



I lettori che desiderino informarsi sulle pubblicazioni e sulle attività dell'Associazione Culturale CoiBambini possono consultare il sito internet: **[www.coibambini.com](http://www.coibambini.com)**

Chi volesse iniziare a formarsi  
al Metodo Educativo Filosofiacoibambini@  
è pregato di scrivere al seguente indirizzo mail:  
**[filosofiacoibambini@gmail.com](mailto:filosofiacoibambini@gmail.com)**

*Carlo Maria Cirino*

# ***Immagino, dunque sono***

*I bambini e la grande sfida della vita*

*Seguito de  
“I se che aiutano a crescere”*

***Associazione “Coibambini”, Mondovì***

*Questo libro è dedicato alla mia spettacolare figlia Kiki.*

---

ISBN

Copyright © 2021 by Associazione Culturale CoiBambini,  
con sede in Piazzetta Comino 4, 12084, Mondovì, Cuneo.

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione può essere fotocopiata, riprodotta, archiviata, memorizzata o trasmessa in qualsiasi forma o mezzo (elettronico, meccanico, reprografico, digitale) se non nei termini previsti dalla legge che tutela il Diritto d'Autore. Per altre informazioni si veda il sito: **[www.coibambini.com](http://www.coibambini.com)**

Finito di stampare nel mese di gennaio 2021 presso A.G.E. Srl, Urbino

## *Indice*

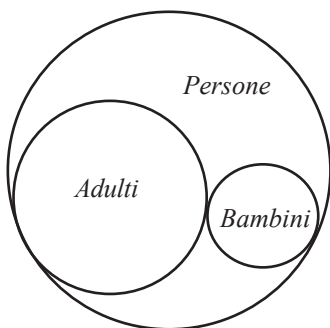
<i>Introduzione</i>	<i>p. 1</i>
<i>Capitolo primo</i>	<i>p. 18</i>
<i>Capitolo secondo</i>	<i>p. 41</i>
<i>Capitolo terzo</i>	<i>p. 76</i>
<i>Capitolo quarto</i>	<i>p. 109</i>
<i>Capitolo quinto</i>	<i>p. 167</i>
<i>Capitolo sesto</i>	<i>p. 179</i>
<i>Conclusione</i>	<i>p. 196</i>
<i>Bibliografia</i>	<i>p. 214</i>



## Introduzione

### Chi è un bambino?

A questa domanda, che ho posto tante volte a numerosi insegnanti, genitori e studenti, molti hanno pensato di poter rispondere facilmente, salvo poi rendersi conto, nel corso della discussione, di non avere parole sufficienti per spiegarsi a fondo<sup>1</sup>. Alcuni, giustamente, hanno detto che «un bambino è una persona». Altri, altrettanto correttamente, che «è un individuo con una propria personalità». Altri ancora che «è un essere umano, considerato in un particolare momento del suo sviluppo, più o meno tra la nascita e l'adolescenza». Altri che «è qualcuno che deve ancora crescere». Le definizioni ascoltate, nel corso degli anni, sono state tantissime: poche quelle del tutto sbagliate, prive di una qualche verità al loro interno. Ciascuna, a suo modo, ragionevole. Ciascuna più o meno vicina al cuore del problema.



*Fig. 1*

Nessuna definizione che fosse, però, pienamente soddisfacente, definitiva, completa; che rispondesse davvero alla più “semplice” delle domande: «chi è un bambino?». Così, ad esempio, affermare che il bambino è persona, dire che possiede una personalità, è certamente vero, ma lo è anche per l’adulto. Eppure, adulto e bambino non sono la stessa cosa, ed è proprio a questo “qualcosa” che la nostra ricerca, *in primis*, si volge. A ciò che identifica il bimbo distinguendolo nettamente da tutto il resto. Gli schemi proposti in Fig. 1 e 2 raffigurano ciò che intendiamo. Si tratta di schematizzazioni volutamente impegnate (e impegnative) da un punto di vista teorico. Esse lasciano spazio all’idea che l’insieme degli adulti e dei bambini non combaci esattamente né con la totalità delle persone, né con la totalità di ciò che possiede una personalità. In campo etico, la definizione di “persona” è fonte di dibattito<sup>2</sup>. Un dibattito nel quale, in questa sede, non entriamo e che quindi lasciamo aperto.

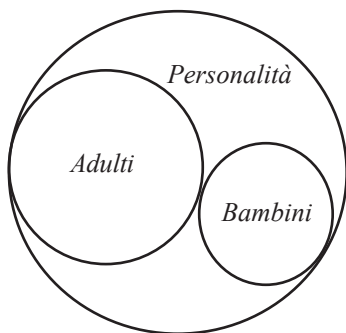


Fig. 2

Piuttosto, a noi interessa indagare quel genere di definizioni che introducono al loro interno la dimensione temporale<sup>3</sup> e, perché no, anche quella strumentale<sup>4</sup> della questione. Mettendo per un attimo da parte la ricerca spasmodica di una presunta sostanza “bambina”, che faticiamo a trovare, desideriamo partire da un dato semplice e alquanto difficile da contrastare: l’esistenza di una fase infantile e di una fase adulta dello sviluppo; di bambini e adulti che, per quanto



diversi, condividono una serie ( $x$ ) di caratteristiche il cui numero aumenta progressivamente nel corso, appunto, dello sviluppo. Prima di procedere, però, è bene introdurre qualche altro elemento. Anzitutto, l'idea che un bambino possa non essere altro che un adulto in potenza; da cui segue che l'adulto non sarebbe che un bambino in atto. Poi, la possibilità che con il termine "bambino" ci si riferisca a una specifica parte temporale dell'uomo, quella compresa esattamente tra la nascita e l'inizio dell'adolescenza.

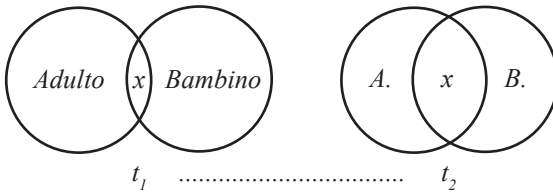


Fig. 3

Grazie all'aggiunta della dimensione temporale ( $t$ ), indispensabile dal momento che abbiamo a che fare con esseri che si muovono lungo archi di vita, siamo quindi in grado di descrivere una ipotetica situazione  $t_1$  nella quale adulto e bambino partecipano di un certo valore ( $x$ ) $_{t_1}$  di caratteri comuni. Fin dalla nascita, ad esempio, entrambi hanno un cuore, un cervello, due braccia, due gambe e così via, seppur siano ancora molte le cose che li dividono, sia a livello fisico (non si tratta esattamente dello stesso cuore, né dello stesso cervello, etc.) che neuropsicologico (non si tratta esattamente della stessa visione, né della stessa attenzione, etc.). E questo vale sia che ci riferiamo a due individui distinti, un adulto e un bambino messi a confronto, sia che pensiamo all'adulto che quel tale bambino diventerà. Col trascorrere del tempo e l'incedere dello sviluppo, insomma, lo spazio occupato dalle caratteristiche condivise ( $x$ ) aumenterà progressivamente, cosicché, ad esempio, in una ipotetica situazione  $t_2$ , successiva alla precedente, ( $x$ ) $_{t_2}$  sarà un valore più alto di ( $x$ ) $_{t_1}$ . Molte delle caratteristiche ( $x$ ) $_B$  del bambino, passate all'insieme condiviso ( $x$ ), saranno diventate ormai parte delle ( $x$ ) $_A$  della sua

futura fase adulta. In altre parole, nel corso dello sviluppo, adulto e bambino vedranno sovrapporsi un numero sempre maggiore di loro caratteristiche; questo finché, al tempo  $t_n$ , il bambino sarà diventato adulto, ovverosia ogni sua caratteristica avrà finito per sovrapporsi a quelle tipiche del secondo in modo pressoché indistinguibile.

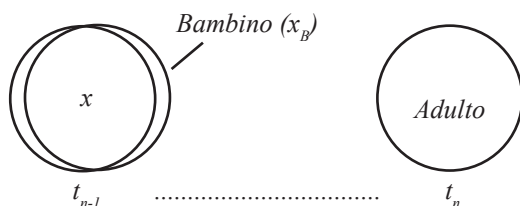


Fig. 4

Fenomenologicamente ciò significa che ad un certo punto non vedremo più un bambino e un adulto a confronto, bensì due adulti; non vedremo più un certo bambino, ma un adulto che prima fu bambino. Differenti, certo, sia numericamente (i primi) che qualitativamente (i primi e i secondi), ma non così diversi quanto all'inizio di tutto il processo. Cos'è cambiato? Qual è quell'( $x_b$ ) che fa continuare il bambino a esser tale fino all'ultimo istante prima di divenire adulto? Qual è quella caratteristica ( $x_b$ ) in assenza della quale non possiamo più parlare di "bambino"? Da quando possiamo iniziare a parlare di "adulto"? Quando possiamo considerare conclusa la fase infantile dello sviluppo umano? Strumentalmente: dove trovo un bambino se lo cerco? E come faccio a riconoscerlo? In quale attività è più probabile che lo trovi coinvolto?

### **Immaginazione e ipotesi del *puer religiosus***

Identificheremo il carattere distintivo del bambino ( $x_b$ ) con uno specifico modo di darsi dell'immaginazione, con una

particolare modalità d'immaginare caratterizzata da un fortissimo investimento in termini di credenza. Definiremo l'immaginazione come la capacità dell'essere umano di pensare le cose *altrimenti* da come sono, diversamente da come si presentano. Abilità, come avremo modo di vedere, fondamentale per la sopravvivenza e posseduta sia da bambini che da adulti, ma con delle importanti differenze legate al ciclo di vita. Legheremo ( $x_b$ ) al credere in tali immaginazioni, a quel particolare talento che il bambino mostra di destreggiare fino a che, per l'appunto, resta bambino. Già, perché l'immaginazione non è nulla senza una credenza che la sostenga e le dia spessore. Chi godrebbe, infatti, nell'immaginare qualcosa se almeno per un attimo non vi prestasse fede? Se quel qualcosa d'immaginato non fosse anche solo per un istante "reale"? O "possibile"?

Prima ancora che al bambino giunga un qualsivoglia «schema generale di obblighi sociali e leggi»<sup>5</sup> dai quali egli dedurrebbe la propria appartenenza religiosa o la propria spiritualità, ci sono le immaginazioni spontanee della più tenera infanzia, alle quali egli è sospinto a credere da quell'( $x_b$ ) che ci permette di dire: «è un bambino». Non ci pronunciamo, dunque, sull'eterna *querelle* che oppone, ad esempio, Durkheim e Weber<sup>6</sup>. Al di là del fatto che all'origine della religione ci sia o meno la società, l'individuo, l'inconscio collettivo<sup>7</sup>, o altro, resta il fatto che all'alba del credere c'è l'immaginazione infantile e che senza credenza non vi è religiosità alcuna, solo freddo calcolo dell'utile. L'ipotesi qui proposta, del *puer religiosus*, anziché dell'*homo religiosus*, lascia forse meno in imbarazzo. Pochi avranno da replicare, invero, circa il fatto che il bimbo sia per natura più vicino al *Verstehen* che all'*Erklären*, più interessato a comprendere (nel senso, vero e proprio, di "abbracciare") che a chiarire, a verificare con metodo scientifico i propri sogni e le proprie immaginazioni.

A salvaguardia dell'autonomia della religione e della spiritualità verrà posta, dunque, l'inderivabilità del credere del bambino. Credere che comincia da sé, al quale basta una minima sollecitazione esterna per accendersi, per

infiammarsi. E qui sta, come vedremo, sia la sua forza che la sua debolezza. L'ambiente esterno, infatti, condiziona enormemente le capacità immaginative del bambino, favorendole o sfavorendole. All'interno di questo quadro, l'inquietante possibilità di un'umanità del tutto priva (o quasi) d'immaginazione o con un'immaginazione totalmente controllata e omologata, con tutto ciò che ne potrebbe derivare, è spaventosamente reale. Ciononostante, il *sensus numinis* del bimbo, al quale mancano, spesso e volentieri, le parole per esprimersi, esiste, c'è, già a 18 mesi di vita. E resiste lungamente e strenuamente a chi voglia, attraverso l'educazione, ridurlo, contenerlo, fermarlo. Ecco, lì forse giace la perennità della spiritualità.

### **Economia di puro scambio immaginario**

Adam Smith scrive che le società selvagge sono quelle in cui «l'inventiva è mantenuta viva e la mente non è lasciata cadere in quella sonnolenta stupidità che in una società incivilita sembra ottenebrare l'intelligenza di quasi tutti i ceti inferiori del popolo»<sup>8</sup>. E prosegue sottolineando che nelle società non civili «le svariate occupazioni di ogni uomo lo costringono ad esercitare le sue capacità e a inventare espedienti per superare le difficoltà che incontra quotidianamente». Se tralasciamo il tono, caratteristico dell'epoca, sembra proprio che il Padre dell'economia classica stia facendo riferimento alla società dei bambini come oggi la conosciamo. Anche in essa, infatti, come tra i selvaggi di Smith, l'uguaglianza tra pari, l'indipendenza, l'assenza di proprietà, di governo, di autorità, nel senso in cui siamo soliti intenderle, prevalgono nettamente. Così come prevale il piccolo gruppo e una sorta di sovrana autarchia che lascia davvero poco spazio alla divisione del lavoro e in fin dei conti al lavoro stesso. A farla da padrone, semmai, tra i bambini come tra i selvaggi è lo scambio<sup>9</sup>. Già, ma di cosa, dato che i piccoli posseggono poco o nulla? D'immaginazio-

ni, naturalmente!

I bambini con cui interagiamo, dovunque li osserviamo, non fanno altro che scambiarsi invenzioni, fantasie, nel corso di transazioni che comunemente chiamiamo “giochi”. Transazioni brevi, o a volte anche molto lunghe, durante le quali essi mettono a segno i loro migliori e più grandi affari e grazie alle quali crescono e aumentano le loro possibilità di sopravvivenza. All'apparenza antieconomici, anzitutto perché non conoscono e non devono fare i conti con la scarsità, i bambini sono soggetti che scartano volontariamente i consueti criteri utilitaristici di valore, prediligendo obiettivi di ben altra natura. Nella loro società, il concetto fondamentale messo a punto da Robbins non centra il bersaglio, non descrive la realtà dei fatti. Egli scrive che «la scarsità dei mezzi per conseguire degli scopi è una condizione quasi onnipresente della condotta umana»<sup>10</sup>. Vero, forse, se per “condotta umana” s'intende, come solitamente accade, la condotta di un essere umano adulto. Per un bambino che abbia come scopo il gioco non si darà mai scarsità di mezzi immaginari per conseguirlo.

## **Spiritualità dell'abbondanza nei bambini**

Siamo convinti che nel campo della ricerca sulla spiritualità dei bambini, com'è già accaduto in molte altre discipline, quel che occorra sia un capovolgimento della concezione dominante, basata su un fraintendimento mezzi/fini. Parliamo di una rivoluzione simile a quella compiuta, tra gli altri, da Marshall Sahlins in ambito economico, laddove egli parla di «strategia zen»<sup>11</sup> in opposizione a un'economia fondata esclusivamente su scarsità e *surplus*. Una rivoluzione che dovrebbe essere progettata in ambito educativo e poi estesa al campo dell'educazione spirituale dei bambini.

Questi ultimi, con i loro bisogni circoscritti e limitati, sostanzialmente, all'ambito della cura (nutrimento, calore, affetto, attenzione, etc.) e del gioco, godono, infatti, di una

grande abbondanza in termini d'immaginazione. Immaginazione che è la base di ogni precomprensione spirituale e che la maggior parte degli adulti può solo sognare. Tale abbondanza sfida la scienza economica, ma non solo. Sfida l'idea illuministica che l'universalità della Ragione fondi quella della Religione. In questo senso, quando Filoramo ci riporta, nel saggio *Che cos'è la religione*, le prime critiche mosse alla concezione antropomorfa degli dèi da Senofane di Colofone<sup>12</sup>, a noi vengono in mente le proteste di chi, divenuto oramai "adulto" si rende conto che certe cose alle quali credeva da bambino non erano, in realtà, altro che immaginazioni, con tutte le conseguenze del caso (disillusione, rabbia, etc.).

Per noi la soluzione non sta tanto nel contenuto delle credenze infantili, che restano tali per quanto le si cerchi d'innalzare, quanto nel riuscire a credere del bambino. Un credere gratuito, libero, incondizionato, assoluto e soprattutto spontaneo, semplice. Ecco perché le interpretazioni psicologiche, politiche e utilitaristiche della religione non ci convincono fino in fondo. Perché si tratta di spiegazioni che tengono conto esclusivamente di motivazioni adulte e non considerano per nulla il bambino, il quale riveste una parte fondamentale di ogni vicenda storica, dal momento che in lui si ricapitola ogni storia e ogni vicenda umana.

All'interno dell'economia di puro scambio immaginario dei bambini, le transizioni (i giochi) non fanno che aumentare la circolazione del credere. Aperto, indifferenziato, senza controindicazioni; in grado di favorire il successivo emergere di spiritualità che richiedono proprio quel genere di credenza, di fede nell'*altrimenti*, nell'*Altro*, nel possibile.

## **La capacità di credere dei bambini**

Mettere a confronto i bambini con i selvaggi di Adam Smith e più in generale farli dialogare con l'antropologia economica, è stato forse azzardato, ma c'è dell'altro su cui ragio-

nare. Ad esempio, un passaggio tratto dal Robinson Crusoe di Defoe, proveniente dal saggio di Marchionatti<sup>13</sup>, che recita così: «Ritenni [...] mio compito insegnargli ogni cosa che servisse a renderlo utile, abile e capace [...]; in poco tempo Venerdì era in grado di fare tutto il lavoro per me come avrei potuto farlo io stesso»<sup>14</sup>. Ci domandiamo cos'abbiano da dire le scienze dell'educazione in merito a questo brano preso dal noto romanzo d'avventura del 1719. Non si tratta, forse, di una descrizione di quel che accade ancora oggi nelle scuole di ogni ordine e grado, particolarmente alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria? Là i bambini arrivano, si dice, non ancora scolarizzati, "selvaggi". E scolarizzarli, per l'appunto, vuol dire fare quel che Robinson tentava ostinatamente con Venerdì. Significa renderli utili, abili e capaci. O meglio, abili, capaci e di conseguenza utili. Efficienti, validi, anzitutto per il mondo che li circonda e per la società che li ha "prodotti" e adottati, poi anche per loro stessi (non si dimentichi che un qualsiasi colonizzatore non dirà mai di agire per se stesso o per conto di altri, ma sempre per il bene e nell'interesse di coloro che va a colonizzare).

Per funzionare, la società dei consumi, quale la descrivono Autori come, ad esempio, Baudrillard<sup>15</sup>, Bauman<sup>16</sup>, Latouche<sup>17</sup>, Illich<sup>18</sup>, richiede un nutrito corpo di utenti, di consumatori. Individui omologati in quanto a gusti, opinioni e ideali. Se alla base di tutto non ci fosse una riuscita strategia di standardizzazione delle preferenze, infatti, sarebbe impossibile anche solo immaginare, ad esempio, di realizzare una campagna pubblicitaria globalmente efficace, figuriamoci muovere masse di consumatori da un punto all'altro del mercato mondiale. Ebbene, questo compito sociale, l'obiettivo, cioè, di rendere i propri membri aderenti ai valori della società cui appartengono, è da sempre stato fatto proprio dall'educazione, con maggiori e più rapidi risultati nei casi di un'educazione istituzionalizzata e centralizzata.

Società favorevoli al liberismo economico, quali quelle nelle quali viviamo, non possono fare altro, quindi, che equiparare la razionalità all'utilità, preferendo - come

suggerisce Marchionatti riprendendo Polanyi<sup>19</sup> - il pane agli ideali eroici e remando contro alla gratuità dell'immaginazione dei bambini attraverso lo strumento educativo (che nei primi gradi scolastici è intriso di coercizione). L'immaginazione, ovvero la capacità di pensare *altrimenti*, è un intralcio fastidioso per il potere. Il fatto è - e a noi questo interessa - che l'educazione, per come è concepita in Occidente, nel tentativo di domare l'immaginazione, eradica anche la nascente spiritualità, il credere spontaneo del bambino. E questo ha delle ripercussioni sull'adulto che quel bambino diventerà: non solo sulle sue capacità immaginative, ma anche sulla sua disposizione al credere, sulle possibilità che egli avrà di approfondire criticamente una spiritualità, un credo religioso.

### **Non esistono spiritualità in miniatura**

Lo stupore degli antropologi dell'economia, ma non solo, nel leggere le parole, così intrise di etnocentrismo, che Robinson dedica a Venerdì, ci sembra, quindi, da un lato sacrosanto, dall'altro un po' esagerato. Soprattutto perché raramente capita di registrare altrettanto sconcerto in ambito educativo, laddove ce ne sarebbe invece assolutamente bisogno. Nei confronti della società dei bambini siamo regolarmente testimoni della volontà di molti adulti di attuare la medesima opera colonizzatrice che aveva in cuore Robinson con il suo compagno selvaggio. Una silenziosa colonizzazione dell'immaginazione, contrapposta alla rumorosa conquista di Nazioni, Stati, territori.

C'è insomma un rischio di occupazione che serpeggia sottotraccia. Un rischio legato all'attuale società post-secolare che minaccia sia l'immaginazione che la spiritualità dei bambini. Un rischio che troviamo già evidenziato in Autori quali Latouche<sup>20</sup> e Ritzer<sup>21</sup> e che rischia di farsi sempre più evidente. La crisi dell'immaginazione infantile, come vedremo meglio più avanti, porta con sé una serie



di difficoltà per lo sviluppo del bambino che mai avremmo immaginato d'incontrare, compresa la difficoltà di credere. Ora, senza timore di esagerare, possiamo dire che tale capacità, per qualunque essere umano, è fondamentale ai fini della sopravvivenza. Per vivere, infatti, è necessario credere ai nostri pensieri, alle nostre immaginazioni, a quel che percepiamo, a ciò che gli altri ci comunicano, a quel che ci raccontano.

Parlando di spiritualità e di capacità di credere del bambino, dunque, non ci riferiamo solamente alle manifestazioni religiose del presente o del passato, quanto ai loro fondamenti, ai loro prolegomeni, ai meccanismi mentali sui quali esse si fondano. Non occorre credere nel Dio del Cristianesimo o dell'Islam per capire in cosa consista il credere, quanto sforzarsi di comprendere l'importanza che tale possibilità riveste nella quotidianità di ciascun essere umano, anche non credente! Quando penso, ad esempio, a ciò che potrebbe accadere se dicessi una certa cosa alla tal persona, debbo poter essere in grado di credere all'immaginazione che mi sovviene, a noi due che parliamo e a quel che mi figuro avvenga dopo, per decidere se proseguire o cambiare strategia. Quando programmo un viaggio devo poter credere a ciò che la mia mente si figura di quel che potrà servirmi, di ciò a cui potrei andare incontro, etc. Debbo poter credere che esistano altre possibilità oltre a quelle già analizzate, pensate, scoperte, per dare il mio contributo a una certa causa.

La spiritualità dei bambini non va confusa con quella degli adulti, ma questo non significa che si tratti di una spiritualità in miniatura, né tantomeno di una spiritualità minore o del tutto differente da essa. Piuttosto, è una spiritualità che accompagna l'evoluzione del credere del bimbo, dalla nascita al tempo della sua naturale trasformazione, col sopraggiungere dell'adolescenza. Il bambino crede al racconto che suo padre ogni sera gli narra, non importa se quel racconto sia o meno informato religiosamente, secondo i canoni fissati da noi adulti. Egli vi crede con la massima intensità, come se lo fosse. Lì risiede la chiave di ciò che

in seguito potrà accadere nella vita spirituale di quell'individuo che ora è un bambino, ma che poi, inevitabilmente, crescerà e diventerà padre a sua volta.

## **Note al presente lavoro**

L'idea di questo lavoro di tesi nasce dalla lettura del testo *Gli psicologi di fronte a Dio* di Domenico Devoti<sup>22</sup> e in particolare dallo studio della parte riguardante Donald Winnicott, lo psicoanalista inglese che per primo, parlando di oggetto transizionale e lavorando sull'infanzia, pose le basi per un confronto fruttuoso, relativamente al credere, tra ciò che avviene da bambini (lo sviluppo della capacità di essere-soli) e che prosegue poi da adulti (lo stabilirsi di una spiritualità matura).

Successivamente, altre letture tratte dalla consistente opera letteraria di Winnicott sono state necessarie a chiarire molti dei punti rimasti in sospeso relativamente alla teoria e alla pratica esposte in questo lavoro. Teoria che si è snodata, nel tempo trascorso da studente presso il Corso di Laurea Magistrale in Antropologia Culturale ed Etnologia presso l'Università di Torino, tra testi di scienze delle religioni, antropologia culturale, antropologia economica, pedagogia, psicologia, filosofia e altre discipline. Pratica che si è nutrita, invece, di un approccio denominato *Filosofia-coibambini®* - sviluppato anni fa da Dottorando in Scienze della Complessità presso l'Università degli Studi di Urbino e più avanti descritto in dettaglio - utile a raccogliere sul campo i dati necessari a offrire qualche concretezza in più al tutto.

Non dimentichiamo, poi, la domanda fondamentale che anima queste pagine; domanda alla quale ci interessa provare a rispondere e dalla quale siamo partiti: è possibile introdurre, avvicinare i bambini alla spiritualità? E se sì, come? E a quale scopo? Non serve forse rimarcare il fatto che occorrerà parlare delle ragioni che rendono tale avvicini-

namento, a nostro giudizio, necessario e vantaggioso e degli eventuali pericoli posti dietro l'angolo. Ragioni collegate principalmente al benessere dell'immaginazione e di conseguenza dell'individuo, olisticamente inteso. Pericoli che potranno riguardare eventuali derive autoritarie e dogmatiche.

Se si vuole evitare che una certa sensibilità per l'Altro, per l'*ultramundanus*, sparisca dall'orizzonte delle attitudini umane è piuttosto urgente trovare la maniera di affrontare l'argomento spiritualità coi bambini, ma in modo nuovo rispetto a ciò che è già stato fatto e si continua a fare. Soprattutto, occorre abbandonare l'idea, comune nel campo delle scienze dell'educazione religiosa, che i bambini debbano essere precocemente iniziati alle vicende storico-religiose, ai concetti, ai dogmi oppure, peggio, alle loro versioni volgarizzate sotto forma di storielle o altro.

## **Organizzazione delle varie sezioni**

Nel primo capitolo del presente lavoro introduciamo il tema delle nuove forme di spiritualità nell'attuale epoca post-secolare. In particolare, ci domandiamo se la spiritualità coi bambini possa o meno far parte di questo generalizzato risveglio spirituale, a patto che si tratti di un risveglio davvero autentico. La crisi dell'immaginazione, come abbiamo prima accennato, porta con sé la crisi del credere e questo ha senza dubbio delle ripercussioni importanti su ciò che gli individui pensano e sperimentano quotidianamente in campo spirituale. Illudersi di credere, al giorno d'oggi, non è qualcosa di completamente inimmaginabile. Certo lo è più che in passato, quando la tradizione aveva una presa più forte sulla vita delle persone, sui loro stili di vita e cognitivi. È dunque assolutamente plausibile che un deficit d'immaginazione possa portare un soggetto a confondere, a fraintendere le esperienze nelle quali si trova coinvolto, sovradimensionandole o sottostimandole.

In fondo, la domanda che ci poniamo è piuttosto semplice e torna spesso uguale a se stessa: se alla base della spiritualità c'è la capacità d'immaginare del soggetto e se tale capacità muta al mutare dei tempi, dei luoghi, dell'educazione, degli stimoli, etc., come potremo anche solo lontanamente pensare di poter paragonare due esperienze spirituali tra loro, se alla base non vi fosse un meccanismo neuropsicologico comune? Due esperienze lontane nel tempo, o nello spazio, ma anche vicine tra loro, sarebbero assolutamente incapsulate in assenza di un ponte che le unisse al di là delle differenze contingenti, fenomeniche.

Oggi, quando parliamo con qualcuno di Dio, di Assoluto, di ciò che supera ogni finitezza umana, sembra che ancora ci comprendiamo. Forse perché condividiamo dei vissuti, una semantica, ma fino a quando sarà così? Fino a quando potremo dare per scontata questa risonanza di parole, gesti, oggetti, simboli, sensazioni? Forse certe sfumature di significato sono già andate perse senza che nessun essere umano se ne sia accorto. Forse le nuove generazioni, cresciute nelle metropoli dell'Occidente, distanti dalle tradizioni che fino a poco tempo prima informavano di significati l'intera vita umana, e in particolare certi tipi di esperienze interiori, non posseggono più i mezzi per sapere cosa potrebbe voler dire mantenere un contatto con una qualche dimensione sovrasensibile dell'esistenza.

Teniamo a sottolineare che il tentativo portato avanti in queste pagine non è quello di rincorrere un passato mitico, una condizione dell'uomo d'altri tempi che sarebbe migliore di quella dell'uomo d'oggi. Il fatto che tutto cambia e si modifica di continuo, *in primis* la cultura, ce l'abbiamo ben presente e non ci abbandona mai. Il presente discorso sulla spiritualità s'intreccia, piuttosto, con le basi psicologiche del credere, portando tutto su un altro piano, che non è più quello, però, dell'accettazione "passiva" dell'incontrastabilità del cambiamento, ma dell'agire "attivo" per un cambiamento che sia voluto, consapevole. Un cambiamento che non veda ridursi, ma moltiplicarsi le esperienze possibili, in tutti gli ambiti, compreso quello spirituale.

Ecco perché il secondo capitolo si incentra sui bambini e sull'Opera di Donald Winnicott. Perché, come avremo modo di vedere, è durante l'infanzia che si sviluppa l'immaginazione e si affaccia per la prima volta la capacità di credere dell'individuo. Un credere totale e totalizzante, privo di oggetto e di scopo, ma non per questo inutile. Nella visione di Winnicott, il bambino affronta, dapprima con la madre, poi nella propria solitudine esistenziale, quel genere di esperienze che lo rendono abile a provare sentimenti che vanno oltre il dato presente e immediato, oltre l'*hic et nunc*. Ed in questa condizione di dissociazione, di sdoppiamento costante e proficuo, cresce, costruendosi rappresentazioni complesse, fantasiose e immaginifiche della realtà. Rappresentazioni che acquistano il loro fuoco solo successivamente, quando pian piano transita verso l'età adulta, lasciandosi alle spalle tutti i suoi più cari divertimenti, ma conservando una propria immagine di ciò che lo supera, sconfinando nell'*altrimenti*.

Nel terzo capitolo, il discorso sull'immaginazione viene ripreso nuovamente e si esplora in particolare il gioco, grazie al quale l'immaginazione viene allenata. Messo in crisi, nell'epoca post-secolare, dalla società dei consumi, il gioco è un pezzo fondamentale del processo di crescita di un bambino. Un tassello in mancanza del quale certi obiettivi di sviluppo non possono essere raggiunti come potrebbero e dovrebbero, compresa la possibilità di una spiritualità matura.

Nel quarto capitolo, poi, si entra nel vivo dell'esperimento condotto coi bambini. Utilizzando l'approccio denominato *Filosofiacobambini®*, lo sperimentatore raccoglie le parole dei bambini a partire da una sollecitazione guidata su campi semantici specifici che si intendono esplorare e che vengono presentati in successione ai piccoli. Sulla base dell'età dei partecipanti e della qualità delle risposte date, senza interferire ulteriormente, lo sperimentatore, mettendo da parte i dati, li interpreta ponendosi delle domande e facendo delle considerazioni. Non potendo offrire risposte esaustive, egli ha il dovere di non lasciare cadere nel

vuoto il risultato del gioco, ma farne qualcosa, appunto, nel momento creativo della narrazione che accompagna il suo lungo lavoro di sistemazione.

Nel quinto e nel sesto capitolo, infine, viene presentato un ipotetico curriculum di Spiritualità coi bambini per la scuola dell'Infanzia e Primaria. Un approccio che anziché porsi l'obiettivo di trasmettere qualcosa ai bambini, intende proteggere e non ostacolare la loro spiritualità, preservandola da ciò che mina le sue fondamenta e le impedisce di realizzarsi e di autodeterminarsi. Tutto ciò, alla luce di alcune considerazioni a margine sia dei risultati ottenuti dall'indagine svolta coi bambini, sia dalle modalità attraverso le quali si è soliti presentare loro la figura di Dio, in famiglia o a scuola durante l'ora di IRC (o in altri contesti extra-scolastici). Che differenza ci potrebbe essere tra parlare di Dio come Padre o come Madre? Di questa e di altre questioni tratteremo proprio in quella sezione.

Per concludere, alcune considerazioni finali in vista di un lavoro ancora più esteso sull'argomento che ci auguriamo di poter svolgere in futuro, con un campione di bambini ancor più rappresentativo.

## Note

<sup>1</sup> Cirino, C. M., *Tutte (o quasi) le attività originali di Filosofi coi bambini*®, Associazione Culturale "Coi Bambini", Mondovì, 2019.

<sup>2</sup> Spaemann, R., *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, Laterza, Bari, 2007.

<sup>3</sup> Hawley, K., "Temporal Parts", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2020.

<sup>4</sup> Dewey, J., *Come pensiamo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2019.

<sup>5</sup> Filoramo, G., *Che cos'è la religione*, Einaudi, Torino, 2004, p. 59.

<sup>6</sup> Giddens, A., *Capitalismo e teoria sociale. Marx, Durkheim, We-*

ber, Il Saggiatore, Milano, 2015.

<sup>7</sup> Jung, C. G., *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, Opere Vol. 9\1, Bollati Boringhieri, Torino, 1997.

<sup>8</sup> Smith, A., *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni*, Isedi, Milano, 1973, p. 770.

<sup>9</sup> Mauss, M., *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Einaudi, Torino, 2002.

<sup>10</sup> Robbins, L., *Saggio sulla natura e l'importanza della scienza economica*, Utet, Torino, 1947, p. 19.

<sup>11</sup> Sahlins, M., *L'economia dell'età della pietra*, Bompiani, Milano, 1980, p. 14.

<sup>12</sup> Filoramo, G., *Che cos'è la religione*, Einaudi, Torino, 2004, p. 33.

<sup>13</sup> Marchionatti, R., *Gli economisti e i selvaggi*, Loescher Editore, Torino, 1985, p. 147.

<sup>14</sup> Defoe, D., *Robinson Crusoe*, Feltrinelli, Milano, 2013.

<sup>15</sup> Baudrillard, J., *La società dei consumi. I suoi miti e le sue strutture*, Il Mulino, Bologna, 2010.

<sup>16</sup> Bauman, Z., *Consumo, dunque sono*, Laterza, Bari, 2010.

<sup>17</sup> Latouche, S., *Come si esce dalla società dei consumi. Corsi e percorsi della decrescita*, Bollati Boringhieri, Torino, 2011.

<sup>18</sup> Illich, I., *La convivialità*, Red!, Milano, 2013.

<sup>19</sup> Polanyi, K., *La sussistenza dell'uomo*, Einaudi, Torino, 1972, p. 36.

<sup>20</sup> Latouche, S., *Come reincantare il mondo. La decrescita e il sacro*, Bollati Boringhieri, Torino, 2020.

<sup>21</sup> Ritzer, G., *La religione dei consumi. Cattedrali, pellegrinaggi e riti dell'iperconsumismo*, Il Mulino, Bologna, 2012.

<sup>22</sup> Devoti, D., *Gli psicologi di fronte a Dio*, Mimesis, Milano, 2018.

## Capitolo primo

### La spiritualità post-secolare alla luce dell'immaginazione

Scrive Luigi Berzano: «il fascino delle spiritualità non è [...] una moda passeggera, frutto anch'essa delle culture consumistiche, ma un'aspirazione connaturata all'uomo di ogni tempo, pur trasformandosi nelle forme con le quali si esprime»<sup>1</sup>. Ebbene, in questo primo capitolo noi ci chiederemo chi è mai quell'uomo di ogni tempo di cui parla Berzano; chi è quell'uomo che aspira alla spiritualità e che frema al pensiero di entrare in contatto con qualcosa di *Altro*, qualcosa che lo superi, lo sorpassi, lo sopravanzi sempre. Soprattutto, ci chiederemo chi fu quell'uomo prima d'esser uomo. La risposta, presto detta, sarà la seguente: quell'uomo era un bambino. Un bambino con la sua immaginazione. Un bambino che celava in sé il seme della spiritualità, anzi di ogni possibile spiritualità. Bambino che era e che è ancora il più grande "credente" sulla Terra, ma che vede continuamente minacciata, da più parti, la fede che spontaneamente professa nei confronti dei prodotti della sua immaginazione.

### Fermare l'erosione della varietà spirituale

Procedendo per ordine tentiamo, anzitutto, di definire la parola spiritualità. Seguendo Berzano, diremo che essa richiama alla mente «esperienze personali che ognuno vive in se stesso [...] senza la preoccupazione che siano riconosciute



da altri»<sup>2</sup>. Esperienze interiori, dunque. Inesprimibili, perché strettamente legate al proprio vissuto personale; aventi a che fare con la dimensione *altra* dell'esistenza, quella - sottolinea Berzano - che «si oppone alla materialità dei corpi naturali [...] prerogativa di Dio, dell'anima, degli spiriti»<sup>3</sup>. Quella - diremo noi - che trae la sua possibilità d'esistere in virtù del fatto che l'uomo è in grado d'immaginare. Si tratta, scrive Berzano, nientemeno che della dimensione esperienziale della religione; dimensione legata, in molti casi, a una tradizione religiosa ben precisa.

Ecco allora che sotto la voce "spiritualità" si individueranno percorsi attinenti all'induismo, all'ebraismo, al cristianesimo, all'islamismo, al cristianesimo protestante... Ma non sempre, o non per forza. Come si diceva inizialmente, la spiritualità può anche non riconoscersi in alcun sistema normativo già codificato, trovando la propria ragione d'essere esclusivamente all'interno di colui che, primo e unico, la esperisce. In questo senso, sembra che il principio di validazione abbia cambiato direzione rispetto al passato. Da sempre fondato sull'autorità della tradizione alla quale apparteneva la spiritualità in questione, esso si fa - nell'età moderna - più individuale e soggettivo, salvo svuotarsi internamente di ogni orientamento, di ogni possibilità narrativa.

Se dunque è vero, da un lato, come sottolinea Berzano più volte, che «il dato inatteso di questa epoca secolare è il sorgere di nuove forme di spiritualità»<sup>4</sup>, che nessuno avrebbe facilmente previsto, è vero anche che occorre domandarsi in quale stato di salute versano tali nuove spiritualità e soprattutto l'immaginazione che sta alle loro spalle. «Quando gli dèi abbandonano il mondo [...] è il mondo stesso che comincia ad apparirci *altro*, a rivelare una profondità immaginativa che diventa l'oggetto di una ricerca speciale, dotata del suo fine in se stessa e che rimanda soltanto a se stessa»<sup>5</sup>, scrive Gauchet.

Già, ma non sempre e non dappertutto l'uomo è pronto a cogliere quell'*Altro* che appare, quella profondità immaginativa che precorre ogni successiva spiritualità

nascente. Occorre, infatti, che l'immaginazione dell'uomo che si venga a trovare in quella particolare situazione d'«inaudita solitudine interiore»<sup>6</sup> sia in qualche modo allenata, vigile. Solo in questo caso «l'apprensione immaginativa del reale che costituiva il supporto antropologico dell'attività religiosa si mette a funzionare per conto suo, indipendente dagli antichi contenuti che la canalizzavano»<sup>7</sup>. In caso contrario, ci troveremo dinanzi un uomo immobile, pietrificato, incapace di un vero e proprio contatto con la propria interiorità. Un uomo privo di *Parola* (con la "P" maiuscola).

Quando si parla d'immaginazione, poi, è fondamentale distinguere tra la sua dimensione attiva e passiva<sup>8</sup>; non è affatto la stessa cosa, infatti, in termini di benessere psicofisico, nutrirsi dei frutti del proprio lavoro immaginativo, o di quello altrui. Quando l'uomo vive colonizzato da immaginari che non sono i suoi, non si può dire che immagini, né che sappia immaginare. Altri lo fanno al suo posto ed egli non è che una pedina, un ingranaggio, spesso anche in ambito spirituale, in particolar modo laddove le sovrastrutture religiose si siano fortemente burocratizzate e irrigidite.

E i bambini? Anch'essi vivono esperienze spirituali? In quanto individui capaci d'immaginare e di autodeterminarsi, assolutamente sì. E le loro esperienze sono strutturalmente simili a quelle degli adulti: interiori, inesprimibili, legate a dimensioni *altre* dell'esistenza. Non inferiori in quantità e qualità, differiscono piuttosto nei riempimenti possibili, nella variabilità, che in un adulto che abbia dimestichezza con la propria interiorità può essere enormemente più ricca. Tuttavia, perché possa continuare ad esserci vitalità in ambito religioso occorre che l'adulto, l'educatore, si dedichi seriamente a salvaguardare il terreno nel quale la spiritualità, a partire dall'infanzia, germoglia. Solo così si potrà avere garanzia di una sufficiente diversità spirituale, argine sia al fondamentalismo religioso, sia alla polverizzazione della religione. Oggigiorno non è più possibile accontentarsi semplicemente di trasmettere ai bambini delle nozioni storico religiose, dei concetti morali o dottrinali.

Occorre pensare ad approcci nuovi che sappiano mettere al centro l'immaginazione e i bambini.

## **Immaginazione come capacità di pensare altrimenti**

Ma che cos'è l'immaginazione, della quale andiamo parlando? In questo testo, prendendo ispirazione dal lavoro dello psicologo Paul L. Harris, la definiamo come la capacità che un individuo possiede di pensare qualcosa *altrimenti* da com'è, da come si presenta. Capacità, come vedremo nei prossimi capitoli, che si sviluppa da bambini e che risulta fondamentale per comprendere la vita adulta nella sua interezza, fenomeni religiosi/spirituali compresi<sup>9</sup>.

Senza addentrarci nel problema classico dell'antropologia - se esista una religione senza miti o dei miti senza religione - potremo quindi affermare, sulla base di questa definizione operativa, che non si dà spiritualità senza immaginazione, che quest'ultima è condizione necessaria di ogni forma di spiritualità. Se, come scrive Berzano, la spiritualità comprende «tutto ciò che è in qualche modo oltre le esperienze della vita quotidiana e che dà un senso unitario alla biografia dell'individuo»<sup>10</sup>, allora l'immaginazione - che tratta direttamente col non ancora a partire dal già dato - è certamente la chiave per comprenderla e per prevederne l'ignota dinamica futura.

Abbiamo già accennato al sistema di riconoscimento e validazione delle diverse forme di spiritualità, notando come al giorno d'oggi esso non sia più univocamente legato a una delle diverse credenze riconosciute. Di fronte alla possibilità, per l'individuo, di crearsi spiritualità su misura, infatti, le religioni storiche, con i loro rappresentanti ufficiali, hanno sempre meno peso, e questo con delle conseguenze quantomeno contrastanti. Da un lato, saremmo tentati di dire, "positive", e ci riferiamo alle ormai numerose "spiritualità senza Dio" di cui scrive Berzano, ovvero a tutte quelle situazioni nelle quali «il diverso (il divino) porta

elementi di trascendenza nel simile (il quotidiano)»<sup>11</sup>. Spiritualità che somigliano o, per meglio dire, sono il risultato della “religiosità” di Simmel, che è lo stato in cui si viene a trovare «un individuo disposto a credere»<sup>12</sup>. Conseguenze, d’altro lato, “negative”, se pensiamo agli effetti catastrofici del consumismo, inteso come «fenomeno essenzialmente religioso»<sup>13</sup>, su quello stesso “quotidiano”, su quella stessa “disposizione a credere / disponibilità a sperimentare”. In questo senso particolare, la conclusione cui perviene Simmel non ci fa affatto ben sperare. Ribaltando i consueti termini della questione, egli scrive che «non è la religione a creare la religiosità, ma la religiosità a creare la religione»<sup>14</sup>.

Ebbene, quella religiosità, considerata come la particolare disposizione d’animo interiore nella quale si agita qualcosa che non c’è ancora, produttrice di religioni e spiritualità tra le più varie, dal nostro punto di vista altro non è, almeno originariamente, che immaginazione. Un’immaginazione votata a certe altezze - o a certe profondità, che dir si voglia - grazie alla quale siamo in grado di trovare nel quotidiano, nel sensibile, quel seme di trascendenza, di sovrasensibile, di non ancora, di Altro. Più semplicemente, come vedremo, un’immaginazione grazie alla quale siamo capaci d’inventare un nuovo gioco o di cambiare le regole a un gioco che già conosciamo.

Ecco dunque il motivo dell’urgenza d’interrogarci sullo stato di “salute” di quell’immaginazione, produttrice di risorse spirituali. Immaginazione che da una parte, ci offre certamente segnali d’indubbia vitalità, ma dall’altra anche grande malessere. Riprendendo Lévinas, secondo il quale «Dio ha creato un essere capace di ateismo»<sup>15</sup>, diremo che Dio ha, piuttosto, creato un essere capace d’immaginare. E di conseguenza un uomo in grado sia di pervenire a una vita con Dio che una vita senza di Lui. Già, ma a quale prezzo? O per meglio dire, con quali conseguenze per l’immaginazione?

## **Viaggio nella società dei consumi (spirituali)**

A questo punto occorre parlare del potere. Già, perché nella situazione attuale, caratterizzata - come nota Berzano - da spiritualità su misura, senza Dio, le Chiese perdono gran parte del loro monopolio, per non parlare del controllo sull'immaginazione dei fedeli. Ma forse si tratta di un vuoto di potere solo apparente... Un vuoto presto riempito da altri soggetti - *in primis* dai mercati - che studiano i modi migliori per lasciare all'uomo l'illusione di operare liberamente con la propria testa, salvo poi condurlo a consumare dove più gli fa comodo (anche in ambito spirituale). Di certo, Mills non ha del tutto torto quando scrive che «un processo storico consequenziale, ha allentato la dominazione del sacro»<sup>16</sup>. Se per “sacro” intendiamo, infatti, un particolare tipo di riempimento dell'immaginazione, caratterizzato da una considerevole ricchezza semantica, ovvero dalla raffinata capacità posseduta dai parlanti di costruire ponti espressivi verso realtà extralinguistiche ed extrasensibili che li circondano, la situazione post-secolare, con l'assottigliamento dei vocabolari e l'analfabetismo funzionale, non sembra delle migliori.

D'altro canto è pur vero, come anticipa Mills, che il sacro sopravvivrà, se sopravvivrà, esclusivamente nell'ambito privato. Ma parliamo sempre di quel particolare “sacro”, la cui evoluzione viaggia di pari passo con quella del linguaggio e prima ancora dell'immaginazione che lo informa. Al contrario, un altro “sacro”, un altro riempimento, molto meno creativo e fertile, ma di certo più contagioso - quasi fosse l'idea di sacro che la massa possiede - non accenna e per lungo tempo ancora non accennerà a rallentare, in linea con le oscillazioni del pendolo di Mauss<sup>17</sup>. Oscillazioni destinate comunque, un giorno, a perdere potenza, fino ad arrestarsi a causa dell'attrito del reale. Bene, dunque, che si siano già date le prime “soluzioni” intermedie a questi dilemmi, quali quelle proposte da Raimon Panikkar<sup>18</sup>. Soluzioni utili a continuare a imprimere forza al pendolo,

mantenendo viva la tensione tra secolare e spirituale, tra reale e immaginario, tra Io ed Es, come nella visione cosmo-teandrica, secondo la quale umano, divino e cosmico, pur gerarchicamente ordinabili, non sono tuttavia separabili in alcun modo. Soluzioni che tralasciano, però, di affrontare un aspetto a nostro avviso fondamentale, ovvero sia il fatto che entrambi i bracieri, del sacro e del profano, si stanno via via raffreddando e presto o tardi per l'uomo non ci sarà più alcun fuoco da attizzare, da nessuna delle due parti.

Nell'epoca post-secolare, infatti, è l'uomo stesso ad essere in pericolo, perché in pericolo è la sua immaginazione, e con essa la spiritualità, e questo nonostante il fiorire di *revival*, di *happening* - come Berzano chiama le manifestazioni quali le Giornate Mondiali della Gioventù, di *Spirituality for the Skeptic*<sup>19</sup>, di Dawkins<sup>20</sup> e Dennet<sup>21</sup>.

## **Spiritualità e deficit d'immaginazione**

Ci ritroviamo, così, dinanzi a un'incomprensione che rischia di essere radicale: quella tra due diversi stili spirituali, non importa se ancorati o meno a una delle religioni storiche. Seguendo Berzano abbiamo già avuto modo di vedere, infatti, che anche «una spiritualità senza Dio è un insieme di atteggiamenti e pratiche dotate ognuna di significato che l'individuo adotta quali elementi per dare un senso unitario alla propria vita»<sup>22</sup>. Ergo, qui non discutiamo della qualità della credenza - se sia più spirituale credere in questo o in quell'altro; piuttosto della sua "quantità" - con quanta parte della propria sensibilità, cioè, occorre credere perché si possa parlare di spiritualità? Ci domandiamo, in altre parole, quanta immaginazione ci sia dietro le diverse spiritualità odierne; quanta parte essa giochi nella ricerca del senso, nell'interpretazione di sentimenti ed emozioni, nell'incantamento che rapisce il vivere, delle attuali generazioni.

Sono domande che per una volta vorrebbero attendere ad aspetti "misurabili" dello spirito. Domande che,

come si diceva, ci pongono di fronte a due stili spirituali ben precisi. Il primo, ancora legato all'immaginazione; il secondo, inesorabilmente distante da essa. Entrambi principi di un credere e di un appartenere/praticare somigliantisi esternamente (solo esternamente, però), un credere e un appartenere/praticare evolutisi e trasformatisi nel corso della storia, fino ai giorni nostri. Due stili che, nonostante la somiglianza, non intrattengono più alcun rapporto, ma sono così debolmente diversi da non permetterci quasi di distinguerli, cosicché, ad esempio, sostando presso una chiesa qualsiasi siamo, oggi, del tutto incapaci di discriminare tra due riti funebri all'apparenza identici, se e quale dei due si sia svolto, per così dire, spiritualmente e quale no. Forse i convenuti vi hanno partecipato per amicizia, perché è costume farlo, o per convenienza. Forse a nessuno è passato per la testa alcunché di trascendente. Chi può dirlo?

