

Parlando di infanzia, filosofia ed educazione

Manuela Pitterà* in dialogo con Walter Kohan**

Nel panorama internazionale della *Philosophy for and with Children*, Walter Omar Kohan è una delle figure più rappresentative e note. Ciò deriva da almeno due caratteristiche. Da una parte, l'originalità del suo percorso di ricerca, che lo porta a esplorare, con incessante, infantile curiosità, nuovi territori (geografici, filosofici e culturali) in cui filosofia e infanzia si incontrano e nuove modalità con cui rinnovare l'educazione per farla essere un viaggio di cambiamento del/nel mondo e un impegno democratico piuttosto che quella fabbrica di produzione di tipi umani definiti attraverso il raggiungimento *learning outcomes* a cui è stata ridotta. Dall'altra, c'è la sua incredibile capacità di animare sessioni di domande filosofiche in tutto il mondo, in ciò agevolato dalla possibilità di farlo trovandosi a proprio agio nell'espressione verbale in almeno cinque diverse lingue. Sia permesso un ricordo personale: anni fa stavo parlando con David e Nadia Kennedy di una conferenza di P4C (cui non avevo partecipato) e chiesi che tipo di *workshop* avesse fatto Walter. David Kennedy si illuminò, con un guizzo divertito e ammirato nello sguardo e disse: "You know, that kind of magic that is typical of Walter", descrivendo poi come avesse tenuto il workshop danzando fra tre diverse lingue (spagnolo, portoghese e inglese) in modo da includere tutti... e tutti si erano sentiti partecipi.



L'innovatività della sua riflessione è testimoniata dall'ampiezza delle sue opere e dalle sedi editoriali in cui sono apparse. Senza alcuna pretesa di esaustività mi pare si possano distinguere alcune traiettorie tematiche, all'interno di un campo dominato, come detto, dai due fuochi della filosofia e dell'infanzia. Anzitutto, l'impulso dato alla "filosofia dell'infanzia" come ambito autonomo di ricerca, cui ha contribuito, più nello specifico, con la sua idea dell'infanzia aionica, derivante da un'ingegnosa e idiosincratia rilettura di

* EU Project Designer, P4C Expert. E-mail: manuela.pittera@gmail.com

** Professore di Filosofia dell'Educazione presso l'Università Statale di Rio de Janeiro, Brasile. E-mail: wokohan@gmail.com

Eraclito: l'infanzia letta seconda la temporalità dell'*aion* e non di *chronos* non è l'infanzia come età anagrafica. In questo senso, Kohan (2006, 2014b), sulla scia di Deleuze (un autore che ha frequentato curando anche una traduzione dell'*Abbecedario*), scrive che «[d]ivenire-bambino non è diventare un bambino, infantilizzarsi, nemmeno retrocedere alla propria infanzia cronologica. Divenire è incontrarsi con una certa intensità. Divenire-bambino è l'infanzia come intensità, un situarsi intensivamente nel mondo: un uscire sempre dal “proprio” luogo e situarsi in altri luoghi, sconosciuti, insoliti, inaspettati; è qualcosa senza passato, presente o futuro; qualcosa senza temporalità cronologica, ma con geografia, intensità e direzioni proprie» (2006, pp. 53-54). Tale posizione esclude ogni visione evolutivo-stadiale che, in ultima istanza, è alla base di ogni progetto di “politica della formazione” per cui vi è «l'idea che l'insegnamento della filosofia dovrebbe servire alla formazione di una persona ideale o di una società ideale» (2014a, p. 31. Cfr. anche 2017a), così vanificando il potenziale di rinnovamento inatteso e l'incontro con l'intensità che l'infanzia e la filosofia dovrebbero essere.

Potremmo ri-descrivere le pedagogie che si ispirano a una politica della formazione come pedagogie che schivano l'erranza (nella duplice accezione del termine *errare*), laddove Kohan si è sempre più interessato all'educazione come viaggio, metaforico ma anche reale – si pensi ai suoi studi su Simón Rodríguez (2015) ma anche al modo in cui si accosta all'opera di Freire (2022, 2023).

Non è un caso che due degli ultimi volumi di Kohan si siano focalizzati sulla ricostruzione biografico-filosofica di grandi educatori sudamericani: prendendo sul serio la distinzione, che Foucault fa nel suo ultimo corso al Collège de France, fra filosofia come attività cognitiva e intellettuale e filosofia come un modo di vita, è come se Kohan, sia nella sua opera di educatore sia in quella di ricercatore – sempre che si possano separare le due –, si interroghi con gli occhi del bambino su come la vita diventi filosofia e la filosofia vita; e il racconto di vite filosofiche sono uno dei modi in cui incontrare delle intensità.

Forse in questo possiamo vedere – al di là degli aspetti metodologici – una delle ragioni profonde per cui Kohan si è allontanato dal modello lipmaniano. Anche l'educazione al giudizio di cui Lipman (2003) si è fatto araldo intendeva il giudizio non come un mero processo mentale-cognitivo bensì come “una visione microcosmica della persona” (p. 292) e la filosofia era invocata per rispondere alla “fame di significato” dei bambini (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980). Ma rimane – almeno questo sembra trasparire da alcune riflessioni di Kohan – una certa ipoteca razionalista (Waksman & Kohan, 2013) sulla sua opera che rischia di attenuarne la portata esistenziale.

E, tuttavia, non solo Kohan sa che non dobbiamo istituire un aut-aut rigido fra le due forme di filosofia ma, soprattutto, non ha mancato di riconoscere che «[n]el momento in cui [Lipman] è entrato nei reami della infanzia e della filosofia come in quelli delle nostre vite niente ha potuto continuare a essere com'era. Tutto è diventato, in un certo senso, più infantile [*childlike*] e, in un altro, più filosofico» (2014a, p. 27). Lipman ha creato le

condizioni di quell'incontro fra infanzia e filosofia che Kohan continua a coltivare, felicemente errando.

VITA E FORMAZIONE

MP: Ti ricordi come è nato il tuo interesse per la filosofia?

WK: Leggendo Nietzsche durante un viaggio in Europa. Avevo appena finito gli studi di Economia all'Università di Buenos Aires, presi lo zaino e mi imbarcai per Barcellona. Era il 1985. La filosofia studiata a scuola mi era piaciuta ma la consideravo una lettura da relegare al tempo libero. In viaggio mi capitarono tra le mani *L'Anticristo* di Nietzsche e *La ribellione delle masse* di Ortega e Gasset.

MP: Poi dalla Spagna ti spostasti in Italia. Che cosa ti fa piacere ricordare di quel periodo?

WK: La prima cosa che feci una volta arrivato a Napoli fu andare allo stadio San Paolo a vedere un allenamento di Maradona. Riuscii a farmi persino una foto con lui. Fu bellissimo. Poi proseguii per la Grecia, per la Jugoslavia e, infine, decisi di andare a Berlino Est e Ovest e in Scandinavia. All'epoca a Berlino c'era ancora il muro. Fu lì che leggendo un po' di filosofia pensai che al ritorno in Argentina mi ci sarei dedicato seriamente.

MP: Quindi ti reiscrivesti all'Università?

WK: Sì, prima di partire mi ero iscritto a Psicologia. Ero in dubbio tra psicologia e filosofia. Una prima parte del percorso era in comune. Quando ritornai decisi di continuare con Filosofia. Finiti gli studi velocemente perché ero molto motivato e pieno di entusiasmo.

MP: Fu allora che ti innamorasti della filosofia antica?

WK: Nell'Argentina degli anni '80 si viveva il ritorno della democrazia. Molti professori erano rientrati dall'esilio. Incontrai un professore di filosofia greca che insegnava in maniera molto seduttiva: Conrado Eggers Lan. Era anche filologo ed era stato in esilio in Messico. Con lui mi appassionai ai presocratici, a Socrate, a Platone ed anche al greco antico. La mia professoressa di greco era Victoria Juliá, una educatrice straordinaria. Non studiavamo la grammatica, imparavamo la lingua direttamente dai testi di Omero, Eraclito, Platone... Era bellissimo. Eravamo un gruppetto di ragazzi entusiasti di passare l'intera giornata studiando. Mi viene in mente un aneddoto che dimostra la nostra passione. Con Pedro, il mio compagno di studi, dopo un semestre di lezioni di greco, decidemmo di tradurre l'Eutifrone di Platone. Era estate, faceva molto caldo ma noi passavamo almeno 10 ore al giorno a lavorarci su. Dopo l'estate presentammo orgogliosi a Victoria la nostra traduzione amatoriale e piena di errori.

MP: Riepilogando, sei partito dall'economia per poi passare alla psicologia, alla filosofia, alla lingua greca. Quindi come sei arrivato alla pedagogia?

WK: Al secondo anno sono diventato assistente del professore di filosofia greca, perciò al momento della laurea avevo già alle spalle un po' di pratica. Poi ho continuato insegnando all'università. Mi piaceva, però dopo un po' mi resi conto che mi ero allontanato dalla filosofia trasformativa con effetti sul sociale. Mi occupavo di cose belle ma erudite,

separate dalla vita concreta. Il nostro gruppetto di universitari viveva un po' dissociato dalla società.

LA SCOPERTA DELLA P4C

MP: La Philosophy for Children come entrò nella tua vita?

WK: All'università vidi un piccolo annuncio in cui si cercavano persone interessate alla P4C e mi colpì subito perché coniugava la mia passione per la filosofia a quella per l'infanzia. Così cominciai un'altra sfida. Conobbi Lipman e subito l'interesse iniziale si trasformò in una passione molto forte.

MP: Quale fu la tua prima impressione di Lipman e della Sharp?

WK: Lui era un personaggio affascinante. Lei era molto simpatica, un po' bambina, aveva una gran bella energia. Lipman era più serio. Non era caloroso come la Sharp. Però era generoso, seducente. Ricordo che ci invitarono a fare la formazione a Mendham. Nel 1993 partecipai ai loro seminari negli Stati Uniti tre o quattro volte. Nello stesso anno vennero entrambi a Buenos Aires a tenere un corso di due settimane. Dopo un anno molto intenso, iniziai il dottorato internazionale in Messico e Lipman fu il correlatore della mia tesi.

MP: Che cos'è che ti affascinò del programma?

