

# Esperimenti mentali e altre incontri con la filosofia attorno ai 5 anni

APPUNTI PER LE  
SCUOLE DELL'INFANZIA COMUNALI DI MODENA  
NELL'AMBITO DEL PROGETTO  
“PICCOLE RAGIONI”  
FONDAZIONE COLLEGIO S. CARLO

GENNAIO 2015

## Parte II. *Ipotesi di lavoro su cittadinanza e regole*

a cura di Luca Mori

### Siti di riferimento

<http://www.fondazionesancarlo.it>  
<http://cc.fondazionesancarlo.it/fondazione/Viewer?cmd=filosofiaconibambini>  
[www.progettofilosofare.it](http://www.progettofilosofare.it)

[www.lucamori.eu](http://www.lucamori.eu)  
<https://www.facebook.com/filosofiaconibambini>  
<https://twitter.com/lucamori76>

MAIL per confrontarsi sui progetti in corso: Luca Mori, [moriluca@gmail.com](mailto:moriluca@gmail.com)

## Premessa

Ludwig Wittgenstein ha sottolineato un fatto che non è così semplice come solitamente appare: «Il bambino sa quale colore significhi la parola ‘blu’». Quello che sa qui non è affatto così semplice. (L. Wittgenstein, *Della certezza*, § 545). Imparare ad utilizzare l’aggettivo “blu” in modo comprensibile agli altri significa già apprendere una regola depositata nel linguaggio, facendo distinzioni e separando ciò che per convenzione rientra nel “blu” e ciò che non vi rientra (rosso, verde, giallo ecc.): con distinzioni e separazioni di questo tipo, apprese nell’interazione con gli altri, mettiamo “ordine” nella lingua che diventa la nostra lingua madre e, al tempo stesso, nelle relazioni di cui siamo capaci con gli altri: le relazioni con gli altri ci mettono per così dire nei nostri panni e ci vincolano. Imparando a parlare e ad ascoltare, bambine e bambini affrontano eccezioni, imprevisti, possibilità di errore e incomprensione: quello che arrivano così a sapere non è affatto così semplice. Analogamente, si può sostenere che anche i paesaggi originari della propria vita vengano “appresi” come paesaggi/lingua madre (G. Cepollaro, U. Morelli (a cura di), *Paesaggio lingua madre*, Erickson, Trento 2014; cfr. C. Brambilla, L. Mori, *Paesaggi originari. Rappresentazione degli spazi di vita nell’infanzia*, ivi, pp. 43-61).

Tornando alle regole, ne troviamo di esplicite (leggi, norme, regolamenti) e di implicite, che guidano il comportamento essendo per così dire “incorporate” in ciò che facciamo ripetutamente (es. abitudini). Potremmo incrociare i quattro termini così distinti, ottenendo quattro dimensioni:

	VINCOLI MATERIALI, VISIBILI E TANGIBILI	VINCOLI INVISIBILI E INTANGIBILI
REGOLE ESPLICITE	<p>Vincoli fisici che distinguono e separano spazi, organizzazioni, gruppi</p> <p><i>*Nota: qui si distinguono le regole come vincoli che generano possibilità dalle regole come vincoli che riducono le nostre possibilità</i></p>	<p>Ogni regola esplicita traccia separazioni la cui consistenza e i cui esiti non sono sempre percepibili: tra ciò che si può fare e ciò che non si può, tra ciò che si può dire e ciò che non si può, tra ciò che non si può toccare e ciò che non si può...</p> <p><i>*Nota: qui in particolare nasce il problema delle “interpretazioni” giuste o sbagliate di una regola, che essendo “generale” non può definire tutte le sfumature e i casi esperibili nella realtà. «Cosa voleva dire la regola? Voleva dire che non potevo fare proprio questa cosa? Ma io avevo capito diversamente...».</i></p>
REGOLE IMPLICITE	<p>I comportamenti ripetitivi e le idee indotti dalle nostre abitudini, dai pregiudizi e dai saperi acquisiti, che diventano posture, modi di fare “incorporati”, schemi di comportamento visibili (in primo luogo agli altri). Apprendiamo una lingua assumendo le regole implicite nell’uso prima di studiare la grammatica (sistema di regole esplicite)</p>	<p>Ciò che non riusciamo a fare e a concepire per i nostri “assunti” implicite e per la nostra tendenza a vedere le cose in un certo modo, a vedere “mura” e regole dove non ce ne sono, così come a non riconoscere le mura e le regole che ci tengono “prigionieri”.</p>