Quel che cerchiamo di raccontare è che in quest'epoca post-secolare non siamo solamente transitati da un credere e appartenere/praticare a un *believing without belonging*<sup>23</sup>, a un appartenere/praticare senza credere<sup>24</sup>. Siamo ormai giunti a lambire il confine di un credere e appartenere/praticare senza immaginazione. Un credere e un appartenere/praticare totalmente differente da quello che poteva essere anche solo cinquant'anni fa, ma non per un difetto di spiritualità, bensì per un crescente *deficit* d'immaginazione. «La parola spiritualità fa riferimento all'intimo di sé, al sentimento, alle emozioni, alla vita e al suo incantamento interiore»<sup>25</sup>, scrive Berzano, che elenca poi cinque contenuti spirituali e cinque contenuti sociologici che meglio la possano identificare. *In primis*, la "sensibilità", che noi tradurremo come la capacità posseduta da un individuo di mettersi nei panni dell'altro, d'immaginare d'essere *altro* (divino, umano, animale, vegetale, perfino minerale); poi la "ricerca del senso", il fatto che la spiritualità, come l'immaginazione, è fondamentalmente gnostica, cioè tesa a conoscere e soprattutto utile come vero e proprio mezzo di conoscenza. Poi la "trascendenza", il suo essere, cioè, più vicina al mistero, al sovrasensibile, rispetto ai dogmi, ai riti,

ai comandamenti - come l'immaginazione, che esprime il meglio di sé quando non è ostacolata dalla razionalità più ottusa (motivo per cui i bambini sono assolutamente avvantaggiati nell'utilizzarla rispetto agli adulti, più devoti al "cervello cognitivo"). L'"interiorità", o meglio, l'attenzione al Sé, e non l'oblio, come nella mistica o in certi stati di possessione; semmai, l'individuazione o l'immaginazione attiva di Jung<sup>26</sup>. Infine l'"esperienza", per ribadire ancora una volta, se mai ce ne fosse bisogno, che né la spiritualità, né l'immaginazione sono attività intellettuali, nonostante possano condurre ad esse, e anche con grandi risultati.

La spiritualità, secondo Berzano, sfida le leggi naturali che la vorrebbero ricondurre, forzatamente, al qui e ora, all'*hic et nunc* dell'esperimento, della fisica di Newton; ed esattamente come l'immaginazione, dalla quale è costantemente informata, si allontana romanticamente nel passato del "sarebbe potuto" e nel futuro del "potrebbe", in attesa di ricevere le proprie rivelazioni, di raggiungere un contatto con Dio, con Sé, con una qualche forma di trascendenza. Per quanto riguarda i contenuti sociologici delle spiritualità, Berzano nomina, anzitutto, le "pratiche", sia quelle religiose che quelle non religiose, e il gioco di finzione dei bambini, come avremo modo di vedere, è senz'altro una di queste ultime. Ma non solo, anche il "rito" della frutta e del biscotto alla Scuola dell'Infanzia, o del lavarsi le mani, in quanto pratiche «condivise da una collettività, per quanto circoscritta»<sup>27</sup>, possono facilmente entrare a far parte dell'elenco. Poi, il "significato e il senso" da attribuire a tali pratiche, diverso per ciascuno degli attori coinvolti; la "distinzione e la condivisione", la "forma e l'intensità del coinvolgimento", la riflessione sull'"origine" delle spiritualità.

Ed è qui che si apre il capitolo per noi più interessante, quello riguardante la formazione delle spiritualità di oggi che, scrive Berzano, «avviene nell'interazione e nell'imitazione di tendenze, mode, soggetti significativi, *mass-media*»<sup>28</sup>. In altre parole, "tradizioni corte". "Leadership orizzontali, molecolari". Mai come oggi, infatti, la spiritualità dell'uomo - ovvero la possibilità che egli ha d'instaurare un



legame profondo e fruttuoso, da un lato, con la propria interiorità e, dall'altro, con gli aspetti più alti della realtà - è stata nelle mani di persone così tanto lontane dalle diverse "tradizioni lunghe", proprio perché figlie, anch'esse, della post-secolarità, di un'epoca che ha visto crollare verticalmente le capacità immaginative degli individui. Il deficit d'immaginazione non è e non deve diventare il nuovo assillo dei nostri tempi, ma un campanello d'allarme che ci ricorda quanto importante sia mantenere alta l'attenzione su ciò che diamo "in pasto" ai nostri bambini - non in senso letterale, o perlomeno non solo. Per non correre rischi, infatti, i piccoli devono potersi nutrire d'immagini genuine, adeguate, benefiche.

### **Tentativi di colonizzare l'immaginario**

Se è vero, come nota Berzano, che «la nozione di spiritualità è più generale e più libera di quella di religione»<sup>29</sup>, non desterà alcun sospetto il nostro tentativo di trattarla alla luce dell'immaginazione, specie dopo aver dato di quest'ultima una definizione operativa, pratica. Valutata come la capacità che un individuo possiede, fin da bambino, di pensare le cose *altrimenti* da come sono, l'immaginazione risulta essere preconditione, premessa, di ogni successiva spiritualità. E dal momento che, come vedremo, ogni uomo, in quanto uomo, è capace d'immaginare, risulterà anche che ogni uomo è naturalmente portato a comprendere la spiritualità, se non addirittura a entrarne in contatto, perlomeno in certi frangenti della sua vita. Quel che cambia, semmai, tra un individuo e l'altro, è la quantità d'immaginazione, l'allenamento, l'abitudine a frequentare certe altezze, certi luoghi della propria interiorità. «Ogni forma di spiritualità è un sistema di senso che rende plausibile per un individuo la propria biografia»<sup>30</sup>.

“Chi sono io?”. “Perché sono io?”. “Perché io e non un altro?”. Sono tutte domande - e ce ne sono un'infinità - che

riusciamo a porci, a esprimere, per il fatto che siamo capaci d'immaginare. Immaginare, anzitutto, di poter-essere-*altrimenti*, oppure di poter-non-essere-più-*altrimenti* (mistero futuro). Poi, anche, di aver-potuto-essere-*altrimenti*, o di aver-potuto-non-essere-più-*altrimenti* (mistero passato).

In questo senso, è chiaro, le religioni sono e sono sempre state dei formidabili collettori nonché diffusori delle immaginazioni umane più varie, anzi potremmo dire che il loro formarsi è stato proprio il frutto di aggregazioni successive d'immagini, fino a completa saturazione, fino ad ultimo irrigidimento dogmatico. Oggi, tuttavia, trovandoci «sempre più al di fuori di ogni quadro religioso tradizionale»<sup>31</sup>, spinti da imperativi che parlano di auto-realizzazione e auto-perfezionamento, orfani di ogni processo di riproduzione culturale “verticale” e dipendenti solo dalle nostre spontanee iniziative, pur vedendo ampliate le nostre possibilità di scelta assistiamo impotenti all'indebolirsi dei contenuti della nostra immaginazione. La spiritualità, come l'immaginazione, si fa oggi problematica, debole, sbiadita, sottile e contraddittoria. «Il recente interesse per le spiritualità non è senza ambiguità»<sup>32</sup>, dice Berzano, aprendo alle riflessioni di Henry Jenkins<sup>33</sup> sulla cultura convergente. A spaventare la maggior parte degli Autori sono soprattutto le evidenti analogie tra religioni/spiritualità e consumismo. La società dei consumi, maggioritaria nell'epoca post-secolare, non influenza più solamente i gusti degli individui in fatto di acquisti, ma anche le loro credenze. A questo proposito, in antropologia si parla giustamente di colonizzazione dell'immaginario<sup>34</sup>, riferendosi però, perlopiù, all'effetto che ebbero - e continuano, in altri termini, ad avere - le nazioni europee sulle popolazioni che abitavano le loro colonie, o i missionari cristiani all'interno delle loro missioni.

Per noi e per il discorso che qui portiamo avanti, colonizzare l'immaginario vuol dire, operativamente, sostituire - attraverso la coercizione, l'imposizione o, più semplicemente, l'educazione - certe immagini con altre, certi sogni con altri. E questo con delle conseguenze tanto importanti quanto inevitabili. Anzitutto, la semplificazione dell'im-

maginario che la colonizzazione incontra nel suo incedere. Un'immaginazione che venga colonizzata passa, infatti, da possedere un certo grado di complessità a possederne un altro di grado inferiore, con la conseguenza di veder ridotte le sue funzionalità e i suoi possibili usi all'interno della propria cultura. Se nell'incontro alla pari tra due diverse *Weltanschauung* assistiamo a un aumento della complessità di entrambe, a una crescita delle potenzialità della cultura, ciò non si verifica nel caso della colonizzazione, dal momento che una delle due immaginazioni punta esclusivamente a sostituirsi all'altra. In particolare, se una di queste *Weltanschauung* non è altro che il prodotto della cultura dei consumi, possiamo star certi che cercherà di diffondersi, e lo farà - quando lo farà - a scapito d'immaginazioni "naturali", di culture tradizionali. Culture, queste ultime, che vedranno pian piano venir meno le spiritualità alle quali, fino ad allora, erano abituate e ne vedranno sorgere di nuove, ma al costo di enormi perdite in termini di complessità.

### **La moltiplicazione dell'offerta spirituale**

La riscoperta del divino nell'epoca post-secolare è, dunque, un fenomeno quantomai contraddittorio. Fenomeno che, da un lato, può indubbiamente essere descritto come additivo (e non, come si pensava, sottrattivo) per quel che riguarda la presenza numerica, la varietà di forme di spiritualità, di vie di ricerca interiore e trascendente, etc. Fenomeno, d'altro lato, che soffre gli effetti dell'impoverimento del linguaggio, dell'immaginazione, dei sentimenti, del gusto. Effetti che fanno sì che la domanda (in senso economico) di religiosità ci sia ancora e in certi casi sia persino aumentata - a causa, sempre, della secolarizzazione - ma che, allo stesso tempo, si ritrovi ormai massificata, omologata, semanticamente impoverita. Durkheim<sup>35</sup> ha ragione nel dire che ogni società abbisogna di qualcosa che vada oltre i singoli individui che la compongono, qualcosa di radicalmente *altro*, che ottem-

peri le funzioni di conforto e identificazione approfondite così bene, come vedremo nei capitoli successivi, da Donald Winnicott.

Le *fan communities*, le reti informatiche, il *web*, di cui parla Berzano, rappresentano - è vero - l'ultimo gradino dell'altare dell'adorazione nell'epoca post-secolare, ma al prezzo enorme della semplificazione, della perdita di risorse immaginative. A questo proposito, nutriamo dei dubbi sul fatto che solamente in quest'epoca si possa parlare di moltiplicazione delle forme di spiritualità, di sensibilità e disposizioni religiose individuali, di "tante religioni quanti individui". Ci furono epoche, in passato - e ci riferiamo, ad esempio, all'età aurea della patristica - durante le quali le conoscenze religiose erano estremamente diffuse e dibattute, anche tra il volgo. Epoche in cui vitalità religiosa e dogmatismo procedevano insieme tra dispute, lotte e persino guerre.

Oggi, forse, tendiamo a confondere la vasta possibilità di scelta offertaci dalla globalizzazione del religioso - per cui, ad esempio, un occidentale che lo voglia può aderire a spiritualità a lui del tutto estranee provenienti dall'altro capo del mondo - con la salute di quelle stesse proposte religiose. A noi sembra, infatti, che a un indubbio aumento dell'offerta, sia corrisposto un calo della vitalità all'interno di ciascuna religione, riconducibile a un *deficit* d'immaginazione in passato sottovalutato e oggi riscontrabile con evidenza nelle nuove generazioni.

### **Spiritualità "di comodo" e altre tendenze semplificatorie**

Se è vero che la spiritualità abbraccia «tutto ciò che è sostitutivo delle religioni organizzate e istituzionali [...] comprendendo ogni esperienza che è oltre e trascendente la vita quotidiana»<sup>36</sup>, occorre chiedersi come vengono tradotte, oggi, queste esperienze spirituali. Quali parole ed espressioni vengano usate per descriverle da chi le vive direttamen-

te, a quali raggiungimenti esse conducano, con quali mondi altri pongano l'uomo in comunicazione e quale sia il livello di tale comunicazione. Tali analisi potranno esser fatte avvalendosi di strumenti etnografici, ma non solo. All'interno di una certa comunità, la componente spirituale potrà essere rilevata inventariando, per prima cosa, il linguaggio dei parlanti, analizzandone il lessico, la sintassi e la semantica.

Per quanto riguarda i bambini, *target* del nostro studio, come vedremo, si tratterà più che altro di andare alla ricerca, nei loro scambi comunicativi, dei segni premonitori di quella disposizione alla spiritualità che ha avvio, per tutti, in tenera età, col sorgere dell'immaginazione. Una disposizione che potrà o meno accrescersi, in età adulta, a seconda di certe scelte, incontri, occasioni di apprendimento che l'individuo farà. "Credere", dunque, come sintomo primario di benessere dell'immaginazione, come fioritura primaverile dell'immaginazione; non come difetto di razionalità, come psicopatologia. Con dei distinguo importanti, però. A partire dal fatto che non è tutto oro quel che luccica e che non ogni sbuffo spirituale è davvero quel che sembra. E dunque, come fare a sapere con cosa si ha a che fare? William James<sup>37</sup> mette in evidenza quattro elementi definitivi utili a riconoscere i fenomeni mistici: l'ineffabilità, la qualità noetica, la transitorietà e la passività. Ebbene, si tratta di quattro caratteristiche applicabili con grande efficacia non solo alle esperienze spirituali, ma anche - come vedremo - al comune gioco di finzione dei bambini, a riprova del fatto che è l'immaginazione a permetterci, sia da grandi che da piccoli, di vivere un certo tipo di esperienze; che è il grado di preparazione, di allenamento raggiunto da quella stessa immaginazione a consentirci un livello di qualità più o meno alto di quelle esperienze.

Fin dall'inizio di questa disamina abbiamo cercato un modo per mettere in guardia l'osservatore dal giudicare questa nostra epoca post-secolare, da un lato, troppo positivamente, per la presenza di effervescenze spirituali e, dall'altro, troppo negativamente, per l'aumento dell'orientamento alla non credenza tra le nuove generazioni. In

nostro aiuto sono arrivate ricerche, quali quella di Franco Garelli<sup>38</sup> sugli ateo-agnostici, indifferenti e credenti, che ci hanno mostrato, però, un quadro statistico molto variegato ed estremamente difficile da interpretare. Ci riferiamo, ad esempio, al concetto di "ateismo pratico", presente in quello come in altri studi. Un ateismo - fa notare Garelli - difficile da cogliere nelle statistiche perché riguardante individui che pur non spezzando il legame che li vede vincolati, per tradizione ereditata o semplicemente per abitudine, alla propria religione di appartenenza, se ne stanno in disparte e vivono "come se Dio non ci fosse". Tutti comprenderemo bene che l'indebolirsi del rapporto dei singoli individui con le loro Chiese di riferimento possa portare all'affermazione di spiritualità autonome, ma comprenderemo altresì che si tratta - nella maggior parte dei casi - di spiritualità "a mezzo servizio", di religiosità "di comodo". La maggioranza di coloro che si allontanano dalla propria religione, infatti, non lo fa per gettarsi tra le braccia di spiritualità maggiormente coinvolgenti, impegnative e richiedenti, bensì per transitare verso partecipazioni più fredde, più distaccate, fino al punto di vivere ricordandosi dello spirito solo in certe particolari situazioni, frangenti coincidenti con momenti particolarmente gioiosi quali unioni matrimoniali o nascite, oppure particolarmente tristi, come perdite e funerali.

Garelli sottolinea giustamente che ad essersi interrotto, oggi, non è tanto il fenomeno religioso *tout court*, quanto il «processo di socializzazione religiosa»<sup>39</sup>, per molte persone proprio a partire dall'età infantile e dall'adolescenza. Senza un'adeguata socializzazione religiosa, che altro non è se non la trasmissione, da una generazione all'altra, delle immagini e dei significati facenti parte della tradizione religiosa/spirituale - immagini e significati che allenano l'immaginazione dei più giovani, abituandola a cogliere ciò che di più sottile è contenuto all'interno di una certa cultura - quel che ci si prospetta davanti non è che un lento ma inesorabile sciogliersi di ogni legame col passato. Una secolarizzazione "dolce"; la perdita, via via letale, di ogni immaginazione spirituale e della possibilità di comprendere ciò

che esula dall'ordinario, dal profano. Scrive Garelli: «la crisi della religiosità tradizionale non è compensata nelle giovani generazioni dalla ricerca di forme innovative o diverse di spiritualità»<sup>40</sup>, e questo nonostante molti giovani ammettano di avere, privatamente, una vita spirituale. Anche qui, però, ci ritroviamo di fronte al solito fraintendimento. Quando quei giovani parlano di “spiritualità” cosa intendono? La nostra sensazione è che i riempimenti dei vocaboli dello spirituale, fatti di pratiche, sentimenti, sensazioni, significati, simboli, disposizioni, sogni, riti e così via, siano quasi del tutto scomparsi e che al loro posto siano rimaste parole “vuote”. O meglio, parole “vaghe”, solo genericamente riconducibili a quel che un tempo s'intendeva quando le si utilizzava.

Certo è che il fatto che vi siano «credenti che non credono in Dio e non credenti che vi credono»<sup>41</sup> scombina le carte in tavola allo studioso più capace, così come l'impossibilità, accertata ormai, di risalire al primo responsabile di questa situazione, da ricercarsi tra chi gestisce la domanda e chi l'offerta nel campo dello spirituale. Le “colpe” di questa tendenza alla semplificazione, alla liquefazione, infatti, si equivalgono, poiché entrambe - domanda e offerta - sono nelle mani delle medesime generazioni; incapaci, da un lato, di chiedere, di formulare sincere richieste di spiritualità e dall'altro, di dare consistenza, spessore a quell'umano desiderio di trascendenza. L'affermazione, fatta da molte persone, credenti e non credenti, circa il fatto che credere in Dio sia un bisogno di tutti gli uomini, ci porta immediatamente a voler investigare cosa intendano quelle stesse persone quando parlano di “bisogno”, “uomo”, “Dio”, e così via. Prendendo come esempio il cattolicesimo e la situazione italiana, se è vero, come riporta Garelli<sup>42</sup>, che oltre l'80% di coloro che oggi si dichiarano non credenti ha comunque ricevuto il battesimo e la prima comunione in giovane età, ciò significa che qualcosa nei meccanismi di socializzazione religiosa non ha funzionato e non funziona. Come dicevamo, sarebbe troppo facile attribuire la colpa all'una o all'altra parte della barricata. Piuttosto, crediamo che il pro-

blema sia diffuso a macchia d'olio tra tutti gli attori sociali. Coloro i quali, oggi, si trovano nella missione di socializzare i più giovani alla spiritualità, infatti, sono essi stessi, in molti casi, "poveri" di spirito, d'immaginazione. Sono loro i primi, per ragioni d'età, ad essere orfani di tradizioni "lunghe".

### **Processi di desertificazione semantica**

Scrivono Devoti: «su una fragilità di base è dunque il bisogno d'appartenenza, di riconoscimento e di identificazione che sembra motivare simili scelte di fede e di adesione a determinati credi e gruppi»<sup>43</sup>. Una fragilità che noi pensiamo prenda avvio da un'immaginazione deficitaria, da una non sufficientemente allenata capacità di pensare la realtà *altrimenti* da com'è. Una fragilità immaginativa che, nei fatti, non produrrebbe un credere, quanto un "credere di credere"; non un sentimento, quanto un "credere di provare un sentimento"; non un volere, quanto un "credere di volere". Fragilità indirizzate, di certo, più verso spiritualità della ricerca (*seeking*) che del dimorare (*dwelling*)<sup>44</sup>; più verso spiritualità "corte" che "lunghe"; più "rapide", compatibili coi tempi della società dei consumi. Ora, «un'accezione molto larga della nozione di religione, nella quale l'esperienza religiosa finisce per coincidere con generici interrogativi sul significato dell'esistenza, con un'apertura a un indeterminato oltremondano»<sup>45</sup>, porta a chiedersi quale e quanta immaginazione ci voglia per tentare di afferrarla, utilizzarla, farsene qualcosa. Ebbene, a meno di non voler estendere la definizione di spirituale a tutta la messe di superficiali, limitati, e temporanei stati d'animo, privi di forza ed efficacia (il contrario di quel che Geertz<sup>46</sup> chiama religione), la risposta sarà piuttosto ovvia: un'immaginazione ben nutrita di cultura, socializzata, ma soprattutto educata già a partire dall'infanzia, dal primo anno di vita.

In definitiva, pur non potendo evitare di credere a ciò che gli individui ci raccontano circa la loro esperienza



con la spiritualità siamo, però, in grado di mettere a confronto le parole che essi utilizzano per descrivere quelle stesse esperienze. Possiamo permetterci di studiare il loro modo di significare e di comunicare lo spirituale, confrontandolo con quello di altri uomini, del presente e del passato. Detto altrimenti, possiamo capire se il dato spirituale che abbiamo tra le mani è o non è realmente operante, produce oppure no delle modificazioni nell'immaginazione. E questo sempre nell'ottica di considerare la spiritualità, così come l'immaginazione, ciò che eccede ogni funzionalità, che va oltre il dato sensibile, presente, oltre la certezza storica e l'inevitabilità del divenire.

Nel testo di Garelli, là dove si parla degli ostacoli al credere vissuti dai giovani d'oggi<sup>47</sup>, non si menziona l'immaginazione. Si dice solamente che «una parte di giovani avverte questo *gap* culturale tra un orientamento di fede e la vita postmoderna»<sup>48</sup> e che altri invece ritengono che «proprio la modernità avanzata sia un ambiente particolarmente favorevole alla fede religiosa»<sup>49</sup>. Per avere le idee più chiare ed essere certi di non incorrere in malintesi, è evidente, bisognerebbe verificare cosa realmente intendano quei giovani quando parlano di “fede religiosa”, ma questo significherebbe eseguire interviste piuttosto lunghe e approfondite.

La nostra sensazione è che quasi nessuno, oggigiorno, abbia la percezione di vivere dentro un'enorme incomprendimento; tutti ugualmente inconsapevoli del “problema” immaginativo che li riguarda da vicino. A questo proposito, parliamo sia di coloro che non credono, sia di quelli che lo fanno “tiepidamente”, ma anche, in molti casi, dei credenti apparentemente più “convinti e attivi”. Tutti accomunati, in ultima istanza, dal fatto di avere pochissime parole a disposizione per parlare di spiritualità. Una povertà lessicale, questa, dell'individuo, che scopercchia un deserto semantico nel quale molte cose non hanno più un nome o non ne ricevono più alcuno, perdendosi inesorabilmente nel nulla. Un deserto di immagini mentali “povere”, intraducibili, inutilizzabili; pensieri semplici, lineari. Chi abita quel deserto

nel quale non esistono sfumature non può comprendere ciò che gli manca, semplicemente perché non l'ha mai visto; non ha mai vissuto l'altra condizione, quella immaginativa, ricca dal punto di vista spirituale e non solo.

La capacità di pensare le cose *altrimenti* da come sono, ovvero la capacità d'immaginare che si sviluppa nei bambini a partire dai 18 mesi d'età e che ha il suo precursore nelle esperienze d'attaccamento del primo anno di vita, sembra essere la chiave di tutto. Una sua inflessione, come abbiamo visto, non produce sempre l'estinzione diretta di ogni forma di spiritualità, di ogni forma d'arte, della capacità di provare empatia, di compiere scelte morali, di ogni creatività umana; ma anzi, seppur controintuitivamente, una loro moltiplicazione in forme minori, labili, impalpabili dal punto di vista immaginativo. Non ci illuda la post-secolarizzazione, né ci spaventi la secolarizzazione, dunque, dal momento che entrambe possono esser viste come tappe di un andamento immaginativo che segue l'uomo e la sua evoluzione fin dall'alba dei tempi.

Mai come oggi, in molte parti del mondo, l'uomo avrebbe le risorse per prendere in mano l'educazione e rivoluzionarla, mettendo l'immaginazione al centro di ogni processo, con l'obiettivo di cambiare la società, di ripensarla in maniera più equa e giusta. Mai come oggi, tanti traguardi potrebbero essere raggiunti e conquistati, se solo gli uomini lo volessero. Immaginare non è semplice, ma è certamente la cosa più utile da fare.

## **Cercare e trovare Dio in tutte le cose**

In conclusione a questo primo capitolo, volendolo riepilogare, possiamo dire d'aver cercato d'introdurre - seppur brevemente - un'analisi della spiritualità contemporanea dal punto di vista dell'immaginazione. Quest'ultima, che noi consideriamo come la facoltà umana alla base della possibilità di pensare Dio, la vita dopo la morte, ma anche - più

semplicemente - di figurarci il domani o il passato, ci impone di considerare come la vitalità religiosa della nostra epoca post-secolare possa esser stata ed essere, in molti casi, nient'altro che un abbaglio dovuto al venir meno di un'immaginazione in salute; proprio come la moltiplicazione dei giochi e delle possibilità offerte oggi ai bambini non implica, per forza, un aumento della loro capacità di giocare, di socializzare ma, anzi, in molti casi un intorpidimento, una sonnolenza immaginativa, un'introversione povera e vuota.

Nonostante l'uomo sembri, dunque, essere sempre quello capace di cercare e trovare Dio in tutte le cose, di stare nel mondo in contemplazione (*in actione contemplativus*<sup>50</sup>), qualche cosa, concomitante alla secolarizzazione, gli è accaduta. Sta a noi capire, anzitutto, che cosa; poi, capire perché «aumentano gli individui che si scoprono orfani di ogni passato sociale, culturale, religioso»<sup>51</sup> e infine, capire come mai il “capitale spirituale” di cui parla Berzano<sup>52</sup> - il cui effetto “curativo” su ciascuno di noi avrebbe ancora un valore estremamente importante<sup>53</sup> - mostra effetti così rarefatti, diluiti e annacquati. L'immaginazione sarà il nostro grimaldello. La seguiremo andandola a cercare là dove, forse, iniziò a muovere i primi passi, tra gli uomini ancora dediti alla caccia e alla raccolta, per poi trovarla nel bambino, nei suoi comportamenti “infantili”. Ci avvicineremo, grazie al lavoro di Winnicott, ai fenomeni transizionali, specie di “rudimentali movimenti” sul piano immaginario, fondamentali per lo sviluppo di una modalità di pensiero che, nell'uomo adulto, si declinerà anche come “disponibilità a credere”. La dimensione spirituale è insita nell'uomo in quanto essere in grado d'immaginare altro e dunque non può essere negata, né soffocata. Ostacolata, questo sì, attraverso una miriade di elementi di disturbo - specie durante l'infanzia - ma mai del tutto cancellata.

Riflettere a lungo sulle ragioni biologiche di tale umana esigenza non sembra essere affatto una perdita di tempo, specie se non si voglia arrivare subito a voler trovare un correlato neurale per la spiritualità o un neurotrasmet-

titore per la credenza religiosa. La questione, difatti, è molto più complessa e ha a che fare, se vogliamo, più con l'educazione e con lo sviluppo neuropsicologico globalmente inteso, che con il cervello.

Di certo, però, l'immaginazione, per come la vediamo apparire nel bambino e per la sua importanza riconosciuta sia nell'evoluzione dell'individuo che in quella dell'uomo come specie, ne è il precursore. Dobbiamo, quindi, "voler bene" a questo precursore, favorirlo, così da essere sicuri di crescere generazioni davvero libere di credere o di non credere. Libere di usare la propria immaginazione senza condizionamenti, colonizzazioni e interferenze esterne.

## Note

<sup>1</sup> Berzano, L., *Spiritualità*, Editrice Bibliografica, Milano, 2017, p. 7.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 47.

<sup>5</sup> Gauchet, M., *Il disincanto del mondo: una storia politica della religione*, Einaudi, Torino, 1992, p. 297.

<sup>6</sup> Weber, M., *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Sansoni, Firenze 1965, p. 177.

<sup>7</sup> Gauchet, M., *Il disincanto del mondo: una storia politica della religione*, Einaudi, Torino, 1992, p. 297.

<sup>8</sup> Zolla, E., *Storia del fantasticare*, Bompiani, Milano, 1964.

<sup>9</sup> Harris, P. L., *The Work of the Imagination*, Blackwell, UK, 2000.

<sup>10</sup> Berzano, L., *Spiritualità senza Dio*, Mimesis, Milano, 2014, p. 41.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 43.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> Benjamin, W., *Capitalismo come religione*, Il Melangolo, Genova, 2013, p. 41.

<sup>14</sup> Simmel, G., *Saggi di sociologia della religione*, Borla, Roma, 1992.

- <sup>15</sup> Lévinas, E., *Totalità e infinito*, Jaka Book, Milano, 1990, p. 30.
- <sup>16</sup> Mills, C. W., *L'immaginazione sociologica*, Il Saggiatore, Milano, 1968.
- <sup>17</sup> Mauss, M., *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Einaudi, Torino, 2002.
- <sup>18</sup> Panikkar, R., *La realtà cosmoteandrica*, Jaka Book, Milano, 2004.
- <sup>19</sup> Solomon, R., *Spirituality for the Skeptic*, Oxford University Press, Oxford, 2002.
- <sup>20</sup> Dawkins, R. *L'illusione di Dio*, Mondadori, Milano, 2007.
- <sup>21</sup> Dennet, D. C., *Rompere l'incantesimo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007.
- <sup>22</sup> Berzano, L., *Spiritualità senza Dio*, Mimesis, Milano, 2014, p. 52.
- <sup>23</sup> Davie, G., *Religion in Britain: A Persistent Paradox*, John Wiley and Sons, USA, 2015.
- <sup>24</sup> Berzano, L., *Spiritualità senza Dio*, Mimesis, Milano, 2014, p. 51.
- <sup>25</sup> *Ibidem*, p. 53.
- <sup>26</sup> Jung, C. G., *Tipi psicologici*, Bollati Boringhieri, Torino, 1968.
- <sup>27</sup> Berzano, L., *Spiritualità senza Dio*, Mimesis, Milano, 2014, p. 58.
- <sup>28</sup> *Ibidem*, p. 62.
- <sup>29</sup> *Ibidem*, p. 7.
- <sup>30</sup> *Ibidem*, p. 9.
- <sup>31</sup> *Ibidem*, p. 10.
- <sup>32</sup> *Ibidem*, p. 16.
- <sup>33</sup> Jenkins, H., *Cultura convergente*, Apogeo, Milano, 2014.
- <sup>34</sup> Curcio, R., *L'impero virtuale*, Sensibili alle foglie, Roma, 2015.
- <sup>35</sup> Durkheim, E., *Le forme elementari della vita religiosa*, Edizioni di Comunità, Roma, 1963.
- <sup>36</sup> Berzano, L., *Spiritualità senza Dio*, Mimesis, Milano, 2014, p. 28.
- <sup>37</sup> James, W., *Le varie forme dell'esperienza religiosa*, Morcelliana, Brescia, 1998.
- <sup>38</sup> Garelli, F., *Piccoli atei crescono*, Il Mulino, Bologna, 2016.
- <sup>39</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 28.

<sup>42</sup> Devoti, D., *Gli psicologi di fronte a Dio*, Mimesis, Milano, 2018, p. 15.

<sup>43</sup> Wuthnow, R., *The God Problem: Expressing Faith and Being Reasonable*, University of California Press, Berkeley-LA, 2012.

<sup>44</sup> Devoti, D., *Gli psicologi di fronte a Dio*, Mimesis, Milano, 2018, p. 17.

<sup>45</sup> Geertz, C., *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna, 1987, p. 90.

<sup>46</sup> Garelli, F., *Piccoli atei crescono*, Il Mulino, Bologna, 2016, pp. 62-65.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 65.

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>49</sup> Ignazio di Loyola (Sant'), *Esercizi Spirituali*, Città Nuova, Roma, 2013.

<sup>50</sup> Berzano, L., *Spiritualità*, Editrice Bibliografica, Milano, 2017, p. 9.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>52</sup> De Martino, E., *La terra del rimorso. Contributo a una storia religiosa del Sud*, Il Saggiatore, Milano, 2015.

<sup>53</sup> Panikkar, R., Durr, H-P., *L'amore fonte originaria dell'universo*, La Parola, Roma, 2011.

## Capitolo secondo

### **Contributo di D. Winnicott a una ricerca sulla spiritualità**

In questo secondo capitolo ci soffermeremo sull'Opera di Donald Winnicott, pediatra e psicoanalista inglese famoso per il suo contributo alla comprensione dello sviluppo psicofisico umano, in particolare di bambini e adolescenti. I sottocapitoli che seguiranno, ciascuno dedicato a un aspetto della sua riflessione in campo educativo, saranno legati tra loro dal fatto di essere utili ad accompagnare la nostra ricerca sulla spiritualità e l'immaginazione in età infantile, fornendoci nuovi e chiarificatori spunti di riflessione, in special modo sull'origine, sull'ontogenesi dell'immaginazione nell'uomo e di conseguenza sulla capacità di quest'ultimo di concepire e aderire a una spiritualità.

Non sembra senza fondamento l'idea che Winnicott abbia sparso qua e là, in maniera più o meno esplicita, numerosi inviti ad affrontare proprio questa tematica, della quale lui stesso appare molto interessato: lo studio della genesi della spiritualità umana come conseguenza di uno sviluppo infantile positivo ed equilibrato.

Abbiamo già avuto modo d'introdurre, nei capitoli precedenti, la nostra ipotesi circa la necessità di salvaguardare il benessere dell'immaginazione dei bambini, per preservare la loro apertura alla spiritualità. Ebbene, Winnicott ci aiuta in quest'impresa in molti modi, soprattutto offrendoci chiavi di lettura inedite che legano assieme questi mondi apparentemente lontani.

## La capacità dell'uomo di essere-solo

Il nostro viaggio all'interno dell'Opera di Winnicott ha inizio da un lavoro in cui egli tratta della capacità dell'individuo di essere-solo<sup>1</sup>. Scrive Winnicott che tale capacità è «uno dei segni più importanti di maturità nello sviluppo affettivo»<sup>2</sup>, «quasi sinonimo di maturità emotiva»<sup>3</sup>. Ma cosa significa esattamente? Lo psicoanalista inglese tiene a sottolineare che non si tratta, come molti sarebbero portati a pensare, della paura di stare da soli, o del desiderio di starci - con la conseguente necessità, avvertita dall'individuo in quei frangenti, di fuggire, di mettersi in salvo per "sopravvivere", oppure di rifugiarsi al più presto - bensì della capacità, nel senso di possibilità mentale cosciente, operativa e attiva, di stare da soli, di poter essere felici anche da soli, accettando positivamente quella solitudine esistenziale che mai nessuno potrà definitivamente scrollarsi di dosso.

Grazie al lavoro di Winnicott, oggi sappiamo che la capacità di essere-soli si sviluppa nel momento in cui il bambino passa dallo sperimentare il rapporto diadico originario - quello con la madre o un'altra figura di riferimento - a quello triadico, con la madre e il padre, o altre figure. Proprio lì, in quel preciso frangente spaziale e temporale posto tra la coppia (madre-bambino) e i molti, si stabilisce per il piccolo, in maniera positiva o negativa a seconda della qualità dell'esperienza vissuta, la sua futura possibilità di essere-solo. Non prima della coppia, dunque. Non prima dell'Io-Tu, bensì dopo.

Winnicott tiene a sottolineare, e nel testo lo fa più di una volta, che la capacità dell'uomo di essere-solo è qualcosa di altamente raffinato e affatto scontato nell'incedere tipico dello sviluppo. Una potenzialità che per manifestarsi appieno nel bambino richiede una buona dose di cure e attenzioni da parte della madre e dell'ambiente di nascita. Qualcosa che, generalmente, compare prima dell'istituzione di relazioni triangolari, ma a volte anche dopo, là dove si presentino delle criticità impreviste nella crescita.



Come vedremo, tutti questi dettagli relativi al formarsi della capacità di essere-soli saranno molto importanti ai fini della nostra riflessione sulla spiritualità. Quest'ultima, infatti, conta tra i propri precursori, oltre all'immaginazione, proprio tali indispensabili traguardi. A tal proposito, ad esempio, ci chiederemo quanta parte abbia la famiglia d'origine e in particolare la madre nel consegnare al bambino un certo vocabolario religioso, nel trasmettergli un'apertura verso la spiritualità. E con quanta forza tale apertura possa trasferirsi al bambino attraverso figure terze, quando la famiglia latita o rifiuta qualsiasi forma di credenza.

### **Il carattere “paradossale” dell'essere-solo**

Se pensiamo al neonato, in tutto dipendente dalla madre, ci convinceremo immediatamente di una cosa: la sua capacità di essere-solo - e dunque anche quella che sarà la sua futura capacità “adulta” di esserlo - ha un fondamento che lo stesso Winnicott non tarda a definire “paradossale”. Nel bambino, infatti, essa fa la sua apparizione solo in seguito al suo essere stato con qualcuno. Non un semplice essere-stato-con, ma un essere stato totalmente e perfettamente unito alla fonte della propria sopravvivenza, alla propria madre. Come sottolinea il nostro Autore, sarà «l'esperienza di essere solo [...] in presenza della madre»<sup>4</sup> che condurrà il piccolo ad acquisire quella capacità così elevata e fondamentale per il suo futuro benessere psicofisico. Essere soli, dunque, ma sempre in presenza di...<sup>5</sup>

La relazionalità dell'Io, di cui parla diffusamente il nostro Autore, non ha quindi nulla a che vedere con l'amore (*love*) che possiamo provare per un'altra persona, semmai con il piacere (*like*) che proviamo a stare con noi stessi, pur in presenza di altri. Winnicott scrive che «la relazionalità dell'Io si riferisce al rapporto fra due persone, una delle quali in ogni caso è sola; forse entrambe sono sole, ma la

presenza di ciascuna è importante per l'altra»<sup>6</sup>. Si tratta, in altre parole, di riuscire a godere nel condividere con qualcuno la propria solitudine esistenziale, il proprio esserci-nel-mondo. Una solitudine, come dicevamo, che non porta l'uomo a fuggire dalla realtà o a ritrarsi in Sé in maniera patologica, ma che lo induce a fare continuamente ritorno al mondo<sup>7</sup>, a mescolarsi con il resto dell'umanità, a "sporcarsi le mani".

La relazionalità dell'Io è l'elemento terminale di un processo di evoluzione della persona che passa dall'estasi iniziale insita nell'essere una cosa sola con la propria madre o altra figura di riferimento, attraverso l'incubo esistenziale dell'essere una cosa separata e irriducibilmente estranea a tutte le altre, fino alla condizione di benessere e appagamento che accompagna l'essere-soli-con o l'essere-soli-in-presenza-di dell'adulto che ha un buon rapporto con se stesso, con la propria individualità.

Ora, è evidente che a noi, qui, interessa soprattutto chiederci chi siano i termini di quest'ultimo rapporto; chi sia, cioè, quel qualcuno, descritto da Winnicott, disposto a dividere con noi l'angoscia connaturale all'esistere, testimoniando silenziosamente la nostra presenza nel mondo, significandola. Nel caso del bambino, rispondere è quantomai semplice: quella persona è sua madre. Qualunque sia la latitudine geografica scelta o l'epoca storica presa in considerazione, infatti, la madre (non per forza la madre biologica, bensì colei o colui che riveste il ruolo archetipico di "madre") si è sempre assunta il delicato e importante compito di essere-con il proprio bambino. Ma quest'ultimo, come sappiamo, lo troviamo al principio del sentiero che lo condurrà, in modo più o meno adeguato, a diventare capace di relazionalità dell'Io, di provare piacere (*like*) oltreché di amare (*love*).

A differenza del bambino, nel caso dell'adulto la questione è più complessa e rispondere diventa difficile. Da un lato, perché tale risposta si modifica da luogo a luogo e col passare dei secoli, dall'altro perché l'uomo adulto racchiude una libertà tale che in ogni momento lo può far de-

viare dal percorso precedentemente tracciato dalla propria comunità di appartenenza, con la conseguenza che quel che era vero per altri, per lui più non vale. Oggigiorno, ad esempio, non è affatto detto che i figli conservino gli stessi interlocutori esistenziali dei padri, né tantomeno dei nonni. Che significa per un giovane essere-solo-con-Dio? Oppure essere-solo-in-presenza-di-Dio? O essere-solo-con-il-proprio-Sé? Seppur di fronte a un medesimo meccanismo dello sviluppo psicologico, le risposte ambientali sono cambiate così tanto che faticiamo a esser certi di significare le parole che pronunciamo alla stessa maniera dei nostri interlocutori. Mai come ora sarebbe importante trovare la maniera d'indagare i riempimenti delle parole di cui ci serviamo quando ci riferiamo a fatti dello spirito o della mente; proprio quello che cercheremo d'iniziare a fare in questa ricerca coi bambini.

Ricapitolando, l'uomo non acquista la capacità di essere-con-qualcuno a partire da una condizione d'iniziale solitudine. Al contrario, egli transita da un'unione totale con la fonte del proprio nutrimento e amore verso l'essere-solo. Un essere-solo che non è, però, quel che sembra. Un essere-solo che ha avuto il tempo di trascinarsi dietro un ricordo, un'impronta, un'impressione: l'immagine della madre quale testimone silenzioso, ma operante, negli scambi che egli avrà, da lì in poi, con gli altri e con se stesso.

### **Quanto è difficile “sopportare” l'amore**

Nel luogo in cui parla della capacità di essere-soli, Winnicott fa riferimento anche alla difficoltà, spesso osservata nei bambini piccoli, a tollerare che i genitori si scambino affetto in loro presenza: è ciò che lo studioso inglese, riprendendo Freud<sup>8</sup>, definisce “scena primaria”. Ebbene, si tratta di uno dei primi banchi di prova per l'individuo in via di sviluppo; un banco sul quale misurare la sua maturazione affettiva, ovvero la sua capacità di essere-solo.

Nella “scena primaria”, infatti, è richiesto al bambino di apprezzare l’amore (*love*), l’affetto, senza esserne direttamente coinvolto, senza esserne causa e soprattutto senza essere colui che primariamente ne gode i frutti: qualcosa che somiglia molto all’essere-soli di cui stiamo parlando, una prova difficilissima. Come superarla? Come evitare di rimanervi impantanati? A parere di Winnicott, il bambino che abbia ricevuto tutto l’accudimento necessario diventa naturalmente capace d’identificarsi con ciascuno dei genitori e di superare la “scena primaria”. Grazie al fatto di trovare in Sé ampia disponibilità di oggetti interni buoni da proiettare proprio in quei momenti di “forzata” solitudine, il piccolo è capace di tramutare la propria forza istintuale, che lo sospingerebbe verso il piacere di essere-con (*love*), in quieta soddisfazione di essere-solo-in-presenza-di (*like*). Ma facciamo alcuni esempi, utili a chiarire la situazione; esempi che non risulteranno nuovi a chi abbia quotidianamente a che fare con dei bambini.

1) Nel primo caso, ci troviamo in presenza di K., una bambina di 15 mesi. Quando i suoi genitori si abbracciano e si scambiano affetto, K. vuole assolutamente partecipare ed essere parte della scena. Anche se si trova dall’altra parte della stanza, non appena li vede, fa di tutto per raggiungerli. Le braccia tese, l’espressione di chi desidera per sé quello che i propri occhi vedono. Se i genitori di K. non la prendono in braccio, continuando ad abbracciarsi come se nulla fosse, K. si innervosisce, si aggrappa alle loro gambe, pretendendo tutta la loro attenzione.

2) Nel secondo caso, siamo con T., un bambino tra i tre e i quattro anni. Egli accetta di buon grado e pacificamente che i suoi genitori si scambino affetto. Anzi, quando li vede, riesce persino a prenderli in giro, imitando il verso che fanno i baci quando schioccano sulle guance. La presa in giro e la capacità di sentirsi al sicuro pur stando lontano dalle attenzioni dirette dei propri genitori sono per T. motivo di grande soddisfazione interiore (una soddisfazione spontanea, non

accompagnata da consapevolezza); un modo come un altro di sopportare gradevolmente il proprio essere-solo-con.

3) Nel terzo caso, abbiamo di fronte P., un bambino di quasi sette anni. P. non ha mai “superato” la “scena primaria”. Ancora oggi, quando i suoi genitori si avvicinano tra loro e non gli prestano attenzione, P. si esibisce in comportamenti non adeguati a quelli di un bambino della sua età. Incapace di gestire la frustrazione del momento, P. si rifugia in atteggiamenti infantili, tentando in ogni modo di regredire all’epoca in cui le attenzioni gli erano, per così dire, dovute, ed egli non aveva da fare tutta quella fatica a richiederle. Particolarmente attaccato a sua madre, P. sembra voler allontanare il padre dalla “scena primaria”, per prenderne il posto. Tuttavia, una volta accolto, tollera ed anzi richiede la compagnia di entrambi i genitori, specie quando si trova in presenza di altre persone che dall’esterno osservano la situazione.

I casi proposti ci forniscono il quadro pressoché completo, anche se non esaustivo, della situazione. Da una parte, con il primo esempio, abbiamo ciò che è possibile definire come l’atteggiamento “tipico” di un bambino che deve ancora attraversare la “scena primaria”. Con il secondo e terzo esempio, invece, le due opposte modalità di far fronte a tale “scena”: la modalità che potremmo definire “ricca” (esempio 2) e quella, per così dire, “deficitaria” (esempio 3). Da questi modelli comprendiamo come l’esperienza della “scena primaria” di Winnicott e il suo positivo superamento siano dei potenti indicatori della successiva capacità di essere-solo del bambino. Tuttavia, anche la “scena primaria”, così come ogni aspetto evolutivo dello sviluppo infantile fino a qui incontrato, ha dei precursori: anzitutto, cure materne adeguate che autorizzino l’individuo a costruirsi una propria fiducia nell’esistenza di un ambiente esterno benigno; poi, l’immaginazione. Non dimentichiamo, infatti, che la possibilità di introiettare la madre, in modo tale che possa dare sostegno all’Io anche quando non è fisicamente presente, è un puro atto immaginativo che il bambino è abile di rea-

lizzare solamente perché possiede la facoltà d'immaginare. Facoltà, come vedremo, determinante per qualsiasi operazione di credenza, la quale sarà più o meno utile ed efficace a seconda della qualità dell'immaginazione alla sua base.

Ma perché approfondire tanto la questione della "scena primaria"? Perché il meccanismo immaginativo legato a tale scena, messo in luce da Freud e in seguito da Winnicott, lo ritroviamo in azione anche nel momento in cui al bambino capita di osservare un adulto impegnato a compiere un atto religioso, specie se l'adulto in questione è il proprio padre o la propria madre. La stessa curiosità, la stessa incapacità di darsi delle risposte, la stessa paura mescolata ad attrazione che Freud sottolineava parlando di "scena primaria", il bambino la annoda ora a quei gesti, quelle parole, quei simboli misteriosi che rapiscono la sua attenzione quando assiste allo svolgersi di un atto religioso.

Osservando la scena, il bimbo deve poter trovare dentro di sé le risorse utili ad attribuire un significato a ciò che di primo acchito non è in grado di spiegarsi. «Perché mai i miei genitori sono tanto presi a dedicare attenzioni a qualcosa che non riesco neppure a percepire? Che sta succedendo?». Il bambino ha la sensazione di aver valicato la soglia di uno spazio privato e di essere ora costretto a muoversi in punta di piedi, interrogandosi sul significato di quella lontananza che ora avverte tra sé e i propri genitori, quando essi sono con l'Altro.

## **La produzione immaginaria del bambino**

Dal momento che l'obiettivo, per ciascun individuo, è quello della costruzione dell'io, ovvero della propria strutturazione unitaria, si sappia che ciò procede, anzitutto, a partire dalla presenza di un ambiente protettivo, e poi dalla possibilità dell'io-sono-solo, che «implica l'apprezzamento da parte del bambino della continuità dell'esistenza della madre»<sup>9</sup>. Una madre affidabile, attenta e realmente presente, come

chiarisce Winnicott, è fondamentale per un buon sviluppo neuropsicologico, oltretutto fisico. In caso contrario, la capacità di essere-solo (e non soltanto quella) o non si svilupperà affatto, o lo farà in maniera deficitaria e ciò con ricadute importanti anche sulla futura disponibilità del soggetto alla credenza.

In questo senso, appare chiaro che la relazionalità dell'io, ovvero sia il rapporto del lattante con la madre, non sarà soltanto la matrice di ogni amicizia, ma anche la base su cui verrà eretta ogni spiritualità adulta. Un'amicizia (con altri uomini, con Sé, con Dio) - ben distinta, come dicevamo all'inizio, dall'amore (*love*) - che consisterà, nientemeno, nel godere ciascuno della "solitudine" dell'altro, nel tener conto dell'altrui isolamento esistenziale, ovvero sia del fatto di essere tutti, in fin dei conti, separati, frazionati. Entità che mai potranno sovrapporsi (o potranno farlo solamente in parte), non potendo occupare lo stesso spazio, la stessa vita, lo stesso pensiero, e questo nonostante l'affinità più grande di cui un'amicizia o un amore possa essere capace. Consiste in questo, forse, quel margine di libero arbitrio che l'uomo conserva per sé e nel quale neppure Dio può entrare. Un margine di solitudine che grida potentemente, nel vuoto della distanza che lo separa da tutto il resto, la propria determinazione a essere, a esistere.