WK: Questi seminari erano veramente eventi trasformativi perché si viveva due settimane fianco a fianco con altre 30 persone interessate alla stessa cosa, praticando la filosofia 24 ore al giorno. Mendham era un luogo splendido per filosofare. Non c'era più la trasmissione della filosofia come avveniva all'università, la filosofia finalmente veniva prodotta, praticata. Fino ad allora era stata una sorta di commentario del pensiero dei filosofi. Finalmente il pensiero veniva usato, diventava vivo. Fino ad allora avevo studiato storia della filosofia occidentale. Sono molto grato a Lipman e Sharp per avermi aperto le porte della pratica.

SENTIRSI BAMBINI

MP: Fu determinate nella tua scelta il fatto che la filosofia si facesse con i bambini?

WK: Moltissimo. Ho sempre avuto una relazione molto bella con l'infanzia. E mi sono sempre sentito un po' bambino. Mi attraevano due forze: quella della filosofia e quella dell'infanzia. La prospettiva di fare filosofia con bambini, di trasformare la scuola, l'educazione, era entusiasmante.

MP: Che cosa intendi quando dici di esserti sentito sempre un po' bambino? Che cosa significa per te sentirsi bambino?

WK: È una domanda straordinaria. È sentirsi un po' sempre all'inizio, avere una passione per ogni nuovo inizio, essere più interessato all'inizio che alla fine. Non è una cosa che dipende da quanti anni hai. Il poeta mozambicano Mia Couto dice che "l'infanzia non è un'età ma un tempo, il tempo in cui non è mai troppo tardi". Mi piace da morire la sensazione che c'è sempre tempo per iniziare. Come i bambini, io mi sento sempre più vicino al non sapere che al sapere. Sono bambino nel senso che ho sempre più domande che risposte,

ho bisogno di ricominciare a pensare le cose ogni volta in modo nuovo, ho paura di finire e amo cominciare.

MP: Messa così sembra che il filosofo non possa non essere bambino...

WK: Filosofo e bambino hanno entrambi la passione per il non sapere, per l'interrogarsi, per ciò che non è ancora. La forza della filosofia risiede nel fatto che non è un sapere ma un rapporto con il sapere. È una cosa che si perde all'università perché, facendo dell'apprendimento della filosofia un apprendimento dei saperi della storia della filosofia, si abbandona la propria infanzia, la propria forza, il proprio non sapere. La filosofia diventa qualcosa di puramente adulto e io mi sono sempre sentito più vicino al non sapere che al sapere, più vicino all'infanzia che alla adultità della filosofia, ho sempre avuto più domande che risposte.

MP: Quindi come fa chi come te si sente bambino a insegnare agli universitari?

WK: Faccio il possibile. Sopravvivo. Nelle mie "lezioni", che non sono lezioni, non trasmetto sapere, non insegno mai quello che so. Mi sembra che la cosa più significativa che possa insegnare sia quello che non so, cioè il rapporto con il sapere, con l'infanzia e con la propria filosofia. La domanda "cosa significa insegnare?" è una domanda straordinaria e cerco di fare onore ai misteri e enigmi che circondano il rapporto pedagogico.

MP: L'educazione dominante finora ha considerato i bambini persone da aiutare a diventare adulti. Come si fa a invertire la rotta?

WK: Si tratta di passare dalla considerazione dell'infanzia come un oggetto incompleto, imperfetto e incapace, all'infanzia come una sensibilità affermativa, inventiva, singolare. Passare dall'infanzia come età all'infanzia come tempo. C'è bisogno di un'educazione che ascolti l'infanzia, che si alimenti dell'infanzia, che non educi ad abbandonare l'infanzia ma sia ispirata all'infanzia e educi a curarla. Per un'educazione rivoluzionaria abbiamo bisogno non di un'infanzia che si educa ma che ci educa. L'infanzia non è un'età ma è soprattutto la possibilità di ogni essere umano, a ogni età, di abitare la curiosità di sognare, di creare. Quindi, quando pensiamo a un'educazione dell'infanzia, pensiamo alla possibilità di sognare l'imprevedibile. Sogniamo di trasformare il mondo ma non sappiamo come lo vogliamo trasformare. Un sogno aperto all'inatteso che si basa sull'ascolto di come può essere il mondo.

MP: Non trovi che una delle caratteristiche dell'essere bambino sia sentirsi protetto dagli adulti?

WK: Alcuni bambini crescono protetti ma molti altri no. Non ne hanno bisogno. Soprattutto in alcuni paesi. Sentirsi al sicuro perché c'è qualcuno che ti protegge non è una cosa propria di tutti i bambini. Secondo me, tipico dell'infanzia è il convivere con la mancanza di protezione, non il preoccuparsi di averla. Non mi sembra che questa sia un'idea infantile, è una preoccupazione adulta. Paradossalmente è una cosa molto tipica di noi del Sud, dell'America latina così come dell'Italia. Deve essere in relazione con la nostra storia. Siamo in una regione in cui se non ci proteggiamo, ci divorano.

LA DIMENSIONE DELL'INFANZIA

- MP: Che cosa intendi quando definisci l'infanzia una specifica relazione con la temporalità?
- WK: L'infanzia è una dimensione altra dal tempo adulto. La temporalità che ci governa da adulti è cronologica, lineare: ci sono un passato, un presente che costituisce un limite, e un futuro. La temporalità propria del mondo adulto si proietta come una linea che non ritorna, è consecutiva, successiva e irreversibile. Invece quella infantile è circolare, ritorna sempre, salta. Non è una linea retta in cui vi sono passato e futuro, è tutta presente. Come dice Eraclito, il principio e la fine della circonferenza sono in comune perché il cerchio può iniziare e finire in ognuno dei suoi punti.
- MP: Potremmo definire la temporalità dell'infanzia anche una direzione libera di ritornare sui propri passi, come una scala i cui gradini il bambino sale e scende per gioco, per il piacere di essere nel presente, senza nessun intento costruttivo?
- WK: La dimensione del gioco c'entra perché non è produttiva ma questa immagine non mi convince. La fine di una linea è il punto più distante dall'inizio; invece, percorrendo il cerchio non ti allontani mai dall'inizio. Io sento di non allontanarmi dall'infanzia. Per questa ragione, secondo me praticare la filosofia è una forma di infanzia. Stare nella filosofia è un po' stare nell'infanzia, rimanere nel tempo della domanda, del non sapere. Per questo tra la filosofia e l'infanzia c'è un rapporto straordinario, sono quasi la stessa cosa.
- MP: Enfatizzando così il ruolo dell'infanzia, non pensi che si corra il rischio di legittimare il processo di infantilizzazione degli adulti?
- WK: Bene così. Rimanendo attaccati all'infanzia si corre un rischio bellissimo. Anzi, è più una possibilità che un rischio. Non è affatto un problema. Immagina come andrebbe il mondo se tutti gli adulti fossero un po' più infantili...
- MP: Non saprei, forse diventeremmo tutti più irresponsabili...
- WK: Beh, a giudicare dal senso di responsabilità che abbiamo ora... che è un senso adulto, rapportato a una moralità adulta. Guarda la direzione che sta prendendo il mondo... Forse senza senso di responsabilità, saremmo un po' più interessanti, più veri.
- MP: In effetti, corriamo anche il rischio opposto: la scomparsa dell'infanzia. Non trovi che ai bambini non si lascia vivere serenamente la propria infanzia, che li vogliamo far crescere troppo velocemente?
- WK: Sì, questo è il vero rischio perché l'infanzia ha un grande potenziale; invece, l'adulterità si può trasformare in attivismo, in conformismo, in competizione, in produttività. A questa mancanza sopperisce la filosofia. Una bambina di una scuola di Bari un giorno mi disse una cosa straordinaria. Mi aveva chiesto: "Chi ha inventato la filosofia?". Io le rilanciai felicemente la domanda e lei rispose: «Una persona che voleva ricordarsi di essere stata bambina»¹. È proprio così. La filosofia può aiutarti a ricordare di essere bambina, che

¹ Cfr. Kohan, 2017b, p. 301.

essere bambini non è un *deficit*. È una ricchezza, una forza vitale che smuove la curiosità ed è importante curarla a tutte le età, particolarmente, se lavoriamo nell'educazione.

MP: Un altro rischio potrebbe essere quello di idealizzare il tempo presente tralasciando il legame con le radici e la progettualità?

WK: Il presente è un tempo bellissimo che non ha senso in altro tempo, ma ha senso di per sé. Gli adulti sono sempre nel futuro o nel passato. Invece non ha senso vivere in un tempo che non sia il presente, il tempo dell'infanzia. Dalla mia bocca non uscirà una sola parola che sminuisca o depotenzi la condizione dell'infanzia.

MP: Data la centratura sull'infanzia, come interpreti l'idea di Gert Biesta che “il compito educativo è di suscitare in un altro essere umano il desiderio di essere in dialogo con il mondo in modo adulto”?

WK: Sono completamente contrario a questa definizione. È frutto di un pensiero adultocentrico. Qui non c'è niente d'infanzia. È l'educazione adultocentrica dominante.

MP: Pur essendo in disaccordo con tale formulazione, so che hai interagito con Biesta, lo hai invitato a Rio: quali sono aspetti della sua visione dell'educazione che trovi convergenti con il tuo modo di intendere filosofia e infanzia? Te lo chiedo anche perché negli ultimi due anni in Italia sono stati tradotti tre libri di Biesta e la sua opera inizia a essere conosciuta e può essere interessante avere una tua prospettiva.

WK: Biesta è un pedagogista estremamente interessante. È vero, è stato da noi, ha visitato il nostro progetto “Em Caxias a filosofia en-caixa?”² e l'insegnante e i bambini sono stati felici della sua presenza. Si tratta di un progetto di pratiche filosofiche con bambini e formazione filosofica degli insegnanti nella scuola pubblica di Caxias, una città della periferia di Rio. Con Biesta penso di avere in comune la critica a ciò che lui chiama *learnification*, il predominio dell'apprendimento che nasconde la mancanza di educazione. Anche il fatto di percepire l'atto pedagogico come un atto creativo... e tante altre cose ma sicuramente non condividiamo la stessa percezione dell'infanzia. Lui è anche abbastanza critico sul movimento di filosofia per bambini e io condivido alcune delle sue critiche.³

MP: C'è qualche caratteristica del mondo adulto che può essere considerato come un valore positivo?

