scuola. Seduti per terra in cerchio ci siamo ascoltati a vicenda, abbiamo *lentamente* ripercorso le questioni emerse durante la prima sessione e abbiamo ripreso la domanda con cui ci eravamo lasciati.

Avevamo un pallone che dovevamo passare alla persona che desiderava intervenire e dovevamo sforzarci di seguire l'intervento dei compagni. Si potevano inoltre condividere le proprie osservazioni, creando così legami e nuovi punti di vista grazie alle esperienze di ognuno; si potevano affermare le proprie posizioni relativamente alle posizioni altrui e si poteva esprimere il proprio disaccordo in merito a concetti, riflessioni e pensieri con cui non ci sentivamo vicini o che erano poco chiari.

Definirei il flusso di questa seconda sessione *naturalmente libero*. Emergevano domande e posizioni in accordo o in disaccordo tra di loro. Tuttavia la Comunità di Ricerca era in grado di autogestirsi in modo maturo e sorprendentemente rispettoso. Si è cercato di approfondire il tema dell'innamoramento; ci si è chiesti se esistano diverse forme di amore (verso la famiglia, verso gli amici, verso gli animali) e si è voluto indagare in base a cosa ci si sente di dire di amare qualcuno e non tutti. Sono stati poi distribuiti dei fogli e dei pennarelli, su cui ognuno doveva segnare "gli ingredienti dell'amore" (che non potevano essere più di tre), ossia ciò che ognuno di loro ritiene esserci *necessariamente* nell'amore e in nessun'altra cosa.

Ho successivamente invitato tutti loro a conservare il biglietto su cui

avremmo discusso la volta seguente. Di questa sessione ricordo di essermi portata a casa l'energia che i ragazzi hanno saputo creare tra di loro e la forte volontà di condividere un momento e delle esperienze assieme.

TERZA SESSIONE

Anche la terza sessione si è svolta all'aperto. Seduti in cerchio si sono ripercorsi i momenti chiave della seconda sessione e si è deciso di raccogliere le parole che più erano emerse, che erano tre: libertà, tempo e fiducia.

Ogni gruppo era composto di sette persone e ad ogni gruppo è stato assegnato un tema (dei tre emersi) su cui discutere. Hanno avuto a disposizione un'ora e mezza di tempo, in cui avrebbero dovuto svolgere i seguenti punti:

- Individuare il nome del gruppo;
- Riflettere come fatto nelle sessioni in comunità sul tema assegnato, raccogliendo parole, domande, curiosità e considerazioni di ogni tipo riportandole poi sul cartellone;
- Trovare una definizione comune della parola su cui si è lavorato; ciò vuol dire che bisogna fornire una definizione tratta dall'accordo di tutti i membri del gruppo.

Le condizioni poste ai tre gruppi sono state queste:

- Far sì che tutti e tutte si esprimessero sul tema, coinvolgendo anche i più timidi e discutendo assieme anche in merito alla preparazione del lavoro finale, che prevedeva la presentazione del cartellone prevista per la volta seguente;
- Ogni gruppo avrebbe potuto richiedere un mio intervento o un aiuto in merito alla discussione e alla progettazione del lavoro. Con ogni gruppo sarei potuta rimanere per un massimo di dieci minuti e sarei potuta andare solo e soltanto una volta.

Terminato il tempo a disposizione, ogni gruppo aveva terminato il proprio lavoro ed erano pronti per presentarlo. La presentazione si è

tenuta la settimana successiva ed ha visto la partecipazione di quasi tutti i membri dei gruppi ed oltre ad aver suscitato molto interesse nei confronti dei temi sviluppati (anche dai propri compagni), ha permesso che ci fosse una condivisione di idee e di nuovi orizzonti.

Facilitatore o Complicatore?