C'è spazio, qui, anche per una riflessione sul credere legata alla condizione creaturale dell'uomo, come evidenziato già da molte religioni. Ebraismo e Cristianesimo, ad esempio, hanno spesso dipinto l'uomo come un bambino nei confronti di Dio. Un bambino che Dio ha creato e amato fin dal principio, al quale ha insegnato che non sarà mai solo; un bambino che Dio va a riprendere ogniqualvolta si allontana troppo, mettendosi in pericolo con le proprie mani. La colpa, il peccato, perlomeno da un certo momento in avanti, diventano per queste religioni sinonimi di assenza di Dio, distanza, mancanza della Sua presenza. Solo quando è con Dio l'uomo può riuscire a entrare dentro se stesso, scoprendosi legato a Lui intimamente, oltre le contingenze storiche ed esistenziali. Scrive Winnicott: «quando

è solo [...] l'infante è in grado di fare qualcosa di simile al rilassarsi dell'adulto»<sup>10</sup>. Qualcosa di simile al pregare, diremo noi, al meditare dell'adulto. È in quel frangente, infatti, che il piccolo entra in contatto profondo con la propria immaginazione, della quale abbiamo traccia certa a partire dai 18 mesi di vita, con la comparsa del gioco simbolico, ma che probabilmente si affaccia già prima, sottotraccia.

La produzione immaginaria del bambino, come quella meditativa e spirituale dell'adulto, consiste, dunque, in qualcosa che non è davvero esterno, né interno all'individuo; qualcosa che ha più a che fare con le immagini ipnagogiche che riceviamo nel dormiveglia, con l'intuizione, con l'immaginazione attiva, che con il pensiero vero e proprio (pensiero che, anzi, dovrebbe annullarsi, acquietarsi nella concentrazione o nell'addormentamento). Qualcosa di simile alla condizione nella quale permane l'orante che entra in contatto con Dio: un specie di rapimento. Tali esperienze, vissute a lungo e profondamente, rendono il bambino capace di essere solo, ovverosia capace di rinunciare alla presenza reale della madre; gli offrono la possibilità di soddisfarsi con proiezioni immaginarie interne o esterne, canalizzate in special modo durante l'attività di gioco simbolico, ma non solo.

Condizione di possibilità del Sé (quale proiezione unificante interna) e di Dio (quale proiezione unificante esterna) sembra essere, quindi, in età infantile, la madre; la quale, aldilà degli aspetti biologici legati al concepimento, sappiamo essere la figura di riferimento del nuovo nato per quel che concerne l'accudimento, la cura, la protezione, il calore affettivo. A partire da una madre presente, attenta e affidabile, il bambino struttura sia l'ambiente interno che esterno, imparando ad esplorarlo ogniqualvolta gli è possibile grazie ai sensi e all'immaginazione (le esperienze sensibili sono sempre accompagnate da un certo lavoro mentale, e viceversa). È chiaro che il piccolo non ci parlerà mai del Sé, o di Dio, ma nel rivolgersi alla propria madre come una creatura farebbe col proprio creatore, ci dimostrerà d'essere sulla strada che un giorno lo condurrà non per forza a credere, ma ad essere in grado di farlo.



## **Oggetti e fenomeni transizionali**

«La grande differenza che esiste fra il gioco felice dei bambini e il gioco dei bambini che si eccitano compulsivamente»<sup>11</sup> è perciò simile a quella che osserviamo nell'adulto che si trova a scegliere se occupare una certa quantità dell'energia contenuta nel proprio *Id* aprendosi a una spiritualità, oppure se dedicare tutte le proprie spinte pulsionali aderendo istintivamente a un fanatismo religioso, politico, o di altra natura. Da un lato, abbiamo qualcosa che genera piacere perché trova, di tanto in tanto, la possibilità di soddisfarsi, ad esempio attraverso il contatto o la percezione extrasensoriale (nella preghiera, nella meditazione, nell'estasi, nella possessione, etc.); dall'altro, invece, il dolore dovuto al fatto di non poter mai trovare vera soddisfazione, neppure nel sacrificio più grande, quello della propria vita (pensiamo agli aspiranti martiri del fondamentalismo islamico o agli aspiranti suicidi di certe sette pseudo-cristiane che pur aspirando ardentemente alla morte, spesso vi rimangono invischiati senza troppa convinzione).

Winnicott scrive che «in linea teorica c'è sempre presente qualcuno, che viene, in ultima analisi e inconsciamente, equato alla madre, e cioè alla persona che nei primi giorni e settimane di vita si era identificata temporaneamente col proprio neonato e che, in quel periodo, non si interessava ad altro che ad assistere il proprio piccolo»<sup>12</sup>. Questo qualcuno, come vedremo meglio più avanti, non è altro che l'oggetto transizionale del bambino. Perlomeno inizialmente, si tratterà di un oggetto che non è dentro né fuori, né reale né immaginario. Qualcosa che c'è, è presente, come una sorta di testimone silenzioso. Su di esso il bimbo imparerà a proiettare l'affidabilità e la partecipazione della quale la madre gli diede prova, la cura e l'attenzione della quale essa fu, a suo tempo, capace. Stiamo parlando di un oggetto che tenderà, via via, ad essere proiettato sempre più oltre, fin verso l'oltremondano, o introiettato sempre più in profondità, verso il Sé. Qualcosa che lascerà l'uomo "essere-

solo”, che lo renderà capace di stare in presenza di Sé, di Dio, di vedersi agire, di “vedere”.

Analizzando la «varietà di modi in cui i bambini usano il loro primo oggetto posseduto come “non-me”»<sup>13</sup>, Winnicott perviene agli oggetti e ai fenomeni transizionali. Con essi egli intende designare «l'area intermedia di esperienza, tra il dito e l'orsacchiotto, tra l'erotismo orale e il vero rapporto oggettuale, tra l'attività creativa primaria e la proiezione di ciò che è stato precedentemente introiettato [...]»<sup>14</sup>. Si tratta, in fondo, dello spazio che avevamo già avuto modo d'indagare nei paragrafi precedenti. Lo spazio posto tra l'essere-con-me e l'essere-da-me, ossia l'essere-solo. Un non-spazio. Concreto, reale, ma allo stesso tempo immaginario; dove ciascuno (a patto che abbia sufficiente immaginazione) può riuscire a essere-solo per il fatto di poter essere-con-qualcuno che, però, non c'è. «Paradossale!», direbbe Winnicott. Eppure, questo è quel che accade all'individuo lungo il cammino verso l'unità della sua realtà interiore.

Dal rapporto diadico primario (madre-bambino), all'essere-solo-con-qualcuno del bambino con la propria madre, all'essere-solo-con-qualcuno-di-immaginario del bambino con le proprie proiezioni immaginarie, e di nuovo al rapporto diadico (madre e bambino, padre e bambino, etc.), poi triadico (madre, padre, e bambino), e così via. Una realtà interna e una esterna, inizialmente indistinguibili, che si strutturano e destrutturano in formazioni sempre più complesse. Un “dentro” e un “fuori” che via via si fanno più reali, mantenendo pur sempre un contatto tra loro, una relazionabilità possibile.

### **La terza dimensione della vita**

È Winnicott stesso a riflettere sulla necessità di una definizione “tripla”, sulla «terza parte della vita di un essere umano»<sup>15</sup>. Un'area intermedia di esperienza che non possiamo ignorare perché largamente presente nella vita del bambino

e poi anche dell'adulto, anche se celata sotto altre spoglie. Parliamo dell'immaginazione, che «esisterà come posto-di-riposo per l'individuo impegnato nel perpetuo compito umano di mantenere separate, e tuttavia correlate, la realtà interna e la realtà esterna»<sup>16</sup>. Immaginazione, quindi, non come mera espressione qualificante alcunché di vago, imprecisato, astratto; bensì come vera e propria «sostanza della illusione, quella che viene concessa al bambino e che, nella vita adulta, è parte intrinseca dell'arte e della religione, e che tuttavia diventa il marchio della follia allorché un adulto pone un eccesso di richieste alla credulità degli altri costringendoli a condividere un'illusione che non è quella loro»<sup>17</sup>. Immaginazione che già abbiamo avuto modo di qualificare come la capacità posseduta dall'uomo di pensare le cose *altrimenti* da come si presentano e che lo rende massimamente abile a sopravvivere in un mondo che, diversamente, non gli lascerebbe alcuno scampo. Immaginazione che è quanto di più importante accade nel corso dello sviluppo individuale di ognuno (ontogenesi), nonché l'aspetto maggiormente caratterizzante l'evoluzione umana in generale.

A questo proposito, ricerche recenti sembrano attribuire alla facoltà immaginativa una continuità che va addirittura oltre *homo sapiens*, grazie alla conferma che persino i *Neanderthal*, nostri antichi "parenti" genetici, ne disponessero<sup>18</sup>. Essi non solo producevano arte e seppellivano i propri defunti<sup>19</sup>, ma è probabile che allevassero la prole<sup>20</sup> con cure adeguate a uno sviluppo orientato all'immaginazione. Cure simili a quelle di cui Winnicott ci parla nelle sue ricerche.

### **Immaginare, giocare, vivere intensamente**

Per quanto riguarda l'ontogenesi, sappiamo che l'immaginazione si affaccia all'osservazione comportamentale attorno ai 18 mesi di vita, con la comparsa dei primi giochi di finzione, ma è probabile che la sua presenza, sottotraccia,

possa essere fatta corrispondere addirittura alla nascita dell'individuo, se non addirittura alla fase intrauterina. L'adulto che osservi il bambino giocare ai 18 mesi di vita, noterà che il piccolo immagina: dà da mangiare a una bambola, fa il bagno a un orsetto, cucina con le sue pentoline e così via. "Illusioni", come direbbe Winnicott, che vengono concesse al bambino piccolo e che noi sappiamo essere importanti e benevoli marcatori del suo sviluppo neuropsicologico. L'assenza di tali esperienze a quell'età, infatti, può non essere un buon segno e merita tutta l'attenzione preventiva del genitore e del pediatra, per scongiurare eventuali disturbi.

Il bambino, come vedremo più avanti, passa anni ad allenare la sua immaginazione. Con costanza, giorno dopo giorno. Quando gioca con i suoi pari, ad esempio, egli non fa che mettere in comune le proprie esperienze immaginative (Winnicott direbbe "illusorie") con quelle che provengono da fuori, da altri. Esperienze, in origine private, che i giocatori possono solo presumere essere simili, dal momento che tra loro s'intendono senza troppa fatica, si scambiano indicazioni e informazioni. Riescono, in poche parole, a farne qualcosa di quelle immagini incomunicabili: riescono a giocare, a divertirsi. Ma per arrivare a un tale livello di coordinazione immaginativa occorre aver attraversato tappe precedenti. Ebbene, l'oggetto transizionale è una di queste tappe; l'attaccamento, pure. Sono cerchi concentrici dei quali è difficile dire quale sia quello più esterno o più interno, basti sapere che tra loro sono tutti fortemente connessi.

Winnicott scrive che «prima o dopo, nello sviluppo di un bambino, compare la tendenza a far entrare oggetti diversi-da-me nel modello personale»<sup>21</sup>. Ebbene, si tratta di oggetti diversi-da che stanno-per-qualcos'altro. Per il seno, anzitutto. Per le sensazioni che esso è in grado di offrire al nuovo nato: protezione, calore, accudimento. In seguito, per quel che al bambino piace (*like*), sostegno fisico alle sue pulsioni istintuali, all'*Id*. Se, quindi, nel caso del neonato, ci rendiamo presto conto che l'orsacchiotto non è mai davvero un orsacchiotto (non tanto perché il piccolo non ne possiede una definizione, o non sa distinguerlo da un cagnolino

o un coniglio, ma semplicemente perché quell'oggetto, più che essere-per-sé, sta-per-altro, sta per il seno) nel caso del bimbo di due, tre anni, noteremo come l'orsacchiotto possa anche non essere un orsacchiotto - e il più delle volte è importante che non lo sia affatto! Rispetto al neonato, il bambino ha più possibilità. Può scegliere se incontrare l'oggetto esterno o interno per ciò che è, oppure per ciò che potrebbe essere ma non è ancora (o non potrà mai essere). Parliamo di un'abilità fondamentale ai fini della sopravvivenza. Una capacità che deve aver tenuto in vita la nostra specie nei momenti più bui della sua storia.

Abitare un mondo di cose che possono stare anche per altro, che possono essere *altrimenti*, infatti, vuol dire abitare un universo simbolico, immaginario, dinamico, privo di confini spaziali, temporali e percettivi. Un universo moltiplicato e al contempo, moltiplicatore. In questo genere di macrocosmo, chiedersi dove finisca la coperta e inizi il dito del bambino non ha senso; così come non ha senso distinguere le esperienze che il neonato vive durante il sonno da quelle della veglia, perlomeno fino a una certa età. Un'esperienza di morbido, per un bimbo, può non essere diversa da un'esperienza di coniglio o cagnolino (morbido), e così via, in un turbinio di sensazioni irrefrenabili.

Anche l'uomo religioso abita un universo simbolico e probabilmente anch'egli vive la propria credenza come «ciò che eccede ogni funzionalità e gestisce la mancanza, l'incertezza, l'alterità»<sup>22</sup>. Con la differenza che l'uomo religioso può, se lo desidera, ricapitolare in ogni momento la propria opinione, rifletterci. Il bambino no; egli può semplicemente vivere ciò che gli accade nella maniera più intensa possibile. Forse è per questo che la maggioranza di noi considera i bambini come i migliori rappresentanti dell'umanità. Perché essi hanno un contatto diretto con l'*altrimenti*, con l'immaginazione e non sembrano muoversi confusamente come noi adulti. I bambini, potremmo dire, sono gli unici a essere esenti da quello che Ferrarotti definisce il paradosso del sacro<sup>23</sup>. Paradosso che se non "visto", può affossare la nostra umanità.

## Imparare ad abitare la frustrazione

I fenomeni transizionali sono una potente difesa contro l'angoscia che avvinghia il bambino nel momento del passaggio tra l'essere-con-qualcuno e l'essere-solo. Sono il suo essere-solo-con-qualcuno-di-immaginario, un'utile allucinazione. Winnicott suggerisce che non solo gli oggetti transizionali, ma anche i pensieri e le immaginazioni possiedono un'efficacia "terapeutica". Tutto può assumere la funzione di riparo contro l'angoscia depressiva, ogni cosa può aiutare nel momento in cui la capacità di essere-soli non è matura e si rischia di cadere preda della disperazione.

Il nostro Autore delinea le caratteristiche dell'oggetto transizionale in sette punti e noi, come previsto, vi ritroviamo frammiste alcune qualità comuni ai feticci, certi aspetti familiari ai fenomeni religiosi. In particolare, al punto 2, Winnicott scrive: «l'oggetto è trattato con affetto, e al tempo stesso amato con eccitamento e mutilato»<sup>24</sup>. E ancora: «deve sopravvivere all'amore istintuale, ed anche all'odio, e se questo fosse una caratteristica, alla pura aggressività»<sup>25</sup>. Detto altrimenti, il bambino proietta sull'oggetto transizionale sia l'amore di cui è capace quando si sente al sicuro, sia l'odio e l'aggressività di cui teme d'esser preda una volta rimasto solo. E proiettandolo lo scarica. Si potrebbe dire: mimeticamente<sup>26</sup>.

È quel che accade, ad esempio, alla scuola dell'infanzia, là dove i bambini vengono lasciati soli dai propri genitori per ore e ore. Sebbene molti dei piccoli trovino autonomamente, nel giro di qualche giorno o di poche settimane, dei "sostituti" all'interno della scuola (giocattoli, maestre, compagni, routine, etc.) che danno loro la sensazione, fino a quando i genitori, di giorno in giorno, non tornano a prenderli, di essere-con e dunque di possedere le risorse interiori per sopravvivere a quel momento di potenziale pericolo; altri, non riuscendo a sentirsi davvero al sicuro, cadono preda dell'angoscia (non si muovono o lo fanno in maniera automatica, non parlano, non giocano, e così via)

oppure dell'aggressività verso loro stessi, ma più spesso verso ciò che hanno intorno o verso i compagni.

C'è da dire che i desideri che si sviluppano all'interno della scuola dell'infanzia, dove i bambini sono, per così dire, tutti sulla stessa barca, tutti ugualmente "abbandonati", sono fenomeni sociali complessi, strettamente legati alla fase transizionale, ancora immatura, che li contraddistingue. Capita spesso, infatti, che i piccoli s'accapiglino per lo stesso giocattolo, o per stare seduti in grembo alla medesima maestra. Tutti vogliono sopravvivere e di conseguenza tutti vogliono entrare in possesso di quel qualcosa che, solo, sembra poter loro garantire tale sopravvivenza. Il desiderio di molti, concentrato sulla medesima cosa, è l'indizio principale della bontà, veridicità ed efficacia dell'oggetto, del fenomeno transizionale in questione.

Sottolinea Girard: «nessuno sa fomentare così efficacemente il mio desiderio quanto colui che lo ispira, considerando lui stesso, quasi diabolicamente, l'oggetto che io credo di desiderare indipendentemente da lui»<sup>27</sup>. D'altra parte, sappiamo trattarsi sempre di esperienze menzognere (ma lo sappiamo noi che siamo adulti!). Appena il desiderio cessa di essere contrastato, infatti, la sua intensità diminuisce fino a perdere ogni potenzialità - motivo per cui se voglio, ad esempio, che un bambino mi dia qualcosa che ha in mano non dovrò mostrarmi interessato ad appropriarmene, semmai del tutto indifferente.

L'oggetto transizionale che il bambino scopre ed esperisce tra le mura domestiche, a differenza di quello trovato a scuola, adempie alla sua illusoria, ma al contempo efficace funzione rasserenante, senza ostacoli messi in campo da altri "pretendenti". In casa, la quantità di fenomeni transizionali disponibili è tale rispetto al numero di bambini che anche in una famiglia con molti figli non ci sarà mai una vera e propria guerra per accaparrarseli. Tutti avranno accesso, in un modo o nell'altro, alla loro dose di conforto. A scuola, e in particolare alla scuola dell'infanzia, invece, abbiamo visto che la situazione si presenta ben diversa. Anzitutto, gli oggetti presenti non appartengono, re-

almente, a nessuno dei piccoli: sono cose di tutti e di nessuno. Un fatto, questo, che genera una miriade di cortocircuiti in chi era abituato, fino a poco tempo prima, a relazionarsi con un tipo sostanzialmente diverso di possesso. In secondo luogo, dato l'alto numero di bambini, si tratta di oggetti massimamente ambiti. Il guaio è che in tali "affollate" situazioni, affezionarsi a qualcosa, sviluppando un attaccamento che sia di qualche aiuto nel superare la condizione dell'essere-soli, non sembra essere affatto vantaggioso all'*Id*, alla componente pulsionale.

In simili contesti, se qualcuno rivelasse "pubblicamente" il proprio desiderio, accenderebbe il desiderio in altri e molto probabilmente ciò darebbe origine a un conflitto. D'altra parte, sarebbe proprio tale conflitto a sancire l'importanza del desiderio inizialmente "posseduto" e "confessato", in una specie di circolo vizioso di illusioni e disillusioni continue. Se possiedo A provocho B, ma solo provocando B posso possedere A. Così, tra l'angoscia di perdere l'oggetto del mio conforto e quella di vederlo svanire nella massa dei "questuanti", la soluzione non potrà che essere o potentemente aggressiva o del tutto rinunciataria. Il bambino tenderà a mutilare, strappare, rovinare tutto ciò che attirerà la sua attenzione (o l'attenzione di altri), con l'intento di togliere più cose possibili dalla disponibilità del desiderio altrui, perché nessuno ne possa godere, ma soprattutto perché incapace di gestire un tale sovraccarico pulsionale.

## **Realtà dell'oggetto transizionale**

Per l'adulto, come per il bambino, ciò che funge da oggetto transizionale, è reale. Non nel senso che esiste, almeno non per forza. Né che proviene dall'esterno, o dall'interno. Più semplicemente, nel senso che è efficace. Come sottolinea Winnicott: «il suo non essere il seno (o la madre), [...] è altrettanto importante come il fatto che esso sta per il seno (o la madre)»<sup>28</sup>. Ci troviamo nel regno dei simboli, dell'im-



maginazione, di ciò che sta-per-altro. È la capacità di pensare le cose *altrimenti* da come sono, ovvero la capacità di immaginare, che rende possibili i fenomeni transizionali. Ed è ad essa che dobbiamo rivolgerci laddove si presenti un disturbo d'ansia, una difficoltà a dormire, a tranquillizzarsi, a essere-soli, sia in età infantile che adulta. Ci domanderemo: come sta l'immaginazione? Come si è svolto il suo sviluppo?

In questo senso, i fenomeni religiosi, cui Winnicott accenna quando parla del significato dell'ostia del Santissimo Sacramento per i Cattolici Romani - ostia che è un simbolo e in quanto tale possiede anche (e per forza) una funzione consolatoria - non sono che una diramazione adulta e raffinata di ciò che da bambini tutti quanti conoscemmo con nomi diversi ma che, in fin dei conti, giovavano al medesimo scopo: farci superare l'angoscia di essere-soli, di essere-separati (da nostra madre), mettendoci in contatto, in comunicazione, con la natura, lo Spirito, Dio, il Sé, etc.

Grazie alla capacità d'immaginare, sviluppatasi in maniera naturale mentre la madre ancora lo accudiva, il bambino passa, dapprima, attraverso fasi consolatorie concentrate attorno a oggetti, con il coinvolgimento attivo della manipolazione, poi, attorno a pensieri via via più ideali, impalpabili, immateriali, giungendo, infine, al sacro, alla spiritualità. Tutte cose inizialmente molto concrete per il piccolo, che fa affidamento sull'adulto perché gliene problematici. Adulto che riveste, dunque, un ruolo tutt'altro che marginale nel preparare il terreno alle future generazioni; con l'obiettivo, più o meno dichiarato, di renderle capaci d'immaginare.

Ecco perché nelle società tradizionali egli passa molto del suo tempo a raccontare ai più giovani ciò che potrà loro servire per meglio ancorarsi alla terra, evitandogli la paura, l'angoscia esistenziale di essere spazzati via. Ecco perché gli anziani conservano e tramandano ai più giovani i riti di passaggio che misureranno la loro vita e quella dell'umanità a venire. Grazie ai racconti dei grandi, infatti, i piccoli superano la paura del distacco dalla fase infantile, in

cui vivevano protetti e accuditi, e allo stesso tempo apprendono ciò che servirà loro sapere per sopravvivere da soli, nel mondo là fuori.

Oggi, tutto questo non si verifica più (o si verifica solo parzialmente). Nella nostra epoca post-secolare, i legami sociali e familiari tradizionali si sono andati inesorabilmente allentando, mentre si sono moltiplicati gli intermediari istituzionalizzati ai quali i bambini vengono, sempre più spesso, affidati dai loro parenti più stretti. Oggigiorno, non sono più i genitori dei bambini ad avere il controllo e la responsabilità su ciò che viene loro insegnato, né su come; non sono loro che li accompagnano nel distacco dall'età infantile. Tale compito è più spesso affidato allo Stato, attraverso le sue agenzie educative, ma ancor di più, forse, ai mezzi di comunicazione di massa.

In tale situazione, dov'è frequente la perdita di ogni narrazione verticale, a favore di un monotono rumore orizzontale proveniente dalle radio, dalle televisioni, dal *web*, etc., i bambini possiedono un'immaginazione deficitaria, se paragonata a quella dei loro stessi genitori, per non parlare dei nonni o dei predecessori. Un'affermazione, questa, che malgrado possa prestarsi a facili banalizzazioni e fraintendimenti, diventa - nella nostra ipotesi di ricerca - "misurabile" e quantificabile.

Alla prova dei fatti, invero, quei bambini rivelano di possedere un numero limitatissimo di parole per parlare di ciò che non c'è, di ciò che non è strettamente presente; a scapito di quel che potrebbe essere, di ciò che non è ancora, dell'*altrimenti*. Sono bambini che faticano a inventare nuovi giochi o, come si dice, "a passare il tempo". Bambini ai quali certe parole, certi simboli, non dicono più nulla.

Nella nostra epoca post-secolare, porre l'attenzione sull'immaginazione, a discapito di altre abilità, più utili nell'immediato e facilmente misurabili attraverso test e prove a crocette, è qualcosa di rivoluzionario. D'altra parte, si tratta di una facoltà della quale prima d'ora non c'era mai stata l'esigenza di preoccuparsi, perché adeguatamente allenata dalla "strada". I bambini imparavano cosa voleva

dire cavarsela, ingegnarsi, trovare soluzioni, direttamente sul campo. Oggi, però, non è più così e questo è un fatto non privo di conseguenze importanti e a loro modo “spaventose”.

### **L’utile illusione della madre “buona”**

Non ci sono parole migliori e più efficaci di quelle già usate da Winnicott per parlare del valore, dell’importanza e dell’utilità dell’illusione che la madre “buona” è in grado di allestire per suo figlio, non appena egli viene al mondo. Scrive Winnicott: «non vi è possibilità alcuna per il bambino di procedere dal principio di piacere al principio di realtà, [...] a meno che non vi sia una madre sufficientemente buona»<sup>29</sup>. E poi chiarisce: «la “madre” sufficientemente buona (non necessariamente la madre vera del bambino) è una madre che attivamente si adatta ai bisogni del bambino, un adattamento attivo che a poco a poco diminuisce a seconda della capacità del bambino che cresce di rendersi conto del venir meno dell’adattamento e di tollerare i risultati della frustrazione»<sup>30</sup>.

L’illusione che la madre “buona” mette in scena consisterebbe nel far credere al proprio bambino che ogni suo desiderio di protezione e accudimento si realizzerà per sempre e senza avvillimenti. Un’illusione, da un certo punto di vista, veritiera. A fronte di un impegno adeguato da parte della madre, difatti, non accadrà mai che il piccolo si debba trovare a fronteggiare situazioni nelle quali la sua sensazione di sicurezza sembri andare inequivocabilmente perduta.

A mano a mano che il bimbo crescerà, poi, la madre “buona”, da che era una sola cosa con lui, avrà tutto il tempo per iniziare a essere *altro*. *Altro* da lui, anzitutto, anche se sempre “con” lui; nulla, insomma, che egli non possa brillantemente superare. Nel suo essere-con-qualcuno, con la madre, il bambino apprende ad adattarsi alle diverse situazioni e a sopportare, con sempre maggior coraggio, la frustrazione derivante dal suo non essere costantemente

unito alla fonte primaria della propria soddisfazione. E questo fino al punto che neppure l'essere-solo lo spaventerà più.

Per il piccolo, portare compiutamente a termine questo viaggio dall'essere-una-sola-cosa-con, all'essere-con, all'essere-solo, significa diventare adulto; vuol dire aver saputo utilizzare al meglio i propri mezzi: istinto e immaginazione. L'istinto, inizialmente necessario a trovare le proprie soddisfazioni autoerotiche tranquillizzanti, ad esempio nel gesto di mangiarsi le dita o i pugni quando non è possibile avere a disposizione il seno. Poi, l'immaginazione, utile a convincersi che la frustrazione, seppur duratura, è temporanea e può essere superata proiettandosi nel futuro o ripensando al passato appena trascorso.

## **La fatica di conciliare desiderio e adattamento**

Winnicott mette in luce chiaramente e in poche battute l'importanza del perfetto allineamento tra desiderio di protezione e accudimento richiesto dal bambino e adattamento ad esso da parte della madre o della figura di riferimento. Solo a partire da questa iniziale convergenza, potranno compiersi, senza *deficit* o ritardi, i successivi passi verso l'età adulta, verso lo sviluppo della personalità matura.

Per Winnicott, il bambino è un essere che nel corso del suo sviluppo sopporta il peso di numerose trasformazioni e cambi di prospettiva. Passaggi obbligati che non tutti i bambini attraversano nel medesimo modo, dal momento che sono tante le differenze ambientali che possono influenzarne la crescita. Sappiamo che uno di questi passaggi riguarda gli oggetti, i quali diventano reali, agli occhi del bambino, solo in un secondo momento, solo dopo che altri passaggi cruciali sono stati superati.

All'inizio, insomma, parlare di oggetto reale non ha molto senso, perché per un bambino qualsiasi oggetto esterno non è differente da lui medesimo. Con la conseguenza, visibile a chi osservi, che il piccolo si aspetterà dall'oggetto

esattamente ciò che si aspetta da sé. Distanza, peso, causalità lineare: nulla di tutto ciò. Il piccolo allunga la sua mano verso qualcosa e pretende che quel qualcosa reagisca, qualunque cosa sia, dovunque sia e comunque sia. Solo più tardi, all'incirca nel momento in cui l'immaginazione inizia a fare la sua comparsa, gli oggetti cominciano a diventare reali, e dunque amati o odiati dal bambino per quel che possono "realmente" fare ed essere, proprio perché distinti, diversi da lui.

Discorso che vale anche per la madre. Anzi, soprattutto per la madre. È in questa fase, infatti, dai 18 mesi in poi, che il seno materno comincia a diventare qualcosa che può anche rifiutarsi di dare nutrimento e conforto, appunto perché esterno, non più parte assimilabile al bimbo stesso. Tecnicamente, tale periodo lo chiamiamo svezzamento, ma lo potremmo definire anche come una separazione graduale e controllata del bambino da tutto ciò con cui egli prima s'identificava totalmente. Compare, contestualmente, la fase dei cosiddetti "capricci". Il bimbo prende coscienza di non avere l'assoluto controllo su ciò che accade attorno a lui, si accorge che la realtà oppone una certa resistenza all'avverarsi dei suoi molteplici desideri e allora reagisce con forza, ribellandosi, gettando via ciò che gli capita a tiro, dando in escandescenze, provando a mordere o prendendosi con chi gli ha detto «No!».

## **Disilludere gradualmente l'uomo e il bambino**

Quel che ora vogliamo fare è domandarci se ciò che abbiamo visto accadere nello sviluppo del bambino - vale a dire il passaggio dall'essere-con, all'essere-solo, all'essere-in-presenza-di, con il relativo transitare del bambino dal principio di piacere a quello di realtà - riveli qualche affinità con quel che l'uomo ha ricorsivamente vissuto nel suo passato e che tutt'ora vive nel rapporto col mondo che lo circonda<sup>31</sup>. Partendo dalla conoscenza che abbiamo del bambino e in par-

icolare di quella fase del suo sviluppo in cui tutta quanta la realtà che lo avvolge sembra essere posta direttamente sotto il suo controllo magico, ci chiediamo se anche l'adulto, più volte tentato dalla possibilità di esercitare un simile potere e spesso vittima di tale chimerica credenza, non sia destinato a ripercorrere nuovamente il destino dell'infante, fatto di illusioni e disillusioni nei confronti degli oggetti e della realtà.

A tal proposito, è alla madre che Winnicott attribuisce il compito di «disilludere gradualmente il bambino»<sup>32</sup>. Dopo aver opportunamente e per lungo tempo incantato il bimbo, allenandolo a immaginare, la madre “buona” del nostro Autore comincia “crudelmente” a mostrargli che nulla è davvero posto sotto il controllo del suo principio di piacere. Col crescere dei “no” alle sue continue richieste, essa rivela al bambino, tra le righe, che ogni cosa gli è in fondo irrimediabilmente esterna, aliena, refrattaria. Persino il seno. Persino lei stessa, anche se madre, anche se a lui più vicina di chiunque altro. Nel bene e nel male, è questo il compito della madre “buona” di Winnicott. Un compito che potremmo definire “naturale”, intendendo con ciò che anche la natura, a suo modo, sembra farsene carico. In quanto “madre”, anch'essa pare infatti votata a consegnare lo stesso insegnamento, ma questa volta a tutti gli uomini, non solamente ai bambini.

Di fronte allo strapotere dell'uomo, quasi posseduto dalle proprie spinte pulsionali e aggressive, la natura ci ha mostrato di essere in grado di rimettere le cose a posto in brevissimo tempo<sup>33</sup>; mai sottomessa<sup>34</sup>, né vinta. Davanti ai capricci del bambino, una madre fa esattamente lo stesso. Purtuttavia, sia la natura, sia la madre “buona” di Winnicott, non avrebbero alcun potere di disincanto sull'uomo, se prima non fossero state entrambe capaci di crescerlo nell'illusione. Solo chi abbia abbastanza immaginazione per figurarsi un futuro diverso dal presente e un passato diverso da ciò che è già stato, infatti, può patire il disincanto e far ritorno sulla retta via.

Così, la madre tramite le cure, sempre adeguate,

fornite al neonato durante l'infanzia e la natura grazie alle tante ricchezze e bellezze consegnate in dono alla responsabilità dell'uomo nell'arco di molte stagioni<sup>35</sup>, contribuiscono ad alimentare l'immaginazione infantile. A fronte di un desiderio istintivo e pulsionale, la madre, come la natura, da un certo momento in poi offre al proprio figlio risposte reali, non più adattamenti assoluti. Risposte che per il bambino, come per l'uomo secolare non sono più magiche, perché non si presentano più nel momento esatto del bisogno, come delle specie di miracoli, di epifanie. Nel caso della madre, abbiamo visto, erano risposte che riguardavano il seno. Nel caso della natura, il creato. Entrambi fonte di nutrimento e cura. Entrambi "scomparsi" di fronte all'approssimarsi dell'età matura, da un lato dell'uomo come individuo, dall'altra dell'uomo come specie.

### **Centralità del problema spirituale**

Winnicott scrive che «dalla nascita [...] l'essere umano è occupato nel problema del rapporto tra ciò che è percepito oggettivamente e ciò che è concepito soggettivamente»<sup>36</sup>. Si tratta, insomma, di ribadire anche in ambito educativo e psicologico, oltretutto storico, la centralità del problema religioso, l'importanza del problema spirituale per lo sviluppo dell'uomo come organismo e come specie.

Certo «non si può dire che il bambino sappia, all'inizio, che cosa debba essere creato»<sup>37</sup>, ma questo vale anche per l'adulto. Entrambi, bambino e adulto, ignorano chi li abbia creati, nonché il significato della loro esistenza. Soprattutto, entrambi vivono all'oscuro di ciò che possa davvero considerarsi in loro potere: non è il tempo, né la forza, né... A loro occorre che si presenti qualcuno a indicargli una direzione, qualcuno che li educi all'unica strada realmente percorribile fino in fondo, quella dell'immaginazione. Ebbene, ciò avviene nel momento di maggior fragilità del neonato, quando la madre porge se stessa. Nel momento di

maggior bisogno e vulnerabilità, nel deserto (metaforico o meno), quando Dio entra a far parte della storia<sup>38</sup> dell'uomo. Winnicott mette in evidenza che «v'è un sovrapporsi tra ciò che la madre fornisce e che di esso il bambino può concepire»<sup>39</sup>.

In tal senso, i sogni<sup>40</sup>, gli oracoli<sup>41</sup>, finanche a Dio<sup>42</sup> fanno lo stesso, non offrendo mai all'uomo maggiori chiarificazioni di quelle che egli, pur con fatica, può afferrare. Possiamo spingerci a dire, dunque, che tra madre e bambino, come tra la natura e gli uomini, ogni comunicazione è di fatto illusoria perché viziata dalla credenza di quest'ultimo che ogni cosa provenga da più in "alto" (che sia la madre, o la natura, o Dio) sia fatta appositamente per lui e secondo il suo desiderio, la sua puntuale volontà. Questo fino a quando l'oggetto transizionale non entra in gioco, prendendo mano a mano, nel caso del bambino, il posto della madre e dando avvio al processo di disillusione e allontanamento progressivo dalle sue cure; cosa che avviene anche all'interno del rapporto tra la natura e l'uomo, e tra quest'ultimo e Dio.

Solo una spiritualità matura, ovvero una spiritualità che abbia superato positivamente la fase infantile potrà evitare di cadere nell'errore di credere che la realtà oggettiva sia solo un prodotto della volontà soggettiva del credente, con buona pace di alcuni facili dogmi dal sapore *new age*<sup>43</sup> che circolano con inquietante ricorsività.

### **Immaginazione e spiritualità come "aree intermedie"**

Winnicott chiama "area intermedia", «l'area che è consentita al bambino tra la creatività primaria e la percezione oggettiva basata sulla prova di realtà»<sup>44</sup>. Ci riferiamo all'area della quale la madre si prende, o dovrebbe prendersi, maggiore cura, perché fondamentale per accrescere le possibilità immaginative del nuovo nato. Il nostro Autore tratta in questo modo la nascita di tale "area": «l'oggetto transizionale e i fenomeni transizionali danno inizio in ogni



essere umano a ciò che sarà sempre importante per loro, vale a dire ad un'area neutra di esperienza che non verrà messa in dubbio»<sup>45</sup>. Tra madre e bambino esiste, insomma, una distanza, uno spazio dove regna l'illusione di un contatto magico tra desiderio e adattamento, tra principio di piacere e principio di realtà. Una zona inizialmente vuota di oggetti e piena della presenza materna. Un luogo, in parte fisico e in parte mentale, via via fondato attorno a uno o più oggetti o fenomeni transizionali. Oggetti sui quali il bambino proietta le proprie frustrazioni, dovute principalmente alla resistenza opposta dalla realtà al suo volere, nonché le proprie speranze, grazie alle quali il passaggio all'età adulta verrà facilitato e reso più dolce. Uno spazio dove «tutto può diventare il contrario di tutto e tutto si trasforma, dove la mente e la realtà si popolano di angeli e demoni, di fate e di streghe, dove le rappresentazioni e gli affetti si scambiano, creano, combinano, condensano le forme più strane»<sup>46</sup>.

L'oggetto transizionale marca, dunque, il distacco tra la madre e il bambino. Anzitutto, allontanandoli fisicamente, poi offrendo loro un terreno neutrale sul quale allenarsi a immaginare in completa sicurezza. Scrive Winnicott: «dell'oggetto transizionale si può dire che vi sia un'intesa tra noi e il bambino sul fatto che noi non porremo mai la domanda: "Hai concepito tu questo o si è presentato a te dal di fuori?". Il fatto importante è che non ci si aspetta nessuna decisione su questo punto. La domanda non va formulata»<sup>47</sup>. Al bambino intento a "far finta di", la madre non chiederà conto. Si tratta di un'attività possibile proprio perché esiste un'area intermedia "abitabile", "tranquilla", "sicura", "protetta". Mettiamo le virgolette perché parliamo di qualcosa che sebbene abbia potere causale, resta pur sempre fondamentalmente incorporato.

Ora, tra il mondo esterno e l'uomo. l'illusione è la medesima. Anche qui si oscilla tra contatto magico (volontà di potenza<sup>48</sup>) e disillusione più atroce (negativismo psicologico<sup>49</sup>). Con la differenza che per l'adulto le conseguenze delle proprie scelte, se dettate da un'immaginazione deficitaria, possono essere ben più gravi di quelle alle quali va

incontro un bambino nel momento del gioco. Un adulto che non abbia superato la fase transizionale, infatti, cercherà sempre un'unione, un'intesa con l'altro, impossibile per due esseri sostanzialmente distinti. Egli cercherà la soddisfazione puntuale dei propri appetiti e desideri, incapace di essere-solo, di rimanere nell'attesa, con il seguente inevitabile carico di frustrazione. Questo discorso vale, a maggior ragione, nel caso si tratti di enti tra loro incommensurabili, come l'uomo e la natura, l'uomo e Dio, persino l'uomo e la politica. Chi manca d'immaginazione, quindi, riuscirà ad aderire solo superficialmente a una forma di spiritualità, o se sceglierà di non farlo è probabile che lo farà senza troppa consapevolezza, per partito preso.

Come mette in luce Devoti, Winnicott «giunse a sostenere che è solo in continuità con l'esperienza preverbale e inconscia della "affidabilità umana" colta nel sentirsi abbracciato e protetto, che il bambino sarà in grado di accostarsi al concetto di "braccia eterne" di Dio»<sup>50</sup>. In assenza di uno o più dei precursori dei quali abbiamo fin qui parlato [1) la madre "buona" di Winnicott (ovvero un attaccamento positivo alla figura di riferimento nel primo anno di vita del bambino), 2) il passaggio dall'essere-con, all'essere-solo-in-presenza-di, all'essere-solo, 3) l'oggetto transizionale, 4) l'immaginazione (la capacità di pensare le cose *altrimenti*, tipica del gioco simbolico)] sembra dunque che la possibilità, per l'uomo, di una spiritualità si faccia sempre più remota.

Alla domanda se venga prima l'immaginazione o la spiritualità, noi diremo, allora, che la prima precorre certamente la seconda, perché solo grazie ad essa l'uomo è in grado di pensare ciò che non è direttamente presente: l'*altrimenti*, l'*Altro*. D'altra parte, è vero anche che senza la fase dell'attaccamento e poi quella transizionale lo sviluppo dell'immaginazione sarebbe fortemente deficitario. «Luogo di infinita e diffusa, anzi addirittura universale, varietà di fenomeni di tal genere, lo spazio della transizionalità può diventare, dunque, il terreno ideale per la formazione dell'idea di Dio, ma anche di tutti quegli eventi e manifestazioni eccezionali che rientrano nella complessa fenomenologia

religiosa»<sup>51</sup>. Terreno fertile sul quale l'immaginazione può prosperare per anni, per poi trasformarsi con il sopraggiungere dell'adolescenza e dell'adulità in uno strumento fondamentale alla sopravvivenza.

Se è vero, perciò, come suggerisce Aletti, che in Winnicott «il credente crea il Dio che trova»<sup>52</sup>, occorre specificare che non vi sarebbero credenti, né niente da creare, senza immaginazione, ovvero senza la capacità di pensare e comunicare a se stessi e agli altri la presenza di qualcosa che non c'è, o non c'è ancora. Possiamo dire che una spiritualità c'era, c'è e ci sarà sempre come Altro da trovare per l'uomo che abbia abbastanza immaginazione, per l'uomo che non possa accontentarsi all'idea di potersi soddisfare solamente nel qui e ora. Nel prossimo capitolo analizzeremo più nel dettaglio l'immaginazione, continuando a tenerla unita ai concetti che già abbiamo presentato: spiritualità, transizionalità e attaccamento, ma prima un breve paragrafo per ricapitolare quanto affrontato fin qui.

### **Osservazioni conclusive al presente capitolo**

Tra i diversi motivi che ci hanno spinto a intraprendere questa ricerca coi bambini c'è, anzitutto, l'opportunità di lavorare ancora una volta<sup>53</sup> sull'immaginazione, poi, la possibilità di contribuire alla riflessione sui modi e gli approcci coi quali i più piccoli vengono avvicinati alla spiritualità e alla religione, sia a scuola che in famiglia. Modalità che a nostro avviso potrebbero e dovrebbero essere riviste e aggiornate alla luce dell'attuale condizione di vita dell'uomo.

Come già abbiamo detto, la nostra epoca post-secolare è caratterizzata da una rarefazione del sacro causata da una lenta polverizzazione delle sue fondamenta immaginative. In particolare, perlomeno in Occidente, è la naturale capacità d'immaginare dei bambini a essere messa a dura prova, con conseguenze importanti sul versante spirituale, oltreché psicologico.

Dovrebbe esser chiaro, a questo punto, che per quanto riguarda la religione e la spiritualità noi adulti siamo sul punto di fallire miseramente, perché tentiamo di trasmettere alle future generazioni qualcosa che loro non possono più comprendere. Si badi bene che utilizziamo la parola “comprendere” e non semplicemente la parola “capire”. Alle nostre lezioni di religione, infatti, i bambini capiscono tutto. Capiscono la storia e possono anche arrivare a capire i perché di certe disposizioni dogmatiche e morali. Tuttavia, comprendere è un'altra cosa. Comprendere è possibile solamente se l'immaginazione è in salute, e questo vale sia per i bambini che per gli adulti. Aver cura del benessere dell'immaginazione dei piccoli, dunque, sembra essere l'imperativo primario per ottenere risultati nuovamente incoraggianti sul lato della trasmissione di contenuti che ci parlano di qualcosa che è irriducibilmente Altro.

«Ciò che viene comunemente chiamato religione deriva dalla natura umana»<sup>54</sup>, perché l'immaginazione è parte della natura umana, fin dalla nascita. Aldilà dei riempimenti possibili delle variabili religiose, che mutano a seconda del tempo e delle coordinate geografiche, resta dunque l'apertura al Mistero, comune a tutti gli uomini d'immaginazione, ciò su cui noi crediamo debba essere concentrare tutta l'attenzione possibile da parte di chi si occupa di educazione religiosa. Come scrive Winnicott: «L'insegnamento ha luogo [...] in base a ciò in cui ogni bambino ha la capacità di credere»<sup>55</sup>, in base a ciò che egli ha già sperimentato nei primissimi anni di vita. Non è più sufficiente - per non dire che serve a poco o nulla - recarsi in classe a comunicare certi contenuti storici, dottrinali o morali, quando chi si ha di fronte manca di esperienze che possano dargli modo di tradurre ciò che gli viene detto.

Quando di fronte si hanno bambini che avrebbero bisogno di allenare la loro immaginazione, la loro innata disponibilità a credere. «Ciò che [...] insegnate può attecchire solo su ciò che esiste già in termini di capacità del singolo bambino»<sup>56</sup>, resta un messaggio pressoché inascoltato da quasi la totalità degli insegnanti, che non hanno

tempo di preoccuparsi dei trascorsi esperienziali di ciascun dei propri alunni né tantomeno dei problemi che affliggono la società intera. Eppure è a questo che si dovrà puntare se si vorrà evitare di arrivare a un punto morto, alla fine di ogni possibile dialogo. Winnicott è oltremodo chiaro su questo punto. Ecco cosa dice, rivolgendosi a degli insegnanti di religione: «Nell'educare voi porgete al bambino convinzioni che hanno un significato per voi stessi e che appartengono all'area culturale o religiosa nella quale vi è accaduto di nascere o che avete scelto come alternativa a essa. Ma voi avrete successo soltanto se il bambino ha la capacità di credere in qualcosa»<sup>57</sup>.

Questa capacità che nel 1968, anno in cui Winnicott tiene la conferenza dalla quale abbiamo tratto il brano sopra riportato, già mostrava segni di cedimento, oggi è letteralmente alle corde. Complice una società liquida, estremamente velocizzata e immiserita dalla mancanza di rapporti profondi tra le persone, le istituzioni, i valori.

Nelle parole di Winnicott avvertiamo il suo desiderio di mettere in guardia gli insegnanti dal non limitarsi ad essere “solo” degli insegnanti, ma a farsi carico dei problemi della società nella quale vivono, per capire in che direzione e come modificare i contenuti e lo stile del proprio insegnamento. Se il bambino ha trascorso un'infanzia positiva, ovvero sia se ha avuto modo di allenare la propria immaginazione in un ambiente benigno, all'insegnante non sarà difficile trasmettere certi concetti, utilizzando le giuste metafore. Ma se il desiderio di conoscere, di scoprire, di sperimentare del bambino sarà stato frenato o se egli non avrà avuto sufficiente affetto, o vicino a sé adulti abbastanza autorevoli e carismatici, allora sarà difficile pensare di potergli insegnare, semplicemente a parole, ciò che ad esempio intendiamo quando diciamo “braccia eterne di Dio”, per citare l'esempio che fa Winnicott. Non è più tempo di dare nulla per scontato in campo spirituale. Piuttosto, è tempo di trovare nuove strade per raggiungere coloro che per varie ragioni non hanno fatto abbastanza esperienze immaginative per capire cosa può voler dire “credere”.

## Note

<sup>1</sup> Winnicott, D., “La capacità di essere solo”, in *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando Editore, Roma, 2013.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 34.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 33.

<sup>5</sup> [Teniamo a far presente che già qui, a partire da questa semplice formula offertaci da Winnicott, non avremmo difficoltà a inserire gran parte della riflessione esistenziale e spirituale accumulata in secoli e secoli di storia a proposito, ad esempio, del particolare rapporto che lega il fedele a Dio, oppure della solitudine che l’orante spesso prova quando si trova di fronte agli immensi spazi della propria interiorità, e così via. Ma cercheremo di attenerci ai fatti messi in luce dal nostro Autore, senza peccare con iperbole eccessive].

<sup>6</sup> Winnicott, D., “La capacità di essere solo”, in *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando Editore, Roma, 2013, p. 33.

<sup>7</sup> Nietzsche, F., *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*, Adelphi, Milano, 1986.

<sup>8</sup> Freud suggerisce l’importanza delle esperienze sessuali infantili, ad esempio, nel caso clinico dell’“Uomo dei lupi” (1918). Si tratta di esperienze descrivibili come grandi viaggi immaginari che il bimbo compie al fine di spiegarsi qualcosa che oltrepassa la sua capacità di comprensione, in particolare la relazione fisica che lega i propri genitori e in generale gli adulti. Relazione della quale lui o non sa nulla o possiede ben pochi indizi.

<sup>9</sup> Winnicott, D., “La capacità di essere solo”, in *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando Editore, Roma, 2013, p. 36.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 37.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 38.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 39.

<sup>13</sup> Winnicott, D., *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma, 2006, p. 20.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> *Ibidem*, pp. 21-22.

<sup>18</sup> Hoffmann, D.L., Standish, C.D., García-Diez, M., Pettitt, P.B., Milton, J.A., Zilhão, J., Alcolea-González, J.J., Cantalejo-Duarte, P., Collado, H., de Balbín, R., Lorblanchet, M., Ramos-Muñoz, J., Weniger, G., Pike, A., *U-Th dating of carbonate crusts reveals Neandertal origin of Iberian cave art*, *Science*, 2018; 359 (6378): 912; Hoffmann, D., Angelucci, D., Villaverde, V., Zapata, J., Zilhão, J., *Symbolic use of marine shells and mineral pigments by Iberian Neandertals 115,000 years ago*, *Science advances*, 2018; 4 (5255).

<sup>19</sup> Rendu, W., Beauval, C., Crevecoeur, I., Bayle, P., Balzeau, A., Bismuth, T., Bourguignon, L., Delfour, G., Faivre, J., Lacrampe-Cuyaubère, F., Tavormina, C., Todisco, D., Turq, A., Maureille, B., *Neandertal burial at La Chapelle-aux-Saints*, *Proceedings of the National Academy of Sciences* Jan 2014, 111 (1) 81-86.

<sup>20</sup> Joannes-Boyau, R., Adams, J.W., Austin, C., et al., *Elemental signatures of Australopithecus africanus teeth reveal seasonal dietary stress*, *Nature* 572, 112–115 (2019).