WK: Non sono preparato per rispondere a questa domanda! Non lo so... abbiamo parlato di infanzia al singolare ma c'è anche un'infanzia al plurale, ci sono tantissime infanzie. Lo stesso possiamo dire della adultità: ci sono tante forme di vita adulta. Però, se considerato come tempo (e modalità di vivere il tempo) e non come età anagrafica, possiamo dire che il mondo adulto ha valori che non sono sempre positivi come l'ordine, l'organizzazione, la predicibilità, la pianificazione e la valutazione.

² Gioco di parole intraducibile. Letteralmente sarebbe “A Caxias la filosofia è in-scitolata?”. L'espressione gioca sull'assonanza fra il nome “Caxias” (città brasiliana) e il verbo “encaixar” (inserire, incastrare, o anche confinare). In italiano, è possibile mantenere forse il gioco di parole con “in-scitolata,” che suggerisce l'idea di qualcosa di confinato o limitato, con riferimento in questo caso alla filosofia.

³ Un dossier su questo aspetto è contenuto in: *Childhood & Philosophy*, 13(28), 2017, disponibile al seguente URL: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/30504>

LA PRATICA PEDAGOGICA ERRANTE

MP: La prospettiva di Lipman ha rappresentato per te un nuovo inizio ma in seguito hai sentito la necessità di esplorare altre strade, di trovare una posizione più tua nel rapporto con la filosofia.

WK: Inspirato da Lipman (e Sharp) mi sono incamminato sulla via di una filosofia pedagogica che non avrà mai fine. Io sento di imparare costantemente, vivo una sorta di apprendimento permanente in cui continuo a costruire un rapporto con la filosofia, con l'infanzia. Per questa apertura forse devo ringraziare Lipman e Sharp. Però la loro prospettiva ha anche molte limitazioni soprattutto in Brasile e in America Latina. Sono limitazione filosofiche e politiche sulle quali ho scritto in diverse occasioni. Ho un rapporto molto vivo con "i lipmaniani" perché il mio rapporto con la filosofia, con l'infanzia, con gli altri resta sempre aperto. Non posso lavorare se si chiude questo rapporto. Allora ho proseguito cercando la nostra propria maniera di vivere la filosofia, l'infanzia e il loro rapporto. Mi sento un privilegiato perché lavoro in un contesto molto difficile ma anche stimolante dove la forza del collettivo è sempre presente. Gli insegnanti della scuola pubblica in America Latina hanno condizioni lavorative molto disagiate ma non smettono di "speranzare"⁴ e sognare. Diciamo che le scuole sono più infantili da noi e più adulte in Europa. I nostri eventi sono una prova del fatto che stiamo sempre in atteggiamento di ricerca. Per esempio, nel nostro più recente colloquio internazionale,⁵ per rafforzare il rapporto con il territorio abbiamo organizzato vari esercizi erranti nella città di Rio: dalle zone più turistiche, alle aree disagiate della periferia, la parte in cui i turisti non si inoltrano e che è fuori delle istituzioni, dell'università.

MP: Perché per te è importante che questi esercizi siano erranti?

WK: "Errare" è una parola che ho riscoperto studiando Simon Rodriguez, il maestro di Simon Bolivar. Era un venezuelano che ha fondato la prima scuola filosofica popolare dell'America Latina. Il suo maestro, Bolivar, lo chiamò il Socrate di Caracas. È stato uno dei tanti maestri erranti del nostro passato. Un altro di loro è stato Paolo Freire. Nella formazione tradizionale l'errore è qualcosa da evitare. Non si deve, non si può sbagliare. Allora l'ansia di sbagliare diventa molto forte ed è questa stessa ansia a causare l'errore. Questi maestri erranti, invece, insegnano che l'errore è un elemento positivo, necessario per imparare.

MP: Il verbo errare va inteso sia nel senso di sbagliare, sia di viaggiare senza una meta fissa.

WK: L'errante non è il nomade, l'immigrante, l'emigrante, l'esiliato, il transumante, il vagabondo. Si tratta di un viaggio specifico, singolare, una forma di dislocamento che ha come caratteristica principale il non sapere la propria destinazione. Con altre parole: dicono che l'errante non sappia dove vada ma sappia un'unica cosa: che non può sapere

⁴ La parola è un verbo all'infinito dal sostantivo speranza e Kohan ha insistito sull'esigenza di "inventare una parola" che veicolasse la specificità dell'esperienza dei docenti, non adeguatamente descritta da una parola di uso comune (come il verbo "sperare").

⁵ Sul XII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, si veda: filoeduc.org/12cife

la destinazione del suo viaggio. Per viaggiare veramente si ha bisogno di non anticipare il senso del viaggio perché, se sai dove deve arrivare, non viaggi più, semplicemente confermi una destinazione... e un destino.

MP: Per il filosofo è lo stesso?

WK: Il suo è un viaggio filosofico, infantile e politicamente interessante. Quando sei aperto a cogliere le opportunità e libero dalle attese, è il viaggio stesso a dirti dove andare. La filosofia è un viaggio nel pensiero, l'erranza è la forma di viaggiare più sensibile alla filosofia, almeno nel senso socratico di sapere di non sapere.

MP: Se questa attitudine può essere possibile per un docente di filosofia, come può farla propria un docente di altre materie? Come si fa ad insegnare dei contenuti se ci si presenta agli studenti come uno che non vuole sapere dove arrivare?

WK: Educatore errante è chi considera la filosofia una dimensione importante del proprio sapere. Di ogni tipo di sapere. La filosofia, con la sua dimensione infantile del ritornare in cerchio, rende il viaggio più interessante. Perché immagina un viaggio organizzato alla perfezione dove sai già da dove e quando partire, come viaggiare, dove fermarti, dove arrivare.... Questo sarebbe un viaggio? Immagino lo stesso di un viaggio pedagogico: per lo studente quale viaggio risulta più interessante?

IL RUOLO DEL DIDATTA

MP: Tu insegni a futuri docenti della scuola primaria, della secondaria, dell'infanzia ma anche a futuri pedagogisti che troveranno un impiego nell'orientamento, nelle politiche dell'educazione, nell'amministrazione. Visto che formi profili professionali che interagiranno in maniera molto diversa con l'istituzione scolastica, ritieni che la preparazione filosofica sia importante per tutte queste figure allo stesso modo?

WK: Secondo me è importantissima per tutti. Io insegno a tutti allo stesso modo. Sono uno *spiritus* errante. Queste figure ispiratrici, come Rodriguez e Freire, erano insegnanti che, come me, pensavano che fosse importante il non sapere. La maggior parte dei miei colleghi trasmettono tantissimi saperi. Io, invece, non mi preoccupo di ciò che gli studenti imparano come forme di sapere. Ciò che io posso offrire loro di buono è invitarli ad un altro rapporto con il sapere, ad assumere un'altra posizione verso sé stessi grazie alla filosofia e all'infanzia.

MP: Oltre ad insegnare all'università, riesci a fare anche attività con i bambini, con i ragazzi delle scuole?

WK: Abbiamo diversi progetti con le scuole. E io amo andare a fare delle attività con bambini e bambine. Anche all'interno del corso di *Imparare a pensare con bambini*, che è un insegnamento a scelta del corso di Pedagogia dell'Università Statale di Rio di Janeiro, a volte invitiamo i bambini all'università e facciamo pratica con loro. Lo facciamo spesso anche nel progetto di cui ti ho parlato, "Em Caxias a filosofia en-caixa?". Anche quando sono invitato per attività fuori da Rio, siccome le persone sanno che mi piace tanto andare nelle scuole, spesso faccio attività con bambini, come quella che ho citato prima della

scuola di Bari, all'interno di un progetto coordinato da Annalisa Caputo. Ho la fortuna di conoscere scuole e bambine e bambini ovunque.

MP: All'Università insegni didattica della filosofia, giusto?

WK: No. Nel mondo accademico per didattica della filosofia si intende qualcosa di simile alla didattica del professore di filosofia della scuola superiore. Invece, io la intendo come didattica dell'inizio che consiste nell'aiutare le persone adulte – l'educatore e l'educatrice di ogni età e disciplina – a recuperare la propria infanzia e i bambini ad ascoltarla, curarla. Come lo si fa? Sperimentando l'infanzia. Non conosco un'altra maniera di farlo. Non so se si possa insegnare questa cosa ma la si può vivere assieme.

MP: Come va ripensato l'insegnamento della filosofia nei contesti formali e non formali?

WK: Nella nostra società abbiamo imparato ad apprezzare gli insegnanti che ci conducono con sicurezza in luoghi ben definiti ma pensa se tutta la scuola fosse così. Invece immagina una scuola dove l'insegnante ti ascolta, ti invita a viaggiare e né tu né lui sapete dove questo viaggio vi porterà. Nel primo tipo di scuola vieni portato in viaggio, invece nel secondo sei tu a intraprendere il viaggio assieme ai tuoi insegnanti. Loro si perderanno con te, non sapranno dove dovete arrivare ma rimarranno al tuo fianco. Sarà un viaggio d'amore.

MP: Hai accostato alla filosofia la parola amore. È qualcosa di molto diverso dal pensiero *caring* di cui parla Lipman?

WK: L'ho accostata alla parola "sapere" ma anche alla parola "amore". Giuseppe Ferraro dice che la filosofia è amare sapere, ma anche sapere amare, riprendendo un pensiero di Socrate che nel *Simposio* dice di sapere solo le cose dell'amore. Lui che ovunque dice di sapere nient'altro che il suo non sapere, nel *Simposio* invece dice che sa *ta erotica*. E sapere le cose dell'amore non è un sapere una cosa specifica ma un sapere come rapportarsi alle cose. Come insegnante mi piacerebbe che i miei bambini riconoscessero che io non so niente più di amare e di non sapere.

MP: Nel tuo percorso di studi hai incontrato docenti di questo tipo?

