

pedagogia

Silvia Demozzi

La grande domanda



Quando l'infanzia
interroga l'esistenza

Scholé

Silvia Demozzi

La grande domanda

Quando l'infanzia interroga l'esistenza

Scholé

Introduzione

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

Le risposte, tutt'altro che verità assolute, variano in base ai soggetti che abitano le pagine dell'albo (un bambino, una nonna, un poliziotto, un sasso, un gatto...), suggerendo una pluralità di motivi che giustificano l'essere nel mondo, valorizzando le differenze di ciascuno. Per il gatto siamo qui per fare le fusa (e anche un po' per i topi), per il pilota siamo qui per baciare le nuvole, per il panettiere per alzarci presto, per il sasso siamo qui per stare qui. L'incedere del testo accompagna il lettore in quella che si potrebbe definire un'esperienza filosofica¹ che fa da eco a quanto si chiede Martin Heidegger (2001/1929) con la domanda «*Perché esiste qualcosa invece che nulla?*» (da cui, «*Perché esisto io, proprio io? E che senso ha il mio esistere?*»), domanda attorno alla cui indagine risiederebbe, per il filosofo di Friburgo, la possibilità più propria dell'essere umano.

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

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

Se, infatti, la ricerca di senso e le questioni ad essa connesse paiono, più che grandi domande, domande *da grandi*, questo libro vuole mettere in luce, se mai ce ne fosse il bisogno, che bambini e bambine², alla stessa stregua degli adulti e forse di più, si interrogano da sempre attorno alle grandi questioni esistenziali e che – lo si valorizzi o meno – non smetteranno mai di farlo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Per concludere

Dell'ascolto dell'infanzia e del demonismo delle domande

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

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

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

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

assodato (teorie, prassi, presupposti) anche e soprattutto nei confronti dell'infanzia. Si tratta, per riprendere una riflessione cara al problematicismo razionalista di Banfi (1926), poi rielaborata in direzione pedagogica da Bertin (1968), di un esercizio della ragione che è antidogmatico e si contrappone a quel processo di razionalizzazione tipico della metafisica classica. Come analizza Fabbri (2016, 2019), quello della razionalizzazione, infatti, è un atteggiamento controproducente, poiché pretende di salvaguardare la veridicità dei propri presupposti (anche quando smentiti dall'esperienza e/o dall'osservazione empirica), divenendo così vincolante. Ma questo vincolo è nemico dell'apertura richiesta da un ascolto autentico e non si presta ad accogliere altri punti di vista o, persino, al cambio di prospettiva. La proposta del problematicismo pedagogico, in dialogo con le teorie della complessità e, in particolare, con la riflessione del sociologo Edgar Morin (1990-1993), è quella di valorizzare l'impegno di una ragione (razionalità) che antepone la conoscenza alla difesa di valori, credenze e aspettative. È una ragione anti-dogmatica che ci pare possa essere esercitata a favore del sorgere delle domande esistenziali e della coltivazione di un terreno che sia in grado di accoglierle e metterle in discorso¹. L'esercizio della razionalità rende «i soggetti disinteressati, capaci di mettersi in ascolto del punto di vista divergente, di dialogare con le posizioni antinomiche alle proprie, anziché combattere per la difesa dei propri privilegi e delle proprie logiche di dominio» (Fabbri, 2019: 23).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sommario

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

La ricerca del senso dell'esistenza e gli interrogativi che ne scaturiscono paiono, più che grandi domande, domande *da grandi*. Bambini e bambine, al contrario, si interrogano da sempre sulle questioni esistenziali di fondo ("Perché siamo qui?", "Dove andiamo?", "Perché si muore?", "Cosa c'è dopo?"). Gli adulti tendono a rifuggire questo confronto, ma è importante dal punto di vista educativo assicurare e preservare tempi, spazi e pratiche in cui ogni domanda possa essere messa in parola e i soggetti possano essere accompagnati nella ricerca di significati. La *Philosophy for Children* (P4C) e la *Philosophy of Childhood* sostengono l'importanza di valorizzare, nei luoghi dell'educazione, la dimensione esistenziale del pensiero infantile: è il riconoscimento del diritto a pensare, porre domande sul senso della vita e trovare spazi e persone che sappiano accoglierle. È pronta la comunità educante a dare a bambini e bambine la possibilità di porre tutte le domande, anche le più scomode? L'indagine filosofica sembra un luogo privilegiato per l'espressione e la coltivazione della ricerca di significato: meraviglia, curiosità, immaginazione, sconfinato senso del possibile sono solo alcuni dei terreni fertili su cui si giocano i tanti interrogativi e le tante risposte della vita infantile. Accoglierle nella loro *vastità* è una sfida – forse la più grande – ma rappresenta anche un cambio di rotta, una scelta responsabile, rispetto all'incapacità, tipicamente adulta, di confrontarsi fino in fondo con l'universo-bambino.

Silvia Demozzi è professoressa associata di Pedagogia generale e Filosofia dell'educazione presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna. Tra le sue pubblicazioni ricordiamo: *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione* (ETS, 2011); *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto* (Junior, 2016). Ha inoltre curato *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca* (FrancoAngeli, 2021).