<sup>21</sup> Winnicott, D., *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma, 2006, p. 22.

<sup>22</sup> Willaime, J.P., *Sociologia delle religioni*, Il Mulino, Bologna, 1996, p. 128.

<sup>23</sup> [Ridotto all'essenziale, il paradosso del sacro è il seguente: «sacro» è il metaumano che più occorre alla convivenza umana, pena l'appiattimento del vivere, l'offuscarsi del parametro o punto di riferimento critico contro cui misurarsi, la perdita del «senso del problema» ossia pena la perdita di ciò che vi è di propriamente (unicamente) umano nell'uomo] Ferrarotti, F., *Il paradosso del sacro*, Laterza, Bari, 1983, p. 118.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> Girard, R., *Il sacrificio*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>28</sup> Winnicott, D., *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma, 2006, p. 26.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> McNeill, J.R., Engelke, P., *La grande accelerazione. Una storia ambientale dell'Antropocene dopo il 1945*, Einaudi, Torino, 2018.

<sup>32</sup> Winnicott, D., *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma, 2006, p. 33.

<sup>33</sup> Diamond, J., *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, Einaudi, Torino, 2005.

<sup>34</sup> Melville, H., *Moby Dick o la Balena*, Adelphi, Milano, 1994.

<sup>35</sup> Genesi 1, 28-30.

<sup>36</sup> Winnicott, D., *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma, 2006, p. 34.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> Esodo 3, 1-12.

<sup>39</sup> Winnicott, D., *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma, 2006, p. 34.

<sup>40</sup> Lanternari, V., *Movimenti religiosi di libertà e di salvezza dei popoli oppressi*, Feltrinelli, Milano, 1960.

<sup>41</sup> Apollodoro, *Biblioteca*, III, 48-51

<sup>42</sup> Genesi 28, 1-22.

<sup>43</sup> Berzano, L., *New Age. Una nuova sensibilità culturale, un nuovo movimento religioso o una mera moda consumistica?*, Il Mulino, Bologna, 1999.

<sup>44</sup> Winnicott, D., *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma, 2006, p. 34.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 35

<sup>46</sup> Devoti, D., "Il demoniaco come processo di trasformazione", in Barbano, F., Rei, D., *L'autunno del diavolo*, vol. II, Bompiani, Milano, p. 268.

<sup>47</sup> Winnicott, D., *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma, 2006, p. 35.

<sup>48</sup> Nietzsche, F., *La volontà di potenza*, Mimesis, Milano, 2006.

<sup>49</sup> De Martino, E., *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino, 2019.

<sup>50</sup> Devoti, D., *Gli psicologi di fronte a Dio*, Mimesis, Milano, 2018, p. 318.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

<sup>52</sup> Aletti, M., *Percorsi di psicologia della religione alla luce della*



psicoanalisi, Aracne, Roma, 2010, p. 105.

<sup>53</sup> Cirino, C. M., *I “se” che aiutano a crescere*, Tesi di Dottorato in Scienze della Complessità, Università degli Studi di Urbino, 2015.

<sup>54</sup> Winnicott, D. W., *Dal luogo delle origini*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1990, p. 148.

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 154-155.

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 155.

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 148-149.

## Capitolo terzo

### Immaginazione, gioco e spiritualità durante l'infanzia

L'immaginazione è tutto per noi esseri umani. È la sola facoltà che ci distingue in modo chiaro e netto dal resto degli altri viventi<sup>1</sup>. Essa ci permette di ampliare enormemente le nostre possibilità di base. Possibilità altrimenti scarse se paragonate a quelle di molti animali coi quali condividiamo il pianeta Terra. Più lenti dei ghepardi, meno abili a nuotare dei delfini, incapaci a mimetizzarci rispetto ai camaleonti o a certi insetti, ben poco resistenti al cambiamento in confronto a batteri e altri microrganismi... Privati dell'immaginazione, noi uomini saremmo costantemente in pericolo, sempre a un passo dall'estinguerci, dallo sparire per sempre. E invece, malgrado le nostre mancanze fisiche, l'immaginazione ci solleva sopra tutti i predatori. Agendo come un potente moltiplicatore di possibilità, essa annulla la nostra fragilità di base e ci rende potenzialmente "superiori", capaci di modificare noi stessi e il nostro ambiente, tanto da farci giungere ad abitare l'Antropocene<sup>2</sup>, l'epoca geologica che noi stessi, nel bene e nel male, ci siamo creati. Vista, udito, certi aspetti dell'intelligenza e persino alcune risorse sociali sarebbero di gran lunga inferiori a quelle di molti animali se non possedessimo l'immaginazione.

Stando a quanto scrive Harris e ad altri studi che indirettamente lo confermano<sup>3</sup>, essa fece la sua "comparsa" nel Paleolitico Superiore, legandosi indissolubilmente alla nostra storia e cambiandola profondamente<sup>4</sup> e per sempre. Arte, scienza, spiritualità, ogni raggiungimento umano è

conseguenza della possibilità che abbiamo d'immaginare. Senza immaginazione non avremmo scoperto e sviluppato l'agricoltura, né iniziato a seppellire ritualmente i defunti, non ci saremmo messi alla ricerca di alcuna legge scientifica, né concepito alcuna morale. Nel capitolo precedente abbiamo visto, seppur brevemente, che l'infanzia è il periodo cruciale nell'economia dello sviluppo dell'immaginazione e di molte abilità ad essa collegate; abilità che in modi diversi permettono all'uomo di relazionarsi con gli altri e col mondo esterno in maniera creativa e coinvolgente<sup>5</sup>. E abbiamo visto anche che «l'espressione "madre sufficientemente buona" sembra essere la più adatta alla descrizione di ciò di cui il bambino ha bisogno per rendere operanti i suoi processi innati di crescita»<sup>6</sup>, ovvero sia per imprimere una spinta alla sua immaginazione.

Ora, seguendo Harris<sup>7</sup>, nostra guida in questo capitolo, definiamo l'immaginazione come la capacità di pensare *altrimenti*. Una facoltà che tutti gli uomini possiedono, ma che non tutti esercitano allo stesso modo e con la stessa intensità ed efficacia. Ciascuno di noi, ad esempio, è in grado di pensare *altrimenti* la propria giacca. Piuttosto facilmente riusciamo a immaginarla di un altro colore, oppure fatta di un altro tessuto, o tagliata diversamente, e così via. Non così facilmente, invece, riusciamo a pensare a un'altra fisica, oppure a un'altra biologia, o ad un modo per debellare una certa malattia. Siamo abituati a dire che "ci vuole molta immaginazione", o che "non abbiamo abbastanza immaginazione", o che "non basta l'immaginazione". Ma non è così. Tutti veniamo al mondo con le stesse potenzialità immaginative. Potenzialità che devono, però, trovare il giusto terreno per svilupparsi appieno. Ebbene, di questo terreno, o "ambiente" come solitamente lo si definisce, ne abbiamo iniziato a parlare studiando l'Opera di Winnicott e qui proseguiamo, aggiungendo pezzo su pezzo.

Se immaginazione, apertura alla spiritualità e disponibilità a credere vanno di pari passo, come suggerisce la nostra ricerca, allora tutte avranno bisogno di un buon *humus* e di cure adeguate per svilupparsi appieno.

## **Pensiero logico e pensiero autistico (immaginario)**

Nei precedenti capitoli abbiamo iniziato ad annodare insieme immaginazione, spiritualità e infanzia passando in rassegna, dapprima, le nuove forme di religiosità nella nostra epoca post-secolare e poi alcune delle principali teorie di Donald Winnicott. Qui vogliamo continuare a parlare d'immaginazione ribaltando, anzitutto, alcuni luoghi comuni che potrebbero esserci d'intralcio nella formulazione della nostra tesi circa la possibilità di una spiritualità coi bambini che sia più di una mera trasmissione di nozioni storiche, dogmi teologici e imperativi morali.

In questo senso, la critica che Harris oppone a Freud e Piaget ci sembra un ottimo punto di partenza, se non altro per liquidare alcuni schemi "evoluzionistici" che ci portano ancora dietro e che pare davvero molto difficile eliminare, persino tra coloro che studiano e lavorano a stretto contatto coi più piccoli e che dovrebbero conoscerli meglio. Ci riferiamo all'idea, facente capo a Freud, che il bambino sia un essere sostanzialmente incompleto dal punto di vista fisico e incompiuto da quello mentale. Idea che porta a tenere in scarsa considerazione il pensiero infantile giudicandolo, appunto, arretrato, primitivo o, come direbbe Piaget, egocentrico. Harris ci ricorda che fu Freud<sup>8</sup> il primo a parlare e a distinguere tra principio di piacere e principio di realtà, mettendo il primo al servizio del secondo; e che Piaget<sup>9</sup> seguì Freud quando trattò dell'egocentrismo del bambino postulando una scansione evolutiva crescente a partire da una situazione caratterizzata da un *minimum* di logica e un massimo di pensiero autistico e immaginativo. L'autismo di Freud e Piaget è molto diverso da quello a cui siamo abituati a riferirci oggi. Si tratta di un autismo che caratterizza tutti quanti i bambini piccoli, indiscriminatamente guidati dal principio di piacere, da processi primari e allucinatori rivolti solamente a soddisfare dei bisogni. Un autismo legato, dunque, al gioco "egocentrico", "solitario", durante il quale il bambino distorce la realtà per acconten-

tare i propri desideri, non importa quanto irrazionali. In opposizione a questo modo di procedere, sulla scia di Bleuler<sup>10</sup> e Vygotsky<sup>11</sup>, Harris rivaluta il pensiero dei bambini proprio alla luce di quel carattere apparentemente egocentrico, di quella propensione a distorcere la realtà nel momento del gioco. Egli crede che il pensiero dei bambini non possa essere definito immaturo solamente perché non segue la logica e la razionalità del pensiero tipico degli adulti.

Ogni fase dello sviluppo umano, infatti, ha le sue specificità, ma se pensiamo che per la natura l'obiettivo principale resta quello di far giungere ciascun individuo, sano e salvo, all'età adulta<sup>12</sup>, comprenderemo che ciò che accade prima di arrivare a toccare tale obiettivo è di gran lunga più importante di quel che capita dopo. D'altronde, ciò che conta in una gara non è quel che avviene in seguito al taglio del traguardo, bensì tutto ciò che sta tra la partenza e l'arrivo. Una volta raggiunto l'obiettivo, la gara finisce e i corridori si sparpagliano. Considerare, quindi, l'età adulta come l'avvio della nostra vita di uomini e donne, della nostra "vera" vita, e non piuttosto l'arrivo, il punto apicale di una vita che da lì in avanti inizierà la sua discesa, è un grandissimo fraintendimento, perché ci porta a svalutare sia l'infanzia che l'adolescenza e a sopravvalutare irragionevolmente l'adulthood<sup>13</sup>. Questo travisamento, dovuto probabilmente al considerevole allungarsi della vita media nel corso dell'ultimo secolo, ha fatto sì che l'infanzia e soprattutto l'adolescenza venissero considerate come semplici fasi preparatorie, in sé prive di valore se non in vista di un dopo di là da venire.

Controcorrente rispetto a tale impostazione, Bleuler distinse sì tra pensiero logico e autistico, ma non depose mai a favore del primo sul secondo. A suo avviso, il pensiero autistico, legato alla finzione, all'illusione, al gioco, non viene prima di quello logico, razionale, ma si sviluppa di pari passo a quest'ultimo. Scrive Harris: «The child who pretends to bathe a doll needs to know something about water and about baths»<sup>14</sup>. Pensiero logico e autistico crescono assieme come rami e fronde di uno stesso albero. Il pensiero

autistico ha bisogno di quello logico, di materiale dal quale partire per produrre novità, cambiamento, complessità. Al pensiero logico occorre quello autistico per non essiccare.

### **Cosa succederebbe se...?**

Sono tre le ragioni fondamentali che Harris propone per provare che l'immaginazione, il "far finta" dei bambini, è qualcosa di fondamentale e duraturo nell'economia dello sviluppo neuropsicologico umano e non un inutile e temporaneo sovrappiù. Per prima cosa, la precisa data di comparsa, attorno ai 18 mesi di vita, con il manifestarsi del gioco simbolico. In secondo luogo, il fatto che tale disposizione a immaginare non la si riscontra in nessun altro animale, ma è invece universalmente diffusa tra gli uomini. Infine, il dato che conferma che l'assenza d'immaginazione può essere segnale di futuri disturbi.

A parere di Harris queste tre ragioni sono sufficienti a rendere ragionevole porsi la seguente domanda: come mai la natura avrebbe dotato l'uomo d'immaginazione, ovvero di una sofisticata capacità che gli consente di oltrepassare il dato reale, di sognare, fantasticare, creare, di percorrere grandi distanze, spaziali e temporali, solamente con il pensiero, se il suo intento era quello di farla sparire a poco a poco, rimpiazzandola con la logica, con la razionalità?

Di fronte a tale interrogativo dal sapore retorico e alle ragioni precedentemente avanzate, e considerata la vastità e la portata dei risultati già conseguiti e conseguibili dall'uomo grazie all'immaginazione, non ci risulta difficile convincerci del suo imprescindibile ruolo e valore. L'immaginazione, il pensiero illusorio, e così via, non vengono certo prima di una presunta forma adulta del pensiero, logico e razionale. Tutto avviene nello stesso momento, senza un prima e un dopo, senza che una cosa escluda l'altra. Vero è che durante l'infanzia l'immaginazione domina il campo, mentre da adulti vale il contrario, ma ciò è funzionale alla sopravvivenza.

La possibilità di allenarsi, giocando, a produrre controfattuali è fondamentale per ogni bambino e di vitale importanza per l'adulto che ciascun bambino dovrà diventare. Nel gioco, al riparo da ogni pericolo, il piccolo impara da subito a gestire e indirizzare la propria *agency*, anzitutto sul presente, poi verso il futuro e perfino sul passato. Insegnamenti che gli saranno utili quando verrà il tempo, per lui, di uscire allo scoperto, nel mondo. L'immaginazione, per il piccolo intento a giocare, non è altro dunque che la possibilità concreta di pensare *altrimenti* quel che è lì presente nel momento del gioco: un legnetto diventa una spada, una foglia un cappello, una manciata di sassi dei piccoli animali... Il gioco dei bambini è un continuo procedere per atti facilmente traducibili in "cosa succede se ora faccio così e così...?".

I bambini sperimentano e si sperimentano continuamente. Niente è dato per assodato. Tutto viene messo continuamente alla prova alla ricerca di una reazione nuova, differente. Lo stesso gesto viene compiuto più e più volte, senza paura di stancarsi. Azioni che in fretta acciuffano il futuro: "cosa succederà se farò così e così...?". E per ultimo, nel corso dello sviluppo, il passato: "cosa sarebbe successo se avessi fatto così e così...?", con l'emergere del giudizio morale.

A differenza dell'adulto, il bambino non sembra interessato a fermarsi al primo utilizzo, al minimo sforzo, al massimo risultato; le sue azioni ben rappresentano il modo di procedere del suo pensiero, sempre rivolto al "se...", al "potrebbe...". E i se<sup>15</sup> richiedono tempo, energie. Nell'immediato sono antieconomici, improduttivi, gratuiti. Comunemente si dice che i bambini "perdono" tempo dietro alle loro fantasie, ai viaggi della loro immaginazione. Possono stare ore e ore a giocare senza preoccuparsi di giungere ad alcun risultato, solo per il piacere di farlo. Ebbene, in questa attività del bambino, frettolosamente giudicata dagli adulti come infantile, è racchiusa tutta la fondamentale preparazione a immaginare che servirà loro da grandi.

Quando Winnicott afferma che «chiunque arrivi solido all'età adulta non avrebbe potuto farlo se non vi fosse

stato qualcuno che si fosse occupato di lui fin dalle prime fasi della sua vita»<sup>16</sup>, occorre quindi chiedersi per cosa stia quel “solido”. Dal nostro punto di vista, naturalmente, si tratta del benessere dell’immaginazione, premessa della salute globale dell’uomo.

### **Tre modi di giocare simbolicamente**

Abbiamo detto che l’immaginazione fa la sua comparsa attorno ai 18 mesi di vita. L’adulto se ne accorge perché il bimbo inizia a giocare simbolicamente. All’inizio sono giochi semplici, come dare da mangiare a degli animaletti di pezza, collarli, pettinarli... Ma col passare del tempo i giochi si fanno più complessi e articolati. Gli adulti continuano a definirli “giochi” anche quando i bimbi si fanno grandi, anche quando le storie che essi sono in grado di creare si fanno estremamente sofisticate. Ma hanno torto a derubricarli in quel modo, perché i giochi non sono realmente tali per nessun bambino. Né scherzi, né finzioni, non si trova bimbo che non vi creda con tutte le proprie energie e che non li prenda sul serio. I grandi, però, hanno in parte ragione perché i giochi, in fondo, sono solo imitazioni della realtà, messinscene più o meno riuscite e fedeli al vero. Quando un gruppetto di ragazzini gioca alla guerra, ad esempio, è chiaro a tutti che nessuno morirà o resterà ferito sul (finto) campo di battaglia, ma è vero anche che per quei ragazzini la (finta) guerra è assolutamente reale. D’altronde, quale divertimento ci sarebbe se i partecipanti non vi credessero minimamente? Se non facessero di tutto per crederci?

La simulazione della realtà, anche se ha luogo in un ambiente protetto dove nessuno può farsi male, può diventare molto realistica. Così realistica da confondere e convincere chiunque; *in primis* grazie al linguaggio e allo spessore che conferisce alle storie, all’inedita profondità che è in grado di dare al gioco. Linguaggio che non è altro che lo specchio del pensiero, e viceversa. Ecco perché per giocare



occorre che avvenga qualcosa a livello mentale, qualcosa che consenta al giocatore di oltrepassare il dato sensibile, razionale, il qui ed ora. Già, perché per quel ragazzino il legnetto deve davvero diventare un fucile Winchester M1897, smettendo per un po' i panni del semplice pezzo di legno. Forse sottovalutiamo il meccanismo mentale alla base di questa capacità; forse se lo valutassimo obiettivamente, non parleremmo alla leggera di "giochi da bambini".

Una delle prime conclusioni che possiamo trarre da questo discorso è che osservando i bambini e sottolineandone l'egocentrismo, Piaget stava probabilmente guardando qualcosa che non era ciò che lui credeva che fosse. I bambini di Piaget non comunicavano coi loro pari, non perché fossero egocentrici, ma perché intenti a comunicare, a voce alta, con loro stessi, coi loro stessi pensieri. Si trattava, come Vygotskij mise poi bene in chiaro, di linguaggio di pensiero non ancora interiorizzato. Linguaggio che con l'incedere dello sviluppo viene sempre più introiettato dal bambino, finché "esternamente" non resta altro che il linguaggio comunicativo e i giochi di gruppo, i giochi cooperativi che da esso prendono avvio.

Ad ogni modo, prima di addentrarci nella vera e propria costruzione del gioco, è bene elencare i tre modi che il bambino ha di giocare simbolicamente. Tre e non più di tre. Il primo modo è quello che vede il bambino impegnarsi in prima persona a essere *altrimenti*. Il bimbo è una tigre (fa la tigre), è un poliziotto (fa il poliziotto), è un cagnolino (fa il cagnolino) e così via. Dall'io-sono, il bimbo passa all'io-potrei-essere. Il secondo modo consiste nel far essere *altrimenti* qualsiasi cosa gli capiti tra le mani. Un bastoncino diventa una spada, una pietruzza un amuleto, un mattoncino un ponte levatoio. Dal questo-è al questo-potrebbe-essere. Infine, il terzo modo, comunemente definito fenomeno dell'amico immaginario, consiste nell'immaginare l'*altrimenti* senza alcun apparente aggancio alla realtà. Il bambino è convinto che al tavolo sieda un elefante arancione e allora bisognerà apparecchiare anche per lui, o che sotto al suo letto vivano degli esseri azzurri chiamati *Blap* e allora biso-

gnerà dar loro la buonanotte tutte le sere! Ecco, non ci sono altri modi di giocare simbolicamente. E non ci sono perché tutto, in fondo, non si riduce ad altro che a questo: ad imparare a far qualcosa di noi stessi, delle cose che ci circondano e, più in generale, a far qualcosa dell'Altro, dell'Altrove<sup>17</sup>, al quale da sempre ci dedichiamo, senza stancarci, ma anche senza apparente risultato.

Stando così le cose, va da sé che le attività degli adulti non saranno che il prosieguo dei giochi dei bambini. Ecco perché c'è ben poco da ridere nel vedere un bimbo intento nelle sue trasformazioni in animale, soldato, astronauta... L'adulto gioca agli stessi giochi, con la differenza che per essi ha scelto nomi diversi, più seri. Esce di casa al mattino e diventa un insegnante (fa l'insegnante), oppure un poliziotto (fa il poliziotto), poi la sera musicista (fa il musicista) o bagarino (fa il bagarino). Entra in un negozio e acquista qualche cosa utilizzando della semplice carta filigranata colorata che però sta per altro (oro, valute estere, crediti internazionali, diritti, politiche?). Si siede in fondo a una chiesa, immerso nel canto ambrosiano, riuscendo a entrare in contatto con l'Altrove, percependone la presenza. Ecco, per noi resta un mistero come possa non cogliersi l'evidente continuità di valore, di significato e di funzione dell'immaginazione tra infanzia ed età adulta.

### **Che il gioco abbia inizio!**

Harris individua quattro passaggi che caratterizzano il gioco simbolico. Il primo è quello che lui chiama "stipulazione della finzione". Il bambino o i bambini decidono che la finzione ha inizio, semplicemente stabilendone l'esistenza nel tempo e nello spazio. «Io sono *Spider-Man!*», dice il bimbo. Oppure: «Questo è il mio scettro!». O ancora: «Lì vive un mostro orribile!». Il gioco è fatto, non serve altro! A partire dalla stipulazione seguono, a cascata, gli altri tre passaggi. Per prima cosa, tutto ciò che è stato deciso dal bimbo nel

corso della stipulazione acquista immediatamente potere causale. Così, ad esempio, se egli ha deciso che quel legnetto è una bacchetta magica, potrà fare delle magie; se ha scelto di essere *Spider-Man*, potrà arrampicarsi sui muri, e così via. Il terzo passaggio ha a che fare con ciò che i giocatori fanno, con la loro conoscenza, ed è un passaggio molto importante perché contribuisce a fondare la realtà del gioco. Ci riferiamo, ad esempio, al fatto che se due bambini giocano e uno di loro è *Spider-Man*, l'altro non si rivolgerà mai al primo dicendo: «Ora fai finta di arrampicarti sul muro!». Dirà semplicemente: «Arrampicati sul muro!». In altre parole, fintantoché il gioco dura, i partecipanti devono poter riuscire a sospendere ciò che sanno esser vero della realtà (quella consensualmente accettata, secondo la quale un uomo non può arrampicarsi sul muro come un ragno) per abbracciare la realtà del gioco. Infine, l'ultimo passaggio: la catena causale che si sviluppa, come una specie di narrazione continua, a partire dalla stipulazione iniziale e che fa sì che il bimbo non si ritrovi mai con un'immaginazione unica, slegata da tutto il resto, ma sempre con storie coerenti (per quanto bizzarre).

Si tratta di passaggi compresi e messi in atto già da bambini di due anni che abbiano iniziato a sperimentare la propria immaginazione dai 18 mesi, con i primi giochi di finzione. È a questo punto che Harris si chiede, retoricamente, come mai la natura avrebbe dovuto dotare l'uomo di tale sofisticata possibilità, se la sua intenzione era quella di farla sparire una volta sopraggiunta l'età adulta. E ha ragione! Il gioco dei bambini presenta così tante affinità con ciò che, nel caso degli adulti, potremmo definire come la ricerca dell'alterità, della differenza, della metamorfosi, del sacro, che non può essere un caso se il bambino è portato ad allenarsi fin da subito a questo genere di felici scoperte.

«La festa», scrive Filoramo, «presenta tratti ludici»<sup>18</sup>. E come la festa, anche il gioco è «tempo "distinto" dall'insieme della durata»<sup>19</sup>, rincorrendo una suggestione dello storico delle religioni Van der Leeuw. Ci sarebbe poi da fare tutto il discorso relativo all'entrare e uscire dal gioco.

Per il momento sappiamo che questo ha inizio a partire da una stipulazione iniziale del tipo: «Il gioco ha inizio! Si comincia!», ma cosa avviene dopo? Il più delle volte sembra che siano autorizzati a partecipare al gioco solo coloro che rientrano all'interno della sua delimitazione spaziale e temporale. Chi c'è, c'è; chi non c'è, non c'è! Così, ad esempio, chi è dentro la stanza del bimbo si troverà già all'interno del castello e sarà autorizzato a giocare immediatamente, chi è rimasto fuori no. Per entrare dovrà dimostrare di conoscere una parola magica, ovvero dovrà essere a conoscenza del gioco, della sua esistenza, che poi è anche il suo più grande segreto. Il gioco simbolico dei bambini somiglia a un'iniziazione che si ripete più e più volte, ogni volta che si gioca. Ogni volta «l'iniziazione svolge la funzione centrale di inserire a pieno titolo l'iniziando nel gruppo sociale di appartenenza»<sup>20</sup>; gruppo che ha inventato o scelto il gioco e che ne detiene il segreto. Il gruppo dei bambini si stringe, si compatta attorno al gioco, alla conoscenza delle sue regole, dei suoi segreti, da tutti condivisi. Si formano piccole bande, gruppetti coesi dall'aria minacciosa che girano armati di finte rivoltelle dando la caccia a finte spie; oppure bambine che sembra sappiano esattamente come e dove devono apparecchiare per il pic-nic... E siccome «[...] iniziarsi, significa anche apprendere le "parole della tribù"»<sup>21</sup>, i bambini acquisiscono, giocando, nuovi vocabolari, nuovi modi di dire, una nuova pragmatica comunicativa. Trattasi, in ogni caso, di esercizi fondamentali per allenare l'immaginazione, per prepararsi ai giochi più rischiosi degli adulti.

A questo proposito è interessante osservare quel che accade a scuola, specialmente all'infanzia dove le dinamiche sono più rapide ed evidenti. In quanto istituzione, la scuola (anche quella dell'infanzia) ha i suoi riti d'ingresso e di "espulsione", ma al suo interno i bambini rappresentano una comunità a parte, con propri riti specifici. Un bambino potrebbe non essere stato ben accettato dalla scuola come istituzione, ma essere perfettamente integrato all'interno di una o più comunità di giocatori, o viceversa. Soprattutto, è interessante osservare quel che accade quando un com-

ponente del gruppo dei giocatori, per un motivo o per l'altro, va a riferire all'insegnante qualche informazione che mette in pericolo il gioco e il gruppo. Il rischio è sempre quello che il maestro o la maestra interrompa il gioco, o lo scopra. Subito, da parte degli altri bambini, scatta la decisione di espellere il membro che ha "tradito", che ha rivelato il segreto del gioco all'esterno del gruppo. All'infanzia l'espulsione dura pochissimo. I bambini di tre e quattro anni hanno la straordinaria capacità di dimenticare i "torti" subito dai propri compagni quasi istantaneamente, così il più delle volte l'effetto dell'allontanamento di un bambino dal gioco si cancella quasi immediatamente e non ha conseguenze, se non poche lacrime. È davvero interessante vedere in azione un meccanismo tipico delle società segrete, dei gruppi chiusi, che i bambini applicano pur senza conoscerne l'esistenza!

## **I confini spaziali e temporali del gioco**

«La necessità di delimitare, definire e identificare la massa amorfa dello spazio indiviso, distinguendo luoghi e stabilendo confini, al pari della necessità di articolare e plasmare il tempo, è una tipica e ineliminabile costruzione sociale, una rete simbolica che sta alla base dell'identità delle differenti culture»<sup>22</sup>. È a partire da questo assunto che vorremmo qui analizzare il gioco dei bambini. In particolare, ci interesserebbe scoprire come si faccia a entrare in un gioco, quali riti di ingresso e di espulsione lo governano.

Secondo una prospettiva funzionalista, Filoramo ci ricorda che: «un luogo è sacro non di per sé, perché possiede particolari qualità fisiche o estetiche, ma per le sue funzioni, in quanto viene interpretato e considerato tale da un determinato gruppo sociale»<sup>23</sup>. Ebbene, lo stesso vale per il gioco. Se, come abbiamo visto, alla sua base c'è la volontà di pensarsi *altrimenti*, di pensare qualcosa *altrimenti*, o semplicemente di pensare l'*Altrimenti*, allora qualsiasi luogo, come qualsiasi cosa può essere giocabile, perché tutto

può divenire Altro, tutto è disponibile a trascendersi infinitamente, a patto che si trovi chi voglia giocare. È chiaro quindi che tempo e spazio, per il gioco, come per il sacro, saranno fondamentali, ma non solo. Spesso occorrerà che l'immaginazione di più giocatori converga, e non una, ma più e più volte, affinché una scintilla possa tramutarsi in un fuoco. Un gioco smette di "funzionare" se non è costantemente alimentato da giocatori, da qualcuno che vi crede. Non importa che ci sia qualcuno che vi giochi di continuo. Piuttosto, importa che nessuno dimentichi come si gioca; importa che si possa trovare sempre qualcuno che sappia come si fa.

Tempo, spazio, immaginazione: è così che i giochi riescono a sopravvivere ben oltre il tempo di una generazione. Dicevamo che ogni cosa può assurgere al ruolo di elemento giocabile e dunque può diventare sede del gioco. Ma il "dove" e il "quando" sono preziosi soprattutto per la loro funzione delimitativa. Il gioco ha un inizio, uno svolgimento e una fine ed è questo che lo rende "qualcosa", che gli conferisce uno statuto. Non solo, delimitare un terreno di gioco significa anche poter dire chi gioca e chi no, vuol dire assegnare alla comunità dei giocatori un medesimo territorio da difendere, un'identità attorno alla quale aggrapparsi. Si tratta, come per il "sacro", di un "quando" e un "dove" particolari, significati, ritagliati all'interno della continuità dello spazio-tempo profano. L'uomo vive all'interno di questi spazio-tempi ritagliati, ma non tutti sono investiti della medesima importanza (anche se teoricamente potrebbero esserlo).

Entrando per lavoro in numerose scuole, mi è capitato spesso di vedere i bambini presi a delimitare un terreno di gioco all'interno della loro classe, durante la ricreazione. Là dove, fino a un istante prima, c'erano banchi, sedie, zaini e nulla poteva esser mosso o toccato senza che l'insegnante facesse sentire la sua voce, i piccoli riuscivano a organizzare un campo perfettamente funzionale ai loro interessi. Il tutto durava a malapena quindici minuti e poi spariva di nuovo, ma probabilmente era il momento più atteso e carico di trascendenza dell'intera giornata.

Non so dire se nei luoghi sacri si sia mai giocato, ma di certo ho visto bambini rincorrersi e giocare sui grandi tappeti all'interno della Moschea di Solimano a Istanbul e li ho visti giocare tra i banchi, le candele e gli incensi, durante una funzione religiosa del tempo pasquale in una chiesa ortodossa a Honolulu. Il gioco, dicevamo, sia che coinvolga un solo giocatore, sia che ne coinvolga di più, ha bisogno di tempo, spazio e immaginazione. Il tempo, ovvero la possibilità di dire che il gioco è iniziato o si è concluso; lo spazio, che può essere interno al giocatore, e in tal caso spesso finisce per combaciare col tempo che il giocatore gli dedica, oppure esterno ad esso. In questo senso, la scelta del luogo è a dir poco fondamentale. Ciò non significa che un posto sia per forza meglio di un altro; quel che conta più di tutto è che a un certo punto qualcuno possa dire: «Giochiamo qui!», oppure «Giochiamo lì!».

Una volta delimitato il campo, ciascuno sarà automaticamente portato a difenderlo e nel difenderlo ritaglierà confini e soglie che cercherà di controllare come meglio gli sarà possibile. A chi si presenterà alla porta verrà detto: «Tu giochi», «Tu non puoi giocare». Ed ecco che il gioco, una volta delimitato spazialmente, tenderà a burocratizzarsi, proprio come succede ai luoghi sacri e a qualsiasi altra istituzione sociale una volta che abbia superato un certo livello d'immediatezza, spontaneità e gratuità. Ad ogni modo, «Noi siamo persone che credono. [...] Crediamo perché siamo stati tirati su bene da qualcuno»<sup>24</sup>; un filo pressoché invisibile, ma estremamente resistente, lega le nostre esperienze infantili, all'allenamento immaginativo svolto giocando, alla disponibilità a credere in noi stessi, nelle altre persone e in tutto ciò che non c'è ancora, non c'è più o non è immediatamente percepibile con i sensi.

## **Immaginazione e coinvolgimento emotivo**

Harris formula delle ipotesi molto interessanti a partire

dall'analisi del gioco simbolico dei bambini. In particolare, egli s'interroga sul significato emotivo che hanno per i piccoli le costruzioni della loro immaginazione<sup>25</sup>. Il fatto che riescano ad avere reazioni emotive frequenti e spontanee nei confronti di ciò che loro stessi hanno creato o a cui altri hanno dato vita, ad esempio, rivela la loro straordinaria abilità nel trattare ciò che appartiene all'immaginario con la stessa forza e determinazione che di norma un adulto riserverebbe al reale. Si sarebbe tentati di pensare che i bambini lo facciano perché non possiedono una chiara distinzione di cos'è vero e di cosa non lo è. Ma non è così. Harris propone tutta una serie di esperimenti e dati che provano che i bambini sono assolutamente consapevoli della differenza tra realtà e finzione.

A noi è bastato eseguire una semplice prova, che vi invitiamo a replicare: dopo aver giocato con un bambino fingendo che il bastoncino che avete in mano sia in realtà una bacchetta magica, provate a prolungare il gioco oltre misura. Vedrete, ad un certo punto, che il bimbo si stancherà di stare al gioco e inizierà a preoccuparsi che voi non sappiate più distinguere tra realtà e fantasia. Alla fine sarà proprio lui a tentare di convincervi che quel che tenete in mano non è altro che un legnetto!

Ad ogni modo, malgrado conoscano la differenza tra reale e immaginario, i bambini soffrono quando una loro fantasia si ferisce a un dito e gioiscono, invece, quando un'altra dice qualcosa di spiritoso. Come spiegare, quindi, la necessità di una tale identificazione, di un tale coinvolgimento emotivo? Harris nota come, nel corso dello sviluppo, i piccoli passino da una fase di assoluta sovrapposizione con le loro produzioni immaginarie a fasi nelle quali inizia a esser loro possibile governare, attraverso tecniche ben precise, il proprio coinvolgimento, in modo tale da renderlo più efficace e mirato. Tecniche che vanno dal saper modificare in corsa l'immaginazione del momento presente, al sapersi distanziarsi da essa, al poter smettere d'immaginare istantaneamente. Tutto ciò per gestire al meglio l'emotività connessa all'attività immaginativa, elaborando le informazioni risultanti.



Tale progresso individuale nell'utilizzo di una facoltà somiglia molto a quel che avviene, ad esempio, per la manualità, che da grossolana si fa via via fine con l'avanzare dello sviluppo, o per l'attenzione, via via focalizzata. Perlomeno all'inizio, insomma, il bambino non avrebbe altra possibilità se non quella di credere alle proprie fantasie, d'identificarvisi, mettendole poi in discussione in vari modi, nel tentativo di governarle assumendone il controllo.

Se sviluppata, l'immaginazione finisce col diventare, per l'adulto, una specie di senso in più, qualcosa che gli consente, in tempi brevi, di formulare ipotesi, prendere decisioni, elaborare scenari, scorrere possibilità, mettersi nei panni degli altri, e così via. Tutto ciò che potrebbe essere, potrà essere o sarebbe potuto essere passa attraverso il meccanismo immaginativo. Meccanismo che se ben allenato è in grado di produrre previsioni piuttosto attendibili; congetture che aumentano le probabilità che l'uomo ha di raggiungere i propri obiettivi di sopravvivenza e di sviluppo, sia personale che comunitario.

In questo senso, ci sono evidenze neuropsicologiche<sup>26</sup> che provano che i circuiti neurali deputati a elaborare le risposte agli stimoli visivi attuali sono gli stessi che elaborano le risposte agli stimoli visivi immaginari; ecco perché è del tutto plausibile che in noi ci possa essere spazio per la messa a punto di tutta una serie di mondi non attuali, ma possibili. Mondi che impariamo a costruire da bambini e che in alcuni casi sono poi diventati il nostro mondo, mentre in altri sono rimasti semplicemente irrealizzati.

### **Alla base della spiritualità presente, passata e futura**

Contrariamente a quelle che erano le classiche premesse dell'analisi del comportamento infantile, ovvero l'egocentrismo, il principio di piacere e il non poter fare i conti con la realtà, Harris afferma<sup>27</sup> che l'immaginazione dei bambini cresce, fruttifica e ben si adatta all'interazione sociale, non

è mossa da necessità legate alla soddisfazione di desideri e bisogni frustrati e soprattutto amplifica la capacità dell'individuo di analizzare la realtà. A 18 mesi di vita, vedendo comparire i primi segni del lavoro dell'immaginazione, sappiamo che è all'adulto che il bambino si rivolge, più o meno direttamente, quando gioca. Nel tentativo di ripetere, all'interno delle proprie invenzioni, quel che vede capitare giornalmente attorno a sé, egli non fa nulla di totalmente estraneo rispetto a ciò a cui è stato abituato dal proprio ambiente sociale e con esso comincia a instaurare una comunicazione mimetica.

Pur non essendoci piena cooperazione con altri nel gioco, pur non avendo ancora interiorizzato il proprio linguaggio di pensiero, il bambino manda comunque dei messaggi al mondo circostante, a chi è lì con lui in quel momento. Certo, sono tentativi di comunicazione, ma sono anche ben lontani dall'autismo nel quale si credeva che il piccolo vivesse imprigionato i suoi primi anni di vita. Harris prosegue la sua disamina notando la debole correlazione che c'è tra la scarsità di compagni coi quali giocare e l'invenzione di personaggi immaginari. Laddove il bambino avesse meno opportunità di frequentare suoi pari, è certo che avrebbe più tempo e occasioni di coltivare le proprie immaginazioni e magari anche di costruire amici inesistenti, ma ciò non comprometterebbe nessuna delle nostre premesse.

La spinta a immaginare, nei bambini, non è un'alternativa alla socializzazione, né dipende dall'assenza di quest'ultima. Ne è influenzata, questo sì, ma vale anche il contrario. Adirittura, potremmo dire che l'immaginazione è essa stessa una forma di socializzazione, diversa da quella intesa classicamente: si tratta, in particolare, dell'incontro con qualcuno che non c'è, ma che potrebbe o avrebbe potuto esserci. Non sono, quindi, né i bisogni frustrati, né i desideri del bambino a dare avvio al processo immaginativo. Nessuno di loro, infatti, creerebbe volutamente qualcosa di spaventoso o di terrificante, nessuno desidererebbe spaventarsi e non riuscire più a dormire. Sono le immaginazioni che scaturiscono spontaneamente, grazie al fatto

che esiste la capacità d'immaginare, a originare le diverse emozioni susseguenti. In questo modo il bimbo ne può fare esperienza, come abbiamo detto più volte, in sicurezza.

A seconda della natura delle immagini evocate, afferma Harris, i piccoli potranno allora sentirsi spaventati, soddisfatti, e così via, ma si tratterà sempre di conseguenze imprevedibili e per questo utili ad ampliare le loro conoscenze emotive, ma non solo... Qui sta il dato più importante che ci interessa mettere in luce, ovvero sia che il pensiero controfattuale, fin dalla sua comparsa in tenerissima età, è in grado di ampliare enormemente lo spazio di manovra dell'uomo nei confronti della realtà e non, come si pensava, allontanarla, differirla.

Grazie alla facoltà d'immaginare e all'incipiente sviluppo del linguaggio, i bambini divengono capaci di aumentare le loro possibilità d'azione ben oltre l'*hic et nunc*. Harris scrive: «That fusion of language and imagination would have enabled us to pursue a new type of dialogue - to exchange and accumulate thoughts about a host of situations, none actually witnessed but all imaginable: the distant past and future, as well as the magical and the impossible»<sup>28</sup>. Questo dialogo, questa comunicazione immaginaria e incessante con il futuro e poi con il passato è la chiave per capire da dove provenga l'umana propensione alla spiritualità, al numinoso, a ciò che eccede il dato sensibile, strettamente presente.

A partire dai 18 mesi, se la "madre buona" di Winnicott avrà fatto la sua parte, vedremo il bambino avviare naturalmente i suoi primi giochi di finzione, tentare di modificare la realtà, provare a far fare cose alle cose. Testimieremo il suo allontanarsi verso il futuro, il passato e il suo far ritorno al presente ogniqualvolta il gioco giungerà a una pausa, a una conclusione. "Potrei...", pensa il bambino. Che è come se dicesse: «E se...». Poco importa che non sappia ancora pronunciare quelle esatte parole, le sue azioni parlano per lui.

Dai 18 mesi e a volte anche da prima, ogni minuto del suo tempo egli lo impiega nel tentare piccole variazioni, cercando di vedere quel che succede se... Il futuro gli appar-

tiene esclusivamente nella forma di un presente che potrebbe essere diverso da com'è, "se anziché fare così, facessi così?". È così che la natura ci insegna a sopravvivere, facendoci vivere in anticipo il futuro. Dandoci un vantaggio su ciò che ancora non è (ma potrebbe...), così da poterci premunire, difendere, evitare, scegliere di attaccare o scappare. Per quanto riguarda il passato, poi, ciò che non è più (e magari non fu mai) continuerà a vivere nella mente del bimbo in maniera sempre più cospicua mano a mano che egli crescerà. I ricordi, assieme alla possibilità di farne qualche cosa, diverranno parte di lui e in certo qual modo lo identificheranno. Spesso mi è capitato, parlando con ragazzini di nove e dieci anni, di sentirli dire che ciascun uomo, al di là di tutto, è i propri ricordi. Ma noi sappiamo che i ricordi sono a dir poco mutevoli, che basta veramente poco per ritrovarli cambiati o per non ritrovarli affatto e doverseli ricostruire daccapo. Un buon giudizio morale richiede, anzitutto, una buona memoria, motivo per cui nei bambini piccoli è pressoché assente.

La capacità di riflettere su ciò che è stato e d'immaginare come sarebbe potuto essere *altrimenti* cresce col passare del tempo e si fa più acuta nel momento in cui già da piccoli viene allenata attraverso racconti, storie, esercizi d'immaginazione. Peraltro, avere a cuore un defunto cos'è se non continuare ad immaginare come sarebbe se fosse ancora in vita, se camminasse ancora in mezzo a noi?

Molte religioni si concentrano o si sono concentrate sul culto degli antenati, di un fondatore mitico, di una nascita o un avvenimento particolarmente denso di significato. Altre hanno preferito dedicarsi a un obiettivo futuro, a un regno di là da venire. Ciascuna a suo modo legata alla possibilità dell'uomo di proiettarsi oltre il qui ed ora, oltre il momento presente. Senza quella capacità, nessuna spiritualità avrebbe potuto manifestarsi, neppure quelle che trovarono poi la loro ragion d'essere proprio nel cercare di calmare la mente fermando i pensieri, bloccando il continuo andirivieni d'immagini e sensazioni che impediscono all'uomo di contemplare l'istante presente, ritirandosi sia

dal futuro che dal passato, come invita a fare il Buddhismo.

## **L'immaginazione fiorisce ai margini**

La “marginalità” dell’immaginazione in età infantile è un costrutto culturale che si fabbrica non appena al centro della scena si posiziona l’adulto, con i suoi canoni di razionalità e produttività. Si tratta di una marginalizzazione simile a quella patita, nella nostra epoca, anche dalla spiritualità, dalla mistica, dalla poesia e da diverse altre arti e discipline che non si sono potute sposare con la società globalizzata dei consumi, pena il loro trasformarsi in altro, il loro snaturarsi profondamente. Si tratta del tentativo, messo in atto dal potere, di requisire ogni influenza, ogni carisma a chi, fino a poco tempo prima, ne aveva in gran quantità.

Così, ad esempio, al giorno d’oggi non è più possibile, o è assai raro, dar seguito seriamente alle parole immaginifiche di un bambino, ai suoi sogni, alle premonizioni, ai segni, a ciò che sembra andar oltre il dato sensibile, scientifico. Ciò vale, naturalmente, anche per l’adulto, ma per il bambino ancor di più, perché nel suo caso specifico si parte dal presupposto che egli non sappia e non possa sapere nulla e che il suo contributo in termini di progresso sia pressoché inesistente.

La storia è costellata di tali requisizioni da parte del potere; retate, più o meno terribili, compiute a spese di chi si trovava, per una serie di contingenze, con un piede fuori dalla scena o ai suoi margini. Le stesse istituzioni religiose, quando ancora potevano contare su una posizione di rilievo nella scala gerarchica del comando, tentarono di regolare così i sincretismi coi quali erano entrate in contatto e che in qualche modo intralciavano il loro cammino. Livellare qualsiasi esperienza fuori norma, recidere ciò che non avrebbe potuto essere facilmente assorbito nel canone ufficiale, fu abituale in occasione di ogni cambio di potere. Ebbene, durante tali transizioni l’immaginazione patì sempre. Essa si

dovette sempre azzerare per poi rifiorire, come una fenice.

Nella nostra epoca attuale ciò continua a verificarsi, ma mai come ora l'immaginazione soffre lo scorrere oltremodo rapido del tempo e il velocissimo mutare delle condizioni e degli avvenimenti. Tempo che plasma e avvolge le esistenze umane fin dalla culla. Tempo che, a detta di tutti, è sempre troppo, o troppo poco. Non si fa in tempo a venire al mondo che già è iniziato lo svezzamento, già si viene lasciati dormire distanti, separati, e poi via al nido, lontani dalle proprie figure primarie di riferimento e accudimento. Seguono una serie di esperienze che il piccolo fatica ad avere il tempo di recepire e interiorizzare. Il visivo inizia ad occupare il campo, il dominio della scena, rispetto a tatto, olfatto, gusto, udito. Immagini, con le quali i bimbi entrano in contatto a gran velocità e che contribuiscono a fomentare la frenesia generalizzata nella quale sono immersi, la dieta a base di consumi alla quale si stanno abituando senza scampo.

Guardare ai bambini, alla loro capacità d'immaginare e all'apertura alla spiritualità che da essa deriva significa, dunque, guardare alla dimensione politica dei processi sociali nei quali essi si trovano aggrovigliati. Farne a meno vuol dire, invece, perdere gran parte della complessità del problema che li riguarda. Il potere e l'effetto che esso ha sui piccoli non è un argomento che possa essere messo da parte tanto facilmente, senza conseguenze.

Il potere s'interessa dei bambini già prima che essi vengano alla luce e segue passo passo il loro intero sviluppo, senza abbandonarli mai. Esso s'inserisce in ogni scelta che li riguarda, condizionandoli direttamente oppure indirettamente, attraverso i loro genitori, insegnanti e così via. Uno sguardo critico e disincantato non può e non deve quindi dimenticare che «il sapere, le narrazioni, la conoscenza sono sempre frutto di un corpo che occupa determinate posizioni nella scala del privilegio»<sup>29</sup> e che l'unica conoscenza possibile è quella situata. In questo senso, avere a che fare coi bambini (e non darsi da fare per loro) vuol proprio dire condividere la marginalità del loro posto nella nostra attua-

le società; vuol dire comprendere che la posizione di minor potere dei bambini è una questione sociale e non un dato di fatto naturale e per questo immutabile.

Se è vero che il margine, in quanto «luogo di oppressione e di lotta»<sup>30</sup>, si fa per i bambini sempre più ampio, si fa rifugio, si fa casa, si fa condizione abituale d'esistenza con la quale occorre che essi imparino a convivere, è anche vero che noi adulti abbiamo la possibilità di frenare tale deriva, tale scollamento. Come? Non certo continuando a moltiplicare le cosiddette agenzie educative (famiglia, scuola, squadra sportiva, sezione musicale, scuola di religione, etc.) le quali, sommate insieme, non fanno altro che ridurre le possibilità che il piccolo ha di poter esplorare la propria identità attraverso l'immaginazione, il gioco, in piena autonomia, libertà e "solitudine".

Nella nostra società, il bimbo si fa abitante del margine, diventa esso stesso margine, a motivo del fatto che l'adulto tende a tenerlo occupato il più a lungo possibile, a marginalizzare ciò che è. Costretto a portare avanti la lotta per la propria autodeterminazione in tante situazioni diverse, per lui tutto diventa possibile terreno di scontro, di resistenza critica al dominio, al potere (prima dei genitori, poi degli insegnanti e così via). Fatta salva, in alcuni casi, la propria cameretta, il sottobanco, il gruppetto di amici del quartiere, il bimbo vive sul fronte, lungo il confine. Ovunque attorno a sé, ode il rumore delle cannonate, di qualcuno o qualcosa che gli richiede di essere, di stare, di fare, senza pace, senza riposo. Bimbo o bimba che sia, finché può, si oppone al potere che cerca di fermarlo: «Gioco!», dice. Oppure, «Giochiamo!». Ma presto o tardi desiste, si arrende e di lui s'inizia a dire: «È cresciuto».

Ciononostante, ogni bambino, al di là di ciò che è e che di lui può essere detto dal punto di vista biologico, neuropsicologico, resta un'individualità irriducibile, complessa, che patisce la reiterazione di norme, comandi, definizioni che la cultura vi formula sopra, senza neppure interpellarlo. In questo senso, il bambino è sempre un effetto del potere. Entità che muta a seconda della latitudine geografica

e dell'epoca storica considerata, l'infanzia, ovvero l'essere bambini, può quindi essere analizzata alla luce di più assi oppressivi che agiscono contemporaneamente per mantenerla sotto controllo. In questo senso, il fatto che i bambini li si consideri parte della nostra società non significa certo che essi siano presi in considerazione dalla comunità politica, economica, morale degli adulti.