## Perché la filosofia

«Chi voglia varcare senza inconvenienti una porta aperta deve tener presente il fatto che gli stipiti sono duri: questa massima [...] è semplicemente un postulato del **sensu della realtà**. Ma se il senso della realtà esiste, e nessuno può mettere in dubbio che la sua esistenza sia giustificata, allora ci dev'essere anche qualcosa che chiameremo **sensu della possibilità**.

Chi lo possiede non dice, ad esempio: qui è accaduto questo o quello, accadrà, deve accadere; ma immagina: qui potrebbe, o dovrebbe accadere la tale o tal'altra cosa; e se gli si dichiara che una cosa è com'è, egli pensa: be', probabilmente potrebbe anche essere diversa. Cosicché il senso della possibilità si potrebbe anche definire come la capacità di pensare tutto quello che potrebbe egualmente essere, e di non dar maggior importanza a quello che è, che a quello che non è» (R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Einaudi, Torino 1972, pp. 12-13).

Si può cercare di capire insieme *in che senso e perché, attraverso le regole, tracciamo "contorni" attorno a noi; soprattutto, si può cercare di capire in che modo le regole che ci "regolano" possano aumentare o ridurre le nostre possibilità di azione individuali e di gruppo* (da cui l'importanza di conoscere le regole e di apprendere come e quando modificarle).

L'ipotesi qui è che conversare in un certo modo sulle regole, sullo stare insieme ecc., porti con sé un incremento di consapevolezza sulle dinamiche che ci vincolano agli altri. Tale consapevolezza non determina di per sé una condotta "migliore" e più rispettosa delle regole; anzi, potrebbe benissimo accompagnarsi alla rimozione e all'oblio, oppure all'indifferenza (perché ciò di cui si diventa consapevoli comporta un carico impegnativo ed è soggetto a varie e contrastanti interpretazioni, che il bambino esperisce nei diversi gruppi in cui vive). Eppure quella consapevolezza è un'acquisizione importante, soprattutto nel momento in cui emerge conversando con altri: è una condizione per l'esercizio di un'autonomia critica nell'accettazione oppure nel rifiuto delle regole, perché risveglia e per così dire "allena" la sensibilità ai nessi invisibili e intangibili che ci legano agli altri, da cui dipendono le possibilità individuali.

Suggeriamo poi che la comprensione di ciò di cui si parla – regole e cittadinanza – possa essere approfondita attraverso **esperienze e prove** nella relazione con gli altri: non si tratta di conversare soltanto (primato dei "concetti") né di fare soltanto esperienze (primato della pratica), bensì di potenziare reciprocamente la pratica e ciò che sappiamo "concepire" della pratica.

**Bambine e bambini hanno, in altri termini, la possibilità di** ampliare la conoscenza di sé attraverso il gruppo, assieme alla conoscenza reciproca tra coetanei; possono esercitare la capacità di argomentare un punto di vista personale, di affermare e negare, di sostare nel dubbio e di sospendere il giudizio; esercitando la capacità di esplorare lo spazio tra l'esistente e il possibile, tra ciò che c'è e ciò che potrebbe essere diverso e migliore.

## Il senso (e l'idea) della giustizia

Inizio con un esempio tratto da A. Sen, *L'idea di giustizia*, trad. it. di L. Vanni, Mondadori, Milano: tra l'altro, il libro inizia con una citazione da *Grandi speranze* di Charles Dickens e precisamente con un'affermazione di Pip: «Nel piccolo mondo in cui i bimbi vivono la loro esistenza nulla è mai tanto acutamente percepito e sentito quanto l'ingiustizia».