WK: La mia formazione scolastica e universitaria è stata molto tradizionale. Anche il professore di filosofia greca che ho menzionato faceva lezione in maniera frontale ma amava quello che faceva. Credo di aver appreso da lui la passione con cui insegnava. Preparava ogni lezione come la prima e trasmetteva un rapporto molto amoroso, passionale con quello che insegnava.

MP: Ritieni che la passione per l'insegnamento sia più importante della preparazione, dell'approccio e delle metodologie? Che cosa rende tale un buon maestro?

WK: Credo che si impari attraverso la passione. Per esempio, Conrado Eggers Lan si preparava tantissimo. La sua metodologia invece non era così forte. Era più intuitivo che altro. Però la trasmissione era pura passione. Infatti, non ricordo molti dei contenuti appresi ma ricordo la passione di quel professore che entrava in aula con entusiasmo, preparava ogni lezione come se fosse la prima e spiegava con appunti manoscritti alla mano. Lipman, invece, non trasmetteva tanta passione, però era molto attento al filosofare, alla pratica. Forse perché quando l'ho conosciuto non era più così giovane.

MP: È anche vero che l'intento di Lipman era formare persone ragionevoli, non appassionate.

WK: Certo. Questa è una differenza di cui tener conto. Ann era molto più passionale.

L'EDUCAZIONE IN AMERICA LATINA

MP: Forse negli anni '70 si sentiva di più il bisogno di ragionevolezza che di passione, forse i giovani di allora erano più motivati rispetto a quelli di oggi? Ritieni che in 40 anni gli studenti abbiano perso entusiasmo, voglia di fare e di mettersi in gioco?

WK: Non lo so, penso anche che i desideri educativi di Lipman sorti negli Stati Uniti non siano necessariamente quelli che valgono in altri posti... Ovunque i giovani sono cambiati, hanno esigenze differenti. Credo che in Europa le cose siano molto diverse. Ma non si può generalizzare perché il Brasile è praticamente un continente. Ho avuto la fortuna di conoscere bene la regione del Nord Est, una terra straordinaria, estremamente vitale. Nell'agosto del 2021, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire, vidi l'ostilità del governo di Bolsonaro nei confronti di ciò che Freire aveva creato.

MP: Raccontaci questa esperienza.

WK: Durante la pandemia decisi di approfittare di un semestre di lezioni a distanza per fare un viaggio di quattro mesi che ho chiamato "100 giorni per festeggiare i 100 anni". Percorsi in macchina 15.000 km fermandomi nei posti in cui aveva operato Freire. Andai nelle scuole pubbliche, nelle scuole indigene, nelle scuole rurali, negli accampamenti del MST (Movimento dei Senza Terra), presso le associazioni dei muratori, dei pescatori, nelle comunità quilombola (di origine afrobrasiliiana). Fu incredibile. Ho partecipato a più di 200 esperienze di ciò che chiamo pedagogia bambina della domanda, una delle cose più belle che abbia fatto nella mia vita. Lì ebbi la chiara percezione di quanto sia complessa e diversificata la realtà educativa in Brasile.

MP: Quale è la differenza principale tra gli studenti del Nord Est e quelli di Rio?

WK: Non saprei dirlo. Ma Rio è una grande città e a volte mi sembra che la vita urbana non sia vita. Facciamo finta di conoscerci ma in realtà non ci si conosce mai davvero. I rapporti sono molto più superficiali. A Rio la vita è molto dura, intensa, estrema. Praticamente tutti i miei studenti lavorano e alcuni si svegliano prestissimo per viaggiare due ore o più in condizioni non confortevoli. Alcuni si svegliano alle quattro di notte per arrivare in aula alle 7.00. Dormono poco e lavorano molto per poter studiare. L'università è gratuita ma c'è bisogno di tante cose, di tempo libero che non è facile trovare.

MP: La riflessione pedagogica post-coloniale insiste sulla necessità di evitare un'ottica europocentrica. Quali sono, secondo te le conquiste più significative a partire dalle epistemologie della Global South?

WK: Non so se ci siano. Non condivido molto queste dicotomie sud/nord. Non mi sembra che al sud vada tutto bene, che tutti i problemi siano al Nord. In America Latina stiamo vivendo un periodo terribile. In Argentina, per esempio, la situazione è tragica. Non siamo un esempio. Abbiamo una nostra storia durissima. Nei paesi in cui ci sono governi che dovrebbero essere più sensibili al popolo come in Brasile, in Cile, o in Messico, abbiamo

tantissime difficoltà. Anche in altri paesi dove anche governa la “sinistra” come in Colombia o Bolivia la situazione è tesa. I governi progressisti incontrano tantissime difficoltà per governare, come lo stesso Lula adesso in Brasile. In paesi come il Perù, l’Ecuador, l’Argentina le cose vanno in una direzione molto preoccupante. Sono stati ridotti diritti la cui introduzione aveva richiesto tanto tempo, tanto lavoro educativo. La situazione è molto complessa nel nostro Sud. In questo contesto, sono d’accordo che dobbiamo trovare uno sguardo non eurocentrico. Nego Bispo, un intellettuale che si definisce contro-colonialista, lo dice con molta chiarezza: dobbiamo trovare nuove parole perché nominare è dominare e siamo dominati da un’educazione, un discorso eurocentrico.

MP: In un contesto così duro la filosofia dell’infanzia diventa filosofia della speranza?

WK: Forse nella nostra terra c’è un’energia particolare che spinge le persone a pensare che non è mai tardi per cominciare, per l’infanzia. Scendono in strada, sanno che probabilmente il governo non li ascolterà, eppure insistono. E il giorno dopo? Marciano di nuovo. È un modo di stare nel mondo che non è esemplare, non è produttivo ma è una possibilità, è un’apertura, un inizio, una speranza. Anche per questo da noi facciamo filosofia con l’infanzia in maniera singolare. Né meglio, né peggio. È un’altra cosa rispetto a quella che si fa negli Stati Uniti o in Europa.

MP: Che cosa c’è di diverso?

WK: Per esempio, la maniera di rapportarsi con l’infanzia. Mi sembra che la pratica sia molto diversa, che vi sia più interesse per la domanda. È differente il modo di condividere il pensiero, di abitare la scuola, di ascoltare la domanda di un bambino. Si trovano spazi dove l’attenzione non è così centrata sull’adulto, sulla razionalità, sulla produttività, sulla intenzionalità politica. La pratica non è così matura, così inserita in un progetto già pensato, già sicuro. È più innestabile, più fragile. È priva di efficienza, ecco, completamente inefficiente. E noi qui siamo i maestri delle inefficienze.

VIAGGIO ALL’INSEGNA DELL’INEFFICIENZA

MP: Certo, se si pensa al nord-Europa, la prima cosa che viene in mente è l’efficienza. Nel Meridione del mondo è esattamente il contrario.

WK: Allora siamo un po’ meridionali. Non per caso, Diego,⁶ il bambino più bello di tutti, ha trovato la sua casa a Napoli. Peggio. Il problema più grave è che siamo orgogliosi dell’inefficienza. Io non ho niente a che vedere con l’efficienza. Mi sembra una debolezza, una mancanza, una mancanza di infanzia. I bambini non sono efficienti. Suppongo che nel Nord Europa ci si lasci meno tempo per interrogarsi sul perché delle cose, delle relazioni. Si ritiene, piuttosto che le cose importanti siano altre.

MP: Per me il contrario dell’efficienza è l’arte. Per te è la filosofia?

⁶ Il riferimento è a Diego Armando Maradona.

WK: Dico la filosofia perché io ho studiato filosofia, ma potrebbe essere tranquillamente l'arte. L'infanzia è molto vicina sia all'arte, sia alla filosofia. Forse l'arte è più immediatamente infantile che la filosofia. C'è nell'arte un'infanzia che meno artisti negano. Invece molti filosofi non accettano il modo infantile di abitare la filosofia.

MP: Sono entrambe spreco. Spreco di materiali, di energia.

WK: Tutto quello che abbiamo detto della filosofia, lo potremmo dire dell'arte. Un artista non può preoccuparsi dell'efficienza, proprio come chi fa filosofia; ha bisogno di darsi un tempo d'infanzia, di cominciare, di erranza, non deve cercare la strada più veloce, neanche la più efficace.

MP: Ecco che torniamo all'erranza all'insegna dell'inefficienza.

WK: L'errante ha una forte sensibilità artistica. Il suo viaggio non può essere brutto. Il viaggio educativo, filosofico è necessariamente bello. L'artista nella sua creazione ha una forte sensibilità errante: più è aperto all'erranza del suo viaggio estetico, più diventa sorprendente, impattante, commovente.

MP: Per essere inefficiente il viaggio errante non rischia di dover avvenire in solitaria? Senza una meta diventa più difficile farlo in gruppo?

WK: No, penso che sia un viaggio collettivo. Puoi immaginare l'errante come un grande solitario però quando viaggia assieme ad altri l'erranza diventa più potente. Quando sei da solo sei più efficiente negli spostamenti, nel prendere decisioni ma quando sei in compagnia osservi di più, ascolti di più lungo il cammino. Anche l'infanzia è una cosa collettiva, i bambini vogliono giocare con gli altri.

UNA COMUNITÀ DI AMICI

MP: Hai scritto che «la pratica della filosofia esige l'amicizia [...] perché la filosofia e l'amicizia sono relazioni tra uguali, tra interiorità [...] che condividono una ricerca» (Waksman & Kohan, 2013, p. 79). Vuol dire che basta praticare la filosofia assieme per divenire amici o che bisogna divenire amici per praticare la filosofia?

WK: Nella filosofia ci sono tutte e due le cose, non so quale venga prima dell'altra. C'è il bisogno di essere amici per fare delle domande ma è anche vero che quando si comincia a fare delle domande assieme si diventa amici. Le due cose vanno di pari passo, è un circolo virtuoso. Facendo filosofia con gli altri ti avvicini a loro e allora ti viene voglia di fargli più domande. Una condizione favorisce l'altra.

MP: Quindi se una comunità non è una comunità di amici non può essere una comunità filosofica?

WK: Se in una comunità filosofica non si è già amici lo si diventerà. Altrimenti verrà meno la voglia di fare filosofia assieme. Alcune persone non verranno più ma quelli che continueranno diventeranno un po' più vicini e il fatto di sentirsi amici gli farà desiderare di ritrovarsi per fare filosofia insieme.