### **Bambini, spiritualità e culturalizzazione della violenza**

Sappiamo che ogni comunità umana impegna gran parte delle proprie energie a svolgere un lungo processo di adomesticamento dell'immaginazione della propria discendenza. Partendo da un pensiero ancora estremamente flessibile, plastico e nuovo alla maggior parte dei contenuti, dei riempimenti possibili, il bambino, accompagnato dall'adulto, passa ad assimilare l'immaginazione specifica del proprio gruppo di appartenenza, della propria cultura d'origine. E quella diventa ben presto la sua propria immaginazione, specie di ereditaria grammatica dei pensieri possibili che gli adulti intorno a lui desiderano trasferirgli il prima possibile.

Se applicata al bambino, la definizione di *bricoleur* di Lévi-Strauss, sembra dunque vera solo parzialmente. «Il *bricoleur* è capace di eseguire un gran numero di compiti differenziati, ma, diversamente dall'ingegnere, egli non li subordina al possesso di materie prime e arnesi, concepiti e procurati espressamente per la realizzazione del suo progetto: il suo universo strumentale è chiuso, e, per lui, la regola del gioco consiste nell'adattarsi sempre all'equipaggiamento di cui dispone»<sup>31</sup>, scrive Lévi-Strauss. Peccato, però, che al bambino vengano consegnati, fin dalla nascita, diversi e anche piuttosto dettagliati libretti d'istruzione su come e cosa pensare, motivo per cui egli non è poi così libero di creare, di far cose con le cose, come si sarebbe portati a credere.

Specie nella nostra attuale società il bambino è il



soggetto sul quale, più che su ogni altro, l'adulto si arroga il diritto d'intervenire attraverso tecnologie disciplinari e pedagogiche ormai collaudate. Strategie che puntano a civilizzare i bambini, a renderli conformi a ciò che in futuro ci si vorrà aspettare da loro, e questo in nome di una presunta superiorità morale degli adulti o di una mancanza di esperienza connaturata all'essere, per l'appunto, piccoli. La nostra sensazione è che la violenza perpetrata dagli adulti nei confronti dell'immaginazione dei bambini, oltre che estremamente sottovalutata, sia stata quasi del tutto culturalizzata, normalizzata. Purtuttavia, malgrado sia impossibile immaginare una situazione in cui i bambini vengano lasciati completamente privi di modelli, raccomandazioni, suggerimenti, aiuti, inviti, pratiche, etc., è però possibile e desiderabile credere in un allentamento di tale condizionamento da parte della società degli adulti, fino a che non venga restituita ai piccoli, almeno parzialmente, la loro voce nella lotta per la conservazione del proprio diritto a immaginare.

A dispetto di ogni possibile giustificazione messa in campo dagli adulti, infatti, cambiamenti e trasformazioni sociali non sono finora (quasi) mai stati a favore dei bambini, piuttosto sono semplicemente ricaduti su di loro, nel bene e molto spesso nel male. A quando un movimento che terrà conto in primis di chi è un bambino, delle sue reali necessità e volontà?

Si tratta di una domanda inevitabile. Una domanda che è necessario porsi e che emerge con eccessiva frequenza mentre continuiamo a gettare ponti, mentre proseguiamo ad approfondire il vasto campo che vede da una parte i bambini con la loro immaginazione e dall'altra la spiritualità, con la quale i primi hanno più a che fare di quel che si sia portati a credere.

Abbiamo visto e visto che entrambi, bambini e spiritualità, vengono considerati "innaturali" dalla scienza economica, perché caratterizzati da bisogni estremamente limitati, perché antieconomici, refrattari al lavoro inteso come mezzo per soddisfare bisogni altrui. Entrambi apparentemente

egoisti nei propri scopi, quasi esclusivamente incentrati su di sé, sul proprio sviluppo, sulla propria crescita, sull'importanza di fare esperienza in prima persona, senza intermediari e burattinai. Entrambi valutati negativamente dalla società degli adulti perché mancanti di razionalità (economica), perfettamente a loro agio nella scarsità materiale, ma enormemente ricchi d'immaginazione. Se è vero che l'economia di mercato può essere considerata come la religione dei nostri tempi, una religione che aspira alla crescita infinita della produzione e dei consumi, non è affatto privo di senso tentare di riscoprire la lentezza, la frugalità della spiritualità, la sua affinità con l'essere dei bambini che non guarda alla ricchezza, al potere, al dominio ed è capace di vivere con poco.

### **Immaginazione come bene culturale e spirituale**

Cercare d'intercettare la spiritualità nei bambini non è complicato se si passa attraverso lo studio della loro immaginazione. Tuttavia, il campo di ricerca non è neutro e c'è sempre il rischio di rappresentare quel che si osserva attraverso occhi "adulti", che vedono ciò che vogliono vedere e modificano quel che non quadra coi calcoli che già si erano fatti preventivamente. Non che questo aspetto della questione sia completamente evitabile, ma forse esistono dei modi per non trasformare il nostro contatto coi bambini e con la loro cultura in una semplice trasposizione di stereotipi che ci tranquillizzano in merito a ciò che dei bambini pensiamo di sapere e a ciò che crediamo sia meglio per loro.

Andare a scuola, là dove oggi giorno i bambini passano la maggior parte del loro tempo, vivere la scuola dall'interno, sul margine, significa avere l'occasione di aprire gli occhi su un mondo che dall'esterno non si riesce a scorgere per intero. Se ben posizionato, uno sguardo allenato a osservare potrà giungere, ad esempio, a descrivere la scuo-

la come un luogo in cui, giorno dopo giorno, si realizza la conversione di un certo tipo di energia in un altro. Si tratta, nientemeno, che della trasformazione della forza-immaginativa, della quale i bambini abbondano (se non altro nel momento in cui si apprestano a cominciare la scuola per la prima volta), in forza-lavoro, in energia messa al servizio dell'istituzione e di ciò che essa, per mezzo dei suoi intermediari, richiede: un certo risultato, una prestazione, un prodotto, una valutazione e così via. In questo senso, la volontà di ridurre i tempi di svolgimento delle attività scolastiche grazie all'introduzione di tecnologie informatiche - là dove esse non avrebbero ragion d'essere, dal momento che i bambini sono evidentemente troppo piccoli per poterne disporre in modo significativo, autonomo, critico e libero ai fini della loro istruzione, come ad esempio alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria - sembra proprio essere solo un'altra maniera di affermare il medesimo principio poc'anzi espresso: a scuola si va per lavorare, per produrre e per farlo il più in fretta possibile, in diretta competizione con scuole di altre nazioni e più in generale con mercati esteri del lavoro. Non tanto diversamente, insomma, da quel che accade in una qualsiasi azienda.

Tra gli obiettivi (quantomai desiderati da tutti) di un'organizzazione produttiva dell'educazione e dell'istruzione efficiente vi è quindi certamente quello di far apprendere al proprio "personale", composto da alunni e insegnanti, pubblico e attori<sup>34</sup>, come lavorare e produrre, e magari come imparare a farselo piacere. Da che mondo è mondo, l'istituzione scolastica accetta e premia il bambino che sgobba, produce, impara. Chi, invece, non intende adeguarsi, chi si oppone o si ribella con tutte le proprie forze al sistema, presto o tardi, subirà l'intervento dell'istituzione, la quale cercherà di modificarlo, cambiarlo, persuaderlo e in alcuni casi costringerlo a rientrare nei ranghi. Il licenziamento non è una possibilità attuale nel caso del bambino, ma un'eventualità posticipata a un futuro prossimo, con la quale egli deve già iniziare a fare i conti nel momento in cui rifiuta d'imparare.

Ebbene, nella società (a scuola, per quanto riguarda i bambini) la spiritualità va incontro al medesimo destino che investe l'immaginazione; dal momento che anch'essa non è una disciplina che si presta a poter essere "insegnata" (se con "insegnare" intendiamo il lavoro di scomposizione in elementi più semplici, ciascuno dei quali sarebbe a sua volta insegnabile, ovvero ulteriormente scomponibile, e così via quasi all'infinito), si trova a essere di fatto estromessa dall'ordine di produzione. Non è per nulla fuori luogo, quindi, chiedersi quale sia il reale impatto dell'educazione, della scolarizzazione, ma anche dell'inurbamento, della globalizzazione, etc., sulle risorse immaginative e spirituali dei bambini. Entrambe, immaginazione e spiritualità, vivono un momento difficilissimo del loro percorso storico.

Se è vero, come scrive Cingolani, che «fare un'etnografia multisituata significa adottare una dimensione implicitamente comparativa»<sup>22</sup> e che sul campo «il ricercatore è portato a giustapporre fenomeni che sono stati a lungo considerati come appartenenti a mondi sociali totalmente distinti»<sup>23</sup>, allora non sembrerà poi così strano parlare d'immaginazione infantile e spiritualità da un punto di vista analitico. In particolare, più avanti vedremo che nell'incontro coi bambini, al fine di valutarne l'immaginazione rispetto a tematiche spirituali, occorrerà considerare non solamente gli aspetti verbali, ma anche quelli extraverbali, alla ricerca di tracce minute, quantunque indispensabili. Tracce che potranno essere approfondite solo se si avrà avuto cura di mantenere un'apertura su più metodi e più teorie appartenenti a discipline diverse tra loro.

Fondare la ricerca sulla spiritualità coi bambini su più campi consente di ottenere risultati di certo più ricchi in termini di complessità. Quel che andiamo cercando è dunque un concetto "integrato" di biologia, neuropsicologia, sociologia, antropologia, storia, ecologia; una sorta di bene umano universale, naturale, culturale e spirituale insieme: "un'immaginazione spirituale". In quest'epoca di "crisi" dei nessi monocausali, dei modelli rigidi, dei paradigmi tradizionali, in attesa che emergano nuove visioni della realtà,

mantenere viva la fiamma dell'immaginazione, dalla quale ogni cosa scaturisce, è fondamentale per preservare il futuro avvenire della creatività umana.

## **Appunti per un possibile risveglio dell'immaginazione**

In questo paragrafo conclusivo ci domandiamo se la teoria della creatività culturale proposta da Adriano Favole<sup>35</sup> possa valere anche nel caso in cui si faccia riferimento alla cultura dei bambini. La teoria ci racconta della necessità dell'incontro e in certi casi persino dello scontro tra culture differenti, affinché possa generarsi qualcosa di nuovo, d'imprevisto, che abbia forza sufficiente a interrompere il corso, altrimenti prevedibile, dello sviluppo storico e culturale in atto. Già, ma con chi si "scontrano" i bambini?

Da parte nostra sappiamo che la loro cultura, pur essendo frutto dell'ambiente di nascita e delle esperienze vissute con le figure di riferimento, non è mai del tutto passiva, non è paragonabile semplicemente a una spugna che assorbe ciò che la circonda. Essa assume, anzi, una sua peculiarità immediata, una sua specifica e irriducibile autenticità e differenza. Un *quid* che nel giro di poco tempo entra direttamente in contrasto con la cultura della propria famiglia, dando avvio al meccanismo educativo. Da quei primi scontri, infatti, al bimbo alcune cose cominceranno a essere permesse e altre a essere negate, e così via con la naturale dose di frustrazione che accompagnerà sempre ogni "sconfitta", ogni "errore", ogni "no".

Ma perché la necessità di permettere e negare? Perché il bambino, depositario di una sua propria "cultura", ha l'abitudine di mettere costantemente in dubbio lo *status quo*, la verità della quale l'adulto ama rivestirsi. «Chi lo dice», si chiede il bambino, «che io non possa mangiare sul pavimento?». «Chi lo dice che non possa arrampicarmi su quell'albero?». «Chi lo dice che devo fare i compiti?». Ecco, certe cose l'adulto sembra non poterle proprio accettare. È

una questione culturale, tra adulti e bambini. Verrà poi il tempo per i piccoli di scontrarsi con la cultura dei propri pari, della propria comunità (anche scolastica), della propria nazione e così via.

Attualizzando potremmo dire che la cultura dei bambini si confronta e scontra, oggi, con la cultura imposta, su tutto e tutti, dall'economia di mercato. Una cultura tesa a livellare ogni differenza individuale, ogni particolarismo, localismo ed eccezione. Una cultura che abbiamo visto essere molto lontana da quella dei bambini: questa caratterizzata da lentezza, scarsità, gratuità, reciprocità, immaginazione ed eccezione; quella da velocità, *surplus*, scambio, razionalità scientifica e tecnica, straordinarietà. In altre parole, i bambini sarebbero potenzialmente i più grandi avversari dello sviluppo e i più grandi fautori della decrescita, se solo li si lasciasse esprimere liberamente, senza condizionamenti.

Se è vero che la cultura dei bambini impatta con quella adulta in vari momenti, sarebbe quindi utile domandarci come si potrebbe rendere tale incontro/scontro creativo - dal momento che esso appare, a prima vista, fortemente squilibrato. Come si potrebbe contare su un risveglio dell'immaginazione, nonché della spiritualità, dato che i classici canali di trasmissione culturale "verticale" sembrano oramai otturati o esauriti. Tra gli appunti per un possibile e auspicabile rifiorire dell'immaginazione, c'è l'idea di assegnare molta più importanza di quella che fin qui si è data alla trasmissione culturale "orizzontale"<sup>36</sup>, vale a dire a tutto ciò che bambini e adulti insieme sarebbero capaci di apprendere vivendo una medesima esperienza contemporaneamente.

Una trasmissione siffatta permetterebbe, tra l'altro, di salvare e diffondere, nel breve periodo, molte pratiche che in caso contrario difficilmente riuscirebbero a resistere e sopravvivere tanto a lungo da poter essere tramandate "verticalmente", con la conseguenza rischiosa di vederle magari sparire per sempre. Quello che accade per le mode, le innovazioni tecniche e scientifiche dovrebbe, insomma,

potersi verificare anche per i quotidiani traguardi raggiunti dall'umanità in campo sociale, educativo e immaginativo (artistico, spirituale, etc.).

All'interno di questa visione, è chiaro che la scuola somiglierebbe molto di più a una bottega artigiana, piuttosto che a un'azienda multinazionale. Un piccolo laboratorio d'oreficeria all'interno del quale la condivisione culturale totale di esperienze tra bambini e adulti produrrebbe una rivoluzione educativa assai radicale e fin qui mai sperimentata. È abbastanza evidente che fino a una certa età, in una scuola siffatta, non ci sarebbero materie, né valutazioni, né compiti, né orari. Persino l'edificio scolastico, inteso come luogo adibito all'apprendimento, farebbe fatica a collocarsi in uno spazio specifico, emergendo piuttosto come fenomeno diffuso e distribuito nell'ambiente, sia naturale che antropico. Attraverso una serie di esperienze variegate e localmente situate, accompagnate da una verbalizzazione spontanea o addirittura preverbale, bambini e adulti vivrebbero l'educazione assieme, da coprotagonisti, senza differenze gerarchicamente preordinate. Il vissuto e la sua trasmissione, grazie alla semplice vicinanza tra gli apprendisti, produrrebbe in loro un rafforzamento dell'attenzione, dell'immaginazione, dell'empatia. Essi sarebbero finalmente liberi; gli uni, dall'obbligo d'imparare, gli altri, dal dovere d'insegnare.

Un altro concetto utile alla nostra causa votata alla salvaguardia dell'immaginazione dei bambini, argine all'erosione della loro futura spiritualità, è poi quello di "residuo", presente nel *Manifesto del Terzo Paesaggio* di Gilles Clément<sup>37</sup>. Gli elementi abbandonati, siano essi spazi urbani o naturali, tempi, tradizioni, mestieri, strumenti, riti, sentimenti, immaginazioni, credenze, soggetti abitanti la frontiera, potendo godere di nuova considerazione da parte di chi finora li ha semplicemente tenuti lontani, estromessi e marginalizzati, tornano quindi prepotentemente al centro del palcoscenico educativo.

L'apertura alla multiculturalità, alla spiritualità, all'Altrimenti, infatti, non si insegnano, ma si vivono giorno

per giorno, direttamente *in situ*, adoperando proprio questi “residui”, ovvero ciò che di più immaginativo ci possa essere per adulti e bambini impegnati a educarsi, ad allargare i propri orizzonti. La documentazione della residualità, della differenza, dell’alterità, diviene, così, l’occupazione principale di entrambi, perlomeno nella fase di massimo sviluppo dell’immaginazione di questi ultimi (dai due ai nove-dieci anni), con effetti straordinariamente benefici sulla loro immaginazione e sull’apertura verso l’Altro-da-sé.

Concludendo e volendo anche riassumere il percorso fin qui svolto, potremmo dire, anzitutto, di aver cominciato analizzando l’attuale società post-secolare: un’epoca caratterizzata non tanto dalla scomparsa del religioso, come alcuni avevano a suo tempo ipotizzato, ma da un suo assottigliamento, da una sua liquefazione. Poi, di essere approdati quasi subito all’immaginazione, che condivide con la spiritualità la medesima situazione di “crisi” e che affonda le sue radici nell’infanzia, là dove anche la spiritualità muove i primi passi (Winnicott è stato il nostro apripista su questa strada).

E infine - dopo aver legato percorsi e destini dell’immaginazione, della spiritualità, dell’infanzia e aver posto l’accento sul fondamentale ruolo che le figure di riferimento dei bambini hanno nel trasmettere verticalmente, ma soprattutto orizzontalmente, le proprie esperienze - di esserci impegnati a tracciare un’ipotetica rotta verso una possibile soluzione del problema immaginativo/spirituale. Un ripensamento radicale della società a cui farebbe seguito uno sviluppo dell’educazione come attività che dovrebbe facilitare l’esperienza di ciò che non è, di ciò che potrebbe essere, di ciò che sarebbe potuto essere, anziché appiattirsi solo sul dato “reale”<sup>38</sup> (peraltro non privo di problemi).

## Note

<sup>1</sup> Harris, P. L., *The Work of the Imagination*, Blackwell, USA,



2000.

<sup>2</sup> Burtynsky, E., de Pencier, N., Baichwal, J., *Antropocene. L'epoca umana*, [Film Documentario], Produzione: Valmyn, 2009, Distribuzione: Mustang, Area2, Canada, 2018.

<sup>3</sup> Kuhn, S.L., Stiner, M.C., Reese, D.S. & Güleç, E. 2001, *Ornaments of the earliest Upper Paleolithic: New insights from the Levant*, Proceedings of the National Academy of Sciences 98 (13): 7641-7646.

<sup>4</sup> Scrive Harris: «Its consequences for human history and culture were immense». Harris, P. L., *The Work of the Imagination*, Blackwell, USA, 2000, p. xi.

<sup>5</sup> Cirino, C. M., *I "se" che aiutano a crescere*, Tesi di Dottorato in Scienze della Complessità, Università degli Studi di Urbino, 2015.

<sup>6</sup> Winnicott, D. W., *Dal luogo delle origini*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1990, p. 149.

<sup>7</sup> La formula di Harris è: «[...] the capacity to imagine alternative possibilities and to work out their implications». Harris, P. L., *The Work of the Imagination*, Blackwell, USA, 2000, p. xi.

<sup>8</sup> Freud, S., *Al di là del principio di piacere*, Bollati Boringhieri, Torino, 1975.

<sup>9</sup> Piaget, J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Barbera, Firenze, 1972.

<sup>10</sup> Bleuler, E., *Il pensiero autistico*, ETS, Pisa, 2015.

<sup>11</sup> Vygotsky, L., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari, 2008.

<sup>12</sup> Dawkins, R., *Il gene egoista*, Mondadori, Milano, 1995.

<sup>13</sup> Lapassade, G., *Il mito dell'adulto*, Guaraldi, Rimini, 1971.

<sup>14</sup> Harris, P. L., *The Work of the Imagination*, Blackwell, USA, 2000, p. 2.

<sup>15</sup> Cirino, C. M., *I "se" che aiutano a crescere*, Tesi di Dottorato in Scienze della Complessità, Università degli Studi di Urbino, 2015.

<sup>16</sup> Winnicott, D. W., *Dal luogo delle origini*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1990, p. 151-152.

<sup>17</sup> Kapuscinski, R., *L'Altro*, Feltrinelli, Milano, 2015.

<sup>18</sup> Filoramo, G., *Che cos'è la religione*, Einaudi, Torino, 2004, p. 227.

- <sup>19</sup> *Ibidem*, p. 225.
- <sup>20</sup> *Ibidem*, p. 237.
- <sup>21</sup> *Ibidem*, p. 235.
- <sup>22</sup> *Ibidem*, p. 216.
- <sup>23</sup> *Ibidem*, p. 218.
- <sup>24</sup> Winnicott, D. W., *Dal luogo delle origini*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1990, p. 153.
- <sup>25</sup> Harris, P. L., *The Work of the Imagination*, Blackwell, USA, 2000, p. 78.
- <sup>26</sup> Farah, M. J., *Is visual imagery really visual? Overlooked evidence from neuropsychology*, *Psychological Review*, 95, 307-17.
- <sup>27</sup> Harris, P. L., *The Work of the Imagination*, Blackwell, USA, 2000, p. 186-190.
- <sup>28</sup> *Ibidem*, p. 195.
- <sup>29</sup> Pinelli, B., *Migranti e rifugiate*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2019, p. 38.
- <sup>30</sup> *Ibidem*, p. 58.
- <sup>31</sup> Lévi-Strauss, C., *Il pensiero selvaggio*, Il Saggiatore, Milano, 1964, p. 30.
- <sup>32</sup> Capello, C., Cingolani, P., Vietti, F., *Etnografia delle migrazioni*, Carocci, Roma, 2014, p. 96.
- <sup>33</sup> *Ibidem*, p. 96.
- <sup>34</sup> Goffman, E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- <sup>35</sup> Favole, A., *Oceania. Isole di creatività culturale*, Laterza, Bari, 2010.
- <sup>36</sup> Cavalli Sforza, L. L., *L'evoluzione della cultura*, Codice, Torino, 2004.
- <sup>37</sup> Clément, G., *Manifesto del Terzo paesaggio*, Quodlibet, Macerata, 2005.
- <sup>38</sup> Alessi, A., F., *Sui sentieri dell'essere*, LAS, Roma, 2004.

## Capitolo quarto

### La ricerca “sul campo”, tra i bambini

Da una parte, come capita spesso, abbiamo gli adulti. Dall'altra, ignari di ciò che la ricerca potrebbe volere da loro e di quel che potrebbe significare per loro, i bambini. A legare i due poli della relazione, un interesse scientifico particolare, esclusivamente “maturo”. Interesse che continua a nutrirsi di numerose domande e che vanta, al contempo, ben poche risposte, quello, appunto, della spiritualità in ambito infantile. Esiste, oppure no? E se “esiste”, quale particolare forma assume? Come lo si individua e lo si esplora? A quali riflessioni conduce?

Da parte nostra siamo certi che la ricerca sulla spiritualità coi bambini debba iniziare e che a costo di correre qualche rischio il viaggio vada compiuto comunque, specialmente dopo aver già avuto modo di convincersi che le premesse neuropsicologiche alla spiritualità<sup>1</sup> possono esser fatte risalire, da un lato, all'incipiente capacità dei bambini d'immaginare ciò che non è direttamente presente<sup>2</sup>, dall'altro, al gioco simbolico<sup>3</sup>, prima formidabile palestra grazie alla quale ciascun individuo allena la propria innata disponibilità a credere<sup>4</sup>.

La domanda chiave di questo capitolo, per chi avrà fatte proprie le assunzioni precedenti, potrà dunque formularsi nella maniera seguente: come si porta avanti un lavoro di ricerca utile a comprendere meglio l'effettiva genesi del “sentire” soprasensibile nei bambini? Come può venire descritto il farsi strada di questa intuizione tra i piccoli, sen-

za interferire malamente con loro? Senza mettere loro in bocca parole, definizioni, concetti, che non gli appartengono realmente? Accanto all'opera di osservazione dei bambini, dell'ambiente familiare e sociale nel quale essi sono inseriti, delle dinamiche inerenti la tradizione religiosa che li vedono più o meno coinvolti fin da quando vengono al mondo<sup>5</sup>, insomma, assume per noi una straordinaria rilevanza la possibilità d'inquadrare, di volta in volta, quel che chiameremo il campo semantico pre-spirituale dei bambini. Ovvero l'insieme di parole e soprattutto l'insieme dei significati nascosti dietro quelle parole, dai quali i bambini traggono le precomprensioni che gli servono a dare peso a determinate loro "immagini" di carattere sistematizzante, facenti parte del campo del numinoso, del sacro: minuzie che essi rincorrono nel tentativo d'interpretare quel che gli adulti di tanto in tanto gli comunicano, ma che loro non riescono ancora a capire, a spiegarsi.

Ma cerchiamo di ricapitolare un pò il nostro discorso fin qui. Ciò che sappiamo e che l'ermeneutica ci ha di certo aiutato a comprendere meglio è che ogni essere umano, fin dalla nascita, vive immerso all'interno di un ambiente del quale comincia subito a farsi interprete. Inizialmente si tratta d'interpretazioni che all'adulto paiono piuttosto semplici e che egli pecca nel giudicare assai frettolosamente come infantili, ma che tali certo non sono per il bambino, il quale può viverle anche con estrema serietà e frustrazione. (Badiamo bene che la medesima spocchia non la troviamo soltanto tra quegli adulti che parlano di bambini senza conoscerli, ma spesso anche tra coloro che discutono a proposito di chi ha gusti o stili di vita diversi da quelli approvati e condivisi dalla maggioranza. Secondo alcuni, è infantile tutto ciò che si discosta dall'abituale).

Quel che il piccolo si trova di fronte crescendo, lo potremo dunque utilmente paragonare a un testo via via più massiccio e complesso. Un testo all'interno del quale entrano a far parte, poco alla volta, tutte le parole che gli adulti gli rivolgono e che lui comincia a interiorizzare e utilizzare, così come le azioni che compie, vede compiere e

l'innumerabile quantità di sensazioni che gli provengono da tutto ciò che fa parte del suo mondo (esseri viventi, non viventi, compreso tutto ciò che è stato prodotto artificialmente dall'uomo e con il quale il bimbo entra in contatto). Ad ogni momento, insomma, uno sfondo di precomprensioni rende possibile la lettura del nuovo che avanza, inesorabile, ma che non è mai del tutto "nuovo", neppure per un bambino che abbia pochissime esperienze alle spalle. Le sue precomprensioni saranno numericamente inferiori rispetto a quelle possedute da un adulto e magari coglieranno solamente in piccola parte il significato di ciò che si affaccia alla traduzione, ciononostante ci sono e svolgono appieno il loro compito di traduzione e acclimatamento nel mondo.

Parlare di precomprensione e di circolo ermeneutico, però, implica mettersi già in movimento, mentre a noi interessa anzitutto individuare quale sia il terreno (stabile o meno, lo si vedrà) sul quale si svolge la traduzione, l'interpretazione vera e propria della realtà. Stiamo parlando del campo semantico, un territorio linguistico vastissimo che ciascun bambino inizia a esplorare proprio a partire da una manciata di precomprensioni di base. A questo proposito, ci è utile immaginarlo come una specie di enorme spianata in perenne costruzione e riordinazione<sup>6</sup>. Un luogo nel quale è molto facile perdersi, ma anche ritrovare la strada. Le parole che lo "abitano", e gli oggetti e gli eventi che esse descrivono e contribuiscono a formare, non fanno che legarsi le une alle altre, talvolta inglobando, talvolta facendosi inglobare.

Ora, è piuttosto evidente che i bambini abitano territori semantici sistemati diversamente rispetto a quelli degli adulti. Ad esempio, volendo entrare direttamente nel vivo della questione, se per un considerevole numero di adulti la parola "Dio" può considerarsi iperonimo della parola "Padre", per il bimbo vale generalmente il contrario. A "Dio" egli arriva, infatti, attraverso la precomprensione del "Padre" o della "Madre", oppure grazie alla mediazione della "Natura" che per lui, però, è comunque iponimo di "Madre" o "Padre". Come dicevamo, l'universo (non solamente quello linguistico, ma probabilmente anche quello ontologico,

logico ed epistemologico) del piccolo è organizzato assai diversamente da quello dell'adulto, ecco perché il fatto stesso di domandarci che cosa egli pensi di Dio, dell'anima e così via è alquanto privo di senso se quel che si sta cercando non è semplicemente un rimando o una conferma di ciò che gli adulti hanno avuto il tempo di trasmettergli, d'insegnargli, bensì quel che lui inizia autonomamente a intuire della questione<sup>7</sup>. Se davvero si desidera sondare il campo della spiritualità in ambito infantile è alle precomprensioni che ci si dovrà rivolgere, perché è da quelle che prendono avvio tutte le generalizzazioni che il bambino sarà successivamente in grado di svolgere.

In altre parole, al bambino non si dovrà domandare direttamente di Dio o dell'anima, perché quel che lui avrà da dire in proposito sarà nella maggior parte dei casi quel che gli adulti gli avranno raccontato e che lui ricorderà. Occorre, per così dire, aggirare l'ostacolo, volendo giungere un po' più vicino a quelle che sono le sensazioni che nei bambini accompagnano l'eventuale precomprensione di ciò che da adulti chiamiamo sovrasensibile.

Gli attributi di Dio, ovvero l'elenco delle sue perfezioni, per il bambino di tre o quattro anni non potranno quindi essere altro che estensioni di ciò che egli già "sente", "avverte", "sperimenta" esser vero del padre e della madre (attenzione, non per forza del proprio padre biologico, né della propria madre biologica, ma delle figure di riferimento che egli ha a disposizione e sulle quali fa affidamento). Non dimentichiamoci che «Winnicott [...] giunse a sostenere che è solo in continuità con l'esperienza preverbale e inconscia della "affidabilità umana", colta nel sentirsi abbracciato e protetto, che il bambino sarà in grado di accostarsi al concetto di "braccia eterne" di Dio»<sup>8</sup>. Sapienza, bontà, amore, giustizia, verità, sono solamente alcune delle caratteristiche che il bimbo impara a nominare nel momento in cui ne fa esperienza viva a contatto coi membri della propria comunità e in maniera sempre meno grossolana a mano che cresce. Questo fino al punto di riuscire, una volta divenuto grande, ad abbracciare i limiti di tali categorie,

comprendendo che si tratta di qualità perfettibili e ben lontane da quell'idea di "assoluto" che fatica e faticherà sempre a chiarificarsi del tutto, ma che potrà in qualche modo iniziare a dedurre da sé. La realtà che circonda il bambino, perlopiù caratterizzata dal rapporto che egli intrattiene coi propri familiari, funge dunque da schermo sul quale gli è possibile proiettare ogni tentativo di descrizione e catalogazione che vada talvolta verso il micro e talvolta verso il macro: "buono", "meno buono", "più buono", "ancor più buono" e via dicendo, non sono che strategie che il piccolo utilizza nel tentativo di sistematizzare l'universo, al fine di renderlo "sicuro", "accogliente", "prevedibile".

La spiritualità dei bambini, al di là di ciò che gli adulti possono volergli raccontare e trasmettere (il racconto o la trasmissione di un certo contenuto non garantisce, di per sé, che esso penetri in profondità in chi lo riceve, né che produca la reazione immaginativa, cognitiva o emotiva che ci si attende), non è che il risultato di un viaggio soddisfacente, positivo, che ciascuno di loro compie all'interno della propria pianura semantica in costruzione, fatta di precomprensioni e dettagli che si accomodano continuamente, a formare qualcosa di solo parzialmente stabile: quella personale visione della realtà che li accompagnerà per anni e in alcuni casi addirittura per sempre<sup>9</sup>.

L'idea è che il campo semantico pre-spirituale dei bambini sia fondamentale per la loro futura capacità di comprendere determinati contenuti religiosi, per il loro futuro senso del sacro e soprattutto per la futura possibilità che essi avranno di vivere determinate esperienze spirituali a determinati livelli di profondità, in altre parole per la loro generale apertura al sovrasensibile. L'idea è che tale campo semantico sia inscritto all'interno di un perimetro punteggiato da nuclei di significato; nuclei che delimitano l'areale di possibilità del campo e che possono essere considerati i precursori, sia verbali che preverbal, di quella che sarà poi la futura predisposizione spirituale dell'individuo oggetto del nostro studio.

A questo proposito, tre sono i nuclei che ci sembrano particolarmente significativi e che siamo riusciti a in-

dividuare, sia grazie alla lettura di Winnicott<sup>10</sup> che ai vari manuali di scienze delle religioni<sup>11</sup>: il nucleo facente capo alla “madre”, quello relativo al “padre” e quello susseguente ai primi due e riferibile alla “natura” o a un aspetto particolare di essa. Non tutti, com’è ovvio, avranno lo stesso peso per l’individuo. Non tutti contribuiranno allo stesso modo a definire la sua capacità spirituale. Molto dipenderà dal tipo di ambiente e di esperienze che ci si sarà trovati ad affrontare nel corso della propria infanzia.

Ipotizziamo allora una situazione che veda un determinato bambino possedere una ricca caratterizzazione del proprio nucleo materno di significato a scapito di quello paterno e di quello riconducibile alla “natura”, pressoché assenti o comunque mal definiti. A seconda della qualità di tale caratterizzazione, sondabile attraverso una serie di interviste fatte direttamente al bambino (l’ideale sarebbe ripetere le intervista più volte nel corso del tempo), potremmo essere in grado di farci un’idea abbastanza precisa circa il tipo di spiritualità che sarebbe a lui più accessibile e comprensibile, date appunto le sue specifiche precomprensioni operanti. Non si tratterà, certo, di una formula magica, ma di una serie di dati utili a leggere e interpretare una particolare biografia.

A ciò si aggiunga, poi, che molto dipenderà dal tipo di incontro che il bambino del nostro esempio avrà avuto con il sacro. Una certa predisposizione, infatti, non è sufficiente, da sola, a determinare una spiritualità attiva. Occorre che essa incontri sulla propria strada un ambiente simbolico favorevole, costruito in maniera tale da sovrapporsi alle precomprensioni già presenti, significandole. Una spiritualità “materna” sarà quindi molto più leggibile per quel bambino, rispetto a una fondata sul “padre” o sulla “natura”.

A fronte di quanto detto fino a qui, è chiaro che per trovare ciò di cui siamo alla ricerca avremo bisogno di un protocollo sperimentale che ci dica come relazionarci coi bambini, come domandare loro quel che desideriamo sapere senza correre il rischio d’invadere e colonizzare la loro immaginazione, senza metter loro in bocca parole e pen-



sieri che non gli appartengono. Per questo abbiamo scelto di utilizzare l'approccio *Filosofiacobambini*®<sup>12</sup> che ora presenteremo abbastanza diffusamente e che ci consentirà d'intervistare i bambini, potendo poi procedere con ulteriori considerazioni circa l'esperienza avuta in classe.

### **L'approccio scelto per la ricerca: *Filosofiacobambini*®**

I bambini richiamano la nostra attenzione in molti modi, ma noi ce ne accorgiamo, spesso, solamente quando questo genere di richiami diventa fonte di un problema o di un disturbo che richiede il nostro intervento immediato e risolutivo. Eppure, ciò di cui i bambini vanno alla continua ricerca non è altro se non aiuto a esprimere ciò che sono e che desiderano essere o diventare (in maniera sempre più consapevole, col passare del tempo, da quando iniziano a fare esperienza della causalità<sup>13</sup>, imparando ad annodare tra loro i fenomeni con precisione matematica, a quando l'esercitare un certo grado di controllo sul proprio futuro li porta a farsi un'idea, seppur vaga, del complesso e indistinto significato della frase "da grande sarò..." o "da grande farò...").

Questa tipologia di aiuto, di guida nel caotico traffico della vita, accompagna qualsiasi esperienza possibile (comunemente si dice, infatti, che l'esperienza "insegna"), ma ancor di più accompagna quelle che potremmo chiamare e definire "esperienze filosofiche": attimi particolarmente densi di significato e meraviglia, decontestualizzati, metaforici, irrazionali e proprio per questo estremamente potenti a livello immaginativo e simbolico.

Ecco il tipo di aiuto che l'adulto dovrebbe impegnarsi a dare al bambino, nella giusta quantità, durante tutto l'arco della sua crescita. Un aiuto che favorirebbe anche la sua futura apertura alla spiritualità, che faciliterebbe il processo di ricerca e scoperta, che premierebbe la sua metodica ricerca di soluzioni a problemi di qualunque natura, che lo coinvolgerebbe nella discussione a partire da modelli esemplari di

vita e d'avventura, accrescendo la sua autostima, la fiducia nelle potenzialità della sua immaginazione attiva.

Filosofiacobambini® è una forma di educazione (dal latino educere: trarre, condurre fuori); un insegnamento sui generis che non si pone come obiettivo la trasmissione di una qualche nozione (sia essa filosofica, storica o scientifica), bensì lo sviluppo di forme autentiche di conoscenza e produzione del pensiero (parole, concetti, idee, emozioni, sentimenti, controfattuali, esperimenti mentali e così via) da parte degli stessi bambini che la praticano, in gruppo, riflettendo a partire da *input* costruiti *ad hoc* (le cosiddette “esperienze filosofiche”, appunto, utili ad accendere in loro la meraviglia, chiave di ogni impresa conoscitiva) e presentati loro all'inizio e durante l'incontro, il laboratorio, l'attività, l'intervista.

Si tratta di un insieme di attività originali che permettono di condurre un incontro semistrutturato con bambini dai 3 ai 10 anni, i quali fanno pratica di pensiero, dialogo e immaginazione comunitariamente tra loro e con l'adulto. Le attività (“allenamenti” e “laboratori”) sono state sperimentate e costruite con il dichiarato obiettivo di costruire uno spazio di discussione libero da ogni giudizio all'interno della classe, della famiglia, della biblioteca... Uno spazio in cui i bambini potessero dare concretezza ai propri pensieri, mettere a fuoco la propria immagine di sé, costruire un proprio vocabolario, affinare i significati che già possedevano, mentre ascoltavano e riflettevano su quelli altrui. In questo senso, non c'è limite alle possibilità d'intervento della Filosofiacobambini®.

### **Philosophy for Children e Filosofiacobambini®**

Filosofiacobambini® prende avvio da una revisione critica<sup>14</sup> della più nota *Philosophy for Children*<sup>15</sup> (P4C), descritta per la prima volta da Matthew Lipman attorno al 1969, quando era insegnante alla Columbia University. Il curriculum P4C, rivolto principalmente ad alunni della scuola primaria, si compone di 7 racconti, ciascuno accompagnato da un manuale

per l'insegnante che conduce la sessione di Philosophy for Children con la classe o il gruppo di bambini.

Lipman, docente di logica alla Columbia, ebbe l'idea di diffondere la pratica del ragionamento filosofico ai bambini, dopo essersi reso conto delle difficoltà che i suoi studenti universitari mostravano nel riuscire a condurre un pensiero e a produrre giudizi sensati. In questo senso, la pratica filosofica per bambini diede subito ottimi risultati. Anzitutto, i bambini, aldilà di quanto si potesse presumere, rispondevano molto bene di fronte alle sollecitazioni esercitate su di loro da argomenti apparentemente complessi e da tematiche profonde quali "il senso della vita", "la necessità di superare la tristezza", "il valore dell'amicizia" e così via. L'abitudine a praticare il dialogo tra loro li portò, infatti, a saper gestire sempre meglio e in autonomia uno spazio di discussione nel quale ciò che erano sollecitati e aiutati a fare non era altro che produrre liberamente le proprie opinioni o sensazioni di fronte a una qualche domanda o tematica posta all'attenzione di tutti.

Nella sua declinazione hawaiana, la *Philosophy for Children Hawai'i Style*<sup>16</sup> ha assunto la forma della "gently Socratic inquiry", un modello di dialogo semistrutturato che crea le condizioni per il formarsi di rapporti (tra bambini e insegnanti e tra i bambini stessi), qualitativamente differenti rispetto a quelli tipici di un normale contesto di classe. Il motto che accompagna questa metodica e che ben descrive lo spirito che la guida nei suoi interventi educativi potrebbe essere reso facilmente nella maniera seguente: "la classe, luogo sicuro nel quale prendere contatto coi propri pensieri e le proprie idee, avanza senza fretta di andare da nessuna parte". Un pensiero che Filosofiacoibambini® riconosce e fa proprio, cercando di realizzarlo attraverso gli strumenti che le sono propri: in particolare, come vedremo, l'indagine per campi semantici e l'ampliamento del vocabolario immaginativo, prima ancora che emotivo, cognitivo, religioso, etc. Nella declinazione hawaiana appena introdotta, la P4C procede senza avere in mente alcuna risposta precostituita, né un metodo specifico, algoritmico. La "gently Socratic inquiry"

utilizza degli strumenti, ma non segue un metodo specifico; essa si dà delle indicazioni pratiche di massima per la realizzazione degli incontri, ma non si pone restrizioni particolarmente specifiche, così come *FilosofiaCoibambini*®.

Per quanto riguarda la ricerca specifica sulla spiritualità coi bambini che conduciamo in queste pagine, l'utilizzo dell'approccio *FilosofiaCoibambini*® è motivato, da un lato, dal fatto di dover avere a che fare coi bambini senza interferire con ciò che essi hanno da comunicare, dall'altro, di aver bisogno di uno strumento efficace per ampliare le loro risorse linguistiche, in modo da amplificare il più possibile quelle possibilità immaginative che sole gli possono consentire di accedere a certi tipi di significati e comprensioni, compresi quelli religiosi e spirituali. Senza un'adeguata impalcatura semantica e senza la libertà di creare connessioni che solo un'immaginazione allenata riesce a gestire, infatti, determinati angoli di realtà restano proibiti e inaccessibili. Ebbene, il curriculum *FilosofiaCoibambini*® può aiutarci in questo senso.

## **La medietà non aritmetica in educazione**

*In medio stat virtus* è una locuzione latina che risale alla scolastica medievale. Una locuzione con la quale s'intendeva tradurre un pensiero di chiara matrice aristotelica: il mezzo è la cosa migliore. Se la virtù sta nel mezzo e il mezzo è la cosa migliore, va da sé che la virtù è ciò che ogni essere vivente, lasciato libero di autodeterminarsi, perseguirà nel corso della propria esistenza. Aristotele<sup>17</sup> esplicitava il concetto parlando della virtù dell'occhio che rende valente l'occhio, di quella del cavallo che rende il cavallo di valore, per finire con quella dell'uomo che lo rende, potremmo dire, moralmente maturo. Quando facciamo riferimento alla virtù ci inseriamo però, inevitabilmente, all'interno di un discorso che rivela una chiara connotazione morale.

Ma che cos'è la morale? E cosa resta dell'idea che abitualmente abbiamo di ciò che è "morale", dopo aver con-

siderato la contingenza storica e geografica delle abitudini, degli stili di vita, delle regole, degli usi, dei costumi e via dicendo<sup>18</sup>? Resta, forse, la sola distinzione aristotelica tra il mezzo secondo la cosa, ovvero la proporzione aritmetica e il mezzo in rapporto a noi. Il primo: unico, determinabile e facilmente identificabile attraverso delle operazioni di calcolo e misurazione. Il secondo, invece, fluttuante all'interno di una quantità indefinita di stati possibili posti tra una condizione che potremmo definire di "eccesso" e una di "difetto". L'individuo, lo sappiamo, non è determinabile aritmeticamente. Il mezzo, per esso, non può essere unico, né immobile, né determinabile, bensì disperso all'interno di un'area di possibilità pressoché illimitate. Ed è qui che s'inserisce la riflessione sul significato che l'insegnamento religioso e spirituale potrebbe avere per i bambini che l'adulto incontra all'interno del proprio contesto educativo, sia esso familiare, scolastico o extra-scolastico.

Transitare continuamente dalla potenza all'atto, direbbe Aristotele, è ciò che ci permette di mantenerci stabilmente all'interno del divenire e quindi vicini alla fonte, alla sorgente di ciò che più ci somiglia, pur essendo più grande e più potente di noi. Ebbene, dal momento che fin da piccolissimi siamo esseri che immaginano e che fanno della capacità d'immaginare la loro più importante riserva di soluzioni di sopravvivenza, passare dalla potenza all'atto, per noi, vuol essenzialmente dire utilizzare quell'immaginazione nella maniera più utile ed efficace possibile<sup>19</sup>.

Immaginare diventa per noi esseri umani l'atto morale per eccellenza. Immaginare l'*Altrove*, l'*Altro* e l'*Altrimenti*, ovvero tutto ciò che, pur non essendo direttamente presente, c'è e trova il modo di far sentire la propria presenza, è moralmente rilevante, al di là che vi si creda o meno in senso propriamente religioso. Riflettere sulla vita e le proprietà di questo *Altrove/Altro/Altrimenti*, in altre parole allenare l'immaginazione, sarà proprio quello che l'educazione dovrà proporsi di fare, a nostro giudizio, specialmente in campo spirituale. Ma è chiaro che non potrà riuscirci se continuerà a basarsi su una

qualche statistica, o medietà. Non ci sono, infatti, né strade uguali per tutti, né esercizi, né letture, niente di niente<sup>20</sup>.

Ogni bambino, oltre a ricevere la propria educazione “su misura”, deve incontrare la propria spiritualità. Solo in questo modo non correrà il rischio di banalizzarla, di prenderla troppo (o troppo poco) sul serio. In merito al giusto mezzo, dice ancora Aristotele: «ogni esperto cerca il mezzo e lo preferisce; e non il mezzo in rapporto alla cosa (ovvero la proporzione aritmetica), ma il mezzo in rapporto a noi»<sup>21</sup>. Ma chi è l'esperto di cui parla? Per definirlo è utile, soprattutto, osservare quel che fa, analizzare ciò che si trova davanti mentre lavora a stretto contatto con gli uomini, in questo caso i bambini. Per iniziare diciamo che se il gruppo al quale egli rivolge il suo intervento educativo può e deve, da un lato, essere considerato un continuum, dall'altro, data la variabilità che domina al suo interno, va valutata la necessità di scomporlo e ricomporlo continuamente, come si farebbe avendo a che fare con un sistema complesso<sup>22</sup>.

A saltare all'occhio è anzitutto la grande diversità presente<sup>23</sup>: bambini timidi e introversi, espansivi ed estroversi, più o meno maturi, più o meno abituati a parlare, a essere chiamati a esprimere la propria opinione o semplicemente a venire ascoltati. Bambini che sanno come concentrare su di sé l'attenzione di tutto il gruppo, altri che invece faticano a imporsi, altri ancora che si nascondono o mostrano una difficoltà a relazionarsi che si declina in numerosi modi, da un'accentuata permalosità al rischio di comportamenti aggressivi verso gli altri e verso loro stessi. Orbene, al dato di fatto della diversità individuale dei bambini che compongono il gruppo al quale l'adulto si rivolge, fanno poi da contraltare una serie di vincoli “fissi” che corrispondono, per la maggior parte, ai tempi dettati dallo sviluppo neuropsicologico<sup>24</sup>, ai quali non ci si può sottrarre in alcun modo e che non sempre si susseguono con cronometrica regolarità.

Altra componente del *continuum*, poi, sono le singolarità<sup>25</sup>: bambini che possono essere presenti all'interno del gruppo e che costituiscono un'opportunità per l'adulto che li sappia individuare, nonché una valida risorsa per l'atti-

vità stessa. Un bambino particolarmente carismatico, con un vissuto esperienziale più ricco rispetto ai suoi compagni, potrebbe e dovrebbe, ad esempio, essere valorizzato da chi conduce la ricerca e non uniformato a tutti gli altri, per mera praticità. L'incontro, l'attività dovrebbe anzi essere costruita attorno a lui.

Nessuno dovrebbe permettersi di sottostimare una simile risorsa, né tantomeno accantonarla. In particolare, dato che qui ci riferiamo alla spiritualità, è chiaro che si dovrebbero tenere in considerazione le differenti prospettive dalle quali ciascun bambino si affaccia ad essa. Prospettive derivanti dalla storia personale e familiare di ciascuno. E allora ci saranno bambini, per così dire, "esperti", il cui vissuto dovrà essere fatto emergere nel corso degli incontri ed altri, invece, totalmente "nuovi" all'argomento. Tali contingenze potranno essere d'aiuto a tutti e per questo motivo andranno, anzitutto, osservate e identificate, poi, invitate a esprimersi nei giusti tempi e modi. Nessuno dovrebbe venire escluso da tale ricerca, né dovrebbe sentire l'esigenza di autoescludersi. Per imprimere forza al gruppo, consentendogli di raggiungere profondità altrimenti precluse, sarà importante che le singolarità presenti collaborino attivamente al processo di discussione e scoperta, partecipando assieme all'adulto e ai loro pari d'età a un processo di crescita comune e comunitario, nel quale risuoneranno intuizioni e apprendimenti sempre nuovi.

Ma se le potenzialità conseguenti alla grande variabilità individuale saranno parzialmente attenuate dalla presenza di vincoli nello sviluppo, le singolarità saranno a loro volta frenate da perturbazioni di varia natura. Facciamo riferimento a elementi, presenti all'interno del gruppo, che anziché collaborare attivamente al lavoro di ricerca e dialogo collettivo, resistono alla novità rappresentata dall'attività stessa, in cui sono chiamati a dire la loro senza che nulla di materiale sopravviva alla fine dell'incontro, senza che si produca alcunché, senza che il valore dell'attività possa essere materialmente quantificato. Come gestire tali perturbazioni? E perché si presentano? Di quali resistenze

invisibili sono il sintomo visibile?

Sappiamo che in numerosi casi l'auto-organizzazione del gruppo<sup>26</sup>, che funziona come un sistema complesso, è in grado di assorbire, nel lungo periodo, le deviazioni che esso stesso produce, tuttavia le perturbazioni dovrebbero essere trattate sempre come delle emergenze educative<sup>27</sup>, senza mai essere sottovalutate dall'adulto. Emergenze che vanno dapprima colte e poi accolte, delle quali ci si deve preoccupare e che si cercherà di risolvere, ma alle quali non potrà essere consentito di accumulare una quantità d'energia sufficiente a catalizzare l'interesse generale, distogliendolo dal percorso intrapreso.