Tre bambini vogliono lo stesso flauto. Anne lo vuole perché è l'unica a saperlo suonare, Bob lo vuole perché dice di essere così povero da non avere altri giochi, mentre Carla dice che ha diritto lei ad averlo, perché lo ha costruito. Chi dovrebbe averlo? Cosa è **più giusto fare**? Più precisamente il brano utilizzato da Sen è:

«Anne pretende il flauto perché è l'unica dei tre che lo sappia suonare (circostanza che gli altri riconoscono), e certo sarebbe ingiusto negare lo strumento all'unica persona che sa davvero adoperarlo. Se l'unica informazione in nostro possesso fosse questa, saremmo fortemente orientati ad assegnare il flauto alla bambina.

In una scena alternativa, però, parla Bob, il quale giustifica le proprie pretese sul flauto con il fatto di essere così povero da non avere neanche un giocattolo: nel flauto troverebbe qualcosa con cui giocare (e le due bambine non negano di essere più ricche e di avere molti giocattoli con cui divertirsi). Se ascoltassimo soltanto Bob, senza sentire le bambine, avremmo tutte le ragioni per dare a lui il flauto.

Una terza scena ci presenta Carla, che fa notare di essersi applicata per mesi e mesi e con diligenza a costruire il flauto con le proprie mani (e gli altri due confermano) e, appena terminata l'opera, "proprio allora" protesta "questi ladri di cose altrui sono venuti a portarmi via il flauto". Se non avessimo altra dichiarazione che quella di Carla, saremmo con ogni probabilità propensi a dare il flauto a lei, riconoscendo ragionevoli le sue pretese su un oggetto che ha creato con le sue mani».

Abbiamo qui un esempio di **dilemma morale**: può diventare la premessa per una conversazione tra bambini, alla ricerca di strategie per affrontare il problema ed eventualmente di altri esempi esperiti insieme.

## Immagini della giustizia



Dopo avere parlato del giusto e dell'ingiusto (anche a partire da dilemmi come il precedente) si può pensare di proporre ai bambini un'immagine classica della giustizia<sup>1</sup>. Immaginiamo di chiedere ai bambini: *Ho trovato questa immagine... è strana e mi sono chiesta: cosa sarà? Perché sarà disegnata così? Cosa avrà voluto rappresentare chi l'ha disegnata?*

<sup>1</sup> Sulla storia dell'immagine della giustizia bendata, cfr. Adriano Prosperi, *Giustizia bendata. Percorsi storici di un'immagine*, Einaudi, Torino 2008. Nota: l'immagine della giustizia con la benda compare verso la fine del Medioevo, in una delle xilografie del *Narrenschiff*, la *Nave dei folli* di Sebastian Brant (Basilea 1497). La benda qui non indica *imparzialità*, secondo il significato inteso in seguito: indica che è da folli bendare gli occhi della giustizia. Nella tradizione classica, al contrario, la giustizia era associata alla capacità di vedere bene a fondo.





P. Bruegel il Vecchio, *Giochi di bambini* (1560, olio su tavola, 118x161), Kunsthistorisches Museum, Vienna.

Nel gioco i bambini esperiscono il nesso tra (conoscenza e rispetto di) regole condivise, piacere della relazione e conflitti, mentre si esercitano ad esplorare le possibilità d'azione consentite a partire dai vincoli esistenti (le stesse regole, i "supporti" e le condizioni materiali del gioco ecc.). Si potrebbe discutere di regole, in questo caso, analizzando dipinti che rappresentano giochi di bambini. Ad esempio, con riferimento alla tavola di Bruegel il Vecchio, chiedendo di individuare i singoli giochi (si trovano già online delle catalogazioni). Si può fare il punto su quali giochi i bambini di oggi riconoscono e quali no e, soprattutto, se sanno dire quali regole vanno rispettate ogni volta, le "regole del gioco":

Immagine di dettaglio	NOME DEL GIOCO	Regole individuate dai bambini
...	...	...
...	...	...
...	...	...