Il facilitatore, attento alla comprensione di quanto accade all'interno della Comunità di Ricerca, segue il modello socratico. Conduce i bambini verso un lavoro di tipo *ermeneutico*³³, sforzandoli a capire i propri ragionamenti per renderli espliciti alla comunità; non ha la pretesa di insegnare né di trasmettere nuovi contenuti ma di farli emergere per mezzo di ragioni, esempi e controesempi; vigila sulla correttezza logica ed efficacia dialogica ed interviene ponendo l'attenzione ai passaggi del processo di ricerca; favorisce il dialogo, si impegna a creare pari opportunità e orienta la comunità in modo direzionale.

La sua vera funzione non è affatto quella di rendere più facile la filosofia: questa può forse essere resa "facile"? Se sì, in che modo? E per quale motivo?

Una discussione filosofica non si può facilmente ottenere né dominare. La filosofia esige uno sforzo tale per cui non è possibile parlare di "facilitazione". Si può certamente parlare di facilitazione linguistica, per esempio, ma la facilitazione in ambito filosofico semplicemente non esiste e nemmeno ha senso di esistere. Questo perché il facilitatore non è altro che un *complicatore*. È chi accompagna la comunità di ricerca verso un percorso di tipo ermeneutico; mira a facilitare il dialogo e le discussioni tra i partecipanti; fa sì che i turni di parola vengano rispettati e trae le fila di quello che succede all'interno della comunità di ricerca, ma non rende semplici nozioni o problemi filosofici né si promette di condurre la comunità verso conclusioni salde o evidenti. La sua funzione sembrerebbe perlopiù quella di complicare le cose, di scavare a fondo spingendo i bambini all'approfondimento, richiedendo definizioni, esplicitazioni e offrendo alla comunità informazioni ed opinioni problematizzanti.

Facilita e promuove il dialogo ma ci aiuta a scoprire quanto il mistero che ognuno

³³ Ermeneutica qui intesa come continua interpretazione non soltanto dei testi ma dell'intera esistenza umana.

d noi porta dentro di sé sia complesso da definire e da ascoltare. Libera l'attività di espressione e di idee, facendo sì che la *convenzione* (o *convinzione*) venga smussata; permette ai bambini e ai ragazzi di sentirsi liberi di osare, tentare e sbagliare, rinforzando così l'autostima personale e del gruppo; promuove il pensiero divergente nell'espressione e realizza nello scambio un valore di tipo etico morale.

Il *complicatore*, di nuovo, non rende "facile" la filosofia e non facendo pressione sulla Comunità di Ricerca fa sì che lo scambio emerga in modo libero e non ansiogeno. Non si ha fretta di trovare una risposta (o una domanda) finale e questo può voler dire imparare ad accogliere il dubbio e accettare che la risposta rimanga aperta. È in grado di cogliere le questioni che emergono rendendo il dibattito fluido e spontaneo, così come è fluida e spontanea la filosofia specialmente nell'età infantile. Queste due doti, la fluidità e la spontaneità, vanno piano piano affievolendosi nel corso della vita. La responsabilità che ha la filosofia sembra essere quella di far sì che una certa curiosità nei modi di conoscere – e dunque nei modi di vivere – venga mantenuta. Ma si badi bene, questa è una disciplina priva di ambizioni; non si pone alcuno scopo raggiungibile, non sembra che abbia una qualche utilità e non risulta essere monitorabile.

Si fa accompagnatrice dell'esistenza umana e si nutre delle incertezze che la abitano. È un'attitudine talvolta complessa da accogliere, difficile da mantenere ma libera come poche. Si tratta dunque di responsabilità o è più precisamente una *disposizione*, per l'appunto fluida e spontanea?