“Accogliere” una perturbazione è probabilmente uno degli aspetti più complessi che aspettano l'adulto nella gestione di un percorso di spiritualità coi bambini. Perturbazioni, infatti, ce ne sono e ce ne saranno sovente, specialmente all'inizio, quando i bambini, non ancora abituati a gestire da soli il controllo dell'attività, si troveranno spaesati all'idea di poter chiacchierare senza dover scrivere, né svolgere esercizi, né produrre qualcosa e soprattutto senza sapere come “compiacere” l'adulto che è lì con loro e che sono abituati a conoscere sotto tutt'altra veste (quella dell'insegnante o del genitore).

L'adulto al quale ci riferiamo in queste pagine, dialoga coi bambini senza volergli trasmettere alcunché, alla pari con loro e le loro idee, con l'obiettivo di guidarli esclusivamente verso un libero scambio di pensieri e immagini, consegnandogli strumenti utili a gestire un momento nel quale potersi esprimere liberamente senza la fretta di dover arrivare da nessuna parte: una novità per certi versi disarmante. Ecco perché uno degli obiettivi che *Filosofiacoi-bambini®* si propone di raggiungere è quello di facilitare nei bambini lo sviluppo della capacità di pensare in maniera indipendente. Ed ecco perché prima di poter giungere alla spiritualità coi bambini sarà necessario preparare il gruppo attraverso un percorso di ampliamento di quelle che sono le risorse lessicali, semantiche, sintattiche, ma anche le risorse emotive, la percezione legata all'osservazione e all'ascolto.



Occorre rendersi conto che a scuola i piccoli modellano il proprio pensiero e modo di ragionare a seconda di quelle che intuiscono o sanno essere le aspettative dell'insegnante e i suoi modi di ragionare e vedere le cose. Il maestro, generalmente, non sembra avere tempo da dedicare al genuino desiderio di conoscenza che i bambini mostrano nei confronti di certi argomenti, così come alle loro domande, nonché al loro temperamento individuale, alla loro personale predisposizione nell'affrontare i vari argomenti. L'insegnante cerca, fin da subito, di comunicare alla classe quelli che sono i propri gusti e modi di affrontare gli esercizi che propone e ripropone più volte, in modo tale che a una variabilità per lui estremamente difficile da gestire possa sostituirsi piano piano una più semplice (ma anche poco utile) omogeneità di ragionamento, comportamento, metodo, preparazione<sup>28</sup>. Un'omogeneità che gli consenta di procedere speditamente, chiudendo gli occhi di fronte alle differenze individuali che sono lì a ricordargli come ogni bambino sia estremamente diverso da ogni altro.

Se, da una parte, l'insegnante ha il compito di condurre la classe a determinati obiettivi comuni, è pur vero che occorrerebbe predisporre un adeguato spazio di riflessione e di condivisione di domande e dubbi "reali", che non facciano perdere di vista al bambino il contatto col mondo. Un momento durante il quale il bambino possa interiorizzare ciò che sta imparando, ciò che sperimenta coi compagni, giorno dopo giorno. Uno spazio che aiuti il bimbo a meta-riflettere su quel che lo circonda, quel che sta facendo, sui rapporti che vive, su quello che accade. Un luogo la cui vocazione, nel lungo periodo, lo renda capace di offrirsi come punto di ancoraggio privilegiato per tutti quei variegati tasselli narrativi che si desiderano coerenti, non solitari, nati dalla condivisione di esperienze e che nella condivisione trovino modo di riverberarsi, generare una risata, uno scambio significativo. L'adulto avrebbe gioco facile nel potenziare l'immaginazione attiva dei bambini (una modalità di pensiero lontana dalla semplice fantasticheria, ovvero da quell'immaginazione passiva che si nutre del lavoro immaginativo

fatto da altri), le loro abilità percettive e attentive, la capacità decisionale, la gestione di concetti e tematiche complesse, se solo si liberasse dell'idea di dover fare altro.

In educazione, l'adulto è anzitutto colui che ascolta, mai colui che chiede, che pretende. Semmai, domanda, tenendosi a debita distanza dallo stereotipo che tutti noi, in un modo o nell'altro, abbiamo interiorizzato riguardo a cosa voglia dire insegnare, intrattenere, tenere a bada. L'insegnante come l'unico all'interno della classe che sa quel che dice, circondato da bambini più o meno cresciuti che ascoltano e imparano passivamente, è un modello ormai superato che fatica nei fatti a scomparire. "I miei alunni avranno capito quel che cerco di spiegargli?" è un pensiero che per quanto possa sembrare apparentemente importante preclude il tipo di ascolto che si desidera ottenere durante una sessione di ricerca filosofica di gruppo.

Comprensione, ascolto, silenzio, cura e rispetto per i pensieri altrui: sono questi gli elementi fondamentali in grado di creare le condizioni per una relazione che sia, prima di ogni altra cosa, un posto sicuro nel quale ciascuno si senta libero di poter esprimere e approfondire le proprie opinioni. L'adulto entra a far parte della comunità dialogante<sup>29</sup> dei bambini alla pari con loro, svestendo gli scomodi panni dell'educatore-così-come-lo-conosciamo. Ecco allora che i bambini, dopo poco tempo, iniziano a porre questioni qualitativamente differenti, analizzandole in maniera più profonda, oltrepassando la superficie sulla quale prima erano abituati a fermarsi, come se nulla potesse esserci oltre quel limite.

### **Come si svolge un incontro di Filosofiacoibambini®?**

Un incontro di Filosofiacoibambini® non è una lezione, ma una ricerca fatta in gruppo. I partecipanti, bambini e adulti, collaborano all'attività senza che tra essi possa essere individuata una figura privilegiata, una guida, qualcuno che sappia qualcosa in più degli altri. L'adulto funge da sempli-

ce facilitatore del dialogo. Il suo è il ruolo dell'ospite, di colui che mette a disposizione di altri un luogo sicuro nel quale potersi accomodare a parlare e immaginare. Il ruolo di chi si adopera per mettere a proprio agio chi gli si presenta alla porta. All'ospite si domanda, non si chiede, né si pretende. L'ospite si ascolta con sincero interesse, senza volersi imporre, anche quando il discorso vira bruscamente sugli scogli. Lo si coinvolge, lo si invita, senza pretendere alcunché. Il ragionamento dell'ospite viene abbracciato all'interno di altri ragionamenti, altre immagini, altre intuizioni; nulla viene lasciato andare, tutto è ripreso e ricatturato all'interno di uno scambio che scivola via veloce, di metafora in metafora, di esempio in esempio.

Il tema all'ordine del giorno è il pretesto che rende magico, coinvolgente, pieno e significativo il tempo vissuto insieme, dimodoché alzandosi ci si possa sentire più ricchi senza la necessità di aver raggiunto alcun risultato particolare. È la meraviglia che muove l'interesse ad avanzare nella conoscenza, che lavora all'interno del gruppo grazie al contributo di tutti coloro che ne fanno parte e alla familiarità che si concentra attorno a un momento del tutto particolare vissuto insieme. Ogni appuntamento ha inizio dopo che si è prestata attenzione al motto fondamentale che sottende ogni attività e che potrebbe suonare così: godiamoci questo momento assieme senza fretta di arrivare da nessuna parte.

La classe, dunque, come luogo sicuro nel quale fare esperienza senza doversi nascondere sotto al banco o nello zaino, senza dover mettere da parte i propri interessi, passioni, senza dover lasciare da parte le proprie domande, richieste, dubbi, rifiuti, consensi, senza dover dissimulare sensazioni e stati d'animo. La classe come luogo privilegiato nel quale i bambini possono fare esperienza dei rapporti e delle situazioni che trovano all'esterno e che contraddistinguono le loro vite, nel bene e nel male. In questo senso, ad esempio, sbagliamo a dire che l'insegnante "entra in classe". Egli non è un avventore che entra ed esce a proprio comodo, né fa parte del mobilio, come un banco o una sedia qualsiasi. Egli è la classe, o ancor meglio, fa la classe. Consapevole

del suo ruolo nella rappresentazione, della sua immagine sulla scena e quindi capace di osservarsi e osservare l'intorno con distacco e ironia, è il solo in grado di modificare l'immagine che i bambini hanno di lui così come di tutto ciò che li circonda. Un insegnante sicuro trasmette sicurezza, è banale. Non è altrettanto banale, purtroppo, che l'adulto debba essere il primo ad ascoltare, imparare, domandare, accogliere, il primo a dimostrare che in gruppo si è al sicuro e non c'è fretta di andare da nessuna parte.

Ciò che differenzia *Filosofiacoibambini*® da altre pratiche educative quali, ad esempio, la P4C (nelle sue diverse varianti), sta proprio nel tipo di risposta che essa fornisce a tre domande fondamentali, nonché nella radicalità e nell'ampiezza del tipo di risposte proposte:

- 1) a partire da quali stimoli è bene affrontare la ricerca?;
- 2) che tipo di premesse filosofiche guidano la ricerca e l'operare dell'adulto che affronta la ricerca coi bambini?;
- 3) che tipo di ricerca di gruppo si ottiene?

Sono queste le domande alle quali è bene cercare di rispondere prima di proseguire. La prima, *Filosofiacoibambini*® la affronta presentando la propria idea di "esperienza filosofica", ovvero di un'attività costruita attorno a un *input* particolarmente denso dal punto di vista immaginativo. Un'attività messa a punto dall'adulto e offerta ai bambini nel corso dell'incontro al fine di sviluppare un confronto dialettico via via più intenso. Possono considerarsi "esperienze filosofiche" la lettura di brani tratti dalla letteratura, dalla poesia, dal teatro, la visione di opere d'arte, di cortometraggi o lungometraggi (d'animazione e non), l'ascolto di musica, l'analisi di aforismi, sentenze, formule matematiche, proposizioni scientifiche, la riflessione su particolari esperimenti mentali o morali, le meditazioni guidate, un numero considerevole di esperienze percettive e sensoriali, l'incontro con determinate persone.

Ma non basta scegliere con accortezza l'input iniziale (anche se molto dipende da esso). La presentazione dell'esperienza, il suo svolgimento, la riflessione che ne segue, si tratta, in tutti e tre i casi, di momenti che l'adulto deve saper mettere in piedi e dismettere, celare e disvelare. La meraviglia è la chiave per mettere in moto l'immaginazione attiva dei bambini, grazie alla quale essi riescono poi a dipanare anche le matasse più intricate e apparentemente senza sforzo. L'adulto recita la propria parte in questa rappresentazione concepita ad arte come un prestigiatore, ma a differenza di quest'ultimo mira a costruire un ingranaggio ben più complesso di quello che sta dietro a un semplice trucco: una comunità dialogante di bambini che trattano concetti, idee, pensieri ed emozioni con abilità via via crescente. Si tratta, nientemeno, che del lavoro dello spirito<sup>30</sup>, del quale parleremo più avanti, ma svolto (o meglio, accennato) a un'età del tutto insospettabile.

Le attività di *FilosofiaCoibambini*® hanno inizio con la scelta accurata dello spazio nel quale si svolgerà l'incontro. Spazio che dovrà essere accogliente, esteticamente curato e il più possibile scevro da distrazioni (soprattutto giocattoli, manifesti alle pareti, colori, soprammobili e così via). Alla sicurezza fisica dello spazio si affiancherà e costruirà nel tempo una sicurezza più profonda e importante, cognitiva ed emotiva. A crescere tra i piccoli partecipanti sarà una sorta di fiducia reciproca, di coraggio nel presentare le proprie idee e opinioni, che non verranno mai sminuite, né sottovalutate, rifiutate o peggio ridicolizzate da nessuno dei partecipanti. Questo, si badi bene, non è lo stesso che affermare che durante gli incontri di *FilosofiaCoibambini*® non ci sono risposte giuste o sbagliate, oppure che ogni risposta va ugualmente bene. Significa, piuttosto, porsi l'obbligo di accogliere, comprendere e ricomprendere all'interno del dialogo comune la posizione di ciascuno, purché supportata da un ragionamento ben formato.

L'obiettivo, lo ricordiamo, non sta nel cercare di convincere gli altri circa la bontà delle proprie opinioni, bensì indagare la profondità dei temi affrontati con accuratezza,

allenando la propria abilità a districarsi tra livelli di complessità differenti, con l'aiuto e il sostegno reciproco da parte di tutti i presenti. Ad ogni modo, nel caso non si disponga di uno spazio interamente dedicato alla pratica filosofica, il setting più favorevole per quel che riguarda l'ambiente scolastico consiste nel posizionare il gruppo, compreso l'adulto, a sedere in circolo, preferibilmente a terra.

Mettersi in cerchio consente a ciascun partecipante di mantenere un contatto visivo con tutti gli altri e soprattutto di vederli parlare (non solamente di ascoltarli mentre parlano). Guardare qualcuno mentre esprime le proprie idee permette di capire come le esprime, quanto ne è convinto o al contrario quanto ne dubita, con quali gesti ed espressioni accompagna e avvalora la narrazione dei propri pensieri. Sedersi in cerchio e guardarsi mentre ci si parla permette di fare attenzione all'impatto che le proprie idee, espresse verbalmente, hanno sugli altri: se vengono accettate, rifiutate o migliorate dal gruppo che le riceve, con più o meno attenzione. Osservare in diretta gli effetti causati dal proprio racconto su coloro che lo ascoltano consente a chi lo pronuncia di modularlo, di renderlo comprensibile a tutti, affinché tutti ne siano in qualche modo toccati e coinvolti. Com'è naturale, si tratta di abilità che diverranno ordinarie e quotidiane col tempo e l'esercizio.

Dopo aver sistemato lo spazio destinato al laboratorio, dunque, il passo successivo consisterà nel fornire ai bambini gli strumenti attraverso i quali essi potranno iniziare a richiamarsi l'uno con l'altro, coinvolgendosi vicendevolmente nel dialogo, così da riuscire a gestire la conversazione in maniera autonoma fin da subito (per quanto possibile, a seconda dell'età e della consuetudine al dialogo). Per ottenere ciò l'adulto guida i piccoli nella realizzazione di un pom-pom di lana. Quest'ultimo sarà uno dei mediatori fondamentali dell'attività di ricerca e dialogo che si svilupperà successivamente all'interno del gruppo. Il pom-pom del "potere" o della "saggezza" è realizzato nel corso del primo incontro da tutti i partecipanti assieme. A partire da colui che guida l'incontro e che mostra ai bambi-

ni come fare, ciascuno si racconta ai presenti, rispondendo a domande e curiosità che tutti possono manifestare nei suoi confronti: «qual è il tuo colore, gusto di gelato, taglio di capelli, giocattolo preferito?». «Quando hai mangiato l'ultimo scacco di cioccolato?». Questa sorta d'intervista si svolge mentre a turno si continua ad avvolgere lana attorno a un rocchetto per realizzare il pom-pom e si conclude con la scelta del nome che ciascuno utilizzerà durante i vari incontri e che troverà posto su una targhetta.

Terminato il pom-pom, l'adulto propone un paio di regole su come utilizzarlo. Regole che vanno ad aggiungersi a quelle di rispetto e sicurezza in vigore fin dall'inizio e scritte in bella vista alla lavagna: il cerchio racchiude uno spazio sicuro e tranquillo; quando sediamo qua non abbiamo fretta di arrivare da nessuna parte; promettiamo di darci una mano a capire come stanno le cose. Le regole presentate dall'adulto sono le seguenti:

- 1) la palla concede la parola, il potere di dire ciò che si vuole. Parla solo chi ha la palla in mano;
- 2) ciascuno può passare la palla a chi vuole. Quando si passa la palla, si chiama il nome della persona a cui la si passa.

La ricerca comune fatta all'interno del cerchio nasce a partire da quelli che sono gli interessi e le domande del gruppo e si muove a seconda delle volontà di quest'ultimo in maniera perlopiù imprevedibile. L'adulto non teme questa imprevedibilità. Anzi, egli aiuta i bambini a dar forma alle proprie intuizioni. È importante sottolineare che nessuno all'interno del cerchio, neppure l'adulto, conosce la risposta definitiva alla domanda o alle domande che il gruppo si pone. Qualsiasi tentativo di guidare il dialogo verso una soluzione o una risposta costituisce una corruzione di tutto il processo di ricerca ed è l'unico approdo al quale non è consentito avvicinarsi. Questo, lo ribadiamo, non nello spirito del "tutto va ugualmente bene", oppure del "tutte le risposte hanno lo stesso valore". Non va affatto tutto

bene, proprio perché nessuna risposta va mai definitivamente bene! Ogni contributo, purché motivato, ha la stessa dignità di tutti gli altri all'interno del cerchio e deve per questo essere preso in seria considerazione.

Capita, allora, che i bambini possano essere relativamente più avanti dell'adulto nella ricerca e che siano loro a indirizzarla verso orizzonti che egli non si aspetta. Pur mantenendo una neutralità di fondo rispetto alle idee espresse dai partecipanti durante il dialogo e senza cercare di indirizzarli verso alcuna determinata posizione intellettuale particolare, l'adulto ha comunque il compito di allenare la loro chiarezza espressiva, la capacità con la quale sono in grado di approfondire ed esaminare quel che pensano. Per ottenere risultati da questo punto di vista, egli fornisce al gruppo di bambini una serie di punti da seguire nel momento in cui ciascuno si rivolge agli altri per condividere quel che ha in mente:

- 1) cosa intendo dire?;
- 2) per quale ragione la penso così?;
- 3) a quali conseguenze conduce la mia affermazione?;
- 4) posso fare degli esempi?;
- 5) posso immaginare dei contro-esempi?
- 6) quale emozione provo mentre vi racconto questa cosa?
- 7) cosa vorrei che mi diceste? Cosa temo possiate dirmi?

Per concludere, una parentesi su ciò che abbiamo definito essere le “esperienze filosofiche”. Nell’accezione propria della *Filosofiacoibambini*®, trattasi di *input* provenienti dalla letteratura, dalla musica, dall’arte, dal pensiero scientifico o filosofico, oppure particolari esperienze sensoriali che i bambini, assieme agli adulti, sono chiamati a fare.



Allestito *ad hoc* da colui che arbitra l'attività, l'esperimento è scelto e preparato sulla base del tema dell'incontro, dell'atmosfera che si desidera ottenere. Molte delle capacità dell'adulto stanno proprio qui: nella preparazione della migliore esperienza possibile per i bambini. Essere in grado di selezionare uno stimolo capace di ampliare l'immaginazione, anziché provocarne la chiusura, vuol dire aver coltivato a sufficienza la propria immaginazione, vuol dire aver già digerito e superato i cliché che circondano il mondo dei bambini e soprattutto quello dei laboratori per bambini! Vuol dire aver raggiunto una sufficiente dose di cinismo e disincanto rispetto alla maggior parte di quel che gravita attorno al mondo dell'infanzia.

All'adulto occorre molto studio e preparazione su discipline alquanto disparate: dalla filosofia alla botanica, dall'etologia alla cosmologia, alla narrativa, all'arte applicata, da maneggiarsi tutte né con lo spirito dello specialista, né con quello dell'amatore, ma di colui che sfogliando il vasto libro della conoscenza pesca ciò che gli serve con rispetto, ammirazione, coerenza, verità e disciplina.

L'adulto non arriva davanti ai bambini deciso a parlare di argomenti più grandi di lui, che non può davvero affermare di conoscere: vita, natura, amore, felicità, amicizia, dolore, morte... Restano tematiche misteriose, mascherate, nascoste. Al gruppo che siede in cerchio è proposto un *input* che racchiude un collegamento sottile, tutt'al più metaforico con l'esperienza scelta per il laboratorio vero e proprio. Gli astanti sono tenuti all'oscuro di quelli che sono i progetti dell'ospite e dal momento che non c'è fretta di arrivare da nessuna parte, non vi sono neppure veri obiettivi di riflessione. Ogni cosa è approntata affinché chi partecipa si senta davvero libero di potersi esprimere. Nessuno sa con precisione cosa accadrà durante l'incontro; in base all'interesse e alla volontà dei bambini, infatti, il ragionamento potrà essere indirizzato verso mete diverse da quelle immaginate inizialmente, guidati dal sentire del momento.

Come abbiamo avuto modo di sottolineare più volte, tutto ciò è estremamente antieconomico, distante dal

modus operandi dell'attuale Sistema, dalla forma assunta oggi dal Potere. Constatiamo, allora, come il lavoro compiuto dai bambini sotto forma d'immaginazione attiva (ad esempio mentre giocano) sia lavoro dello spirito, «un lavoro», scrive Cacciari, «sempre proteso al non-ancora, che non vuole né può comprendersi alla luce di un Fine, insopportabile di ogni determinatezza spaziale e temporale»<sup>31</sup>. Parliamo anche del lavoro che bambini e insegnanti praticano e possono praticare insieme (pur non giocando, almeno apparentemente) in virtù del fatto che non sono obbligati a fare altro, non dovendo provvedere direttamente né alla propria, né all'altrui sopravvivenza.

Ecco una delle grandi contraddizioni che torturano la nostra società e che domanda una soluzione: come garantire a ciascun individuo, specie bambino, l'accesso alla più ampia parte della sua libertà d'immaginare? Come far evadere i bambini da quell'odiosa prigione che li vuole già "produttivi", "efficienti", "organizzati", "risparmiatori"? Quel che sappiamo è che né la scuola, né tantomeno il mondo del lavoro sono organizzati per favorire l'immaginazione. Scrive Cacciari: «la scienza si articola positivamente in un complesso di prospettive particolari, e tanto più lo scienziato sarà assorbito nell'indagine esclusivamente secondo la propria prospettiva, tanto più il suo lavoro risulterà efficace - e tanto meglio egli mostrerà di adempiere al proprio dovere, di obbedire alla 'chiamata'. Questa strutturazione dell'operari scientifico rende a priori logicamente inconcepibile che esso abbia a che fare con idee di salvezza, di libertà, di felicità»<sup>32</sup>.

Tuttavia, senza felicità, ancorché immaginata, chi siamo? E soprattutto, chi saremo? Se è possibile che l'umanità sopravviva ancora, nonostante il disinteresse di tutte le scienze (sia quelle fisico-matematiche che quelle umane) verso i "valori" è forse perché tale interesse continua a sopravvivere nel singolo scienziato, nel singolo politico, nel singolo uomo. Ma quando anch'esso non avrà più nulla da dire in proposito, dato che la sua immaginazione sarà stata, fin dall'infanzia, sistematicamente castrata, che accadrà? Riusciamo a ipotizzare una società i cui membri vengano

privati della loro immaginazione persino nel privato? Una società dominata da “valori” riconducibili esclusivamente all'Economico, dove tutto ciò che era considerato “tradizionale” è scomparso? È realistico pensare che gli attuali presupposti alla base dell'economia di mercato tenteranno di affermarsi sempre più anche come “valori”, scalzando definitivamente ciò che resta del mondo precedente? Crediamo di sì e in particolare crediamo che determinati “valori educativi”, trasmessi attraverso quelle che sono le istituzioni scolastiche statali e perciò da esse benedetti come positivi, indubitabili e sacrosanti, siano già “valori” dell'Economico: velocità, utilità, massimizzazione, produttività, efficienza, merito, competenza, divisione del lavoro, sviluppo...

L'educazione dei bambini si fonda, oggi, su tali principi di razionalità economica. Ogni tentativo finalizzato a rallentare il Sistema, quale quello che in queste pagine stiamo presentando, è visto come un attentato reazionario nei confronti del “progresso”. Eppure «più gli specialismi sviluppano la propria potenza, più essi debbono integrarsi in un complesso sociale e politico sovra-ordinato rispetto all'esercizio di ciascuno»<sup>33</sup>. «Questa organizzazione globale [...] è politica nella sua essenza»<sup>34</sup> e si realizza solamente a partire da una mente in grado d'immaginare. Occorrerà preoccuparsi della salute dell'immaginazione delle nuove generazioni in maniera molto più seria rispetto al passato, quando tali problemi non erano così gravi e urgenti.

Se è vero che la corsa verso la specializzazione non si può rallentare, né tantomeno fermare (a meno di epocali cataclismi), come minimo bisognerà avere la lungimiranza di «formare una classe dirigente professionalizzata sì, ma libera dalla idolatria dello specialismo, capace cioè, in forza di una *Bildung* spirituale, di mantenere sempre una distanza critica rispetto all'esercizio del *Beruf* specialistico, di non identificarsi con esso»<sup>35</sup>.

Una classe di educatori e di maestri che a partire dalla conoscenza dei problemi che l'infanzia si trova ad affrontare sappia resistere tenacemente alle illusorie offerte messe in campo dall'Economico, al fine di continuare

a coltivare i “valori” e l’immaginazione delle nuove generazioni (le quali avranno, poi, tutta la vita davanti per “cadere”, se lo desidereranno, nello specialismo delle professioni e così via). Al contrario, lasciare che l’Economico faccia il suo ingresso, nascosto sotto mentite spoglie, all’interno delle politiche educative di un Paese, è estremamente pericoloso per l’immaginazione dei bambini che a quelle politiche si affidano. Bambini che non potranno fare a meno di uscirne con un’immaginazione colonizzata e impoverita. Cavalli di Troia dell’Economico sappiamo essere, da un lato, la burocratizzazione della scuola (fatta a scapito della didattica), dall’altro la sua forzata innovazione/digitalizzazione. Entrambe attuate in nome di una presunta necessità di “progresso”, rivelatosi essere una delle più grandi sciagure e delle più grandi allucinazioni della modernità.

### **Progettare un incontro di Filosofia**coibambini****

Il ruolo dell’adulto che conduce un incontro di Filosofia**coibambini** non è il ruolo del semplice facilitatore, ma di colui che partecipa (quasi) alla pari con i convenuti al lavoro di dialogo e ricerca che si svolge all’interno del cerchio. Nelle prime fasi di strutturazione del gruppo, il suo compito è assolutamente fondamentale e la sua figura insostituibile. Oltre a introdurre i mediatori e presentare una o più esperienze filosofiche preparate in precedenza, egli controlla che siano rispettate alcune basilari regole di comportamento e che lo spazio, creato *ad hoc* all’interno della classe o in un qualsiasi altro luogo, sia sicuro e protetto. Luogo nel quale, lo ricordiamo, ciascuno può mettere alla prova i propri pensieri, sviluppare la propria immaginazione, ricercare soluzioni a problemi “importanti”, provare a rispondere alle proprie curiosità circa i fatti della vita, all’interno di un confronto continuo e moderato con quelle che sono le idee e le riflessioni di tutti gli altri. Qui l’adulto non insegna nulla, né tantomeno impone la propria visione, ma è responsabile

del mantenimento di quella condizione di sicurezza e tranquillità che non deve mai mancare; si mantiene a debita distanza dal desiderio di mettere in campo argomenti che possano in qualche modo essere percepiti come risolutivi, allenando la propria capacità di ascolto e riflettendo sulla possibilità di apprendere direttamente dai bambini; innescando il dialogo e poi lo lascia proseguire senza guidarlo, senza considerarlo un proprio esclusivo possesso.

Tra gli aspetti più importanti dei quali l'educatore deve tener conto nel realizzare un incontro di Filosofi ai bambini® c'è, poi, sicuramente il tempo. Il gruppo deve lavorare con un ritmo dettato da colui che l'ha "convocato" e che se n'è preso in qualche modo la responsabilità. Egli deve cercare, poi, di rispettare e far rispettare la massima secondo la quale il gruppo non ha fretta di andare da nessuna parte, né necessità di raggiungere una conclusione in merito al tema di volta in volta affrontato. Per realizzare tutto questo programma, dovrà sentirsi sufficientemente a proprio agio con il silenzio che spesso seguirà alla domanda di un bambino o alla risposta di un altro.

L'abitudine di avere a che fare con una classe all'interno della quale le affermazioni si susseguono senza soluzione di continuità, dove l'insegnante spinge per dire e fare più cose possibili all'interno del tempo che ha a disposizione, dovrà essere abbandonata. Sentirsi a proprio agio con il silenzio e trasmettere calma e tranquillità a un gruppo di bambini abituati a "produrre" non è facile, ma è quanto di più utile si possa fare per salvaguardarne l'immaginazione e tutto ciò che da essa discende.

L'adulto aiuta il gruppo ad avanzare all'interno di questa cornice di sicurezza, allenandolo all'utilizzo dei mediatori e al piacere di ragionare su argomenti profondi che sicuramente lo incuriosiscono, ma dei quali parla e si interroga troppo poco e con superficialità. È da sfatare il mito secondo cui certe cose sarebbe bene conoscerle solamente una volta diventati adulti... Non si sarebbe costretti a mentire ai bambini circa la realtà e la complessità delle cose se se ne potesse parlare con maggiore libertà ed essi senz'altro

lo apprezzerebbero. Ogni aspetto della vita può essere tradotto in un linguaggio comprensibile da un bambino e può rivelarsi utile a sviluppare al meglio la sua immaginazione attiva, basta volerlo. I bambini sono in grado di afferrare la complessità se questa viene loro presentata in una veste accettabile, né banale, né infantile; essi danno prova, inoltre, di saper fornire soluzioni intelligenti e moralmente consistenti a questioni sulle quali di solito sono soltanto gli adulti a dibattere con foga.

Col crescere dell'abilità del gruppo nella gestione dell'incontro, il ruolo dell'adulto si modifica e si fa sempre meno centrale. I bambini interiorizzano il "gioco" e le sue regole, chiamandosi l'un l'altro con la palla e utilizzando i mediatori, finché l'educatore diventa un partecipante qualsiasi, membro di una comunità dialogante. Offrire ai bambini la libertà di immaginare, di vagare nell'irrazionale e di comunicare quella che è la loro esperienza del mondo è quanto di più utile ci sia per conservare quella plasticità che altrimenti inizia a venir meno non appena si supera l'infanzia.

Detto ciò, è fondamentale ricordare i motivi per i quali l'approccio che qui presentiamo e che abbiamo utilizzato per intervistare i bambini si differenzia dalla maggior parte delle pratiche filosofiche dialogiche legate all'infanzia (quali, ad esempio, la *Philosophy for Children* di matrice americana e le sue varie declinazioni italiane). Anzitutto, trattasi in quei casi di democrazia meramente procedurale. I bambini non vengono realmente rispettati; essi sono fatti oggetto di ricerca da parte dell'adulto che chiede loro un'opinione circa qualcosa su cui lui stesso poi si esprime. Ai bambini viene chiesto di agire come se si trattasse di una democrazia, ma senza che nulla della loro condizione possa realmente essere messo in discussione o modificarsi.

Certo, come scrive Cacciari: «nessun destino obbliga a pensare che la politicizzazione democratica debba assumere la figura di un parlamentarismo rissoso, privo di misura, irresponsabile e plebeo. Perché la democratizzazione di massa dovrebbe per forza comportare l'affermazione del carattere spiritualmente infimo dei movimenti di massa?»<sup>36</sup>. Eppure,

è proprio così che va a finire con la filosofia per bambini. Perché quest'ultima non contempla il proprio farsi da parte, il volersi rendere superflua rispetto alla comunità dei bambini, una volta che essi abbiano appreso le regole del "gioco".

Nella filosofia per bambini l'adulto pretende di continuare a orientare il dialogo, fiero del proprio ruolo di facilitatore, di "esperto". Si tratta ancora una volta della differenza che corre «tra l'artista che crea il proprio mondo nel quale non può darsi alcun "progresso" e lo scienziato, anche quello sociale, che partecipa a una comunità di ricerca sempre più organizzata e collegata tra i suoi membri in un "cervello" solo»<sup>37</sup>. Da una parte abbiamo qualcuno che resiste, aggrappato alla propria individualità, dall'essere assorbito nella massa, dall'altro qualcuno che proprio in quella massa cerca di perseguire il proprio benessere individuale. Due "giochi" apparentemente votati allo stesso obiettivo, ma completamente diversi nelle intenzioni! Come avremo modo di vedere, per quel che riguarda la spiritualità coi bambini ci troveremo di fronte a problemi molto simili: essenzialmente politici, economici ed educativi.

### **Indicatori visibili di progresso dell'attività**

Un primo indicatore di progresso consiste nell'osservare tra i bambini, al termine dell'attività, un'apparente confusione circa ciò di cui si è parlato o che si è fatto assieme. In altre parole, l'attività di gruppo, contribuendo a problematizzare e non a risolvere l'oggetto del discutere, rimane opaca. Lungi dall'essere un segnale del quale preoccuparsi, tale confusione indica piuttosto la bontà, la verità dell'attività appena svolta. Saper convivere pacificamente con questo disordine, frutto di una discussione stimolante che continua a svolgersi in ciascuno sotto forma di ricordi, emozioni, immagini, intuizioni e così via, dovrebbe essere il primo obiettivo dell'educatore e più in generale del pensatore maturo, di colui che è consapevole di non poter esaurire la complessità del reale.

Un secondo indicatore di progresso è legato all'emergere di legami tra idee provenienti da due o più partecipanti all'incontro. Il fatto che una certa verbalizzazione possa legarsi ad un'altra proveniente dall'altra parte del cerchio, è segno di attenzione, coordinazione e soprattutto condivisione da parte dei presenti. Quando, durante il dialogo, si assiste alla nascita di stringhe di questo tipo, è bene sottolinearne l'importanza, perché rappresentano tentativi, più o meno riusciti, di collaborazione finalizzata a indagare la realtà.

Un terzo indicatore di progresso consiste nella possibilità d'individuare dei nuclei di chiarezza, oltre la barriera scaturita dalla problematizzazione di un determinato concetto; dei passaggi nel ragionamento simili a ricapitolazioni o a brevi definizioni, in qualche modo già interiorizzate dai bambini entro il termine dell'attività. Ai progressi di gruppo si affiancano, poi, quelli di ciascuno dei singoli partecipanti; progressi di tipo diverso, a cominciare dal fatto che arrivano in momenti diversi. Ciononostante, sappiamo che ogni tipo di avanzamento ha valore ed è utile allo sviluppo di un'individualità che sia in grado di concepire una vasta gamma di possibilità all'interno delle quali poter operare le proprie scelte (nella convinzione che maggiori sono le possibilità di scelta, maggiori sono i gradi di libertà personali).

Considereremo progressi anche tutta una serie di evidenze puntuali e specifiche, come l'incremento del numero di verbalizzazioni da parte di un bambino che normalmente in classe parla poco o nulla, o il rafforzarsi delle capacità di attenzione e ascolto da parte del gruppo. Terminato l'incontro, il gruppo può decidere di riflettere sul tempo trascorso insieme. La riflessione potrebbe, ad esempio, articolarsi come segue:

- 1) secondo noi c'è stata sufficiente attenzione e ascolto da parte di tutti? Qualcuno si è sentito inascoltato?;
- 2) abbiamo partecipato tutti o quasi alla discussione? Qualcuno ha dominato il dialogo più degli altri?;



- 3) ci è sembrato che la classe fosse un luogo abbastanza sicuro per poterci sentire liberi di esprimere?;
- 4) abbiamo mantenuto un obiettivo durante la discussione o lo abbiamo modificato mentre procedevamo?;
- 5) siamo andati a fondo rispetto a ciò di cui abbiamo parlato? Potevamo fare di meglio?;
- 6) sappiamo qualcosa in più rispetto a prima?;
- 7) qualcuno di noi ha cambiato la propria opinione riguardo a qualcosa?;
- 8) il nostro incontro è stato piacevole? Come possiamo migliorare?

Assimilare le regole e l'abitudine al dialogo, aprendosi alle possibilità che *Filosofiacobambini®* offre all'immaginazione di bambini e adulti richiede tempo, ma i risultati sono indubbiamente consistenti, sia quantitativamente che qualitativamente, e duraturi.

Sarà ormai chiaro, insomma, che qui non si tratta di identificare (o anche solo accostare) l'attività di ricerca svolta coi bambini con la moda, o meglio con la compulsione che affligge molti tra gli opinionisti che affollano i media. Al contrario, qui si cerca di accompagnare le future generazioni fuori da quel pantano d'irrazionalità (o eccessiva razionalità che dir si voglia) di cui soffrono tutti quegli adulti che credono di fare integrazione, sviluppare virtù civiche, favorire il dialogo interculturale e interreligioso semplicemente spiegando, insegnando, raccontando o anche solo dialogando con bambini e ragazzi, seduti in cerchio o meno.

Prima di qualsiasi pratica, infatti, vengono le parole, viene la capacità d'immaginare. Senza di essa, nulla di ciò che l'educatore può farsi venire in mente, per quanto meraviglioso, ha effetto sui ragazzi. Nulla resta, nulla serve se prima non ci si è soffermati a sufficienza sulle parole. È

l'adulto che si parla addosso, che educa se stesso, che sollecita il proprio ego. In questo senso, «il funzionario ligio alla lettera delle norme e incapace di iniziativa»<sup>38</sup>, è pericoloso tanto quanto la «moltitudine incompetente che copre con una vernice di identità politica vaghe, nebulose passioni, odi, desideri, frustrazioni e risentimenti»<sup>39</sup>. Proprio quello che *Filosofiacobambini®* non vuole ottenere.

Come insieme di attività e tecniche atte a stimolare, all'interno della classe, un dialogo fruttuoso su argomenti profondi, importanti e raramente trattati, *Filosofiacobambini®* è un approccio che qualsiasi genitore o educatore può applicare, a patto di aver messo da parte la fretta che contraddistingue il nostro presente e di aver studiato a sufficienza. *Filosofiacobambini®* ha l'obiettivo di riuscire a integrare con qualsiasi attività scolastica attraverso un percorso di traduzione dei contenuti di quelle discipline in un linguaggio che sia, per così dire, immaginativo e dunque realmente utile per i bambini.

Raggiungere un certo livello di consapevolezza rispetto a tematiche fondamentali quali il tempo, lo spazio, la vita, la morte, il dolore, la felicità, il bene, il male, la natura, la giustizia, il dovere, l'amore e così via, consentendo perfino ai bambini di arrivare a sapersi auto-organizzare relativamente alla gestione dell'attività, ai temi da trattare, alle domande che stanno loro più a cuore etc., non è cosa da poco e richiede una preparazione che va ben oltre quello che normalmente si presume di dover sapere (il mero contenuto della lezione). Non è sufficiente aver allestito uno spazio di sicurezza, aver qualcosa da dire, occorre apprendere come farlo, come dirlo, perché l'esperienza sia reale, sia profonda.

Per l'adulto, praticare *Filosofiacobambini®* vuol dire avere gruppi attivi in più scuole che si esercitano, praticano, raccolgono documentazione e se possibile organizzano periodicamente seminari di approfondimento tra genitori e insegnanti. Incontri che hanno al centro i bambini, non come oggetto, bensì, finalmente, come soggetto di discussione.

## **Mondi (im)possibili, controfattuali e giudizi morali**

Osservando i bambini intenti a giocare ci si accorge di come riescano, con estrema facilità, a passare da un “mondo” all’altro. Siamo soliti chiamare “immaginari” quei mondi, pur sapendo che per essi si tratta di universi assolutamente coerenti e veri: reali tanto quanto per noi può esserlo quello nel quale trascorriamo la maggior parte della nostra vita, senza porci troppe domande. La cosiddetta “realtà consensuale”<sup>40</sup> (quella in cui abita l’adulto) è se non fisicamente perlomeno metafisicamente diversa da quella nella quale il bimbo passa la maggior parte del suo tempo, il tempo del gioco, dell’immaginazione. Il piccolo fa esperienza ed entra in contatto “reale” con molte più cose rispetto all’adulto, o forse con le stesse, ma sotto aspetti segreti, nascosti. Il suo mondo è innegabilmente abitato da presenze e forze che non hanno un corrispettivo nel vissuto della maggior parte dei “grandi” con i quali ha quotidianamente a che fare, a partire dai genitori, dagli insegnanti, dagli educatori. E non importa se tali forze siano assolutamente invisibili, impalpabili. D’altronde, lo sono anche l’interazione elettromagnetica, quella nucleare e buona parte di tutto ciò che ci circonda<sup>41</sup>.

Il mondo dei bambini trascolora e cambia velocemente, di gioco in gioco, d’immedesimazione in immedesimazione. Essi attribuiscono lo stesso grado di realtà a ciascuno di quei mondi proprio perché ne hanno viva esperienza, vi s’immergono con l’immaginazione, giocando da soli o in gruppo. Va da sé che per loro una foglia possa racchiudere un universo popolato da esseri con una forma, un colore, una voce, una personalità; esseri che agiscono e vivono secondo leggi che essi stessi si sono attribuiti o hanno trovato lì ad aspettarli. E non c’è niente di fantasioso in tutte queste magiche esperienze! Il bambino non si accomoda in un mondo immaginato da altri a suo uso e consumo, ma semplicemente lo scopre, da sé, nella propria interiorità. Come a dire che tutto è già lì, di fronte a lui o meglio dentro di lui, alla sua portata, pronto per essere vis-

suto. Mondi (im)possibili gli corrono incontro senza che egli possa sottrarsi dall'immaginare le leggi che li governano, gli esseri che li abitano, in modo estremamente naturale. Tuttavia, se inizialmente quei mondi sono numerosi e mutano facilmente al mutare degli stimoli esterni, col passare del tempo iniziano a fissarsi e il loro numero si riduce fortemente. Sempre meno cose si animano nella mente del bambino e la finzione alla quale, sempre più raramente, egli si presta, diventa più specifica, estremamente più specifica. Via via che cresce, egli applica le regole che nel frattempo ha dedotto o gli sono state spiegate circa il funzionamento della "realtà consensuale" e lo fa in maniera più disciplinata rispetto a prima, quando la sua immaginazione era ancora libera dalla stringente esigenza di realtà. Il bambino continua a giocare, certo, come in alcuni casi può divertirsi a farlo l'adulto, ma non è più la stessa cosa. Prima c'era di mezzo la "verità", la "necessità", ora questa è separata dal piacere che proviene dall'immaginare, dall'immedesimarsi, dall'interpretare, dal travestirsi, dal fingere, dal creare. Si tratta di un salto inevitabile. Un salto che la nostra società impone ai piccoli sempre in anticipo.

Osservare, descrivere e studiare i mondi (im)possibili nei quali vivono i bambini ci permette di rifiutare categoricamente, ancora una volta, l'assunto fatto proprio da Freud e Piaget per cui essi sarebbero limitati all'hic et nunc. Il qui e ora nel quale si troverebbero relegati i bambini è infatti smentito dall'abilità che essi dimostrano di possedere, ad esempio, quando si tratta di allestire teorie causali o pianificare il futuro dei loro mondi immaginari attraverso giochi di finzione e immedesimazione. La causalità, la relazione che lega un avvenimento a un altro (ogni volta che capita una certa cosa, sistematicamente ne capita un'altra), è ciò che ci consente di leggere e prevedere gli accadimenti esterni senza rimanere ogni volta pietrificati, incapaci di muoverci perché ignari di quel che potrebbe succedere o succederci. Ebbene, i bambini fanno uso dei principi causali non appena iniziano a giocare simbolicamente e forse già da prima. Oltre a ciò, trova spazio per affermarsi in loro

anche quella particolarissima e piacevole sensazione di regolarità in parte derivata dall'ascolto prestato, più o meno consapevolmente e fin da piccolissimi, al corpo e ai suoi ritmi; regolarità che garantisce la possibilità di accumulare esperienza e di avere memoria di quel che si fa. I fallimenti cui vanno incontro le prime teorie causali, basate su osservazioni fallaci o approssimative, preparano il bimbo ad abilità ancor più sofisticate quali la possibilità di confezionare esperimenti finalizzati a sondare i paesaggi del "possibile", al riparo da eventuali rischi individuali.

Alle esperienze cosiddette "prova ed errore" fanno seguito, perciò, quelle legate alla produzione di controfattuali sul futuro e sul passato ("se farò A accadrà B", "se avessi fatto C sarebbe accaduto D" e così via) che precorrono, da un lato, l'esperimento mentale, ovvero un controfattuale che ci consente di compiere un'esperienza altrimenti irrealizzabile e il cui risultato possiede un alto valore di attendibilità, dall'altro, il giudizio morale. Su quest'ultimo punto, in particolare, occorrerebbe parlare a lungo. Si dà il caso, infatti, che ciò che sarebbe potuto essere, ma che - si badi bene - non è stato, assuma un valore davvero particolare per l'uomo, dal momento che ha delle conseguenze che si manifestano in lui "realmente" sotto forma di rimpianti, rammarichi, rimorsi, amarezze... Sentimenti ed emozioni che non lo fanno stare bene e che lo guidano verso una condizione solitamente considerata "migliore", "matura", "saggia", "pacificata".

Ma com'è possibile che qualcosa d'irreale abbia conseguenze reali, addirittura dolorose per chi le sperimenta sulla propria pelle? Se il giudizio morale non è altro che la capacità di selezionare, sulla base di ciò che è già avvenuto o che immaginiamo sarebbe potuto avvenire, quali siano le azioni più giuste da compiere in un preciso momento del presente o del futuro - che è ciò che, al fondo, distingue l'uomo rispetto a tutti gli altri viventi - occorrerà metterci alla ricerca di una teoria causale che ci spieghi come mai, ad un certo punto, piano "reale" e piano "immaginario" si siano iniziati a confondere, a mescolare, sulla nostra strada

evolutiva. Comunque siano andate le cose, è chiaro che aver avuto a disposizione un'ampia gamma di possibilità immaginarie tra le quali scegliere la nostra condotta "reale", "presente", ha posto l'uomo non soltanto al riparo da numerosi pericoli, ma al vertice della catena alimentare: tanto basta per capire quanto sia utile continuare ancora ad aver cura dell'immaginazione, del gioco, nutrendo la capacità di credere dei bambini e di noi stessi. Senza il giusto tipo di sapere causale, ovvero mancando l'esperienza e la dimestichezza a immaginare, è infatti estremamente difficile produrre controfattuali ben formati e di conseguenza sviluppare un adeguato giudizio morale.

Chi fatica a immaginare il futuro, allo stesso modo fatterà a districarsi con il passato e avrà problemi a costruirsi un proprio giudizio morale, il quale si basa proprio su un'attenta analisi dei fatti accaduti, sia reali che immaginari, rivissuti e interiorizzati. Allenare i bambini a ragionare moralmente, ovvero a sapersi porre alla guida di un pensiero che sia informato da una o più direzioni morali, da uno o più valori, così come addestrare la loro capacità di discernimento, che riposa nella consapevolezza non soltanto di ciò che è stato, ma soprattutto di quel che sarebbe potuto essere, è quanto a nostro avviso si dovrebbe fare per mantenere viva la speranza di continuare a far parte di un'umanità ancora in grado di concepire e vivere una spiritualità.

Serge Latouche descrive la condizione attuale dell'uomo occidentale come «il risultato di una colonizzazione profonda dell'immaginario da parte dell'economico sostenuta da una vera e propria teologia del Progresso»<sup>42</sup>. Senza mezzi termini, egli dichiara che l'obiettivo dei "credenti della modernità" sia sempre stato quello di portare a maturazione, a definitivo compimento il Progresso, all'interno di una specie di grandiosa e solenne parusia a sfondo tecnologico. A nostro avviso, le idee di sviluppo, sostenibile o meno, mutate dalla biologia evuzionistica e dalla neuropsicologia, dopo esser state fatte proprie dall'economico sono finite per confluire là dove la produzione di esseri umani si fa davvero apertamente "scientifica", ossia nella peda-

gogia e nelle moderne scienze dell'educazione. A scuola il bambino entra in contatto con «il nocciolo duro della religione dell'economia»<sup>43</sup>, imparando a sue spese che progredire è bene, mentre rallentare o rifiutarsi di correre è «una forma di empietà e di miscredenza»<sup>44</sup>. Lungi dall'abdicare, in preda allo sconforto, ai nostri doveri educativi dovremmo adoperarci piuttosto per ricostituire il circolo virtuoso della formazione, mettendo nuovamente al centro di tutti i nostri sforzi l'immaginazione. Esperienza, dialogo, studio, costantemente mediati dai buoni esempi che la storia, così come la letteratura, l'arte e in primis gli adulti coi quali il bambino si relaziona, ci forniscono, non potranno che contrastare la deriva utilitarista secondo la quale anche in educazione quel che massimizza la produzione (sotto forma di monte ore, attività, programmi, valutazioni, competenze, test per rilevare la soddisfazione, etc.) è buono e giusto. «Lo sviluppo [...] è l'incarnazione stessa del bene»<sup>45</sup>, scrive Latouche, proprio perché ci siamo abituati a credere che ogni crescita sia buona di per sé.

Dopotutto, chi potrebbe dire che non sia un bene che il bambino cresca e impari? E impari che crescere è bene? E che crescere bene vuol dire massimizzare l'utile e dunque svilupparsi, progredire? E che la maniera più veloce di farlo è quella che l'economia di mercato realizza, a partire dalla divisione del lavoro in avanti? Da qui ad assegnare un valore morale all'attuale organizzazione "aziendale" dell'educazione (fin dai suoi gradi più bassi: nidi e scuole dell'infanzia) il passo è davvero breve e in alcuni casi è già stato compiuto.

Da qualche anno a questa parte, con il pretesto di rendere più agiata la vita dei bambini, delle loro famiglie e dei loro insegnanti, il mondo della scuola è infatti interessato da una corsa verso il rinnovamento tecnologico che sembra inarrestabile e che con la scusa di essere utile a far girare l'economia riduce ennesimamente la vita alla quantità di PIL, con una marginalizzazione di fatto sempre più marcata dell'immaginazione (in barba a qualsiasi corretta valutazione pedagogica). E questo nonostante si trovino in giro soltanto esempi d'insegnanti dispiaciuti di riscontrare

che la burocrazia ha oramai soverchiato la didattica; nonostante si trovino solo genitori che preferirebbero non sentir più parlare dei loro bambini in termini di utenti, di risorse o di problemi, di diagnosi. «Anche se catastrofi di ogni tipo hanno molto fortemente eroso la fede dei contemporanei ne progresso, si continua a far finta di crederci, in mancanza di una fede alternativa, e il meccanismo infernale continua a girare»<sup>46</sup>.