*Si possono fare poi degli esperimenti con GIOCHI NOTI e GIOCHI IGNOTI*

**Esercizi con giochi noti:** provare a vedere cosa succede cambiando alcune regole (poco o tanto) o ribaltando i criteri abituali: es., chi arriva per... ultimo da un punto A a un punto B. Funziona?

Quali problemi nascono? Quali regole possiamo darci per evitare che nascano quei problemi (es., *necessità di un arbitro imparziale, necessità di vietare di restare immobili, ecc.*).

**Esercizi con giochi ignoti:** Si annuncia ai bambini che si sono trovati dei giochi antichi o comunque misteriosi, con un piccolo problema. Li vogliono vedere? Probabilmente sì. Ecco, i giochi sono composti di elementi in cui però manca qualcosa: *le regole del gioco*. Come riescono i bambini a “inventare” insieme delle regole?

Immaginate di dare ad esempio:

- 1) uno spago o due, alcune pedine (anche sassolini o pietre di colore diverso)
- 2) una scatola e un pezzo di stoffa
- 3) ...

Chiedendo loro di fare delle *ipotesi* su come si gioca e di trovare le *regole*, lavoriamo su due piani contemporaneamente: a) si organizzano per provare e scambiarsi qualche idea sul da farsi; b) ipotizzano regole per un gioco che non conoscono sperimentando come, *attraverso l'invenzione di regole*, un insieme di oggetti che non mostravano inizialmente un senso particolare acquisiscono il senso di gioco: una volta introdotte **delle regole, esse instaurano relazioni tra gli elementi del gioco e, al tempo stesso, tra i giocatori**. A seconda delle regole inventate, si possono immaginare giochi differenti, più o meno divertenti e deludenti. Si può anche pensare di lavorare per sottogruppi.

## Il senso del limite

Solone (un po' di storia) disse: “Prendi a cuore le cose importanti” (Diogene Laerzio, I, 60) e “Nulla troppo” (Diogene Laerzio, I, 63). *Nulla di troppo* meriterebbe già da solo un percorso dedicato. Chiediamo cosa vuol dire (nulla di troppo) poi, dopo aver accompagnato all'interpretazione usuale (Non “eccedere il limite” in nessuna cosa), si possono anche dare proverbi per illustrare (e provare materialmente) cosa significa: *la goccia che fa traboccare il vaso, la fune o l'elastico che troppo teso si spezza, ecc.*

Quindi, fare anche alcuni esperimenti sulla “misura”: es., cosa succede se parliamo tutti insieme “troppo” forte? Ci sono attività in cui non si può stare “troppo” vicini? Ci sono attività in cui non si può stare “troppo” lontani? Ecc. Si può ragionare su cosa c'è di troppo o di troppo poco nella città... (nel senso del bello e dello stare bene).

Vedere il fenomeno sia in natura, sia nei comportamenti: gli effetti del “troppo” (alziamo la voce tutti insieme mentre parliamo, poco alla volta... a un certo punto è *troppo*); quando una cosa viene fatta “troppo”, cambia significato (faccio un dispetto una volta... è un dispetto, ma se continuo e lo faccio dieci volte...?); uso un videogioco mezz'ora, un'ora ecc., poi diventa troppo (come me ne accorgo? Posso accorgermene da solo anche senza che qualcuno lo dica?); mangio (quando è troppo; come me ne accorgo)? quando “cambiano” le cose? *Le regole* possono aiutarci nel gestire il problema del “troppo”?

## Trasimaco

Trasimaco diceva che a decidere cosa è giusto e cosa no è sempre il *più forte*. E che non ci si può fare niente. Nessuno è riuscito a convincerlo. Nemmeno Socrate, che era un grande filosofo. Ha proprio ragione? Come possiamo fare a convincerlo?

## Un'astronave nello spazio

Per iniziare a pensarsi in una prospettiva *planetaria*, per quanto possibile a 4 o 5 anni.