Più non si trova un esito finale, una questione ultima e più l'intento filosofico viene raggiunto. Lo scopo della filosofia può voler essere quello di permanere nell'incerto, nel vuoto e nel non-senso. La filosofia è per l'appunto inconcludente. Indaga il noto che proprio in quanto noto è il "non conosciuto", direbbe Hegel; abita il mistero facendolo proprio e non aspira alla meta. Esige che la si contempi esercitando la qualità del non-volere: uno stato che per certi versi si avvicina alla rassegnazione e che si potrebbe chiamare *rassegnazione positiva*. Questa non teme che quello che viene indagato non trovi una collocazione ben precisa, bensì ricerca innumerevoli significati e si rende disponibile ad estendere gli orizzonti preesistenti. Esclude il certo, rifiuta la pretesa di arrivare ad un qualcosa di de-finito ma facendo questo è comunque *positiva*, nel senso che conduce verso una crescita che abitua ad accogliere il timore, a tentare di capire lo sconforto e ad accettare la

frustrazione. Queste possono divenire disposizioni che in qualche modo si fanno dialogare tra di loro e questo porta a fare della propria vita un'autentica *pratica filosofica*.

Tra sapere filosofico e disposizione etica

Il *sapere filosofico* è “socratismo perenne”³⁴ di cui la filosofia è madre e figlia allo stesso tempo. Questa pratica filosofica conduce ad un continuo domandare che esige esso stesso comprensione logica e sapere pratico. Il *tí esti* socratico – tipico dell'infanzia – appartiene in larga misura alla ricerca filosofica, la cui messa in discussione è tipicamente ignota in altre discipline ma il cui valore risulta essere *vitale*. Il compito della filosofia è:

esaminare tutto ciò che sembra estraneo ai metodi delle scienze o dell'osservazione quotidiana, per esempio le categorie, i concetti, i modelli, i modi di pensare o di agire, e in particolare i modi in cui essi entrano in conflitto reciproco, nell'intento di costruire altri simboli, immagini, metafore e sistemi di categorie meno intrinsecamente contraddittori e – per quanto ciò non si possa mai ottenere pienamente – meno corruttibili. [...] Questa attività socialmente rischiosa, intellettualmente difficile, spesso tormentosa e ingrata, ma sempre importante, è il lavoro dei filosofi, che essi trattino di scienze naturali, di questioni morali, politiche o puramente personali. Il fine della filosofia è sempre il medesimo, aiutare gli uomini a capire se stessi e quindi a operare alla luce del giorno e non paurosamente, nell'ombra³⁵.

La citazione ripresa dal testo *Il fine della filosofia* implica una riflessione sul ruolo (non solo teorico ma soprattutto pratico) della disciplina filosofica. Considerare la filosofia come “altro” da sé e dalla propria esperienza o solo come il coronamento della formazione umanistica rappresenta il fallimento stesso di tale pratica. La filosofia può essere pensata in questo modo dal momento in cui un

³⁴ Quest'espressione è stata ripresa dalle lezioni del corso di Ermeneutica filosofica, tenuto dal Professore Carlo Scilironi nel secondo semestre dell'anno accademico 2019/2020: corso che verteva sullo studio analitico dell'opera *Essere e tempo* di Martin Heidegger (1889-1976). Il testo a cui far riferimento è il seguente: *Lezioni su «Essere e tempo» di Martin Heidegger*, Cleup, Padova, 2020, pp. 5-15 (sezione introduttiva).

³⁵ Berlin I., *Il fine della filosofia*, Einaudi, 2002, p. 15.

numero rilevante di problemi attuali sono di natura prettamente filosofica? Essa non si limita affatto ad analizzare puntualmente i fini, gli obiettivi e le criticità delle altre discipline ma «favorisce una piena formazione culturale del singolo»³⁶ e «non proponendosi di aumentare il bagaglio di conoscenze, promuove una più profonda comprensione e una più consapevole valutazione delle stesse». Come può, dunque, lo studio della filosofia, rimanere ancora limitato ai licei e alle facoltà umanistiche?³⁷

Filosofia con parole e pratica di comunità

I due progetti qui illustrati, *Philosophy from Below* da una parte e *Philosophy for Children* dall'altra, permettono di fare filosofia con bambini e ragazze ma permettono di farlo secondo due modalità diverse. Da un lato si è visto come al centro della pratica filosofica si siano volute mettere le parole, le nozioni, i concetti; dall'altro lato, la lettura di frammenti tratti dai manuali di Matthew Lipman hanno consentito di riflettere sui dialoghi di questi manuali.