FILOSOFIA INFANTILE DELLA DOMANDA

MP: A differenza della pratica della P4C, nella *Pedagogia errante e filosoficamente infantile della domanda* non ci sono né testi stimolo, né agenda. Come si svolge una sessione? Da che cosa si parte per innescare la discussione?

WK: Dipende. Lo stimolo iniziale nasce sul momento. Improvvisiamo. Ho imparato a fare “una pedagogia povera”. Per esempio, quando abbiamo iniziato venti anni fa a fare formazione portavamo un grande bagaglio pieno di testi, giochi, fotografie, materiali, idee. Adesso non portiamo più niente. Siamo meno governati da un’intenzione data ma più attenti ai segni che emergono all’interno del cerchio. Io aspetto uno di questi segni, lo colgo appena penso che possa essere un buon inizio. E se non lo è, ne prenderò un altro. È un esercizio d’attenzione più che di intenzioni. Sono i partecipanti a scegliere che cosa vogliono donare. Io non pianifico niente. Desidero solo essere presente. Mi preparo per essere il più presente possibile. Aspetto di poter mantenere questo essere presente mettendomi in ascolto permanente.

MP: Ci vuole un’*expertise* e un allenamento non indifferente per fare quello che fai tu. Il facilitatore inesperto non può ricorrere ad alcuna metodologia strategica che possa funzionare da paracadute?

WK: Tu sei in prima linea e quello che succede, succede. Lavoriamo così. Sì, è difficile, a volte funziona e a volte no ma non c’è un’altra maniera di impararlo se non vivendolo. Sai che non mi piace la parola facilitatore. Educare non significa facilitare. È un problema che ha una dimensione politica. Chi si colloca nella posizione del facilitatore, si colloca al di sopra degli altri. Preferisco evitare le relazioni gerarchiche come questa. L’educazione che affermiamo avviene tra eguali. Ascoltare è un verbo tra eguali, domandarsi anche, facilitare invece non lo è.

MP: Dunque, eviti di propendere per un tema piuttosto che un altro nemmeno attraverso la scelta degli stimoli. Però, riconosci che ci sono delle domande più filosofiche di altre, che stimolano di più la discussione?

WK: Non lo so. Forse no. Credo che la filosofia non sia nelle domande bensì in quello che si fa con le domande. Non credo che esistano domande filosofiche e non filosofiche. Credo che possiamo abitare rapporti filosofici o non filosofici con le domande. Più che al contenuto della domanda, sono più attento all’energia, al pensiero, a come le persone si pongono, si rapportano tra di loro e come reagiscono alle domande. Ovviamente anche noi facciamo molte domande ma in maniera non strutturata. La dinamica varia. A volte le domande vengono all’inizio, a volte alla fine. Quando qualcuno fa una domanda se ne discute subito, non viene inserita nell’agenda. Le domande rimangono importantissime ma non è necessario pensare a quali siano più filosofiche di altre.

MP: Tu dici che non esistono domande filosofiche a priori e che la “filosoficità” dipende dalla relazione tra chi domanda e chi viene interrogato. Significa che dipende da ciò che ci si attende come risposta o dalla disposizione dell’ascoltatore a problematizzarle?

WK: Non intendo la maniera in cui si risponde ma come ci si rapporta con la domanda. La filosofia è una modalità di rapportarsi alle domande, alle risposte e al pensiero degli altri. È difficile definire la filosofia, arrestarla in una forma. Non è un sapere, non è una disciplina. È una sfida e mi interessa per questo. Ma tu hai detto una cosa importantissima: forse la filosofia è più nella disposizione ad attendere o ascoltare una domanda, che nella domanda stessa.

MP: Se non sono i temi a dare carattere filosofico a una discussione, come possiamo sapere quando una discussione è filosofica? Come si valuta il livello di approfondimento? Come facciamo a capire se stiamo pensando in maniera intensa, profonda, filosofica o la nostra è soltanto una chiacchiera?

WK: Queste sono bellissime domande. E infinite. Possiamo sapere se una discussione è filosofica? Non lo so. Sono le discussioni ad essere filosofiche o certi effetti, impatti che una discussione può avere o non avere sui partecipanti? Quante volte una discussione che sembra deludente sul momento, successivamente ha un impatto fortemente filosofico sui partecipanti? Ritorniamo in un certo senso alla considerazione già fatta con la domanda “dove è la filosofia?” È una domanda infinita... Anche la valutazione è importante? Si può valutare la filosofia? Riguardo al “livello di approfondimento”, ti confesso che è una categoria che non mi interessa. Sono parole gerarchiche: che cosa è il livello di approfondimento? Chi può dire quale pensiero o domanda sia più profonda? È nuovamente un problema politico. Forse siamo nel cuore di un modo di ragionare europocentrico. Anche l'ultima domanda è politica: la profondità confrontata alla chiacchiera. I profondi siamo sempre noi e i superficiali sono gli altri... quando un educatore si colloca al di sopra dei suoi studenti io tremo.

ESERCIZI ERRANTI

MP: Quando parli di esercizio errante intendi dire che è un esercizio, una prova, una sorta di addestramento?

WK: È un'esperienza, una pratica. Non è una lezione, una teoria. Non ha niente a che fare con l'addestramento. È un esercitarsi insieme. Un esercizio collettivo mette tutti nella posizione di praticanti. Questa è una differenza importante con la pratica della P4C. Perché a Mendham ciascuna persona viene formata con il programma di Lipman, c'è un *coach* che l'accompagna per preparare la facilitazione di un episodio di una novella. Noi, invece, non lavoriamo sul piano individuale, sin dal primo giorno ci dividiamo in gruppi. Non ci sono un corso, dei materiali, un programma. I nostri esercizi sono un'opportunità di abitare la filosofia e l'infanzia con altri, tanto come “insegnante” (ciò che tu chiami facilitatore) tanto come studente. Non si preparano, si praticano a partire da un'attenzione al luogo, al contesto in cui si svolgono.

MP: Gli esercizi erranti di solito si svolgono in posti diversi rispetto ai luoghi dell'usuale formazione. Può capitare che l'erranza non sia nel movimento fisico ma solo nel flusso di pensiero? O il movimento fisico e quello intellettuale devono andare di pari passo?

WK: Secondo me è bello quando ci si sposta fisicamente ma si possono fare anche in un'aula scolastica. Il movimento del corpo non è imprescindibile ma, secondo me, è molto importante. Dà una diversa materialità all'erranza. Deleuze diceva che si può viaggiare molto senza spostarsi dal posto e si può non viaggiare spostandosi fisicamente tantissimo. Può essere, ma non me sembra così. Deleuze forse l'ha detto perché non si è mai spostato da Parigi. Il viaggio corporeo da un'altra possibilità al pensiero. In ogni caso, ciò che importa è essere attenti a ciò che succede nel presente. Lì emergono il pensiero, la ragionevolezza, ma anche modi di comunicare molto corporei.

TRA FISICITÀ E SOGNO

MP: Perciò nelle sessioni diventa fondamentale cogliere la postura, i gesti, le espressioni? C'è qualcosa di essenziale nella fisicità, che secondo te, Lipman Sharp non hanno colto?

WK: Il modo di Lipman di concepire la filosofia è coerente con la sua formazione pragmatista. Non è un rappresentante di una filosofia del corpo. Tuttavia, essenziali nel suo programma sono i sensi. E tra i sensi quello più importante è la vista. Invece per noi sono fondamentali anche l'udito, il tatto e persino l'olfatto. Questa è una cosa tipica del Sud. Se a Rio entri in una scuola pubblica, i bambini corrono verso di te, ti toccano, ti abbracciano tutti assieme, si aggrappano, ti fanno un'accoglienza molto corporea. Un insegnante che non tocca i suoi studenti qui non può insegnare. Toccare e essere toccato è inevitabile, necessario, importante, pedagogico. Non solo in senso metaforico ma anche letterale. Anche il mangiare, per esempio, è una cosa fondamentale nelle nostre scuole. Tutte le scuole pubbliche da noi hanno una cucina e tutti i bambini mangiano a scuola. Senza condividere del cibo non si può fare filosofia. Avere a disposizione della frutta o dei biscotti è essenziale. Proprio come sarebbe importante che ora avessimo un bicchiere di vino o del cioccolato mentre parliamo... La filosofia che si fa in Brasile forse è meno astratta nel senso che è più vicina ai sensi, al corpo, al movimento. In ogni convegno da noi di solito ci sono interventi sul movimento, sulla danza e anche con danza e con movimenti. Non so quanto questo si capisca in un paese dell'Europa centrale o settentrionale. Ti direbbero che la danza non ha niente a che fare con la filosofia. Invece tra noi la filosofia si può danzare.

MP: Beh, è anche più vicina all'immaginazione, al sogno, alla speranza, mentre per Lipman ciò che non è logico non può essere importante.

WK: Sì, sì, anche questo. È una logica della ragione, senza corpo e che è un po' *a priori* rispetto alle esperienze concrete.

MP: Secondo te dipende dall'importanza del sogno per l'essere umano in generale o dal fatto che sognare diventa essenziale nei paesi in cui si vive una realtà più dura?

WK: Senza sognare non si può vivere. Soprattutto dove le condizioni di vita non sono facili. Ma è anche un modo per esplorare nuove realtà. Invece di rischiare, prima vivi delle cose nei sogni, poi magari provi a costruirle. Il cammino non è sempre della ragione, dell'intelletto. In questo senso il gruppo aiuta.

MP: Scrivi che anche il sogno ha una sua logica, diversa da quella della veglia. Consideri questa logica propria del sogno più vicina a quella con cui procedono gli scambi dialogici all'interno di una sessione? Cioè il percorso di indagine nasce dalle diverse associazioni che il problema suggerisce nella mente di chi pensa (cfr. Waksman & Kohan, 2013, p. 110)?

WK: La pratica prende tutte le dimensioni dell'essere umano. C'è la dimensione più razionale, logica, discorsiva ma anche quella della fantasia, soprattutto perché quando siamo bambini non possiamo distinguere così facilmente queste dimensioni. A scuola impariamo a diventare abitanti di due mondi: il mondo del sogno e quello della ragione, il mondo della sensibilità e quello della razionalità, il mondo del corpo e quello dell'anima. Questi dualismi non sono infantili, sono adulti. Perché i bambini dovrebbero accettarli e incorporarli? Non sono d'accordo che la filosofia sia una cosa razionale e logica, coinvolge tutto l'essere umano, quindi anche il corpo. E anche in questo i bambini si mostrano più filosofici degli adulti.