Immaginiamo un'astronave nello spazio. Il viaggio sarà lunghissimo: come si può fare per viverci bene... cosa bisognerà portare? Da mangiare? Da bere? Terra, animali, ecc.: l'astronave è grandissima... Può darsi che qualcuno inizi a sprecare, sporcare l'acqua che si deve bere, fare sporcizia nell'aria, ecc.? Che si farebbe in tal caso? Quali regole? Bastano le regole *da sole*? Come si prendono le decisioni lì?

Lavorare sull'astronave come metafora del pianeta (il pianeta Terra è come un'astronave già attrezzata, con molte risorse che ci permettono di vivere e che rischiamo di distruggere): l'immagine dell'astronave è efficace nel suscitare l'impressione della *finitezza* del mondo in cui gli immaginari viaggiatori nello spazio si trovano; ma si potrà poi dire ai bambini, mostrando la Terra, che noi viviamo su un'astronave del genere, per quanto singolare: astronave come *navicella* che gira tra gli astri, anche se un percorso fisso e composta non come le macchine o gli aerei, bensì in modo tale da poter produrre da sé risorse per la vita... composta da parti che si consumano e si rigenerano come i fiori, le piante e gli animali, e di altre che si trasformano e sostengono comunque la vita, pur non essendo vive, come l'acqua, le rocce, e così via.

## Proverbi

Si possono trovare molti proverbi che hanno a che fare con le regole dello stare insieme e con le conseguenze di comportamenti alternativi.

Analizzando i proverbi, si può valutare chi è d'accordo e chi no, ipotizzare perché dice così, giocare sull'introduzione di negazioni (es.: se chi rompe paga... chi non rompe...?; Chi tanto e chi niente... e chi poco?). Esempi:

*Chi rompe paga e i cocci sono suoi.*

*Chi tanto e chi niente.*

*Chi va con lo zoppo, impara a zoppicare.*

*Chi vince ha sempre ragione.*

*Con le buone maniere si ottiene tutto.*

*Contro la forza la ragion non vale.*

*Fidarsi è bene, non fidarsi è meglio.*

*Patti chiari, amici cari.*

Il fatto di avere classi con bambini di famiglie non solo italiane (o di regioni italiane diverse) dà l'opportunità di raccogliere, discutere e comparare **proverbi di varia provenienza**. Un'insegnante che sta già lavorando a un **vocabolario delle parole del mondo** può così immaginare di raccogliere e commentare con i bambini **i proverbi del mondo** sulle regole, sulla vita sociale e sullo stare insieme, sui comportamenti e sulle loro conseguenze. I proverbi vengono raccolti sia nella lingua originale che nella traduzione italiana. Si è già notato che l'esperienza è occasione di riflessione anche nei genitori e nei nonni: i genitori ricordano di essere "nati con i proverbi", mentre i bambini di oggi non li conoscono; i nonni hanno chiesto di segnalare anche i proverbi in dialetto e se ne stanno raccogliendo di varie regioni d'Italia. Possiamo osservare:



- quali parole del proverbio colpiscono i bambini (quali capiscono e quali no)
- chi avrà inventato per primo il proverbio? In quale situazione?
- Cosa vorrà dire il proverbio?
- Siamo d'accordo con ciò che dice il proverbio? È vero o no?
- È vero sempre?
- Possiamo provare a cambiarlo? Cosa succede se ne modifichiamo una parte (ad esempio affermando o negando ciò che lì è negato o affermato).

## Modi di dire

Anche i modi di dire possono diventare il punto di partenza per *analizzare il linguaggio con cui parliamo di regole, relazioni e comportamenti*, per analizzare così anche alcune dinamiche tipiche delle relazioni e dei comportamenti, con ironia. L'esercizio qui consiste nel chiarificare gli usi del linguaggio e nell'esplorare il senso delle metafore: es., i bambini di 5 anni possono discutere bene del significato di un'espressione come "avere la testa tra le nuvole".