La filosofia per parole parte per l'appunto da una parola, da una nozione che si pensa di capire ma che è sempre importante comprendere. Le parole "amicizia" e "diverso" hanno consentito di accompagnare gli studenti della Scuola Internazionale di Nairobi verso un percorso in cui hanno compreso che le concezioni sull'amicizia sono state diverse nella storia della filosofia. Non solo, perché i testi dei filosofi (Aristotele, Cicerone, Nietzsche, Lévinas, Simone Weil) hanno permesso loro di scoprire analogie, di scovare punti nevralgici o punti critici delle loro posizioni, abituantoli ad argomentare le proprie ragioni e a dare un ordine al proprio flusso di idee.

Gli studenti hanno esercitato il loro ascolto e hanno così reso possibile uno scambio di parole e di concetti che hanno fatto propri, pur dimostrandosi aperti all'idea di sviluppare quelle parole, giocandoci insieme al fine di comprenderli.

La scelta di non utilizzare manuali è una scelta ma è anche una posizione che si vuole assumere. Si può fare filosofia con i filosofi, con le loro straordinarie opere e attraverso lo studio dei loro concetti filosofici. Questo risulta difficile adottando i

³⁶ Agazzi *Il significato della presenza*, pp. 3-5.

³⁷ A. Girotti, *L'insegnamento della filosofia. Dalla crisi alle nuove scoperte*, Unipress, Padova, 1996.

manuali di filosofia che presentano un ordine di significato già precostituito. Tale pre-costituzione non stimola la curiosità di poter lavorare sui concetti, sulle parole e sulle nozioni filosofiche, perché queste vengono già esposte e discusse all'interno del manuale. Parrebbe dunque che l'utilizzo del "manuale" in filosofia non solo non sia necessario, ma porta in sé il rischio di fare della filosofia una disciplina statica, la quale viene riportata (apaticamente) come una successione di autori che nel corso della storia si sono più o meno focalizzati sulle proprie riflessioni e sulle considerazioni dei propri colleghi, spiegandole in modi diversi, rifiutandole, criticandole o rimodulandole.

Fare filosofia con i concetti conduce verso il cercare di capire cosa ha spinto un pensatore a sviluppare una tesi o a rigettarne un'altra. Obbliga ad uno sforzo che rende possibile non solo un processo filosofico ma anche la ri-considerazione della propria condizione esistenziale. Con questo si intende affermare che la parola ci mette nella condizione di poter sempre ricominciare. Aiuta a far sentire un po' più vicini rispetto ai concetti su cui si indaga e dà la possibilità di fare ricerca e di rielaborare, quasi di inventare. Bisogna perciò avere grande cura della *parola*, la quale appartiene all'essenza dell'uomo, nonché all'animale che possiede e che si esprime attraverso la parola.

La filosofia fatta seguendo il movimento della *Philosophy for Children*, d'altro canto, dimostra come i bambini abbiano – e vogliano avere – il *diritto* di avere degli spazi per pensare insieme ad altri ma pur sempre con la propria testa. Si prefigge l'obiettivo di sviluppare pensieri e riflessioni creando comunità che assieme crescono e filosofeggiano.

I testi previsti dal curriculum formano parte della realizzazione di queste comunità ma vi formano parte solo parzialmente, dal momento che è la comunità di ricerca ad essere l'unica protagonista che cerca, indaga e scopre anche per mezzo della figura del "Complicatore": indispensabile al fine di far emergere assieme ai membri della comunità come le questioni trattate siano – e debbano essere – per l'appunto "complicate". In questo modo l'azione della filosofia fa prevalere la forza della ragione, la quale necessita di essere ripetutamente esercitata al fine di giungere a *comprendere*.