Opporsi, per quanto possibile, a questo genere di deriva educativa e morale, come abbiamo già detto, per noi significa mantenere aperta la possibilità che il mondo dei bambini si possa nuovamente reincantare, aprendosi ancora una volta all'immaginazione, alla capacità di credere, prolegomeni del loro futuro sentire spirituale. Il presente scritto, intendendo trattare il rapporto tra spiritualità e bambini non soltanto da un punto di vista storico, ma soprattutto educativo, non poteva certo esimersi dall'analizzare la situazione attuale, né dall'indagare le cause che potrebbero averla prodotta, né soprattutto dall'offrire un'interpretazione per quei fatti e delle soluzioni per il futuro. Siamo davvero convinti che la spiritualità e le scienze religiose debbano restare fuori dalla scuola, dal luogo in cui la maggior parte dei bambini passa la maggior parte della giornata, per la maggior parte dell'anno, per la maggior parte dell'infanzia?

Siamo davvero convinti che non sia il caso, tralasciando le diverse confessioni e i diversi particolarismi religiosi, di preparare i bambini a concepire (comprendo) la spiritualità, fornendo loro gli strumenti immaginativi atti a cogliere nel quotidiano l'Altro e l'Altrimenti, intesi sia come ciò che per noi è estraneo, lontano, sia come ciò che ci supera e ci sovrasta? D'altra parte, i bambini a scuola sono sottoposti, giorno dopo giorno, a un'educazione religiosa ben più rigida di quella che qualunque genitore sarebbe disposto a credere e forse ad accettare. Un'educazione che va ben oltre l'ora settimanale di religione cattolica (IRC). Si tratta della religione della crescita, della fede nel progresso, nella tecnica, nella società produttivista e consumistica, nel ma-



terialismo, nell'utilitarismo e non ultimo nel credo edonista degli *youtuber* e dei *tiktoker*. Una religione diffusa a macchia d'olio nell'ambiente scolastico e della quale i bambini si abbeverano senza controllo<sup>47</sup>. Stando così le cose, è chiaro che per giungere a un'educazione davvero "laica" occorrerà de-credere, ovvero prendere le distanze dalla fede sviluppista, tanto quanto dalle dottrine religiose<sup>48</sup>.

### **L'esperimento coi bambini: "la scatola magica"**

"La scatola magica" è il titolo di una delle attività di *Filoso-fiacoibambini*<sup>49</sup>. Tale attività è stata costruita tenendo conto dei diversi metodi qualitativi di ricerca sul campo in educazione<sup>50</sup> e sperimentata per diversi anni in numerosi istituti scolastici italiani di ogni ordine e grado. In questa sede viene proposta in una variante particolare (variante "mamma-papà-natura") ai fini della presente ricerca. Le interviste<sup>51</sup> raccolte dallo sperimentatore, sono il risultato tangibile della presente attività, svolta presso una scuola dell'infanzia di Siracusa. A motivo dell'emergenza sanitaria in atto (*Covid-19*) non è stato possibile ripetere l'esperimento più volte.

I bambini, disposti in semicerchio, sono seduti di fronte all'insegnante che ha ai suoi piedi una scatola vuota e tiene in mano delle semplici striscioline di carta bianca. Dopo aver scelto il campo semantico che desidera indagare, l'adulto lo comunica ai bambini dicendo, ad esempio: «questa è la scatola delle parole-mare», oppure «questa è la scatola delle parole-rotonde». I bambini si prenotano alzando la mano. Uno alla volta, l'insegnante chiama tutti i bambini che hanno alzato la mano, fino a che non ci sono più mani alzate. Dal posto, uno dopo l'altro, i bimbi dicono la parola che gli è venuta in mente. Nell'ambito della richiesta «parole-mare» qualcuno dei bambini potrebbe dire «sabbia!». Oppure, in quello delle «parole-rotonde» un altro potrebbe dire «padella!», oppure «sole!», oppure «palla!».

Se l'insegnante valuta che la parola verbalizzata dal

bambino si trovi all'interno del campo semantico oggetto della ricerca comune (in maniera evidente, senza bisogno di spiegazioni, oppure in maniera meno evidente, ma giustificata dal bimbo attraverso una spiegazione o un racconto), invita chi l'ha proposta ad alzarsi in piedi, prendere una strisciolina di carta dalle sue mani e metterla nella scatola. Se, ad esempio, il bambino aveva detto «palla!», il maestro dirà: «bene, vieni pure a buttare la “palla” dentro la scatola delle parole-rotonde», porgendogli una strisciolina di carta bianca. Questo procedimento ha luogo dopo ogni verbalizzazione, di ciascun bambino.

Quando le striscioline (che possono essere dieci, ma anche cinquanta o cento, a seconda dell'età dei bambini e della loro abitudine a svolgere questo genere di attività) sono finite, l'insegnante cambia campo semantico e ricomincia il gioco daccapo. Se prima il maestro si era concentrato a “raccoliere” le «parole-mare», potrebbe ora passare alle «parole-rotonde» e così via.

La “scatola magica” è un'alternativa all'allenamento 0 di *Filosofiacoibambini*<sup>52</sup>. Nell'arco di qualche settimana, seguendo l'esercizio, il maestro è in grado di accumulare parecchie informazioni circa il vocabolario di ciascun bambino e del gruppo-classe, circa le esperienze vissute dai bambini e dal gruppo-classe, nonché sulla maniera in cui stanno “costruendo” il mondo, ovvero sulla loro ontologia.

I motivi che ci hanno spinto a scegliere questa particolare attività (“La scatola magica”) per portare avanti la parte sperimentale del presente studio sulla Spiritualità coi bambini sono diversi. Anzitutto, essa ci offre l'occasione di ottenere in breve tempo i dati relativi alle parole che costellano i campi semantici a nostro avviso più significativi per definire quella che potrebbe essere la futura propensione alla spiritualità dei bambini intervistati. Sottolineiamo la parola “potrebbe” dal momento che, esattamente come fu per Winnicott prima di noi, ci muoviamo in un territorio a dir poco accidentato, dove nulla è detto che proceda in maniera lineare. I campi semantici, che in parte ci erano stati “suggeriti” da Winnicott nei suoi scritti e in parte abbiamo

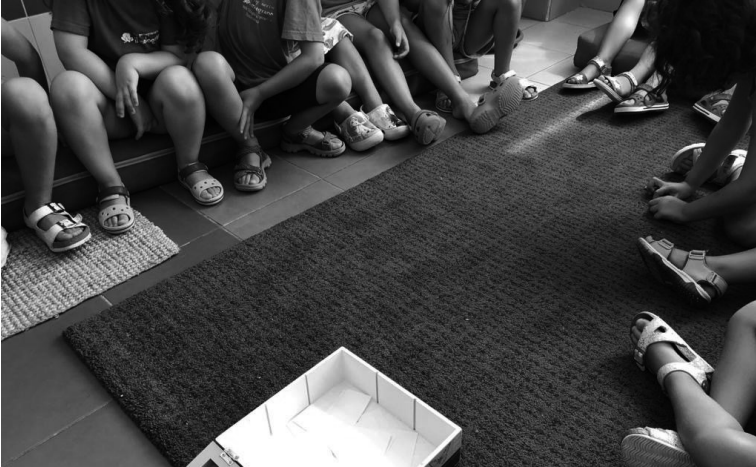
voluto aggiungere per completezza, fanno capo alle parole “padre”, “madre” e “natura”. Sono questi i punti fermi del nostro viaggio a metà tra educazione, filosofia, antropologia, psicologia e scienze religiose.

Ebbene, la domanda che ci siamo posti in sede di preparazione dell’attività è stata la seguente: come si presenta, nei bambini dai 3 ai 6 anni, il paesaggio semantico legato alle parole “padre”, “madre” e “natura”? Se la domanda è, per così dire, abbastanza “chiara”, il metodo utilizzato per tentare di rispondere lo è meno. L’attività “la scatola magica”, infatti, pur non essendo invasiva nei confronti dei bambini, non è di così facile recitazione per l’adulto, che dev’essere sufficientemente preparato a farlo, motivo per cui ci siamo serviti di insegnanti adeguatamente formati, con almeno un anno di esperienza di *Filosofiacoibambini®* alle spalle.

Una volta esplorato il paesaggio semantico dei bambini, dopo aver raccolto le parole emerse nel corso delle “interviste” di gruppo, il nostro intento è stato quello di tracciare un primo tentativo d’interpretazione di quel materiale, alla ricerca di indicazioni, di tracce di ordine simbolico. Il fine era leggere tra quelle parole il segno di un’eventuale futura propensione dei bambini al fenomeno religioso, secondo quanto presagito da Winnicott<sup>53</sup>, oppure l’emergere di un qualche tipo di intelligenza<sup>54</sup> “spirituale”, oppure la presenza di un collegamento tra ciò che i bambini pensano, ora che sono bambini, quando entrano in contatto con la parola “padre”, “madre” e “natura” e ciò che è probabile che penseranno quando da grandi si troveranno di fronte alla parola “Dio”, “anima”, “spirito”, etc.

Inutile dire che si tratta di un esperimento a dir poco impossibile! Come si potrebbero tracciare delle linee causali diritte tra quel che i bambini pensano oggi e quel che forse potranno pensare tra quindici, vent’anni o più? Un esperimento non può prolungarsi oltre un certo tempo, perché i fattori che entrano in gioco in corso d’opera lo influenzano in modi che non si possono assolutamente prevedere. Ciononostante, quelle parole qualcosa ce lo dicono lo stesso. E ce lo dicono, in special modo, se scegliamo di leg-

Carlo Maria Cirino, Ph.D.



**Svolgimento dell'attività "la scatola magica",  
Scuola dell'Infanzia "Albero Azzurro" di Siracusa**

*Immagino, dunque sono - I bambini e la grande sfida della vita*



**Svolgimento dell'attività "la scatola magica",  
Scuola dell'Infanzia "Albero Azzurro" di Siracusa**

Carlo Maria Cirino, Ph.D.



**Svolgimento dell'attività "la scatola magica",  
Scuola dell'Infanzia "Albero Azzurro" di Siracusa**

gerle alla luce di ciò che una volta divenuti adulti siamo (o non siamo) preparati ad attenderci da concetti quali “Dio”, “anima”, “spirito”... Concetti che tutti abbiamo incontrato, chi più da vicino e chi meno, all’interno della tradizione (o tangenzialmente ad essa) nella quale siamo stati cresciuti e che ci ha circondato fin da piccoli. A questo proposito, dato che condurre una ricerca situata vuol dire chiamare in causa, che lo si voglia o no, una o più tradizioni; farlo, come nel nostro caso, in Italia, vuol senz’altro dire interpellare la tradizione cristiana e in particolare la maniera in cui essa ha scelto e tutt’ora sceglie di trasmettersi.

Si tratta di una tradizione che ha la possibilità di entrare in contatto coi bambini molto presto e che da subito inizia a comunicare loro contenuti dottrinali, concetti religiosi e persino pratiche spirituali (si pensi alla “preghierina”), prima attraverso la famiglia (a dir la verità, sempre meno di frequente), poi attraverso la comunità. Già ma quale vissuto incontrano tali insegnamenti? Come si presenta il paesaggio semantico dei bambini sul quale si pretende attecchiscano i semi della loro futura appartenenza religiosa? E se la tradizione non tenesse sufficientemente in considerazione le loro precomprensioni?

### **Primo incontro e raccolta dati:**

#### **Scuola dell’Infanzia “Albero Azzurro” di Siracusa**

Il 28 luglio 2020, presso la Scuola dell’Infanzia “Albero Azzurro” di Siracusa, un totale di 13 bambini (10 femmine e 3 maschi) si sono riuniti in classe per svolgere l’attività “la scatola magica”. Le età dei bambini erano così distribuite: n°1 bambino di 3 anni e mezzo, n°4 bambini di 4 anni, n°1 bambino di 4 anni e mezzo, n°1 bambino di 5 anni, n°6 bambini di 5 anni e mezzo. L’attività, in totale, è durata circa 35 minuti. Coi bambini erano presenti due insegnanti: la prima svolgeva l’attività, mentre la seconda si occupava della raccolta dati.

### **Prima richiesta, “parole mamma”**

(attività durata circa 10 minuti e 33 secondi per un totale di 45 verbalizzazioni): banana, **abbracciarla**, dormire, **darle un bacetto**, abbracci, giocare, **baci**, **dare un bacino**, disegnare, giocare, raccogliere fiori, guardare mamma e papà che cucinano, regalo, andare in spiaggia, bici, castello di sabbia, **ti voglio bene**, arrampicarsi sugli alberi, **abbraccio**, **baciare**, giocare, castelli di sabbia, bere l'acqua, andare in bici, **andare al santuario**, letto, mangiare, tv con papà, raccogliere melograni, raccogliere fiori, raccogliere pere, fare unghie e capelli, farfalle, giocare, uscire, uccellini, braccialetto, vestiti, telefono, borsa, gelato, accendere la luce, colorare, film, uccellini.

### **Seconda richiesta, “parole papà”**

(attività durata circa 12 minuti e 41 secondi per un totale di 51 verbalizzazioni): giocare, neve, giocare, mangiare, lavoro, sorpresa, dormire, **ti voglio bene**, gelato, cavalcare un cavallo, passeggiare, ristorante, barca, partita, raccogliere farfalle, magia, suonare la batteria, guardare la tv, casa, aprire le scatole a sorpresa, rilassarmi sul divano, giocare nella mia stanza, film, giocare, prendere il sole, raccogliere le pesche, cinema, occhiali, ciabatte di casa, aggiustare, massaggi, salmone (perché gli piace il salmone affumicato), gattini, parco giochi, **accarezzare**, aerei, leggere, dipinti, divano, natale, farfalle, aquilone, addobbare l'albero, mettere lo smalto, gelato, fragole, piscina, giocare con le bimbe, guardare i gattini, frutta, odorare i fiori.

### **Terza richiesta, “parole natura”**

(attività durata circa 10 minuti e 43 secondi per un totale di 49 verbalizzazioni): fiori, frutta, unicorni, guardare le farfalle, ragni, foresta, animali, guardare libri, foglie, leone, biglietti glitterati, alberi, piante, chiacchierare, coccinel-



*Immagino, dunque sono - I bambini e la grande sfida della vita*

le, tigre, zoo, fiore, cani, gatto, sandaletti, foglie che cadono, mappamondo, cigno, pianeti, raccogliere fiori, odorare, camaleonte, mare, uccello parlante, raccogliere cuoricini dagli alberi, uccellini, gommone, bruco, lupo, sole, buche, mascherina, collana, anelli di natura, erba, pioggia, pesci, tronco, fagioli, acqua, acquario, cavoli di bruxelles, **amore**.

### **Secondo incontro e raccolta dati:**

#### **Scuola dell'Infanzia "Albero Azzurro" di Siracusa**

Il 25 settembre 2020, presso la Scuola dell'Infanzia "Albero Azzurro" di Siracusa, un totale di 9 bambini (6 femmine e 3 maschi) si sono riuniti in classe per svolgere l'attività "la scatola magica". I bambini avevano tutti 4 anni. L'attività, in totale, è durata circa 38 minuti. Coi bambini erano presenti due insegnanti: la prima svolgeva l'attività, mentre la seconda si occupava della raccolta dati.

#### **Prima richiesta, "parole mamma"**

(attività durata circa 15 minuti per un totale di 17 verbalizzazioni): guardare il tramonto, **arcobaleno**, mondo, sole, giocare, **bella**, colore, piscina, cuore, bacio, gelato, unicorno, luna, frutta, guardare gli animali, prendere le arance, cartoni animati.

#### **Seconda richiesta, "parole papà"**

(attività durata circa 10 minuti per un totale di 15 verbalizzazioni): guardare tv, stelline, biglietto, raccogliere i fiori, vulcano, annaffiare, partita, scarpe, palla, pescare i pesci, sirene, calcio, saltare con papà, **bellissimo**, mele.

### **Terza richiesta, “parole natura”**

(attività durata circa 13 minuti per un totale di 17 verbalizzazioni): luna e stelle, nuvolette, piante, pizza, albero, ascoltare gli uccellini, farfalle, fumo, piantine, pigne, brodino, fattoria, zucchine, colore rosa, seme, **triste**, carte.

### **Terzo incontro e raccolta dati:**

#### **Scuola dell’Infanzia “Albero Azzurro” di Siracusa**

Il 25 settembre 2020, presso la Scuola dell’Infanzia “Albero Azzurro” di Siracusa, un totale di 10 bambini (5 femmine e 5 maschi) si sono riuniti in classe per svolgere l’attività “la scatola magica”. I bambini avevano tutti 5 anni. L’attività, in totale, è durata circa 33 minuti. Coi bambini erano presenti due insegnanti: la prima svolgeva l’attività, mentre la seconda si occupava della raccolta dati.

### **Prima richiesta, “parole mamma”**

(attività durata circa 11 minuti per un totale di 29 verbalizzazioni): **ti voglio bene**, giocattolo, ridere, cuore, stella, **punizione**, regali, per favore, **tanto tempo insieme**, **abbracciare**, lasagne, rosso, dolce, fiocco, pesce, **cuore**, fattoria (perché voglio andare a vedere gli animali), stella, togliere le scarpe, pantaloni, **punizione**, **buona**, parco giochi, maglietta, libri, casa, macchina, letto, temporale.

### **Seconda richiesta, “parole papà”**

(attività durata circa 9 minuti per un totale di 36 verbalizzazioni): giocare, playstation, **bello**, **grande**, **forte**, albero, sole, giochino, passeggiata, giardino, viaggio, mare, spiaggia, letto, militare, pesci, cesto, aereo, aereo, giardino, correre,

sott'acqua, **cuore**, formiche, mano, macchina, occhiali, Ortigia, nuoto, **mi fa sentire felice**, palestra, **stare per sempre insieme**, bar, mangiare, giocare, nuoto.

### **Terza richiesta, “parole natura”**

(attività durata circa 13 minuti per un totale di 98 verbalizzazioni): giardino, carote, piante, coccinelle, leone, tigre, scoiattolo, neve, animali, albero, uccellini, serpenti, leone, lupo, piante, prato, corda, elefante, stelle, luna, fiori, animali, coccinelle, farfalle, delfini, zebra, pesci, squalo, pesci, balene, caldo, mososauro, colori, foglie, caldo, giaguaro, tigre, ragni, formiche, pizza, orche, scimmia, balenottera, foresta, orso polare, sole, marte, giove, mercurio, giove, satellite, alieni, terra, navicelle, sole, pistole, guerra, spazio (nello spazio fermo le battaglie), gravità, pianeti che volano, aquile, gufo, falchi, draghi, vacanza, cavalli, maiale, cane, acqua, balena, squalo, razzi, giungla, gatti, denti a sciabola, mammut, cocodrilli, scimpanzè, foglie, vulcani, t-rex, lava, fuoco, fumo, campanella, camion, pompieri, casco, Ferrari, corvo, telefono, meteorite, panda, pupazzi, pupazzi di neve, unicorni, noci, “s” di serpente, croccantini.

### **Quarto incontro e raccolta dati:**

#### **Scuola dell’Infanzia “Albero Azzurro” di Siracusa**

Il 25 settembre 2020, presso la Scuola dell’Infanzia “Albero Azzurro” di Siracusa, un totale di 7 bambini (3 femmine e 4 maschi) si sono riuniti in classe per svolgere l’attività “la scatola magica”. I bambini avevano tutti 3 anni. L’attività, in totale, è durata circa 17 minuti. Coi bambini erano presenti due insegnanti: la prima svolgeva l’attività, mentre la seconda si occupava della raccolta dati.

### **Prima richiesta, “parole mamma”**

(attività durata circa 5 minuti per un totale di 10 verbalizzazioni): pasta, patate, latte, gatto, latte, monella, orecchini, briosches, scherzi, ridere.

### **Seconda richiesta, “parole papà”**

(attività durata circa 5 minuti per un totale di 18 verbalizzazioni): monello, latte, biscotti, **bello**, lavoro, mostro, **brutto**, **bello**, barba, gambe, piedi, peli, capelli, occhi, scarpe, maglietta, spazzatura.

### **Terza richiesta, “parole natura”**

(attività durata circa 7 minuti per un totale di 44 verbalizzazioni): bambini, animali, asinelli, giraffa, cavalli, zebra, elefante, uccelli, coniglio, alberi, fiori, lupo, terra, semi, verdure, mele, zucchine, anguria, uva, melanzana, pomodoro, uva verde, uva viola, tanti colori, blu, viola, azzurro, cielo, marrone, giallo, sole, luna, stella, notte, dormire, nuvole, pioggia, vento, letto, bianche, formica, amici, prato.

### **Quinto incontro e raccolta dati:**

#### **Scuola dell’Infanzia “Albero Azzurro” di Siracusa**

Il 28 settembre 2020, presso la Scuola dell’Infanzia “Albero Azzurro” di Siracusa, un totale di 9 bambini (6 femmine e 3 maschi) si sono riuniti in classe per svolgere l’attività “la scatola magica”. I bambini avevano tutti 5 anni. L’attività, in totale, è durata circa 33 minuti. Coi bambini erano presenti due insegnanti: la prima svolgeva l’attività, mentre la seconda si occupava della raccolta dati.

### **Prima richiesta, “parole mamma”**

(attività durata circa 12 minuti per un totale di 30 verbalizzazioni): Tiziana, femmina, Giorgia, Sueli, mangiare, gelato, torta, Martina, pietra, gioco, dolcetto o scherzetto, vestito, raccogliere fiori, disegno, raccogliere fiori, fare il clown, scoiattolo, albero, melograni, caramelle, guardare le stelle, uccellino, farfalle, colorare, andare alla festa, sole, foresta incantata, acqua, giochi, **passare del tempo sola con la mamma.**

### **Seconda richiesta, “parole papà”**

(attività durata circa 9 minuti per un totale di 23 verbalizzazioni): pito (parola inventata), pantera nera, nuotare, fare i buchi, cinema, fiori, compra caramella, regalo, giocare a nascondino, zucchini, boomerang, guardare la tv, capsula del tempo, purè di patate, pizza, gelato, giocare con la sabbia, uccellini, fragole, giocattoli, focaccia, pizzeria, Christian.

### **Terza richiesta, “parole natura”**

(attività durata circa 12 minuti per un totale di 20 verbalizzazioni): ruota, uccello, alberi, ruota di scorta, scoiattoli, melograno, scoiattoli, macchina, scoiattoli che si arrampicano, fiore arancione, piante, rami, mare, fiori, fiori rossi, piccolo albero, occhiali, panchina, terra, erba.

### **Sesto incontro e raccolta dati:**

#### **Scuola dell’Infanzia “Albero Azzurro” di Siracusa**

Il 29 settembre 2020, presso la Scuola dell’Infanzia “Albero Azzurro” di Siracusa, un totale di 8 bambini (6 femmine e 2 maschi) si sono riuniti in classe per svolgere l’attività “la scatola magica”. Due bambini avevano 5 anni, sei bambini ave-

vano 4 anni. L'attività, in totale, è durata circa 30 minuti. Coi bambini erano presenti due insegnanti: la prima svolgeva l'attività, mentre la seconda si occupava della raccolta dati.

### **Prima richiesta, “parole mamma”**

(attività durata circa 10 minuti per un totale di 13 verbalizzazioni): **amore, voler bene**, mangiare un gelato, **abbracci, baci**, cucinare la pizza, comprare le fragole, **bacio nel cuore, mi siedo accanto a lei**, mi compra le patatine, mi compra la pizza, mangio un panino con lei, mi compra i lecca-lecca.

### **Seconda richiesta, “parole papà”**

(attività durata circa 10 minuti per un totale di 18 verbalizzazioni): **baci**, cucina le ciambelle, mi compra le collane, faccio ginnastica, lavora, lavora al computer, **lo voglio sposare**, mi porta i biscotti, cucina i peperoni senza buccia, legge di notte, guarda le partite, **lo riempio di baci**, mi compra gioielli, **mi piace stare con lui**, mi fa un'acconciatura, va al LIDL, cadono le stelle, mi compra i giocattoli.

### **Terza richiesta, “parole natura”**

(attività durata circa 10 minuti per un totale di 10 verbalizzazioni): animale, foglie, buco nero, le foglie cadono dal cielo, le foglie cadono dai fiori, pianta, le bolle vanno su Mercurio, gioco con la natura, zebra, vaso con la terra.

## **Settimo incontro e raccolta dati: Scuola Primaria in Provincia di Mantova**

Il 28 settembre 2020, presso un Istituto Comprensivo in Pro-

vincia di Mantova, un totale di 13 bambini (8 femmine e 5 maschi) si sono riuniti in classe per svolgere l'attività "la scatola magica". I bambini avevano tutti tra i 9 e i 10 anni. L'attività, in totale, è durata circa 40 minuti. Coi bambini era presente l'insegnante, debitamente formata, che si occupava della raccolta dei dati.

### **Prima richiesta, "parole mamma"**

(attività durata circa 15 minuti per un totale di 91 verbalizzazioni): bambina, **calore**, combattente, **confidare**, **consolazione**, **famiglia**, fragola, gruppo, **insieme**, sei molto forte, soddisfazione, **voler bene**, **consolatrice**, viaggiare, voce, forte, **complicità**, fiorire, nascita, gioielli, faccende, **esempio**, super, giocare, fantastica, dolore, maternità, sorprese, **aiutare**, **scudo**, cuoca, aiutare, obiettiva, sicura, pensiero, sacrificio, **cura**, nervosa, merenda, rabbiosa, discussione, carina, ridere, pasticciera, sapientona, **dolcezza**, mancanza, aspirapolvere, incomprensione, ricaricare, **vicina**, responsabile, mi ascolta cinque volte su dieci, riflettere, pasticciona, **difesa**, **conforto**, pigrizia, migliore, divertimento, sincerità, **amorevole**, **coccole**, **gentilezza**, sveglia, bugie, idee, film, protettiva, saggia, libertà, tempo, calma, gentilezza, forte, rispetto, nostalgia, simbolo, passione, solitudine, **gentile**, **fedele**, forte, mia, **spirito**, **pace**, **ascolto**, odore, unica, **calore**, **gentilezza**.

### **Seconda richiesta, "parole papà"**

(attività durata circa 15 minuti per un totale di 61 verbalizzazioni): commosso, disaccordo, collaborare, orso, spaesa, giocare, gemme, astuto, stressato, russare, migliore, forte, difendere, mare, campagna, curioso, genio, forte, **affettuoso**, tutto, simpatico, sognatore, semplice, padrone, verità, consigli, eroe, libertà, responsabile, aggiustatutto, giocherellone, burlone, positività, segreti, aiuto, abbracci, accettazione, birichino, storia, **gentilezza**, sordo, disastri, amico, numero,

presepe, matematica, galassia, veloce, tablet, bugie, simpatia, tranquillità, solletico, sole, **gentile**, film, fotografia, calciatore, **confidente**, palestrato, mela.

### **Terza richiesta, “parole natura”**

(attività durata circa 10 minuti per un totale di 69 verbalizzazioni): ghiacciai, terra, cielo, amici, profumi, divertente, antistress, passeggiate, stelle, alberi, libertà, sognare, **compagnia**, rami, freddo, bellezza, giocare, libertà, misteriosa, odori, fantasia, galassia, suoni, miracoli, vita, confortevole, rispetto, carta, colori, correre, interessante, avventura, rilassamento, star bene, amica, silenzi, libri, neve, laghi, piante, terra, avventura, magica, clima, rumori, pensare, sentimento, zaino, bosco, alberi, ridere, respiri, musica, silenziosa, osigeno, cantare, gioia, casa, alberi, mistero, forte, sole, mare, rispetto, forte, spazio, creatività, **consolazione**, quadrifoglio.

### **Ottavo incontro e raccolta dati: Scuola Primaria in Provincia di Mantova )**

Il primo ottobre 2020, presso un Istituto Comprensivo in Provincia di Mantova, un totale di 16 bambini (7 femmine e 9 maschi) si sono riuniti in classe per svolgere l'attività “la scatola magica”. I bambini avevano tutti 8 anni. L'attività, in totale, è durata circa 30 minuti. Coi bambini era presente l'insegnante, debitamente formata, che si occupava della raccolta dei dati.

### **Prima richiesta, “parole mamma”**

(attività durata circa 10 minuti per un totale di 57 verbalizzazioni): macchina, cucina, yogurt, dormire, lavoro, mercato, studio, passeggiata, lavoro, torta, bacino, riordinare,



mangiare, passeggiata, aereo, lavoro, leggere, pentola, coltello, innaffiare, pedalò, abbraccio, gioco, leggere, ricca, tubi, banca, scuola, avvocato, topo, fuori, arrabbiare, **coccole**, mare, spesa, montagna, stanca, sushi, cane, crociera, soldi, aspirapolvere, **ricca di amore**, film, bambina, viaggio, bosco, compleanno, aggiustatutto, zoo, **rosario**, motoscafo, finestre, vacanza, aereo, indaffarata, elegante.

### **Seconda richiesta, “parole papà”**

(attività durata circa 10 minuti per un totale di 40 verbalizzazioni): regalo, aggiustare, pesca, industria, bravissimo, forte, magazzino, furgone, tablet, studiare, famoso, dormire, macchina, **protettivo**, dispettoso, burlone, banca, **coccolone**, forte, bicicletta, telefono, dormire, dormiglione, correre, esploratore, macchina, **gentile**, caffè, azienda, tv, **disponibile**, **gentile**, pallavolo, supereroe, battaglia, militare, disordinato, mangione, guscio, **mi accompagna**.

### **Terza richiesta, “parole natura”**

(attività durata circa 10 minuti per un totale di 42 verbalizzazioni): insetti, plastica, fiori, divertente, madrenatura, erba, piante, alberi, ambiente, sole, casa, terra, stagione, paesaggio, fango, animali, solletico, caldo, ridere, correre, nutrire, gatto, acqua, **accogliere**, vivere, legno, esseri viventi, mare, selvaggia, proteggerla, inquinamento, pace, mindfulness, silenzio, quercia, ringraziare, colorata, grigia, **infinita**, salute, star bene, rotolare.

### **Note**

<sup>1</sup> Fabbro, F., *Neuropsicologia dell'esperienza religiosa*, Astrolabio Ubaldini, Roma, 2010.

- <sup>2</sup> Harris, P. L., *The Work of the Imagination*, Blackwell, USA, 2000.
- <sup>3</sup> Pagnotta, C., *Facciamo che ero... Il gioco simbolico nella scuola d'infanzia*, Carocci, Roma, 2008.
- <sup>4</sup> Pievani, T., Girotto, V., Vallortigara, G., *Nati per credere. Perché il nostro cervello sembra predisposto a fraintendere la teoria di Darwin*, Codice, Torino, 2010.
- <sup>5</sup> LeVine, R. A., New, R. S., *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009.
- <sup>6</sup> Bianchi, V., *Semantica. Dalle parole alle frasi*, Carocci, Roma, 2012.
- <sup>7</sup> Varzi, A., *Parole, oggetti, eventi e altri argomenti di metafisica*, Carocci, Roma, 2001.
- <sup>8</sup> Devoti, D., *Gli psicologi di fronte a Dio*, Mimesis, Milano, 2018, pp. 317-318.
- <sup>9</sup> Allovio, S., *Riti di iniziazione. Antropologi, stoici e finti immortali*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.
- <sup>10</sup> Winnicott, D. W., *Bambini*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997.
- <sup>11</sup> Filoramo, G., *Che cos'è la religione. Temi metodi problemi*, Einaudi, Torino, 2004.
- <sup>12</sup> Filosofiacoibambini® è una denominazione che indica un particolare approccio educativo che rientra nel novero delle pratiche filosofiche rivolte ai bambini.
- <sup>13</sup> Gopnik, A., *Il bambino filosofo. Come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014.
- <sup>14</sup> Cirino, C. M., *I "se" che aiutano a crescere*, Tesi di Dottorato in Scienze della Complessità, Università degli Studi di Urbino, 2015.
- <sup>15</sup> *Ibidem*.
- <sup>16</sup> Lipman, M., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano, 2005
- <sup>17</sup> Jackson, T. E., *Philosophy for Children Hawaiian Style - On Not Being in a Rush...*, in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Volume 17, Issue 1/2, 2004.
- <sup>18</sup> De Montaigne, M., *Saggi*, Bompiani, Milano, 2014.

- <sup>19</sup> Cavalli-Sforza, L. L., Cavalli-Sforza, F., *Chi siamo*, Codice, Torino, 2013.
- <sup>20</sup> Boumard, P., *Gli etnografi e la tribù pedagogia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2009.
- <sup>21</sup> Aristotele, *Etica Nicomachea*, Libro II, Ediz. Bompiani, a cura di Mazzarelli. C., 2000.
- <sup>22</sup> Bertuglia, C. S., Vaio, F., *Complessità e modelli. Un nuovo quadro interpretativo per la modellizzazione nelle scienze della natura e della società*, Bollati Boringhieri, Torino, 2011.
- <sup>23</sup> Goffman, E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- <sup>24</sup> Vicari, S., Caselli, M. C., *Neuropsicologia dello sviluppo. Normalità e patologia*, Il Mulino, Bologna, 2010.
- <sup>25</sup> Megglé, V., *Bambini difficili. Ciò che tuo figlio sa, senza essere in grado di dire*, Feltrinelli, Milano, 2020.
- <sup>26</sup> Boumard, P., Lapassade, G., Lobrot, M., *Il mito dell'identità. Apologia della dissociazione*, Sensibili alle foglie, Roma, 2018.
- <sup>27</sup> Favorini, A. M., *I problemi di comportamento a scuola. Interventi pedagogici e inclusione*, Carocci, Roma, 2014.
- <sup>28</sup> Illich, I., *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, Mimesis, Milano, 2019.
- <sup>29</sup> Achenbach, G. B., *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità di vita*, Feltrinelli, Milano, 2018.
- <sup>30</sup> Aristotele, *Etica Nicomachea*, Libro II, Ediz. Bompiani, a cura di Mazzarelli. C., 2000.
- <sup>31</sup> Cacciari, M., *Il lavoro dello spirito*, Adelphi, Milano, 2020.
- <sup>32</sup> *Ibidem*, p. 17.
- <sup>33</sup> *Ibidem*, p. 37.
- <sup>34</sup> *Ibidem*, p. 42.
- <sup>35</sup> *Ibidem*, p. 43.
- <sup>36</sup> *Ibidem*, p. 49.
- <sup>37</sup> *Ibidem*, p. 70.
- <sup>38</sup> *Ibidem*, p. 72.
- <sup>39</sup> *Ibidem*, p. 90.
- <sup>40</sup> Tart, C. T., *Stati di coscienza*, Astrolabio Ubaldini, Roma, 1977.
- <sup>41</sup> Cacciari, M., *Il lavoro dello spirito*, Adelphi, Milano, 2020, p. 90.
- <sup>42</sup> Hoffman, D., *L'illusione della realtà*, Bollati Boringhieri, To-

rino, 2020.

<sup>43</sup> Latouche, S., *Come reincantare il mondo*, Bollati Boringhieri, Torino, 2020, p. 30.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 34.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 43.

<sup>47</sup> Ritzer, G., *La religione dei consumi. Cattedrali, pellegrinaggi e riti dell'iperconsumismo*, Il Mulino, Bologna, 2012.

<sup>48</sup> Latouche, S., *Come reincantare il mondo*, Bollati Boringhieri, Torino, 2020, p. 36.

<sup>49</sup> Cirino, C. M., *Tutte (o quasi) le attività originali di Filosofiacoi-bambini@*, Associazione Culturale "Coi Bambini", 2019.

<sup>50</sup> Mantovani, S., *La ricerca sul campo in educazione. Vol. 1: I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano, 1998.

<sup>51</sup> Trattasi non di interviste nel senso comune del termine quanto di una raccolta, di un inventario di verbalizzazioni formulate dai bambini a partire da un'attività semistrutturata. Il brainstorming di gruppo è vincolato, di volta in volta, a particolari campi semantici. La parola "intervista" viene utilizzata perché i bambini, essendo molto piccoli, nel momento in cui rispondono non vengono condizionati dalle risposte altrui, ma vivono l'esperienza quasi come fosse, per l'appunto, un'intervista (ad ogni modo, sono stati consultati: Zammuner, V. L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il Mulino, Bologna, 1998; Frabboni, F., Baldacci, M., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Milano, 2013; Sorzio, P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma, 2005; Cardano, M., *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna, 2011; Bezzi, C., *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*, Franco Angeli, Milano, 2013.)

<sup>52</sup> Cirino, C. M., *I "se" che aiutano a crescere*, Tesi di Dottorato in Scienze della Complessità, Università degli Studi di Urbino, 2015.

<sup>52</sup> Winnicott, D. W., *Dal luogo delle origini*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1990, pp. 147-155.

<sup>53</sup> Gardner, H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2013.

## Capitolo quinto

### **Dio come Padre e come Madre**

Xabier Pikaza scrive: «Ci sono altri segni di Dio nel mondo e nella storia. Ma a un livello profondo spiccano quelli di padre e madre, da cui l'uomo riceve non soltanto la vita, ma anche la parola, l'amore e un compito [...]»<sup>1</sup>.

Era impossibile non dedicare almeno un capitolo all'idea che l'uomo, nel corso dei secoli, si è fatto di Dio, di ciò che supera la vita nella sua secolarità. Idea che per quanto ci riguarda e per quanto riguarda i bambini con i quali abbiamo avuto familiarità nel corso della nostra ricerca è sostanzialmente l'idea ebraico-cristiana di Dio. Idea che, come vedremo e come possiamo ben immaginare, non è poi tanto distante da quella presente in molte altre tradizioni religiose, perlomeno nel suo riprendere i caratteri paterni e materni che da sempre e dovunque guidano lo sviluppo, la crescita, i momenti di passaggio, l'ingresso in comunità di ogni essere umano.

Winnicott ce l'ha illustrato bene, anzi benissimo: senza adeguate cure materne, il bambino fatica a sviluppare la propria capacità di star solo, preludio della sua futura capacità d'immaginare di non poter mai essere "realmente" solo, ovvero di essere sempre in presenza di qualcuno d'immaginario!

Si tratta del definitivo passo verso l'adulità, la condizione in cui l'immaginazione dovrebbe poter essere governata dall'uomo con la stessa abilità con la quale si governano le proprie mani, braccia, gambe, passioni...

## Dio come Madre

Al giorno d'oggi si dà il caso che buona parte delle madri si trovino davanti a un compito più "semplice" rispetto a quello al quale dovrebbero, invece, cercare di adeguarsi i padri. Nonostante la vita odierna sia estremamente diversa rispetto al passato, infatti, certe cose si può dire che siano cambiate poco o nulla. La madre, ad esempio. Essa «è tutto o quasi per il bambino: lo genera, lo accoglie, lo accudisce, gli dà il proprio corpo (seno) e gli offre la presenza e la parola...»<sup>2</sup>. Così era e così è, a tutt'oggi e nonostante tutte le difficoltà del caso, dal momento che le esigenze dei neonati, di coloro che sono appena venuti al mondo, non soggette ad evolversi con il progredire della società, sono pressoché le medesime. Come medesime sono (o dovrebbero essere) le riposte materne, per quanto anch'esse soggette a modificarsi col mutare del costume.

Il bambino appena nato, insomma, si aspetta delle cose e se le aspetta da sempre e sempre le stesse: calore, protezione, accudimento, affetto, amore... La madre, o meglio, la figura di riferimento materna, risponde a quelle aspettative e lo fa (o dovrebbe farlo), ora come un tempo, suppergiù nello stesso identico modo: offrendo la propria protezione, mater omnium. Perché per quanto il mondo "là fuori" possa, nel frattempo, essere cambiato, il bambino non lo sa e per lui oggi è esattamente come millenni fa. Ecco perché, nel momento in cui intervistiamo i bambini chiedendo loro quel che la parola "mamma" gli fa venire in mente, otteniamo un numero più alto di verbalizzazioni (8 su 45 nel nostro esperimento in classe) legate semanticamente alla sfera dell'amore, della cura, etc., rispetto a quelle che raccogliamo (2 su 51 nel corso del nostro esperimento) se partiamo dalla parola "papà".

«Si dimentica forse una donna del suo bambino, così da non commuoversi per il figlio delle sue viscere? Anche se queste donne si dimenticassero, io invece non ti dimenticherò mai»<sup>3</sup>, dice Dio in Isaia. È un Dio, quello del Profeta,

più madre di qualunque altra madre. Un Dio lontano dal Dio vendicativo, guerriero del Pentateuco. «Il modello precedente (paternità forte, legata al re) poneva in risalto la figura maschile, quasi maschilista di Dio. Al contrario, questo modello di tipo più affettivo finisce col porre al centro la figura chiave di una donna madre»<sup>4</sup>. Ebbene, mostrare Dio come Madre (seppur perfetta e dunque assolutamente irreali) parrebbe essere la maniera migliore di avvicinarlo ai bambini, dal momento che essi posseggono già, come abbiamo visto dall'intervista, le precomprensioni necessarie a capire chi è e cosa fa una madre, quali sono le sue caratteristiche essenziali: "abbracci", "abbracciare", "baciare", "dare un bacio", "voler bene"...

Basterebbe accostare Dio all'idea che i piccoli hanno della loro mamma e il gioco sarebbe fatto, molte delle riflessioni e dei pensieri che essi concepirebbero su di lei si rifletterebero, amplificate con l'aiuto dell'adulto, su Lui. Eppure, ci è così difficile parlare di Dio al femminile. Ci è così difficile rinunciare, da un lato, al desiderio di avere un Padre protettivo e amorevole, un Dio-Padre-Madre, dall'altro al bisogno di un Padre autoritario che sia per noi modello irraggiungibile di perfezione (Super-Io). Nonostante la facilità con la quale i bambini capirebbero l'amore di Dio se quest'ultimo fosse per loro "mamma", abbiamo bisogno di sfidare il loro intendimento marcando continuamente il fatto che egli è Padre. Come mai? Sappiamo che anche Winnicott ci parla delle braccia eterne di Dio Padre, ma che ne è delle braccia aperte di Maria? Del suo mantello?

La scelta che è stata fatta tradizionalmente è sempre stata quella di utilizzare la madre come ultima protezione dei figli dallo sdegno del padre. «Maria protettrice dell'umanità contro tutti i castighi di cui la minaccia di un Dio corrucchiato . malattie, guerre e carestie: fu quello, nella sua accezione più generale, il significato del mantello mariano»<sup>5</sup>, scrive Delumeau. Proprio quel che accade anche in natura, laddove le femmine proteggono i nuovi nati dagli altri maschi adulti, i quali potrebbero scambiarli per prede, attaccandoli, ferendoli e uccidendoli. Davvero abbiamo bisogno di temere Dio e

dunque non possiamo che immaginarlo come Padre? Non ci basta sapere che Dio è madre e ci protegge?

## Dio come Padre

Delumeau, nel suo meraviglioso lavoro storico sul cristianesimo, ne fa una questione di equilibrio tra “sicurezza” e “insicurezza”. «Il XVIII secolo fu contrassegnato, in Occidente, da un regresso globale dell’insicurezza; l’arretramento dei timori concernenti l’aldilà trovava incoraggiamento e conferma nella diminuzione di quelli relativi all’esistenza terrena»<sup>6</sup>. L’idea è che mano a mano che la vita si faceva in qualche modo più “facile” e meno pericolosa, Dio passasse dall’avere un volto paterno e severo, al possedere caratteri molto più femminili, vicini a quelli di una madre amorevole (la madre buona di Winnicott, n.d.r.). «La certezza che Dio sia, prima di tutto, bontà; il concetto di una sicurezza spirituale basata sulla clemenza divina; l’assurdità di un Dio che danni la maggior parte delle proprie creature: tutte ovvietà, oggi, per la maggior parte dei cristiani, ma che un tempo, almeno ai censori ufficiali, sembravano vere e proprie provocazioni»<sup>7</sup>.

E oggi la situazione qual è? Oggi che l’insicurezza<sup>8</sup> è tornata a dominare le esistenze di noi tutti, specialmente quelle dei più giovani, è possibile che l’uomo sia nuovamente alla ricerca di un Dio-Padre, un Dio che incarna la giustizia e che punisce quando necessario? Un Dio autorevole, ancor più che autoritario? E se l’esigenza fosse davvero questa, l’uomo sarebbe in grado d’immaginarlo? Pikaiza scrive che: «Il Dio del Regno è legato ai bambini, ed essi sono i suoi rappresentanti... È in questo senso che va intesa l’invocazione di Gesù, il quale chiama Dio *Abbà*, con una parola che non è esclusiva dei piccoli, ma che in essi trova il suo senso pieno. Dio è *Abbà*, ma è anche *Immà*, ossia la madre che insegna ai bambini a dire precisamente “padre”»<sup>9</sup>.

Già, ma dire “papà”, per un bambino, che cosa si-



gnifica? Quando glielo siamo andati a chiedere, abbiamo scoperto che per loro vuol principalmente dire “fare”, “fare qualcosa”. A differenza della madre, il padre non viene descritto come colui che elargisce affetto (2 verbalizzazioni su 51), né come colui che mantiene l’ordine (1 verbalizzazione su 51), bensì come colui che fa o col quale fare qualcosa (giocare, mangiare, dormire, lavorare, raccogliere, aprire, etc.). Se si ha sufficiente dimestichezza coi bambini e con questo genere d’“interviste” si noterà, poi, che le risposte ottenute a partire dalla parola “papà” sono molto più vaghe e assai meno pertinenti rispetto a quelle trovate partendo dalla parola “mamma”, un po’ come se i bambini faticassero a trovare nella loro mente qualcosa di realmente appropriato da dire. A parte alcune verbalizzazioni “sincere”, insomma, altre sembrano messe lì un po’ per caso.

Il padre si rivela, così, una figura dai contorni sfumati, priva di qualsiasi caratterizzazione definita e precisa. Se la madre è colei che elargisce affetto, che protegge, chi è il padre? «Dicendo *Abbà*, il bambino non si allontana dalla madre per cadere nelle mani di un cattivo patriarcalismo, bensì penetra all’interno dell’esperienza più profonda della madre, che giunge a metterlo davanti a suo padre»<sup>10</sup>. Il padre, nella lettura che ne fa Pikaza è l’Altro. È l’elemento che si frappone fra la madre e il bambino, che ne interrompe l’idillio, la fusione totale. Una posizione alquanto scomoda da ricoprire, perlomeno per chi non sia sufficientemente consapevole dei rischi cui andrà incontro, per chi creda che sarà una passeggiata sopportare la sensazione di sentirsi spesso e volentieri superfluo, vano. Nella visione di Pikaza, come in quella di Winnicott, è la madre ad avere un ruolo centrale, anche rispetto al padre, al miglior padre che si possa desiderare. Questo, al punto tale che sembra sia solo grazie alla propria madre se Gesù stesso poté avere un così buon rapporto col “Padre”: «conoscere Dio risulta, per Gesù, la cosa più facile e primigenia; non ha avuto bisogno di argomentazioni per comprenderne l’essenza, non è andato in cerca di prove: sua madre Maria gli ha insegnato a dire *Abbà*, e nell’*abbà* familiare (Giuseppe) egli ha potuto

scoprire il volto di Dio *Abbà*, un Padre con una madre o, per meglio dire, a partire dalla madre»<sup>11</sup>. La madre di Winnicott, come quella di Pikaza e in generale di tutta la storia della Chiesa contemporanea, ha il compito di accompagnare il bambino verso l'*Altro*, di fargli capire che non c'è nulla da temere nell'essere-da-solo-con-l'*Altro*. «Fu proprio per rendere di nuovo credibile la religione di Gesù che [...] molti gesuiti [...] tentarono di distruggere l'immagine del Dio punitore»<sup>12</sup>, scrive Delumeau. Seppur conosciuto come padre, l'*Altro* resta pur sempre un pericolo, un rischio per la sicurezza del bambino, che di tanto in tanto vede allontanarsi la propria fonte di nutrimento e di vita. Ma la madre (la Chiesa) è lì per rassicurarlo, per offrirgli un'altra immagine di Dio, un'immagine nuova, rassicurante.

Il passato, il presente e il futuro dell'umanità sta tutto qua, in questo ricorsivo movimento che va da uno, a due, a tre, etc. E di nuovo da uno, a due, a tre, etc. Questa è la vita ed è anche la maniera in cui possiamo immaginarci l'universo: una lenta ma continua deriva verso il caos<sup>13</sup>, il buio, verso una situazione di maggiore disaggregazione. Nuclei che perdendo energia si allontanano, si perdono, si spengono, si mescolano, si trasformano, salvo poi tornare a riunirsi e di nuovo a sciogliersi. È la madre, col suo bambino, e l'*Altro*, il padre, che rappresenta il mondo e tutto quello che esso contiene. Peccato, però, che la famiglia (padre compreso), rispetto a quella di cui la Chiesa continua a darci notizia, viva oggi una nuova e pesante ondata di crisi, come anche la letteratura<sup>14</sup> e il cinema ci confermano ormai da tempo. La famiglia, come la città, non è più quell'isola di relativa sicurezza che Delumeau ha descritto nel suo testo, parlando dell'Occidente preindustriale.

Oggi chi ha visto la città coi propri occhi, chi l'ha vissuta nei suoi aspetti più cupi, aspira a fuggire in campagna, là dove la notte è più scura, ma il giorno è senza dubbio più luminoso e il cielo non è costantemente attraversato da una coltre di smog tossico. Chi ha sopportato le ipocrisie di cui è complice vittima la famiglia borghese, desidera ardentemente ribellarsi. Dopo aver passato la vita a tentare di

scacciar via la paura del buio che lo atterriva, l'uomo è oggi costretto ad attraversare quella paura per salvarsi da un eccesso di luce, di visibilità (non solo elettromagnetica, ma anche mediatica). «I terrori della notte hanno radici nel lontano passato e nel più profondo della nostra psiche»<sup>15</sup>, ma possono essere addirittura preferibili ai terrori del giorno!