Ci si può concentrare, secondo una proposta, sui *modi di dire che hanno a che fare con l'amicizia* (su filosofia e amicizia, e sul senso politico dell'amicizia, cfr. la prima parte della documentazione di questi incontri). Esempi di modi di dire: *fare amicizia, amici per la pelle, diventare amici, rompere l'amicizia, essere amici per sempre, amica/amico del cuore, non essere più amici ecc.*

Le analisi filosofiche classiche dell'amicizia suggeriscono alcune piste da esplorare:

- Gli amici devono essere d'accordo su tutto?
- Basta essere d'accordo per essere amici?
- Un filosofo parlava di amicizia come "comunanza di sentimento"... cosa vorrà dire? Cos'è un sentimento? Si provano da soli? "dentro"? Ma allora si può provare sentimenti insieme, in comune? Come si fa?
- L'amicizia è un piacere?
- Con gli amici si litiga o no?
- Per essere amici bisogna passare del tempo insieme e incontrarsi, oppure no?
- Perché si diventa amici?

Notiamo che a scuola si esperiscono due possibili forme di condivisione da amici: da un lato ci sono i giochi della scuola, pubblici, di tutti, dove il "noi" sono tutti i bambini di un gruppo; dall'altro ci sono i giochi dei bambini, che possono essere portati a scuola e prestati a qualcuno in particolare, in base ad una scelta da parte di chi lo possiede, e in questo il "noi" è ristretto e selettivo (fiducia orientata ad una persona, amicizia e reciprocità sentita e pretesa da tutti ma nei confronti di alcuni in particolare ecc.)

## Massime filosofiche

Sul modello proposto per i proverbi e i modi di dire, si possono cercare e discutere massime filosofiche (immaginando un percorso di *Massime filosofiche sulle regole e sulla vita sociale, commentate da bambine e bambini di 4 o 5 anni*). Gli spunti sono molti. Es. **Marco Aurelio**, *Pensieri*: Ciò che non fa bene all'alveare, non può fare bene alle api.

## Progettare insieme

Un'altra proposta parte dall'esistenza di un parco che i bambini conoscono e che ha un solo gioco. Si potrebbe immaginare con i bambini come renderlo più allegro e divertente. Decidere cosa sarebbe bello metterci e dove, quali regole sarebbero necessarie, a quali condizioni si potrebbe andare lì per giocare anche senza genitori.

Si sono fatti percorsi in passato nell'ambito delle iniziative delle città amiche dell'infanzia e dell'adolescenza (percorsi partecipativi che hanno coinvolto bambine e bambini nel ripensamento di luoghi cittadini, percorsi casa-scuola ecc.). Qui si tratta di lavorare con l'immaginazione ed eventualmente, in conclusione, di dire che siccome il parco è uno spazio pubblico, per chiederne il miglioramento e la trasformazione si dovrebbero fare certi passaggi (impegnare anche gli adulti come cittadini, rivolgersi al Comune ecc.). Nel percorso sarà interessante curare il processo della decisione. Ad esempio:

- Prima conversazione sulle idee per migliorare il parco: raccogliere e fissare ogni proposta con un'immagine che permetta di ricordarla
- Fare presente che ci sono dei limiti (di spazio, economici ecc.) e che non si potranno fare tutte quelle cose. Ipotizziamo di doverne scegliere 5. Quali scegliamo? Qui ci si possono aspettare conflitti ed esigenze di negoziazione (sulle cose da scegliere, sul colore ecc.)
- Raccogliere e fissare con un'immagine le 5 cose scelte dopo la negoziazione (oppure, se sono necessari più passaggi, le X cose scelte ( $X > 5$ ) in una prima conversazione, con tutti i passaggi che portano alla decisione finale per 5 cose
- Valutare insieme chi e quanto siamo contenti per le scelte fatte
- Stabilire regole e altre condizioni necessarie per l'utilizzo del parco
- ...

## Senso del rispetto e del limite

In un lavoro dedicato all'amicizia e al fare stare bene gli amici, è emersa l'idea del *rispetto*. Lo si è affrontato riprendendo anche l'esempio di Watzlawick sui due marinai che tirano una barca in direzioni opposte. Da qui è emerso un legame con il principio di Solone "Nulla di troppo" e la necessità di esplorare meglio la questione della soglia e del limite: il senso del limite ha a che fare con il senso del rispetto (in quanto rispettare significa anche darsi un limite, "sintonizzare" il proprio limite con i limiti altri, in modo che su questi limiti si possa comunicare abbastanza bene; in modo da apprendere anche a "sconfinare" senza ferire l'altro ecc.).