Durante il laboratorio di *Philosophy for Children* presentato in questa tesi si è scelto di seguire il fluire delle idee dei ragazzi, che hanno manifestato il bisogno di parlarsi e soprattutto di ascoltarsi. Non si è dunque sempre ricorso ai testi del

curricolo ma si sono organizzate attività il cui scopo principale era quello di far dialogare la comunità di ricerca, di afferrare i suoi discorsi e di avere cura del tempo per tutti loro di fondamentale importanza.

Entrambe queste modalità di *fare* filosofia si sono rivelate estremamente arricchenti. Si è cercato di osare facendo della filosofia un qualcosa che si può incontrare nella vita di tutti i giorni. Si è fatto questo per mezzo di parole che i ragazzi incontrano quotidianamente ma su cui ben poco riflettono a scuola. E ancora lo si è fatto tramite i frammenti dei testi classici filosofici o dei brani di Lipman. I giovani hanno reagito molto bene agli stimoli presentati e si augurano di poter incontrare ancora la *filosofia* fatta in questo modo nei prossimi anni.

Filosofare per concetti, parole o testi stimolo è rendere il tempo dei bambini il loro proprio tempo, unico e irripetibile. Significa dar loro la possibilità di pensare e di pensare *bene*. Significa ancora istruirli, educarli e insegnare loro a diventare migliori. In che senso “migliori” ? Nel senso di dar loro la possibilità di scoprirsi; di donare loro del tempo da dedicare ai loro pensieri e dunque a loro stessi. Fare filosofia, vedete, significa avere cura della propria persona.

Conclusione

L'*attenzione* sviluppata da Simone Weil e la *libertà* di cui parla Jean-Jacques Rousseau hanno delineato un tragitto che consente di riflettere su quali possono essere le modalità attraverso cui si presenta l'educazione. Lo scambio di concetti, parole e frammenti filosofici ha definito alcune delle innumerevoli vie che possono condurre alla filosofia.

La filosofia che può diventare pratica educativa si realizza diventando anche pratica esistenziale. Introdurre la filosofia a scuola non può che voler dire educare alla filosofia, e in un certo senso questo educare alla filosofia rappresenta l'educare alla vita. La filosofia consente di sperimentare, di sviscerare i problemi e di imparare a porli, non solo a risolverli. Imparare a praticarla negli spazi scolastici di ogni ordine e di ogni grado dovrebbe essere l'obiettivo a cui tende un Paese che mira ad un miglioramento di tipo etico.

In Europa, l'Italia è certamente il Paese in cui, durante gli anni in cui si frequenta la scuola secondaria di secondo grado, si affronta maggiormente l'insegnamento della filosofia. Tuttavia rimane esclusa una fetta importante di studenti e studentesse che frequentano gli istituti tecnici e professionali, i quali, una volta terminato il percorso formativo, non posseggono alcuna conoscenza di tipo filosofico. Rimane inoltre esclusa una parte significativa di bambini e bambine che nel pieno della loro infanzia presentano molteplici modi di fare filosofia. Si fanno domande, scoprono mondi e hanno fame di filosofia. Si rivelano come i più autentici amanti del sapere e si è visto come questo bisogno può essere compreso ed accolto grazie alla filosofia.

La ricerca filosofica può (e deve) consentire a bambini e ragazzi di interrogarsi instancabilmente su ciò che osservano, al fine di approfondire ciò che vivono, ciò che sentono e dunque *ciò che sono*.

L'insegnamento della filosofia nella scuola, aiuterebbe in questo senso giovani di tutte le età a crescere in modo etico, poiché li porrebbe in una condizione tale per cui sarebbero portati a riflettere quotidianamente sulla loro esistenza e sul loro agire nel mondo. Il risvolto pratico della filosofia esiste ed è di estrema importanza.