MP: Il flusso di coscienza non ha il rigore della filosofia. Quindi il filosofare deve avere un suo rigore o può procedere "così come viene"?

WK: "Rigore" è una parola che non mi piace perché fa pensare alla sofferenza. Un'altra parola adulta, forse europocentrica. Preferisco la parola "serietà". Mi sembra che si possa giocare seriamente, che la filosofia sia una cosa seria ma non rigorosa perché non ha niente a che vedere con la sofferenza. Una cosa importante per me è che la filosofia sia divertente. Il rigore non fa parte della filosofia, né tantomeno dell'infanzia. Invece si può giocare seriamente. Infatti, i bambini di solito giocano con molta serietà.

MP: Questo modo di procedere non può creare un senso di dispersione durante la sessione?

WK: Sì, può accadere ma la dispersione non è affatto un problema. Può essere una liberazione, un'apertura, qualcosa di positivo, che dà felicità. La dispersione è vicina all'erranza. Essere disperso è una condizione meravigliosa per pensare. Non puoi essere errante se non ti senti un po' disperso, senza una destinazione precisa.

IL METODO

MP: La *Pedagogia errante e filosoficamente infantile della domanda* è un vero e proprio metodo? È trasmissibile? Un facilitatore può dire di praticare la filosofia errante secondo questo metodo?

WK: Secondo me no, se lo dice, non la fa. L'etimologia della parola metodo viene dall'unione del prefisso greco *μετα* (oltre) con il sostantivo *ὁδός* (strada) = strada. Pertanto, significa letteralmente "strada attraverso cui si va oltre". Sul sentiero che si fa camminando c'è un bel libro di Paulo Freire e Myles Horton che si intitola *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change* e anche il poema dello spagnolo Antonio Machado *Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*. Noi pensiamo che occorra incamminarsi in una certa maniera ma non può esserci un metodo perché un cammino non si può fare prima di incamminarsi. Quando una persona dice di avere un metodo, non

cammina. Non giudichiamo se una persona è in grado di fare una cosa, noi non diciamo di farla o non farla, non la autorizziamo a farla a nostro nome. Noi la invitiamo a camminare con noi. Ci siamo sempre rifiutati di rilasciare certificati e di scandire la formazione in livelli. Questa cosa secondo noi è anti-filosofica, anti-infantile.

MP: Vuol dire che dopo pochi giorni di formazione chiunque può tentare di ricreare la vostra pratica in un altro posto nel mondo, magari senza alcuna esperienza sul campo e neppure un *background* filosofico?

WK: L'esperienza la si fa facendo. E il fatto di non avere studi di filosofia alle spalle non è così rilevante. Ci sono tante persone che hanno studiato filosofia e fanno cose terribili, tante altre che non fanno niente dei filosofi e fanno cose bellissime. Di nuovo troviamo la domanda "dove si trova la filosofia"? Io sono stanco di vedere dipartimenti prestigiosissimi di università famosissime (non c'è bisogno di fare nomi) dove non c'è niente della filosofia come noi la pratichiamo e posti semplicissimi con persone che hanno una sensibilità filosofica straordinaria. Come dice Deleuze, tante istituzioni hanno fatto della filosofia un dispositivo per impedire alle persone di pensare al punto che il *background* filosofico può essere un ostacolo più che una condizione per filosofare.

MP: Forse una stessa persona con delle conoscenze di filosofia ha un'opportunità di fare cose migliori?

WK: Può essere. Ma dipende anche dal tipo di filosofia di cui parliamo. Anche tu hai detto "conoscere" invece di "pensare con". Leggere la filosofia di per sé non significa niente. La maggior parte della filosofia che si insegna da noi nelle università è una filosofia imperiale, dei colonizzatori, una filosofia maschile, bianca e sessista. Per ciò che so in Europa lo è ancora di più. Conoscerla può allontanarmi dai problemi su cui può essere importante riflettere nel mio territorio, nella mia comunità. Con il tuo "fare cose migliori" mi hai ricordato Lipman col suo *better thinking o higher order thinking*. Di nuovo la morale nella filosofia. E quando entra la morale, il pensiero soffre.

MP: Se tutto è incentrato sull'imprevedibilità del presente, ha senso trascrivere quello che succede durante le sessioni?

WK: Sì, è utile farlo per studiarle, per rifletterci su, per prepararsi per i prossimi esercizi. Non per trovare un metodo, ma per trovare altre mosse che forse sarebbero state più interessanti. Noi, in effetti, dovremmo essere più disciplinati nel trascriverle perché è importante imparare esercitandosi. In realtà noi non siamo così sistematici. Valorizziamo più l'esercizio, anche perché di solito non abbiamo tanto tempo. Le nostre sessioni sono lunghissime, durano due o tre ore. Quando si fa filosofia assieme il tempo passa troppo in fretta.

MP: In alcuni testi proponi ai docenti delle attività per stimolare l'esperienza filosofica con i ragazzi. Si tratta di stimoli testuali o di altro tipo, linee guida ed esercizi. In che cosa differiscono queste attività da quelle presenti nei manuali di Lipman?

WK: Sono esempi di esercizi, niente di più. Questi testi risalgono ad alcuni anni fa e forse adesso non li proporrei più. In ogni caso, non hanno l'ambizione di fungere da modelli.

Gli esercizi di Lipman sono strumentali, per esempio servono a sviluppare ciascuna delle quattro abilità cognitive di pensiero. Invece gli esercizi che facciamo noi servono solo ad abitare la filosofia in un senso più largo e impreciso.

LA MENDHAM BRASILIANA

MP: Nel campus universitario di Isla Grande ogni anno organizzate una settimana di formazione ispirata a quella di Lipman a Mendham. Stando una settimana insieme a fare esercizi, nel gruppo si creano delle dinamiche, delle relazioni, degli affetti. Possiamo dire che si crea una sorta di piccolo gruppo di una potenziale società utopica? In quel contesto separato è possibile sperimentare un modello di società ideale?



WK: Forse sì... ma in verità non lo so. Andiamo in un posto incredibile non solo perché è bello, ma perché ha una storia terribile. Un'isola paradisiaca e inumana allo stesso tempo. È stato il primo posto dove gli schiavi si fermavano quando arrivavano dall'Africa. La prigione è stata distrutta ma se ne vedono ancora le rovine. È un posto che ti porta in un altro tempo in maniera radicale, dove si crea la possibilità di un altro tempo. Anche internet non funziona molto bene. Lì sei in luogo ideale e condividi con la comunità un tempo di pensiero straordinario, eppure sai che il mondo non è così e che tra qualche giorno ritornerai a casa. È un posto di esercizi, di formazione, un laboratorio in cui sentire che un altro mondo, un'altra vita, un'altra maniera d'essere al mondo, di stare nel mondo è possibile. Non può avere valore di modello, di mondo ideale. Inoltre, non vogliamo duplicare il mondo. Allo stesso tempo ha una forza tale che può avere effetto nel mondo, può contribuire ad abitare il mondo in un'altra maniera o a problematizzare la maniera in cui viviamo, la nostra esistenza.

MP: Un posto speciale in cui andare a ricaricare le pile?

WK: Per molti di noi sicuramente sì! Il numero degli aspiranti partecipanti supera sempre il numero massimo di 30. È un posto privo di *confort* ma è perfetto per pensare. È importante che sia così separato dalla vita ordinaria, che si stia su un'isola tropicale lontana, che per arrivarci occorra un lungo viaggio. Devi prendere pullman, poi un traghetto, poi un altro pullman che attraversa una foresta tropicale e arriva in questo piccolo villaggio, che si chiama Dois Rios (Due Fiumi), con un centinaio di abitanti, fermo nel tempo, con le rovine del carcere, il mare strepitoso e la sensazione che sei approdato in un altro mondo e in un altro tempo.

MP: Gli abitanti dell'isola come vi vedono? Si sono fatti un'idea di che cosa fate quando sedete in circolo sulla spiaggia a ragionare?

WK: La maggior parte delle persone lavorano nel Centro universitario di studi ambientali di *Dois Rios*. I ricercatori e studenti del campus sono tutti biologi marini, oceanografi e fisici. Noi pedagogisti siamo visti come quelli un po' strani, quelli che non fanno ricerca seriamente. Quelli un po' bambini. A me, però, fa piacere essere considerato un po' strano, un po' straniero, un po' bambino. Il rapporto con gli abitanti di *Dois Rios* va migliorando. Sentiamo la necessità di rispettarli e vorremmo prossimità e fiducia. Nei loro confronti ci sentiamo in un certo senso invasori, intrusi. Tuttavia, non è facile perché il posto ha una cultura e una storia molto legate al carcere.

MP: Vi partecipano persone di ogni provenienza? Ci sono spesso italiani?

WK: Gli italiani che vengono a Isla Grande si aprono, sentono di fare una filosofia diversa da quella che farebbero in Italia. Il contesto aiuta. Dal primo giorno avvertono subito che in questa pratica la comunità è molto importante. Ci sono anche degli italiani che amano l'isola come Marina Santi, Eleonora Zorzi e Giuseppe Ferraro che vi sono stati più di una volta.

MP: L'apertura al nuovo di per sé non è apprendere nel senso di acquisire qualcosa di nuovo perché chi apprende si apre ma poi c'è un momento in cui deve elaborare in qualche modo acquisire questa novità. Che cosa significa per te apprendere?

WK: Non so se sia così. Questa immagine di fare propria la novità mi sembra molto legata alla società del capitale e del consumo in cui dobbiamo incorporare le cose che conosciamo per renderle di nostra proprietà. Il verbo acquisire è un verbo dell'economia. Il linguaggio dell'educazione, come fa notare anche Biesta, è stato invaso da parole provenienti dal contesto economico. Non so che cosa significhi insegnare, né che cosa significhi imparare ma penso che questi due verbi non possano essere in opposizione. Come non può esserci opposizione tra il professore che insegna e lo studente che impara. Non si può insegnare senza imparare, come non si può imparare senza insegnare. Il rapporto educativo non è mai unidirezionale. Allo stesso tempo penso che l'insegnare e l'apprendere siano in rapporto con la vita. In italiano avete la fortuna di disporre di due verbi: apprendere e imparare. Invece in spagnolo e in portoghese ce ne è solo uno. Mi incuriosisce sempre questa possibilità della vostra lingua.