## Le regole e il tempo

In un gruppo di 4 anni si lavora sulla divisione della giornata in momenti scanditi da attività differenti. Il tempo viene misurato con clessidre che permettono di visualizzarne lo scorrere in relazione ad alcune attività. Si è parlato poi di rispetto delle regole e di *rispetto dei tempi*. A questo proposito, si sottolinea quanto il tempo sia importante in relazione alle regole della cittadinanza e

della democrazia in quanto ad esempio: a) le decisioni da prendere insieme richiedono la conversazione, ma anche l'*interruzione della conversazione* (anche in presenza di un disaccordo che permane); b) mentre si conversa, occorre dare il tempo di esprimersi agli altri e rispettare i tempi del dire e i tempi dell'ascoltare; c) esistono *turni* da rispettare e dunque alternanze tra il momento in cui si assiste e non si è coinvolti direttamente e il momento in cui gli altri aspettano che noi agiamo, essendo direttamente coinvolti (in un gioco, come in una conversazione o nell'esercizio di un ruolo di responsabilità). Di queste cose si può discutere partendo da dilemmi ed enigmi o da esperienze da immaginare e fare assieme: cosa succede se il tempo dei turni nel fare una cosa diventa troppo lungo? Cosa succede se diventa troppo corto? Ecc.

## Ecologia e cittadinanza

Lavorando sulla cittadinanza e sulle regole è importante tenere conto di come si alimentino reciprocamente (1) *conversazione ed esperienza*, (2) *consapevolezza/azione* dei *micro-* e dei *macro-*contesti in cui agiamo. Sul primo punto abbiamo già richiamato l'attenzione, proponendo modi di mettere alla prova, sperimentando, ciò che emerge dalla conversazione e di conversare su ciò che può emergere nell'esperienza.

Sul secondo punto, diventano importanti le attività che modificano alcuni comportamenti in modo osservabile nel "qui ed ora" della propria esperienza: si pensi, ad esempio, alle iniziative adottate per la riduzione del consumo della plastica, strategie per ridurre gli sprechi, pratiche di riuso, recupero ecc.; questo tipo di lavori si possono combinare bene con esperienze che aprano il pensiero alla dimensione della cittadinanza planetaria, perché è utile lavorare contemporaneamente sui due livelli: da un lato, comprendere che le condizioni future della buona vivibilità si giocano a livello *planetario* (abitiamo in un pianeta finito e siamo una specie in grado di compromettere in modo irreversibile la trama di relazioni che rendono possibile la vita); dall'altro lato, comprendere che la nostra possibilità d'azione è limitata e contestualizzata, che ha bisogno di sperimentarsi nel "qui ed ora" e che ha effetti tanto maggiori quanto più riesce a coniugarsi all'azione di altri, attraverso scelte di gruppo e collettivamente vincolanti. Senza considerare il livello planetario, potremmo illuderci di risolvere il problema della buona vivibilità occupandoci di ciò che ci è più vicino, senza preoccuparci di ciò che accade altrove, anche molto distante da noi; senza iniziare ad agire e a tentare il cambiamento nei contesti limitati del nostro vivere, potremmo limitarci a considerare astrattamente l'immensità del problema, finendo nella rassegnazione per la nostra incapacità/impossibilità di affrontarlo globalmente.

Il presente documento è tratto dal sito web "Documentaria" del Comune di Modena: <https://documentaria.comune.modena.it>

*Titolo:* Filosofia con i bambini

*Sottotitolo:* Corsi di formazione ed eventi pubblici realizzati nell'anno scolastico 2014/2015

*Collocazione:* Web



Comune di Modena



Copyright 2022 © Comune di Modena.

Tutti i diritti sono riservati.

Per informazioni scrivere a: [memo@comune.modena.it](mailto:memo@comune.modena.it)