Il *fare* filosofia ci aiuterebbe a ripensare al modo in cui fare scuola oggi. Buona pratica sarebbe quella di investire su una "emergenza" della pratica

dialogica: facendo filosofia si può imparare a pensare, a discutere, a dialogare con gli altri e a comprendere le proprie scelte. Imparare a “filosofare” presuppone uno *sforzo* che è bene imparare ad esercitare. La sua presenza nelle aule è ora più che mai necessaria, poiché si può definire *filosofia* quella disciplina che senz’altro istruisce, ma che per lo più *educa*.

Bibliografia

AA. VV., Saperi pedagogici e pratiche formative: traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione: saggi in onore di Luciano Galliani, a cura di P. C. Rivoltella e altri, Lecce-Rovato, Pensa multimedia, 2016.

BERLIN I., Il fine della filosofia, a cura di H. Hardy, Torino, Edizioni di Comunità, 2002.

BLANCHOT M., Lo spazio letterario, Milano, Il saggiatore, 2018.

CAMBIANO G., Sette ragioni per amare la filosofia, Bologna, Il Mulino 2019.

CHENG F., Vuoto e pieno : il linguaggio pittorico cinese, a cura di M. Ghilardi, Brescia, Morcelliana, 2016.

DANTE, Convivio, a cura di P. Cudini, Milano, Garzanti, 1987.

DANTE, Monarchia, a cura di D. Quaglioni, Milano, Mondadori, 2015.

DEWEY J., Arte come esperienza, a cura di G. Matteucci, Palermo, Aesthetica, 2017.

DEWEY J., Come pensiamo, a cura di C. Bove, Milano, Raffaello Cortina, 2019.

DEWEY J., Democrazia e educazione, a cura di A. Granese, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

DEWEY J., Esperienza e educazione, Firenze, La Nuova Italia, 1975.

DEWEY J., Scuola e società, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

GAIANI A., Insegnare concetti: una ricerca di didattica della filosofia, Padova, 2011.

GIROTTI A., L'insegnamento della filosofia: dalla crisi alle nuove proposte, Padova, Unipress, 1996.

HEIDEGGER M., Concetti fondamentali della metafisica: mondo, finitezza, solitudine, a cura di Carlo Angelino,

Firenze, Il melangolo, 2012.

ILLETTERATI L. (a cura di), Insegnare filosofia: modelli di pensiero e pratiche

didattiche, Torino, UTET, 2007.

JONAS H., *Sulle cause e gli usi della filosofia e altri scritti inediti*, a cura di F. Fossa, Pisa, ETS, 2017.

KAGGE E., *Camminare: un gesto sovversivo*, Torino, Einaudi, 2018.

KAGGE E., *Il silenzio: uno spazio dell'anima*, Milano, Mondolibri, 2017.

KANT I., *Logica*, a cura di L. Amoroso, Roma, Laterza, 2004.

KILPATRICK W. H., *Filosofia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1963.

KOHAN W. O. e WAKSMAN V., *Fare filosofia con i bambini: strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo Philosophy for children*, a cura di M. Santi, Napoli, Liguori, 2013.

KOHAN W. O., *Infanzia e filosofia*, a cura di C. Chiapperini, Perugia, Morlacchi, 2006.

KOHAN W. O., *La filosofia come paradosso: apprendere e insegnare a partire da Socrate*, Roma, Aracne, 2014.

LIPMAN M., *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

LIPMAN M., *Elfie*, a cura di M. Striano, Napoli, Liguori, 1999.

LIPMAN M., *Il prisma dei perché*, a cura di A. Cosentino, Napoli, Liguori, 1999.

LIPMAN M., *Kio & Gus*, a cura di M. Santi, Napoli, Liguori, 1999.

LIPMAN M., *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Milano-Udine, Mimesis, 2018.

LIPMAN M., *Mark*, a cura di A. Cosentino, Napoli, Liguori, 1999.

LIPMAN M., *Pixie*, a cura di A. Cosentino, Napoli, Liguori, 1999.

NIETZSCHE F. W., *Così parlò Zarathustra*, Milano, BUR, 2003.