MP: Un neonato impara portando le cose alla bocca per istinto, non perché l'abbia visto fare. Sperimenta da sé, quindi il suo apprendimento non è legato alla funzione insegnamento.

WK: Quello che fa il neonato ha un limite. Può continuare da solo ma la forza di quello che imparerà sarà incomparabilmente minore. Un bambino può essere maestro di sé stesso ma con altri maestri impara a vivere una vita più diversa e ricca. Con la filosofia è lo stesso. Si può imparare da soli però quando si impara con altri diventa molto più interessante...

INSEGNARE A FILOSOFARE

MP: Per te il pensare è un'arte, un habitus che richiede un allenamento. Non è un'attività spontanea, dunque, come se ne facilita lo sviluppo? Come si risveglia l'attitudine filosofica? Come si insegna a filosofare?

WK: Quando penso al filosofare con i bambini non penso alla filosofia come disciplina accademica, al pensiero dei filosofi, ai sistemi di pensiero, alle teorie; penso a come facevano filosofia i filosofi greci. Socrate è un bell'esempio perché non propone una sua filosofia. Non ha scritto niente, non aveva un sapere, aveva una vita filosofica. Quando fu accusato di corrompere i giovani, secondo quanto racconta Platone disse che, se gli avessero proposto di essere assolto con la condizione che abbandonasse la filosofia, non avrebbe accettato perché una vita senza porsi domande non può essere degna di essere vissuta. In questo senso la filosofia si alimenta col farla, abitarla, praticarla. Non è facile scegliere quale verbo sia più adatto. Giuseppe Ferraro dice che la filosofia non si fa, ma ci fa. In qualche modo, possiamo dire con lui che la nostra attitudine filosofica si alimenta dall'essere o stare in filosofia con altre e altri.

MP: Vale a dire che basta farsi domande per parlare filosoficamente?

WK: Questo esempio serve per dire che la filosofia deve essere rapportata a un modo di vivere. Non è sufficiente, ovviamente, farsi domande ma la filosofia ha un rapporto speciale, infantile, con le domande nel senso che l'infanzia, proprio come le domande, è una maniera di iniziare. Sono due forze dell'inizio. L'infanzia è un tempo in cui si guarda il mondo per la prima volta. È il tempo in cui non si hanno preconcetti perché è un tempo iniziale, si è più liberi per pensare il mondo, si è più curiosi, inquieti. La filosofia infantile vuole mantenere vive le domande. Anche nella "scienza" le domande sono molto importanti, però di solito la scienza vuole rispondere alla domanda con la conoscenza, invece la filosofia vuole mantenere aperta la domanda, non chiudere mai la ricerca, considerarla mai finita, sempre aperta a un nuovo inizio. Diversi filosofi dicono che le domande sono l'infanzia del pensiero. Cominciamo a pensare quando abbiamo una domanda. Questo significa che la filosofia può mantenere e mantenersi nell'infanzia del pensiero. Per questo la filosofia e l'infanzia sono così vicine. La filosofia si fa più intensamente con i bambini perché sono ancora in uno stato filosofante, 'domandante'.

MP: Quindi non bisogna insegnare ai bambini a fare filosofia perché lo sanno già fare?

WK: La filosofia si insegna? Giuseppe Ferraro ha detto tante volte che la filosofia non si insegna ma che si può insegnare con filosofia... Si possono insegnare matematica con filosofia, storia con filosofia, arte con filosofia e filosofia con filosofia... ma si possono anche insegnare tutte le discipline senza filosofia e anche la stessa filosofia senza filosofia... La filosofia non è qualcosa che porti ai bambini, è qualcosa che vivi con i bambini che hanno già di solito un'attitudine alla filosofia, sono in rapporto filosofico con le domande. È chiaro che parlare dei bambini in astratto è un po' senza senso perché il problema è che le nostre scuole, le nostre istituzioni e la nostra società sono molto poco

filosofiche, sono più interessate alle risposte, al finire anziché all'iniziare. Quindi, ormai è più difficile anche per i bambini perché dal momento che hanno iniziato la scuola hanno appreso che devono rispondere ciò che gli insegnanti vogliono che essi apprendano. Per questo, quando prima si comincia, più si è vicini all'infanzia e alla filosofia. Con gli adulti è molto più difficile.

MP: Quindi si può insegnare a pensare filosoficamente?

WK: Si può insegnare filosoficamente ogni cosa, non solo la filosofia ma non so se si possa insegnare a pensare. Ti confesso che l'espressione "insegnare a pensare" mi sembra politicamente pericolosa perché gerarchica.

MP: Che cosa significa insegnare con filosofia?

WK: Significa abitandola, vivendola. Insegnare da dentro alla filosofia. Significa mantenere un rapporto aperto con il sapere, sempre preoccupato dell'iniziare, mantenere aperte le domande, dimostrare che è sempre possibile cominciare a pensare, che il pensiero non si ferma mai.

MP: Se non si ferma mai perché allora insegnare a filosofare?

WK: Non so se ci sia una motivazione. Alla domanda in italiano sul perché, in portoghese corrispondono due domande: quella del "por que" relativa al fondamento, la ragione, il motivo e quella del "para que" cioè del fine dell'apprendimento. Insegnare filosofia è un'azione politica. Paolo Freire dice che abbiamo una certa fiducia che si possa cominciare un altro mondo. Il mondo che abitiamo è ingiusto, pieno di sofferenza, è un mondo d'esclusione, di fame. La filosofia nasce dalla speranza di un mondo più giusto e tutto inizia con una domanda. Questo è il motivo politico per cui fare filosofia ma ci può essere anche un motivo estetico perché è più bello un mondo che si apre. Inoltre, fare filosofia ci piace, ci porta gioia, ci dà un senso di benessere. Durante gli esercizi filosofici le persone ridono molto. È un po' come giocare, sentirsi bambini. Per noi adulti è essenziale mantenere sempre viva questa dimensione della vita.

UN'EDUCAZIONE RIVOLUZIONARIA

MP: Hai preso in considerazione una motivazione politica, una estetica ed una esistenziale, tralasciando il fine a cui Lipman teneva tanto: potenziare lo spirito critico per mettere le nuove leve in condizione di giudicare il mondo.

WK: Certo, questo aspetto è il frutto di una politica gerarchica. Lipman parlava di *higher-order thinking*, ossia pensiero di ordine superiore. Secondo me questo è molto pericoloso perché significa che c'è sempre chi sa come pensare e come non pensare e chi sa come pensare insegna a chi non sa come pensare. Lipman mette la filosofia al servizio di ciò che lui chiama educazione alla cittadinanza democratica, cioè la strumentalizza per formare buoni pensatori critici e cittadini di una democrazia.

MP: È ciò che accadeva nell'antica Atene dell'epoca di Socrate quando si formavano i filosofi che avrebbero dovuto governare.

WK: Non lo so. Atene era anche una democrazia basata su esclusioni sociali più esplicite di adesso. Platone ne *La Repubblica* dice che i mali della *polis* non saranno superati finché i filosofi non governeranno. Lipman lo dice in maniera diversa. È una posizione di superiorità della filosofia che per me è difficile da accettare. Io parto dal presupposto che il pensiero di una persona che lavora la terra non sia meno rilevante di quello di un professore universitario. Sarebbe pericolosissimo riconoscere l'esistenza di un pensiero di qualità superiore e uno di qualità inferiore.

MP: Però una persona che non ha avuto la possibilità di studiare ha meno strumenti per elaborare il proprio pensiero.

WK: Semplicemente non ha avuto la possibilità di spiegarlo. Attenzione, non voglio usare la parola "sviluppare" perché ha il senso gerarchico progressivo di Piaget e di tutti coloro che pensano che l'essere umano si sviluppa nel senso che migliora. Invece un contadino non ha avuto la possibilità di "spiegare" il pensiero ma il pensiero in potenza è tutto dentro di lui. Ha la stessa potenza di quello del professore universitario solo che il professore ha avuto l'assurdo privilegio sociale di avere le condizioni vita per lavorare col proprio pensiero, di esercitarlo. Dunque, non siamo noi a dover insegnare a pensare, forse sono loro a poter insegnare a noi. Noi dobbiamo creare le condizioni per cui tutti possano avere la possibilità di spiegare il proprio pensiero.

MP: So che quello che sto per dirti può sembrarti una provocazione ma, parlando di uguaglianza, di solidarietà, di pari dignità, mi sembra che vi sia un'affinità con valori definibili come evangelici.

WK: "Evangelico" in America Latina è una parola terribile, perché il dogma è il contrario del pensiero. È evangelizzazione. La vicinanza con chi non ha cultura è finalizzata a predominare perseguendo un fine che già si conosce, non all'interrogarsi assieme. La direzione già preordinata la fanno alcuni e vogliono orientare tutti gli altri in questa stessa direzione. Jacques Rancière nel libro *Il maestro ignorante* denuncia un'educazione abbrutente in cui chi insegna indica dove deve andare chi apprende. Lavora sulla conoscenza, sull'intelligenza di chi apprende. Invece in un'educazione emancipatrice chi insegna non vuole mai sapere che cosa apprende o come deve pensare o che cosa deve conoscere chi apprende. È un lavoro sulla volontà di imparare, non su quello che si impara. Rancière dice che con l'educazione abbrutente chi insegna lavora con la sua intelligenza sulla l'intelligenza di chi apprende e lascia libera la volontà, invece con l'educazione emancipatrice, chi insegna lavora sulla volontà e lascia libera l'intelligenza di chi apprende. Di fronte a un illetterato che si è sentito dire per tutta la vita di non essere capace di apprendere, il lavoro principale di un insegnante è invertire questa convinzione. Perciò è un lavoro sulla volontà nel senso che si lavora sul desiderio di imparare. In Brasile le persone non vogliono imparare perché pensano di non esserne più capaci. La prima cosa è fargli capire che non è mai tardi per cominciare, per domandarsi, per capire, per sognare e sperare.

MP: Per Freire il dialogo riconosce le contraddizioni, le supera e produce la lotta per la trasformazione radicale del mondo. Secondo te quale è il rapporto tra la filosofia e la trasformazione sociale?

WK: È un rapporto necessario ma allo stesso tempo complesso e imprevedibile. Senza questo rapporto la filosofia è nuda. Non si può dare una direzione alla trasformazione perché se conosco già il punto di arrivo è meglio fare politica nella politica piuttosto che nella filosofia. La filosofia apre a un altro mondo, risponde all'esigenza di interrogarsi, è un bisogno. Gli amici con cui facciamo filosofia avvertono una sensazione comune di insoddisfazione rispetto al mondo attuale e hanno voglia di immaginare assieme come possa essere questo mondo, di esplorarlo, sognarlo assieme.

MP: Un'educazione rivoluzionaria presuppone che una rivoluzione sia possibile. Secondo te è così?

WK: È una domanda a cui non posso rispondere in una posizione infantile. Si può pensare insieme se sia o non sia possibile. Parlo di un'educazione rivoluzionaria nel senso che l'educazione non è mai stata infantile, è sempre stata adultocentrica, nel senso di conservatrice. Nel sistema capitalistico l'educazione funziona in tutti i contesti con la riproduzione dell'ordine per formare consumatori. È questo ciò di cui non vorremmo fare parte, che vorremmo sospendere, rivoluzionare per trovare un altro mondo che ancora non conosciamo. Questa cosa sembra impossibile perché non si può nemmeno parlare di che cosa non funziona nel modello dominante. La parola "infanzia" è bella anche dal punto di vista etimologico perché significa "senza parole". Il nostro non è un progetto ma è una prospettiva per contestare quello che hanno fatto le istituzioni educatrici. E partiamo dal presupposto che è triste entrare in una scuola e accorgersi che gli insegnanti sono tutti stanchi di fare cose che non vogliono fare e demotivati perché non possono fare quello che vorrebbero.

FORMAZIONE SCOLASTICA

MP: Visto che vieni spesso in Italia, che idea ti sei fatto di come funziona la scuola nel nostro paese?

WK: È difficile parlare di una realtà distante e non voglio essere arrogante. Quando vengo ho quasi sempre la fortuna di andare in scuole pubbliche. La scuola pubblica in Italia è un'istituzione forte, socialmente importante. Anche le condizioni di lavoro sono migliori rispetto a quelle degli insegnanti in Brasile. Da noi c'è un'enorme differenza tra lavorare nella scuola e nell'università. Le condizioni salariali degli insegnanti in Brasile sono pessime, sono pagati pochissimo, devono lavorare in più scuole e non hanno buone occasioni di formazione. Ma c'è un problema in comune: i bambini a scuola imparano a non fare domande, che chi fa una domanda dimostra di non sapere ciò che l'insegnante vorrebbe che lui sapesse. Gli insegnanti non fanno vere domande, interrogano per capire se gli studenti hanno appreso quello che loro vogliono che imparino.

MP: Come si fa a cambiare le cose?

WK: Non so, è un sistema molto sofisticato. Simón Rodríguez ha lavorato con l'etimologia della parola scuola. *Skholè* significa tempo libero: le scuole sono state create per liberare il tempo dal tempo sociale. Nella società bisogna produrre dunque, non puoi perdere tempo; invece, la scuola è un'istituzione che libera il tempo per fare cose non produttive. Poiché in latino hanno tradotto *skolè* con *otium*, Simón Rodríguez dice che chi fa "negozio" dell'educazione attraverso la scuola fa un anti-scuola perché il *neg-otium* è precisamente la negazione dell'ozio.

MP: La scuola è rigorosa, nel senso che è rigida, regolamentata, con lezioni obbligatorie e reclusione in spazi e orari ben determinati. Non è più vissuta come utile alla vita, come un'opportunità, ma come una *corvè*. La *skholè*, secondo te, può non essere facoltativa?

WK: Trasformare la scuola in *skholè* è ritornare all'inizio della scuola, alla sua infanzia. È far rinascere la scuola. È per questo che nei nostri progetti gli insegnanti sentono che abitando la filosofia rinasce un'altra scuola, un altro tempo per abitare la scuola, un tempo meno cronologico, lineare, adulto e più infantile, circolare, di ritorno. La scuola non può smettere di essere cronologica perché è un'istituzione adulta, sociale però può esserlo in maniera meno unidimensionale e può accogliere altri tempi.

MP: Le attuali linee guida dell'Unione Europea sanciscono la necessità di formare i bambini in modo che diventino cittadini responsabili. Secondo te da luogo privilegiato di libertà la scuola è diventata un luogo in cui evitare ai bambini di sognare un mondo diverso?

WK: Non saprei. Il fatto che la scuola funzioni peggio in America Latina che in Europa forse è un vantaggio perché è meno disciplinata, meno controllata, più flessibile. C'è più spazio di manovra. Bisogna capire in ogni circostanza come intervenire per interrompere questo ordine dominante, sospenderlo, creare altri rapporti e altre possibilità. Ci sono cose che non possono essere individuali, che non hanno forza se non vengono fatte assieme. Mi sembra che in America Latina, nonostante tutti i problemi che abbiamo, ci sia un maggiore coinvolgimento della società, delle organizzazioni collettive. Un'importante differenza tra l'Europa e l'America Latina è il diverso peso che hanno l'individuo e la collettività. Per fare un esempio semplice tratto dalla vita quotidiana, in Italia ognuno mangia una propria pizza; invece, a Rio siamo abituati a dividerla. È un esempio minimo ma indicativo. Nelle comunità socialmente più marginalizzate il senso di comunità rimane più forte.

LA SFIDA TECNOLOGICA

MP: La filosofia nacque con la parola ma anche in concomitanza con l'invenzione della scrittura. Pensi che le nuove tecnologie porteranno un rinnovamento della filosofia e della pratica filosofica? Se sì, in che forma?

WK: Sì, senza dubbio. Come facciamo noi che siamo di un altro universo tecnologico ad abitare il mondo della lettura sul cellulare, delle reti sociali, del dominio dell'immagine? È un altro mondo, sarà un'altra filosofia. Non riesco ad immaginarla. Tutto quello che dico probabilmente è già antico per tanti giovani e ci sarà bisogno di ripensarlo.

- MP: La tecnologia sta cambiando il modo di comunicare, di percepire e di rapportarci uno all'altro. Questo ha delle ricadute sul dialogo?
- WK: Risulta difficile non risponderti affermativamente. Il dialogo è qualcosa di storico e contestualizzato e anche differente in contesti sociali diversi... Si può fare in tanti modi a distanza. È un campo di studi ancora aperto. In quale maniera la tecnologia influenza diverse forme di dialogo e fino a che punto tutte queste nuove forme comunicative si possono ancora chiamare dialogo?
- MP: I nuovi giovani troveranno dei nuovi modi per dialogare? Credi nella possibilità di un dialogo a distanza?
- WK: La filosofia è una cosa corporea ma che cos'è un corpo? Con la tecnologia ci sarà sempre un altro corpo. Come sarà allora il corpo a corpo? Non lo sappiamo, è una grande sfida. Ci sono tanti esempi di persone che hanno una comunicazione virtuale a distanza e quando si incontrano è tutta un'altra storia. Siamo corpo, adesso un corpo in parte virtualizzato ma la presenza non può essere mai sotto considerata.
- MP: Alla fine di questa lunga serie di domande e risposte ti chiedo quanto questa intervista sia stata lontana dalla pratica filosofica. Siamo stati abbastanza infantili?
- WK: È una bella domanda. Non lo so. Forse possiamo domandarlo ai lettori e alle lettrici. Hanno avvertito qualcosa dell'infanzia in questa intervista? Magari possiamo provare a chiuderla in modo infantile... ad esempio con una domanda... sarebbe un modo per richiamare l'infanzia e anche per non finire... o finire iniziando... per evitare la linearità e invitare al cerchio. Facciamo noi due questa domanda oppure lasciamo che sia il lettore a chiedersi quali domande possano emergere da questa lettura?

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Kennedy, D., & Kohan, W.O. (2017). Childhood, education and philosophy: A matter of time. In M. Gregory, J. Haynes, & K. Murriss (Eds.), *The Routledge international handbook of philosophy for children* (pp. 46-52). London-New York: Routledge.
- Kohan, W. O. (2014c). *La filosofia come paradosso. Apprendere e insegnare a partire da Socrate*. Roma: Aracne.
- Kohan, W. O., Santi, M., & Wozniak, T. (2017). Philosophy for teachers: Between ignorance, invention and improvisation. In M. Gregory, J. Haynes, & K. Murriss (Eds.), *The Routledge international handbook of philosophy for children* (pp. 253–259). London-New York: Routledge.
- Kohan, W.O. (2006). *Infanzia e filosofia*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Kohan, W.O. (2014a). *Philosophy and childhood*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kohan, W.O. (2014b). *Childhood, education and philosophy: New ideas for an old relationship*. London-New York: Routledge.
- Kohan, W.O. (2015). *The inventive schoolmaster: Simón Rodríguez*. Rotterdam-Boston-Taippei: Sense Publishers.

- Kohan, W.O. (2017a). Childhood, philosophy, and the polis: Exclusion and resistance. In D. Kennedy & B. Bahler (Eds.), *Philosophy of childhood today: Exploring the boundaries* (pp. 31-38). Lanham-Boulder-New York-London: Lexington Books.
- Kohan, W.O. (2017b). I bambini 'sogetti' di autodefinizione. Dialogo con i bambini della III B e III C della Scuola Primaria 'Domenico Cirillo' di Bari. *Logoi.ph*, III(8).
- Kohan, W.O. (2022). *Um menino de 100 anos*. Rio de Janeiro: NEFI.
- Kohan, W.O. (2023). *Paulo Freire, più che sempre. Una biografia filosofica*. Milano: Mimesis.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A.M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Waksman, V., & Kohan, W.O. (2013). *Fare filosofia con i bambini: Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo «Philosophy for Children»*. Napoli: Liguori.