NIETZSCHE F. W., *La gaia scienza*, a cura di Carlo Gentili, Torino, Einaudi, 2015.

NIETZSCHE F. W., *Umano, troppo umano: un libro per spiriti liberi*, Roma, Newton Compton, 2015.

PLATONE, Apologia di Socrate; Critone, a cura di M. Valgimigli e A. M. Ioppolo, Roma-Bari, Laterza, 2013.

PLATONE, Clito, La Repubblica, Timeo, Crizia: opere complete vol. 6, Bari, Laterza, 1971.

PLATONE, La Repubblica, a cura di F. Sartori, Roma-Bari, Laterza, 2017.

PLATONE, Simposio, a cura di G. Colli, Milano, Adelphi, 1979.

PLATONE, Sofista, a cura di F. Fronterotta, Milano, Rizzoli, 2007.

REBOUL O., La filosofia dell'educazione, Roma, Armando, 2019.

ROUSSEAU, Emilio o dell'educazione, a cura di A. Visalberghi, Roma-Bari, Laterza, 2017.

ROUSSEAU, Il contratto sociale, a cura di M. Garin, Roma-Bari, Laterza, 2003.

ROUSSEAU, Origine della disuguaglianza, a cura di G. Preti, Milano, Feltrinelli, 2013.

SANTI M. (a cura di), Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare, Napoli, Liguori, 2005.

SANTI M., Costruire comunità di integrazione in classe, Lecce, La biblioteca Pensa multimedia, 2006.

SANTI M., Ragionare con il discorso: il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe, Napoli, Liguori, 2006.

SARTRE J., Che cos'è la letteratura?, a cura di F. Brioschi, Milano, Mondadori, 1990.

SHARP A. M., L'ospedale delle bambole, a cura di M. Striano, Napoli, Liguori, 1999.

VYGOTSKIJ L., Pensiero e linguaggio, a cura di A. M. Costa, Firenze, Giunti, 2021.

WEIL S, Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale, a cura di G. Gaeta, Milano, Adelphi, 2008.

WEIL S. e WEIL A., L'arte della matematica, a cura di M. C. Sala, Milano,

Adelphi, 2018.

WEIL S., Filosofia della resistenza: Antigone, Elettra e Filottete, a cura di F. R. Recchia Luciani, Genova, Il melangolo, 2020.

WEIL S., Incontri libertari, a cura di M. Zani, Milano, Elèuthera, 2021.

WEIL S., L'attesa della verità, a cura di S. Moser, Milano, Garzanti, 2014.

WEIL S., L'ombra e la grazia, a cura di G. Hourdin, Milano, Rusconi, 1991.

WEIL S., La condizione operaia, Milano, Edizioni di Comunità, 1980.

WEIL S., La persona e il sacro, a cura di M. C. Sala, Milano, Adelphi, 2012.

WEIL S., Lezioni di filosofia: 1933-1934, a cura di M. C. Sala e G. Gaeta, Milano, Adelphi, 2008.

WEIL S., L'Iliade o Il poema della forza, a cura di A. Di Grazia, Trieste, Asterios, 2012.

WEIL S., Manifesto per la soppressione dei partiti politici, Roma, Castelvecchi, 2020.

WEIL S., Oppressione e libertà, Napoli-Salerno, Orthotes, 2015.

WEIL S., Piccola cara...: lettere alle allieve, a cura di M. C. Sala, Genova, Marietti, 2004.

WEIL S., Quaderni, vol. I, a cura di G. Gaeta, Milano, Adelphi, 1991.

WEIL S., Sulla guerra: scritti 1933-1943, a cura di D. Zazzi, Milano, Il saggiatore, 2013.

WILLIAMS B., La filosofia come disciplina umanistica, introduzione e cura di A.W. Moore, Milano, Feltrinelli, 2013.

ZIPPEL N., I bambini e la filosofia, Roma, Carocci, 2017.