## **Rassicurare e proteggere**

«Ma non sta forse vivendo, la nostra epoca, un rovesciamento della situazione? Viene un momento in cui un eccesso di sicurezza non rassicura più; la febbrile ricerca di protezione crea di nuovo l'angoscia, quel correre affannoso fra pericoli e assicurazioni contro i pericoli dà le vertigini. L'equilibrio fra gli uni e le altre è continuamente messo a repentaglio: ogni sicurezza, alla fin fine, è precaria e noi ci dobbiamo difendere [...]»<sup>16</sup>. Delumeau scriveva queste righe nel 1989, l'anno che cambiò la storia, ma che a dispetto di ciò che qualcuno avrebbe potuto immaginarsi e augurarsi non la rese certo più sicura di quanto fosse prima. Se allora i presagi della futura paura che presto sarebbe tornata a paralizzare il mondo erano tutti orientati verso un eccesso di sicurezza (scudi spaziali, sistemi di sorveglianza, possibilità di vivere indefinitamente e quant'altro, secondo i futurologi, ci avrebbero spaventato ben di più di qualsiasi altra cosa vista in passato), oggi è piuttosto l'insicurezza ad essere tornata sulle prime pagine. Terrorismo, pandemie, problemi etici legati alle intelligenze artificiali, tramonto della *privacy*, crisi finanziarie, debito, precarietà, definitiva crisi dei valori tradizionali... Siamo tornati di nuovo al punto di doverci mettere alla ricerca di certezze, di sicurezze, esattamente come agli albori dello Stato moderno. Ma da che parte possono arrivare al giorno d'oggi queste nuove certezze?

Per quanto riguarda i bambini, essi vanno cercando certezze là dove, finora, sono sempre stati capaci di trovarle: nelle figure di riferimento che hanno al loro fianco, special-

mente nelle loro madri e nei loro padri. A differenza di un tempo, però, i genitori di oggi vivono immersi fino al collo in una generale sensazione di precarietà, di superficialità, d'indifferenza e per questo motivo non hanno mezzi sufficienti a far fronte al bisogno di sicurezza che i loro figli gli richiedono. La precarietà contraddistingue non soltanto la loro vita, ma più in generale tutta la società nel suo insieme: più nulla può dirsi sicuro, stabile, duraturo... Un giorno qualche cosa funziona e il giorno seguente è da buttare (e questo vale anche per le idee, le competenze, i diritti, i doveri...).

Mentre sono impegnati a trovare un modo per sostentare la propria famiglia, la maggior parte dei genitori è costretta a lasciare i figli ad altri, respingendo, come fosse normale farlo, ogni loro richiesta di presenza, di vicinanza, di tempo. E non è neppure del tutto colpa loro: è la società che glielo "impone". È la società che fa credere ai padri e alle madri che si tratti di una scelta giusta, per nulla problematica. In pochi si domandano quali certezze mai saranno in grado di assorbire e di apprendere bambini cresciuti in un clima simile; eppure sarebbe quella la domanda sulla quale soffermarsi. «Abbiamo un legittimo bisogno di essere rassicurati; e, tuttavia, come scriveva sant'Agostino (*De Civitate Dei*, n.d.r.), abbiamo bisogno anche dell'"inquietudine"»<sup>17</sup>. Guarda caso, però, oggi ci ritroviamo con un *surplus* d'inquietudine che richiederebbe piuttosto d'essere alleggerita con una buona dose di rassicurazione... Ma se la famiglia non può far fronte a tale esigenza di stabilità e sicurezza perché incatenata a doveri che sono quelli richiesti da una "libera" società di mercato, chi si accollerà il compito di rassicurare e proteggere?

La nostra sensazione è che in un simile scenario la spiritualità potrebbe avere sufficiente spazio per tornare a dire la sua, per far sentire nuovamente la sua voce. All'interno del gigantesco caos educativo nel quale da tempo siamo ormai rovinati, la religione avrebbe l'occasione per tornare ad adempiere al ruolo che da sempre le è stato familiare e prediletto: fornire agli uomini dei pretesti per immaginare diversamente la loro condizione esistenziale, in

vista di un futuro diverso, migliore. Immaginare *altrimenti*, appunto. Quel che i bambini sanno fare meglio, o dovrebbero saper fare. Il problema, allora, dov'è? È che la religione, oggi, si rivolge ai bambini utilizzando un linguaggio che essi non possono più riconoscere, perché non appartiene più alla loro esperienza di vita. Nella nostra intervista abbiamo visto come i piccoli inquadrino semanticamente i loro genitori e la natura, come siano già da piccoli addentro a un'esistenza, a un'esperienza, fatta perlopiù di cose da fare, di impegni, di oggetti. Una vita povera di contemplazione ed eccessivamente ricca di cose. Ma la spiritualità agisce proprio in virtù della sua astrattezza, del suo mantenersi lontana dai riflettori, dalle luci che potrebbero smascherarla, svelarne il trucco. Oggi che tutto sembra essere stato risolto, che più nessun mistero sopravvive e la luce della scienza e della tecnica risplende in ogni angolo del pianeta grazie anche a milioni di telecamere di sicurezza poste un po' ovunque, abbiamo più che mai bisogno di riallacciare un contatto con l'ignoto, col mistero.

Se la religione intende continuare a parlarci di Dio come Padre, dovrebbe iniziare a mettere in conto quelle che sono le nostre precomprensioni in merito a lui, alla sua figura, alla nostra esperienza di vita con lui, che è completamente diversa da quella che potevano avere gli uomini anche solo cinquant'anni fa. Se quel che abbiamo raccolto dall'intervista è un campione di ciò che i bambini hanno in mente quando odono la parola "padre", è chiaro che essi non posseggono più le precomprensioni necessarie a intercettare il significato dell'espressione Dio-Padre. Non possono intuire quel che attraverso quell'espressione gli si vorrebbe trasmettere, far apprendere. Non hanno scelta, non c'è scelta in chi non ha sufficienti parole a disposizione per immaginare l'Altro.

Non resta, dunque, che tornare ad occuparci delle parole, se vogliamo che l'immaginazione rifiorisca e con essa riprenda vigore anche la capacità di credere e l'interesse dell'uomo ad addentrarsi nel mistero, là dove dimora il sacro. Essere-spirituali lo potremmo anche tradurre con essere-im-

maginativi, dal momento che ogni spiritualità è ed è stata un tentativo, più o meno riuscito, di affrontare il mistero della nostra esistenza e del nostro destino grazie alla facoltà più importante che la natura ci ha consegnato in dono: l'immaginazione. Ma se non è possibile continuare a pensare di trasmettere la spiritualità così come è stato sempre fatto, dando per scontate precomprensioni che scontate non lo sono più, come lo si potrà fare? In mancanza di figure familiari che qui sulla terra possano concorrere a ricoprire i ruoli che la religione ci chiama a intuire "sovrasensibilmente", dovremo pensare di agire sul vocabolario, ampliandolo a sufficienza nella direzione "giusta".

## La parola e l'esempio

Nel volume di Garelli *Piccoli atei crescono*<sup>18</sup>, le agenzie educative prese in considerazione dall'Autore come fondamentali per quel che riguarda la trasmissione delle idee religiose ai più giovani sono diverse, ma spiccano tra esse la famiglia e la comunità dei credenti. Garelli non fa mistero di essere rimasto stupito rispetto a certi risultati ottenuti grazie alla sua indagine. Sembrerebbe, ad esempio, che la parte giocata dai nonni nel passaggio a bambini e ragazzi di quelle che sono le tradizioni religiose di famiglia, nonché nella buona riuscita di tale passaggio, non sia poi così fondamentale, né efficace. Un effetto maggiore pare ce l'abbiano, invece, quei genitori che con autorevolezza (non autorarietà) riescono a coinvolgere i piccoli all'interno della vita spirituale comunitaria. Naturalmente, il medesimo discorso vale, oltre che per i genitori di quei bambini, anche per gli altri membri della comunità, siano essi adulti o meno: l'efficace trasmissione di determinate credenze religiose o pratiche spirituali avviene esclusivamente là dove c'è reale partecipazione personale, là dove le parole hanno ancora la loro importanza, ovvero dove conservano intatto il loro nucleo di significato.

Se nella testa di un bambino, o di un ragazzo, la

parola “padre” si svuota di significati affettivi, morali, per riempirsi di contenuti futili e transitori, è chiaro che non sarà più possibile per lui capire il significato della locuzione “Dio-Padre”, dell’ “Amore-Di-Dio-Padre”, concetto centrale di tutta la spiritualità cristiana. Un po’ più facile sarebbe spiegare Dio attraverso la parola “mamma” che abbiamo visto mantenere, nonostante tutto, una certa ricchezza di significati affettivi. Ma si trova oggi chi parli di “Dio-Madre”<sup>19</sup>? La sensazione è che per paura di tentare nuovi approcci, nuove piste, si rischi di rimanere definitivamente impanzanati nell’incomprensione più totale. Incomprensione che nell’arco di poco tempo (anche solo un paio di generazioni) potrebbe suscitare nei giovani disincanto, disinteresse e alla fine oblio di ogni insegnamento tradizionale.

Garelli ci ha mostrato statisticamente l’importanza degli esempi (familiari e amicali) nella trasmissione delle credenze e nella fortificazione di quella che potremmo chiamare l’immaginazione spirituale di un individuo. Gli esempi sono tutto, perché riempiono (fanno “fiorire”) i campi semantici di parole. A seconda della loro qualità avremo una certa qualità di parole e di conseguenza un certo tipo di precomprensioni disponibili per affrontare la realtà.

È urgente cominciare a prendere in considerazione, seriamente, i problemi e le criticità che lo sviluppo dell’immaginazione in età infantile deve oggi affrontare, soprattutto nel campo dell’educazione spirituale. La madre “buona” di Winnicott, come il padre “buono” della parabola evangelica<sup>20</sup>, sono lì a ricordarci l’importanza dell’esempio, della parola, che più di ogni altra spiegazione vale a trasmettere un determinato contenuto in profondità. L’immaginazione dei bambini deve venire letteralmente toccata dalla spiritualità perché quest’ultima possa avere qualche chance di sopravvivenza in loro. Una riforma profonda dei vari curricula religiosi della scuola è assolutamente necessaria.

## Note

<sup>1</sup> Pikaza, X., *La storia di Dio nella Bibbia*, Queriniana, Brescia, 2018, p. 7.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> Is 49, 15.

<sup>4</sup> Pikaza, X., *La storia di Dio nella Bibbia*, Queriniana, Brescia, 2018, pp. 44-45.

<sup>5</sup> Delumeau, J., *Rassicurare e proteggere*, Rizzoli, Milano, 1992, p. 286.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 489.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 507.

<sup>8</sup> Castel, R., *L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti?*, Einaudi, Torino, 2011.

<sup>9</sup> Pikaza, X., *La storia di Dio nella Bibbia*, Queriniana, Brescia, 2018, p. 81.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 82.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pp. 83-84.

<sup>12</sup> Delumeau, J., *Rassicurare e proteggere*, Rizzoli, Milano, 1992, p. 535.

<sup>13</sup> Ligotti, T., *La cospirazione contro la razza umana*, Il Saggiatore, Milano, 2016.

<sup>14</sup> Zeh, J., *L'anno nuovo*, Fazi Editore, Milano, 2019.

<sup>15</sup> Delumeau, J., *Rassicurare e proteggere*, Rizzoli, Milano, 1992, p. 558.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 588.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> Garelli, F., *Piccoli atei crescono*, Il Mulino, Bologna, 2016.

<sup>19</sup> In realtà c'è grande dibattito attorno alla teologia di genere (Zorzi, B., *Al di là del «genio» femminile. Donne e genere nella storia della teologia cristiana*, Carocci, Roma, 2014), ma quanta influenza ha sulle concrete pratiche nei vari contesti di apprendimento?

<sup>20</sup> Lc 15, 11-32.



## Capitolo sesto

### Il curriculum “Spiritualità coi bambini”

«In termini sommari, il curriculum consiste nel percorso formativo di un grado scolastico (il curriculum della scuola primaria, per esempio) o di una disciplina (il curriculum di matematica, per esempio). Nell'uno come nell'altro caso, il curriculum può essere considerato sia sotto il profilo dei contenuti formativi di tale percorso, e allora si identifica con la nozione di programma, sia sotto quello della sua organizzazione didattica, e in tal caso coincide con la programmazione»<sup>1</sup>. È con queste parole che il pedagogo Baldacci comincia ad affrontare la questione del curriculum, proseguendo poi con ampi riferimenti a Bateson<sup>2</sup> e Dewey<sup>3</sup>, due autori di riferimento anche per il nostro studio. La disamina di Baldacci ci è utile per due ragioni: anzitutto, per affrontare, con le dovute attenzioni critiche, la questione del curriculum “Spiritualità coi bambini” (se non una vera e propria disciplina, un approccio disciplinare che ci auguriamo possa essere proposto come propedeutico e integrativo all'IRC); e poi per ampliare i nostri orizzonti nel campo di una didattica che possa dirsi finalmente libera da ogni antinomia.

Nei capitoli precedenti abbiamo avuto modo di contestare lungamente la deriva economicista dell'educazione, in particolare dell'istruzione istituzionalizzata. Si tratta, a nostro giudizio, dell'antinomia più attuale tra quelle emerse fino ad oggi; assente nell'elenco che Baldacci stilò nel suo lavoro del 2006, dove venivano riportate soltanto le contrapposizioni seguenti: scuola-ambiente, aula-laboratorio, inse-

gnamento frontale o trasmissivo-ricerca, disciplinarità-interdisciplinarità. Se è vero, dunque, che fino a qualche anno fa l'antinomia che più di ogni altra aveva i riflettori puntati addosso era quella che aveva a che fare con l'atteggiamento del maestro nell'atto d'insegnare, che si voleva passasse dalla frontalità alla ricerca, oggi è piuttosto l'antinomia economico-antieconomico a dover essere posta in prima pagina, coi bambini naturalmente dispersivi, immaginativi, sufficientemente "lenti" e disinteressati, quindi antieconomici.

In questa sede, insomma, il lavoro di dialettizzazione delle antinomie (come lo definisce Baldacci) è stato già sufficientemente compiuto. Quel che resta da fare è legare la critica, la *pars destruens*, a ciò che Bateson ci dice a proposito dei livelli logici dell'apprendimento, così da allargare lo sguardo (*pars construens*) verso un possibile "nuovo" livello che sembra oramai venuto il tempo di considerare o, meglio, riconsiderare. Diciamo allora che un modo molto efficace di procedere al fine di tentare di risolvere le antinomie che "infestano" il campo educativo è quello di lasciar emergere, in linea con il lavoro di Bateson, due livelli distinti di apprendimento e di affrontarli: il protoapprendimento e il deuteroapprendimento. Livelli che per quanto riguarda l'essere umano (nell'animale generalmente sono assenti, oppure ci sono, ma con limitazioni) sono entrambi sempre presenti e funzionanti.

Baldacci scrive che il primo «è un processo diretto e manifesto, che produce risultati a breve-medio termine»<sup>4</sup> e che è «legato all'assimilazione di conoscenze e abilità»<sup>5</sup>. Il secondo, «che consiste in una famiglia di fenomeni tra i quali spiccano l'imparare ad apprendere e l'acquisizione di abitudini astratte cognitive ed emotive»<sup>6</sup> che «ha, viceversa, un carattere collaterale e poco evidente, e determina esiti a medio-lungo termine»<sup>7</sup>. Si tratta, nel primo caso, dell'apprendimento zero di Bateson, di quello che siamo soliti chiamare condizionamento di Pavlov<sup>8</sup>. Una situazione caratterizzata «dalla specificità della risposta, che - giusta o errata che sia - non è suscettibile di correzione»<sup>9</sup> da parte di chi ne fa esperienza. Il bambino impara a svolgere una

determinata operazione, a rispondere in un determinato modo a un certo stimolo senza, però, aver interiorizzato realmente l'informazione e quindi senza margine per poterla eventualmente "modificare", senza poterci "lavorare" sopra. Egli sa, semplicemente, che in risposta a una certa sollecitazione, dovrà rispondere in un certo modo. E lo "sa" in un'accezione molto particolare del verbo sapere; in qualche modo, senza saperlo. Difatti, nel momento in cui la richiesta giunge al bambino in modo diverso dal solito, o l'ordine delle parole che compongono la domanda è invertito o minimamente modificato, il piccolo si blocca e non sa più che fare, a dimostrazione che non si trattava di una vera e propria conoscenza, di un apprendimento vero e proprio, ma di un semplice riflesso condizionato. Di certo, non qualcosa che potesse essere spendibile a lungo, o suscettibile di correzione grazie, ad esempio, all'immaginazione, alla capacità di pensare *altrimenti*.

Chiedersi quanta parte del curriculum scolastico attualmente adoperato negli Istituti italiani sia costruita in tal modo, per così dire "a prova d'immaginazione", non è dunque esclusivamente una provocazione, ma una riflessione che reclama una risposta puntuale. Secondo la nostra esperienza, l'antinomia economico-antieconomico che domina il campo attualmente, si pone assolutamente in linea con le precedenti, che non sono state affatto risolte, se non superficialmente. Come abbiamo già visto nei capitoli precedenti, non è sufficiente modificare un aspetto del *setting* (eliminare la cattedra dall'aula o cambiare i banchi) o della didattica (frontale-ricerca) per dire di aver operato un cambiamento. Finché l'immaginazione dei bambini non verrà adeguatamente utilizzata e quindi allenata, ci troveremo sempre in una situazione antinomica, di dominio del protoapprendimento (economico, veloce, misurabile, immediatamente efficace...) sul deuterapprendimento (antieconomico, lento, difficilmente misurabile e valutabile, efficace a medio-lungo termine...).

Ma proviamo a fare degli esempi concreti, seguendo la teoria di Bateson, per capire cosa intenda parlando di

Apprendimento zero, 1, 2, etc., e già che ci siamo poniamoci dal punto di vista delle scienze della religione, ragionando sui modi che un determinato contenuto religioso avrebbe, al giorno d'oggi, per essere veicolato e appreso.

Partiamo dall'Apprendimento zero, da un bambino sollecitato, giorno dopo giorno, al medesimo stimolo religioso (l'IRC a scuola, il catechismo in Parrocchia, i riferimenti religiosi in famiglia e tra gli amici e così via). Il bambino in questione impara a rispondere adeguatamente a determinate sollecitazioni ("chi è Dio", "cosa c'è dopo la morte", "cosa succede se ci si comporta male"...), secondo ciò che gli è stato insegnato da più parti. Ma non c'è modo di esprimersi in alcun modo circa il suo reale coinvolgimento, né di valutare la sua reale apprensione. In mancanza di qualsiasi punto di riferimento "altro" che metta "in discussione" la sua credenza, infatti, come potremo dire che egli effettivamente crede? Il suo orizzonte di possibilità è limitato perché limitate sono le possibilità di scelta e di azione di cui dispone, così come il suo livello di comprensione cosciente del problema. L'Apprendimento 1 concede al soggetto una prima via d'uscita dall'immobilismo del livello zero. Offrendo all'individuo più alternative tra le quali potersi decidere, è definito da Bateson come un «cambiamento nella specificità della risposta»<sup>10</sup>.

Il bambino ha di fronte a sé differenti stimoli (ad esempio le varie religioni storiche, oppure i diversi modi di rispondere al medesimo interrogativo esistenziale, elaborati dagli uomini lungo i secoli) tra cui in qualche modo, pur non scegliendo, sceglie. Non importa se decidersi in un senso o nell'altro lo conduca, poi, ad allontanarsi da quelle che sono le abitudini della propria famiglia, della propria cultura, oppure ad aderirvi con maggior convinzione: ai fini della "libertà" è sufficiente che vi sia semplicemente la possibilità di farlo e la possibilità c'è solo in presenza di alternative "visibili", coscientizzate. Poi c'è l'Apprendimento 2, un «cambiamento nel processo dell'Apprendimento 1»<sup>11</sup>, ovvero sia la possibilità da parte del soggetto che apprende di mettere in discussione le alternative disponibili (messe a disposizione dalla società?), aggiungendone altre o toglien-

done alcune a proprio piacimento. L'eventualità di rifiutare ogni offerta, scegliendo di non scegliere, ponendosi fuori dal meccanismo di scelta, è una possibilità dell'Apprendimento 2. È chiaro che questo genere di Apprendimento richiede risorse culturali di un certo tipo, esperienze di vita particolari. Infine, l'Apprendimento 3, che coincide col momento in cui il soggetto, riuscendo a frapporre una distanza tra sé e le proprie apprensioni, tra sé e sé-che-apprende, osserva la scena, per così dire, dall'"esterno", agendo semplicemente da testimone. Ebbene, Bateson giudica questa condizione come l'ultima alla quale un uomo può aspirare, seppur si possano ipotizzare (non immaginare) Apprendimenti successivi (4, 5, etc.) ancora più onnicomprensivi.

Inutile dire che la pratica curricolare scolastica, religiosa e non, rivolta ai bambini, si limita all'Apprendimento zero di Bateson o poco più. Baldacci lo dice esplicitamente: «occorre [...] decostruire la prevalenza quasi assoluta di un curriculum tutto centrato sugli apprendimenti diretti e immediati delle singole discipline [...] e dare quindi adeguata rilevanza agli effetti formativi di lungo termine del curriculum complessivo, ossia all'esito globale del percorso [...]»<sup>12</sup>. Ripensare la didattica e per quanto ci riguarda l'insegnamento religioso e spirituale, significa cominciare a ragionare in termini di curriculum e cioè di livelli di apprendimento. Non è più possibile pensare che sia sufficiente offrire ai bambini una somma di nozioni da memorizzare e sulle quali inventarsi degli esercizi, delle attività o delle verifiche. Al di là della modalità d'insegnamento, frontale o meno che sia, sono i contenuti, è la proposta di vita il vero dramma della scuola, sul quale occorrerebbe rimboccarsi le maniche.

Se è vero, come afferma Dewey<sup>13</sup>, che educare vuol dire trasmettere abitudini mentali ed emotive non si potrà trascurare il fatto che, perlomeno per quanto riguarda la spiritualità, ma non solo, tali abitudini, tali apprendimenti collaterali (1, 2, 3...) sono assolutamente trascurati. Beninteso, la scuola è sempre stata questa; il suo limite è sempre stato quello di credere che fosse bene rimandare il più possibile avanti nel tempo i livelli di apprendimento successivi

allo zero, quasi si trattasse di conoscenze destinate a pochi, pochissimi eletti, non trasmissibili a semplici bambini. La scuola parla ai bimbi di poche e specifiche cose, assicurandosi che le ricordino a memoria, che sappiano ripeterle. Non si cura affatto di mostrargli più possibilità, di ampliare la loro capacità d'immaginazione oltre i confini di ciò che sembra debbano a tutti costi sapere. L'intero curriculum di IRC della Scuola dell'Infanzia, ad esempio, viene svolto, nella maggior parte dei casi, girando attorno a nuclei didattici riconducibili, da un lato, alle feste cristiane che intersecano l'anno scolastico (Natale e Pasqua), dall'altro, a personaggi narrativamente "importanti" (Gesù, Gesù e la sua famiglia, Gesù e i suoi amici).

Compito della filosofia, dell'antropologia e delle scienze religiose è dunque quello di criticare questo approccio fortemente limitante di fare scuola che, unitamente a quella che abbiamo visto essere la società dal punto di vista dell'immaginazione, rischia di condurci anzitempo all'estinzione della nostra capacità di costruirci un'abitudine a "credere" che possa dirsi matura e consapevole. Lottare contro il frammentismo, come scrive Dewey<sup>14</sup>, vuol dire impegnarsi a ripensare il curriculum da cima a fondo, perché non accada più che in ambito educativo ci si fermi a ragionare su problemi immediati, tralasciando questioni ampie, di largo respiro e di lungo termine.

A questo proposito, rimanendo sempre in tema di spiritualità, troviamo inaccettabile che si cominci a parlare di altre religioni (oltre a quella cristiana) o di nessuna religione (un'eventualità che l'Apprendimento 2 ci offre) solamente (e neppure sempre) a partire dalla Scuola Secondaria. Inaccettabile non tanto politicamente o dal punto di vista del multiculturalismo religioso, ma propriamente educativo e spirituale, addirittura confessionale. L'obiettivo dell'IRC, come quello di qualsiasi altra disciplina scolastica, dovrebbe infatti essere quello di favorire «effetti formativi di lungo termine del curriculum complessivo»<sup>15</sup>. E quali sarebbero questi effetti, nel caso della religione, se non quelli destinati ad accendere la scintilla della credenza, della cu-

riosità, del rispetto, della comprensione, della partecipazione emotiva? Sviluppare la propria capacità di credere (come la capacità d'immaginare), così come avere la possibilità di scegliere, consapevolmente, se credere o meno, dovrebbero essere obiettivi primari dell'insegnamento religioso. Essere in grado di districarsi tra diverse alternative, avendo come opzione anche quella di rifiutare ogni alternativa, fino al punto d'essere capaci di operare sull'insieme delle differenti possibilità, distanziandosi da esso (Apprendimento 3), ecco, questo dovrebbe essere l'obiettivo di ogni curriculum, compreso quello religioso. Naturalmente si tratta di un traguardo declinabile in modi diversi a seconda dell'età dei discenti, ma mai eliminabile.

Baldacci sottolinea giustamente che «l'istruzione non è mai una ricezione meramente passiva di nozioni, comporta sempre una qualche attività mentale del discente, diciamo una sua elaborazione attiva della materia da assimilare»<sup>16</sup>. Noi diremmo che non “dovrebbe” essere mai qualcosa di passivo... Eppure, sappiamo bene che lo è fin troppo spesso, e forse, nonostante gli sforzi profusi da molti, perfino il più delle volte. Ma per quel che riguarda l'immaginazione e il credere che ad essa è legato sappiamo bene di non potercelo permettere, né individualmente, né collettivamente.

Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, non si possono sopportare ritardi per quanto riguarda questo genere di capacità, perché c'è una finestra temporale di sviluppo da rispettare, all'interno della quale certe cose devono accadere (o siamo costretti a farle accadere). E non si tratta soltanto di agevolare il formarsi nei bambini di una nuova intelligenza alla Gardner<sup>17</sup>, una sorta di “mentalità religiosa o spirituale” che rischierebbe di declinare presto verso un qualche tipo di sterile afflato mistico-spirituale, neuropsicologico o storico, ma di un cambiamento paradigmatico, una rivoluzione, non tanto dell'educazione, quanto della maniera d'intenderla tra coloro che ne parlano, siano essi esperti del settore o cittadini interessati dalla questione solo tangenzialmente. Puntare dritto verso un nuovo umanesimo<sup>18</sup> che è, appunto, tutto il contrario del frammenti-

simo dell'attuale didattica disciplinare e curricolare.

Prima di presentare la nostra idea di un curriculum alternativo/integrativo all'IRC, chiamato "Spiritualità coi bambini", ribadiamo dunque ancora una volta il concetto centrale di questo paragrafo: restare aggrappati all'Apprendimento zero, solo perché offre risultati immediati, misurabili e quaderni pieni di esercizi, dettati, schede, crocette, etc., non solo è deleterio per l'intelligenza dei bambini e per la loro immaginazione, ma anche per la capacità di credere che potranno sviluppare. Per non parlare dei pericoli ai quali si espone chi avalli simili teorie educative.

Chiudiamo con un avvertimento che suona oggi come una premonizione: «in questa situazione, la soluzione dei nostri problemi (inerenti l'ambiente naturale, sociale, culturale, ecc.) è sempre più sottratta al controllo democratico per essere demandata a specialisti (che peraltro, mettono spesso a punto soluzioni inadeguate: settoriali e riduttive); si rischia così un deficit democratico e il progressivo avvento di una vera e propria tecnocrazia. Occorre perciò porre con forza l'esigenza di una democrazia cognitiva, che metta in grado ogni cittadino di intendere la struttura dei problemi sociali e di giudicare la bontà delle soluzioni proposte dai tecnici e scelte dai governanti, altrimenti verrà meno la possibilità di un controllo democratico sulla politica»<sup>19</sup> e, aggiungeremmo noi, sull'economia che guida la politica.

### **Prendersi cura del campo semantico: un'educazione naturale**

C'è modo di aiutare i bambini a mantenere aperto il loro sguardo verso l'Altro e l'Altrimenti? Verso ciò che non è immediatamente presente? Esiste la possibilità di favorire la propensione a credere che è in loro? C'è modo d'introdurli a una spiritualità che per loro risulti utile al di là di ogni confessione religiosa, di ogni credo particolare, o della possibilità di scegliere di non credere affatto? A nostro avviso sì, delle possibilità ci sono e potrebbero/dovrebbero essere



adottate al più presto in sede di programmazione didattica. Perché? Per i motivi già espressi in questa ricerca: perché se si vuole fermare l'evaporazione dell'immaginazione e con essa la perdita della capacità di credere, occorre muoversi nel senso di una rivoluzione programmatica della didattica, sia dal punto di vista dei contenuti, che degli obiettivi, che delle formule d'insegnamento.

Una di queste possibilità crediamo possa essere il curriculum "Spiritualità coi bambini", che andrebbe ad affiancare, oppure a integrare l'IRC nella scuola, in particolar modo nella scuola dell'infanzia e nella primaria. "Spiritualità coi bambini" si proporrebbe, come disciplina, da un lato, di attuare le proposte formulate da Baldacci relativamente ai livelli di apprendimento di Bateson (ad esempio, l'abbandono di una didattica focalizzata sull'Apprendimento zero a favore dell'Apprendimento 2 e 3) e dall'altro di riuscire nell'impresa di organizzare una propedeutica alla spiritualità incentrata sulla messa a coltura della riserva naturale d'immaginazione dei bambini, attraverso l'organizzazione, l'allestimento di un campo semantico che possa dare frutto.

Scendendo ancor più nello specifico vediamo come si declinerebbe il curriculum "Spiritualità coi bambini" all'infanzia. Qui i bambini arrivano ancora, per così dire, "incolti" ed è compito dell'insegnante cercare di nutrire la loro immaginazione, cominciando col non offrirgli nulla di preconfezionato (neppure si trattasse di formule, definizioni, tantomeno dogmi della fede). A questo punto la maggior parte degli educatori si chiederà già cosa fare. Come portare avanti un curriculum senza alcunché di pronto?

Senza un libro, una traccia, un'attività manuale, una canzone, un personaggio, una storia... Rispettare i bambini e quel che in loro sta naturalmente maturando vuol dire resistere dal rendersi la vita troppo facile con strumenti già pronti. C'è uno sterminato campo di parole da esplorare: ecco il lavoro che attende il gruppo. Pazienza, determinazione: i bambini lì si inizia a conoscere a partire dal nome. "Lorenzo", dice il primo. "Chiara", "Matteo", proseguono gli altri. E poi, da lì in avanti, le parole, le loro parole. Che si

legano ad altre parole e ad altre ancora e così via. Grazie alla sua lunga esperienza coi bambini, Winnicott è riuscito a mostrarci che ci sono dei nuclei semantici importanti ai fini della loro futura possibilità di comprendere la religione, la spiritualità, il sentimento che anima l'uomo di fronte a ciò che non conosce e che lo sovrasta; in particolare, ci ha fatto riflettere su un fatto importante, ovvero che senza un'adeguata familiarità col proprio padre e la propria madre, per chiunque diventa difficile avere a che fare con Dio e non soltanto con lui.

Compito dell'insegnante che adotta il curriculum "Spiritualità coi bambini", perciò, è quello di preparare il terreno, semanticamente parlando, sul quale potranno eventualmente essere seminate le diverse tradizioni religiose. E come si prepara un bambino alla spiritualità, senza presentargli alcunché di confessionale? Ampliando il più possibile la quantità di parole che egli ha a disposizione per descrivere il mondo, per parlare delle persone e delle cose che lo circondano, delle proprie sensazioni; in particolare, perfezionando la sua attenzione, il suo ascolto, la sua abitudine a comprendere (nel senso di "abbracciare", "accogliere spiritualmente", "racchiudere", "scoprire al proprio interno"). E come? Smettendo di fare ciò che si è sempre creduto di dover fare, specialmente a scuola; interrompendo la produzione di individui omologati, fatti in serie, per così dire.

«La maniera normale di sviluppare un nuovo metodo è domandarsi: "e se si provasse questo?" o "e se si provasse quest'altro?", introducendo diverse tecniche una sull'altra. Questa è l'agricoltura moderna e si risolve solo nel rendere più occupato il coltivatore. Io facevo il contrario»<sup>20</sup>. Fukuoka, botanico e pioniere dell'agricoltura naturale, si esprime così in merito al "non fare" di cui anche noi siamo sostenitori. Ora, se rimpiazziamo la parola "coltivatore" che usa Fukuoka, con la parola "allievo", "scolaro", "studente", ci salta agli occhi ancora una volta l'evidenza di quel che accade quotidianamente all'interno delle istituzioni deputate a fornire istruzione ed educazione ai bambini.

Con la scusa del dover fare, del dover riempire ogni

spazio vuoto, a scuola vengono tralasciati completamente gli Apprendimenti 1, 2 e 3 e ci si concentra solamente sull'Apprendimento zero, il più immediato, ma anche il più superficiale. L'educazione naturale, l'educazione del non-fare che qui propugniamo e sulla quale si basa il curriculum "Spiritualità coi bambini" necessita, invece, solamente di tempo e di dedizione. Fukuoka riassume bene quel che abbiamo cercato di trasmettere fin dall'inizio in questa ricerca: «quanto più gli alberi vengono allontanati dalla loro forma naturale, la potatura e lo sterminio degli insetti diventano necessari; quanto più la società umana si separa da una vita vicina alla natura, la scolarizzazione diventa necessaria. [...] Nell'educare i bambini, molti genitori fanno lo stesso errore che feci io nel frutteto all'inizio. Per esempio, insegnare la musica ai bambini è inutile come potare le piante da frutta. L'orecchio del bambino capta naturalmente la musica. Il mormorio di un ruscello, il suono gracitante delle rane vicino all'argine del fiume, lo stormire delle foglie nella foresta, tutti questi suoni naturali sono musica, vera musica. Ma quando molti rumori di disturbo entrano a confondere l'orecchio, l'apprezzamento puro e diretto della musica da parte del bambino degenera. [...] Ecco perché l'educazione musicale è considerata utile allo sviluppo del bambino»<sup>21</sup>.

Se un bambino giunge a scuola (all'età di tre anni, ma anche di sei) deprivato di quelle che sarebbero dovute essere alcune delle esperienze fondamentali per il suo sano sviluppo neuropsicologico, come ad esempio l'essere stato nutrito al seno dalla propria madre, l'aver avuto vicini i familiari per tutto (o quasi) il tempo della neonatalità (0-3 anni), l'esser stato più che sufficientemente stimolato da un punto di vista linguistico, sensomotorio e propriocettivo all'aperto, in ambiente naturale, a contatto con piante e animali, e così via, è più che ovvio che agire su di lui attraverso i tradizionali curricula scolastici si rivelerà pressoché inutile, nonché faticosissimo. I curricula sono costruiti senza tenere conto di quelle che sono le precomprensioni (sempre che ve ne siano) di ciascuno dei bambini presenti in ciascuna delle classi nelle quali vengono proposti, basandosi

piuttosto su statistiche che colgono la realtà in maniera fortemente limitata. Chi fosse stato deprivato di determinate esperienze nel corso dell'infanzia, cosa potrebbe recepire sentendo parlare di Dio, di anima, di spirito, di natura, di amore? Nulla. Quali mezzi avrebbe per interpretare l'espressione "Dio Padre", "Madre di Dio", "Amore di Dio", tanto per restare in ambito cristiano? Nessuno. Esclusivamente attraverso un percorso costruito su apprendimenti zero si potrebbe cavar fuori dai bambini materiale sufficiente a dire: "qualcosa hanno capito", o meglio, "qualcosa per il momento ricordano".

Oggi, a differenza di quel che poteva essere l'esperienza di un bambino già solo negli anni '60, '70 e persino '80, le parole e i nuclei di significato ai quali i curricula fanno riferimento non possono più essere date per scontate e in più sappiamo quanto sia rischioso fermarsi al livello zero di apprendimento. Prima di procedere innanzi con il programma occorrerebbe recuperare le parole e i significati persi lungo la strada. Cos'è "Padre" per quel bambino? È "lavoro"? È "assenza"? È "economia"? Se fosse così, se a mancare fosse il "giusto" substrato semantico, nulla dell'espressione "Amore-di-Dio-Padre" potrebbe essere significata, se non erroneamente o superficialmente.

re, neve, giocare, mangiare, lavoro, sorpresa, dormire, ti vo  
elato, cavalcare un cavallo, passeggiare, ristorante, barca, parti  
e farfalle, magia, suonare la batteria, guardare la tv, casa, aprire  
sorpresa, rilassarmi sul divano, giocare nella mia stanza, film, g  
e il sole, raccogliere **PAPÀ** le pesche, cinema, oc  
di casa, aggiustare, massaggi, salmone (perché gli piace il sa  
ato), gattini, parco giochi, accarezzare, aerei, leggere, dipint  
le, farfalle, aquilone, addobbare l'albero, mettere lo smalto,  
, piscina, giocare con le bimbe, guardare i gattini, frutta, odorare

Il curriculum “Spiritualità coi bambini” prende avvio proponendo ai bambini una serie di attività (come, ad esempio, la scatola magica, vista nel precedente capitolo) utili a sondare il terreno semantico del gruppo-classe. Ciascun bambino partecipa all’attività mettendo a disposizione di tutti gli altri i propri campi semantici, ovvero l’insieme delle parole che in lui si trovano aggregate attorno a un certo nucleo di significato.

Scegliamo ad esempio il nucleo “papà” e le parole che gli gravitano attorno. Per costruire una sorta di modello, utilizziamo le parole emerse durante l’attività svolta dal vivo coi bambini. Il gruppo-classe riporta in superficie un determinato numero di parole (sono cinquantuno in circa dodici minuti di attività svolta con un gruppo di bambini di età diverse, dai tre ai cinque anni), legate al nucleo centrale. Ciascuna di esse emerge direttamente dal vissuto personale dei bambini. Alcune fanno parte della loro esperienza di vita, altre sono collegate a qualcosa che essi hanno avuto modo di vedere o ascoltare (possono provenire da letture, cartoni animati, racconti, etc.).

Compito dell’adulto è analizzare quel modello, quelle parole, alla ricerca di uno o più punti di accesso, di tracce più sensibili, più sottili di altre, sfruttabili per ampliare il campo semantico dei piccoli o per saltare all’interno di un altro campo. Tutto il materiale (parole, oggetti) che si utilizzano appartiene ai bambini, emerge dai bambini durante l’ascolto attivo. L’adulto offre solo l’occasione ai piccoli di esprimere quel che gli viene in mente, per poi iniziare a lavorarci sopra. Posta l’inutilità, a livello educativo, di perseguire Apprendimenti zero, specialmente là dove quel che si vorrebbe ottenere sarebbero, invece, degli habitus mentali solidi e duraturi (pensiamo alla precisione dello scienziato, alla pazienza dell’agricoltore, alla fede del credente, e così via), il maestro cercherà di farne qualcosa delle parole che avrà a disposizione e se sarà bravo a passare di parola in parola arriverà anche a parlare di Dio e di Dio-Padre e dell’Amore-di-Dio-Padre, ma solamente dopo che si sarà assicurato che ogni bambino sia davvero in grado di “capi-

re”, che ciascuno abbia parole sufficienti a “comprendere” e farsi comprendere. Tra le 51 verbalizzazioni raccolte dall’insegnante durante il suo incontro sperimentale coi bambini, solamente due attirano la nostra attenzione in riferimento a Dio: il verbo “accarezzare” e la frase “ti voglio bene”. È da questi due proferimenti che il maestro dovrà partire, perché sono quelli più vicini all’idea di Dio, inteso come Padre, che ha a disposizione, che i bambini (quei bambini) posseggono.

L’educazione, come abbiamo detto più volte, inizia dal non-fare, dall’arrestarsi di fronte alla tentazione di aggiungere materiale che non sia stato autocostruito dai bambini presenti in classe e prosegue, poi, col fare-conquel-che-si-ha-a-disposizione. Non ci sono alternative per il maestro che voglia rispettare al massimo grado l’educazione naturale e che intenda lasciare insegnamenti duraturi, profondi e utili ai bambini coi quali si trova a vivere determinate esperienze. In questo senso, i quattro pilastri dell’agricoltura naturale di Masanobu Fukuoka, compiutamente trasferibili in campo educativo, ci possono essere di grande aiuto.

«Il primo [pilastro, n.d.r.] è NESSUNA LAVORAZIONE, cioè niente aratura né capovolgimento del terreno»<sup>22</sup>. Il bambino non va modellato dall’insegnante, tantomeno va permesso all’istituzione di farlo. Il piccolo autocostruisce il proprio sapere in compagnia dell’adulto, della/e figura/e di riferimento che gli sta/stanno attorno, dei suoi pari, a contatto con l’ambiente di vita. Non serve altro. Sforzarsi di trasmettere al bambino determinati contenuti che egli in quel preciso momento non va cercando (e quindi non è pronto a ricevere) è una distorsione, una manipolazione dannosa e pericolosa del naturale susseguirsi degli accadimenti. L’insegnamento come l’agricoltura dovrebbe esser fatto, per la maggior parte, di osservazione, attesa e tempismo. E invece, quanto tempo si passa a osservare il bambino e ad aspettarlo? Veramente troppo poco. Non appena la campanella suona, già non c’è più tempo per altro che per andare avanti con il programma. La fretta, in educazione come in agricoltura, non porta mai a buoni risultati: tutti lo sanno, ma tutti

continuano ad esserne affetti.

«Il secondo [pilastro, n.d.r.] è NESSUN CONCIME CHIMICO NÉ COMPOSTO PREPARATO»<sup>23</sup>. In educazione non serve aggiungere nulla che provenga dall'esterno. Tutto quel che serve è già presente, lì, tra i bambini. Ci sono le parole, le loro, e quelle bastano e avanzano per fare tutto il necessario. C'è l'insegnante con le proprie parole e il proprio vissuto, con il suo "essere", prima ancora che con il "fare". Dalla semplice osservazione dei bambini e dall'inventario delle loro parole, l'adulto può riuscire a capire cosa sono pronti a comprendere, quale seme sono pronti a ricevere. Coi più piccoli si tratterà di una parola in più con la quale giocare, coi grandi di un'esperienza filosofica, un esperimento mentale. In ogni caso, non c'è programma costruito su fredde statistiche che possa venir preso in considerazione dal maestro, ma viva partecipazione all'umore del gruppo che è singolare, irripetibile. Non si tratta d'improvvisare, bensì di entrare in scia con quella che è la reale esperienza di vita dei bambini presenti in classe.

«Il terzo [pilastro, n.d.r.] è NESSUN DISERBO, NÉ CON L'ERPICE, NÉ COI DISERBANTI»<sup>24</sup>. L'adulto si guarderà dall'estirpare l'immaginazione del bambino, sia quando essa si manifesta sotto forma di parole, storielle, sogni, giochi, sia quando origina errori. Perché mettersi a correggere qualcosa che il tempo correggerà da sé e senza sforzo? La maggior parte degli "errori" che i piccoli commettono si aggiustano in situazione, a contatto con chi agisce diversamente rispetto a loro. Osservando e imitando, i bambini capiscono come agire, scelgono quel che vogliono ottenere. Se il piccolo sta procedendo da solo nella scoperta del mondo, se sta cercando di trovare da solo risposte a cose che non riesce ancora a spiegarsi, è bene non interromperlo, ma favorirlo. Pur agendo in buona fede, l'adulto mette in pericolo l'immaginazione del bambino ogni qual volta lo riporta alla realtà, preoccupato che possa perdersi per sempre. Si sa che i bambini amano scherzare con gli adulti facendogli credere che non ricordano o che non sanno qualcosa di ovvio (ad esempio, un bambino potrebbe parlare "seriamente" di

un gatto blu, o potrebbe fingere di credere che  $2+2=5$ ), solo per vedere la reazione dell'adulto. Che anche l'adulto sappia giocare con la propria immaginazione e non si mostri solamente preoccupato di rispettare e onorare la realtà, è estremamente importante e del tutto innocuo.

«Il quarto [pilastro, n.d.r.] è NESSUNA DIPENDENZA DAI PRODOTTI CHIMICI»<sup>25</sup>. E qui rientra in gioco il discorso sul tecnodigiuno e sull'importanza di abituare i bambini a usare la loro immaginazione per non essere costretti ad aggrapparsi a quella di un altro (specialmente se questo "altro" è Google o una qualche multinazionale del digitale). Concludendo, è piuttosto ovvio che ripensare i curricoli, significa in primis ripensare noi stessi e la nostra maniera d'intendere l'educazione di base. La scelta, come al solito è tra la finta sicurezza dei contenuti e la certezza dell'habitus mentale.

## Note

<sup>1</sup> Baldacci, M., *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma, 2006, p. 67.

<sup>2</sup> Bateson, G. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977.

<sup>3</sup> Dewey, J., *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

<sup>4</sup> Baldacci, M., *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma, 2006, p. 69.

<sup>5</sup> *Ibidem.*

<sup>6</sup> *Ibidem.*

<sup>7</sup> *Ibidem.*

<sup>8</sup> Pavlov, I. P., *I riflessi condizionati*, Bollati Boringhieri, Torino, 2011.

<sup>9</sup> Bateson, G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977, p. 339.

<sup>10</sup> *Ibidem.*

<sup>11</sup> *Ibidem.*



<sup>12</sup> Baldacci, M., *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma, 2006, p. 70.

<sup>13</sup> Dewey, J., *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

<sup>14</sup> Dewey, J., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2000, p. 321.

<sup>15</sup> Baldacci, M., *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma, 2006, p. 75.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 77.

<sup>17</sup> Gardner, H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2013.

<sup>18</sup> Manacorda, A., *Il principio educativo in Gramsci*, Armando Editore, Roma, 2015.

<sup>19</sup> Baldacci, M., *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma, 2006, p. 84.

<sup>20</sup> Fukuoka, M., *La rivoluzione del filo di paglia*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2008, p. 43.

<sup>21</sup> *Ibidem*, pp. 44-45.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 58.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

## Conclusione

### Possibili sviluppi della presente ricerca

Quante persone sono convinte che il problema educativo non sia realmente un “problema” o, peggio, che non esista affatto? La nostra sensazione è che siano tante, troppe. “Tanto crescono lo stesso” si sente dire a proposito dei bambini. “Non è mai morto nessuno”, è un’altra delle frasi che vanno per la maggiore quando si parla di educazione con qualcuno che non è del mestiere (spesso, purtroppo, anche con chi del mestiere lo è eccome). Risposte nichiliste, edoniste... Risposte che fino a qualche decennio fa in pochi si sarebbero sognati di dare e in certi casi perfino di pensare. Ancora negli anni ‘70 l’educazione era una cosa estremamente seria. E con “seria” intendiamo letteralmente “difficile”; nulla, insomma, su cui valesse la pena scherzare. Non si scherzava né con la scuola, né con i compiti, lo studio, la letteratura, la scienza, il sacro... Li si metteva in discussione, questo sì, ma seriamente.

A partire dagli anni ‘80, però, accadde qualcosa che nessuno si sarebbe potuto immaginare. Qualche cosa smise di funzionare come avrebbe dovuto, o forse iniziò a funzionare diversamente, fatto sta che la serietà in educazione passò di moda. In maniera sempre più evidente e rapida, tutto venne travolto da un sentimento che era quello del “non ci penso”, del “funziona lo stesso”. Un sentimento trasversale che non avrebbe tardato a mostrare i propri limiti, né in educazione, né in politica, né in economia, e che produsse danni incalcolabili all’immaginazione delle nuove genera-

zioni. Un bambino o un ragazzo che non venga seriamente educato (o meglio, educato seriamente), infatti, cresce incapace di stupirsi, di meravigliarsi, di immaginare il nuovo, di credere. Senza la possibilità di pensare il “nuovo”, di credere in ciò che non è ancora, l’essere umano si ritrova senza alternative, senza soluzioni, avvolto da un manto di finzione che per quanto ci provi non riesce più a scrollarsi di dosso.

Ma a partire dagli anni ‘80 accadde anche un’altra cosa: gli uomini scoprirono che vivere senza alternative non significava smettere di vivere, né voleva dire soffocare o annegare. Banalmente, significava imparare ad accontentarsi di un certo tipo di pensiero (rammollito) che era solito ripetere costantemente il suo mantra nella testa di coloro che ad esso, mano a mano, si erano convertiti: “non ci penso”, “non importa”, “è divertente”... Significava scendere a patti con la propria coscienza, sentirsi appagati nel credere che l’ultima realtà immaginata dall’umanità fosse quella definitiva, che non ce ne sarebbero potute essere altre e che dunque conveniva mettersi l’anima in pace. Significava continuare a formicolare nel mondo come *zombie*, senza una meta precisa. Ebbene, si dà il caso che l’ultima realtà immaginata dall’uomo, allora come oggi, fosse il capitalismo. E al capitalismo, difatti, chi prima e chi dopo, tutti si convertirono.

Mark Fisher scrive che oggi «il capitalismo [...] occupa tutto l’orizzonte del pensabile»<sup>1</sup> e, aggiungerei noi, del credibile. Secondo Fisher il capitalismo è «un’atmosfera che pervade e condiziona non solo la produzione culturale ma anche il modo in cui vengono regolati il lavoro e l’educazione»<sup>2</sup>. Tutto, per il capitalista, andrebbe gestito come un’azienda, persino l’istruzione, la spiritualità (l’educazione religiosa e spirituale) e gli aspetti più privati della vita. Il capitalismo, più di ogni altra grande riforma economica e culturale della storia, ha reso possibili cose che prima non lo erano e redditizie quelle che prima non avevano alcun valore. Allo stesso tempo, buona parte di quel che era possibile, col capitalismo divenne stranamente impossibile e ciò che era redditizio smise improvvisamente di esserlo.

Nel tardo-capitalismo, nell’epoca in cui ci troviamo

noi oggi, è tramontato, ad esempio, l'istituto del dono. La gratuità tra gli esseri umani<sup>3</sup>, vuoi per la distanza fisica che separa sempre di più le persone tra loro, persino tra vicini di casa e parenti, vuoi per la distanza sociale, acuita dalle nuove tecnologie digitali, si è trasformata in qualcosa di profondamente diverso dal passato, qualcosa di complicato da mettere in pratica. Al giorno d'oggi, fare qualcosa per gli altri senza ottenere nulla in cambio (anche fosse soltanto un po' di pubblicità o di visibilità personale) non solo è molto difficile, ma in certi ambienti è considerato sprecato, per non dire scorretto.

Tra le altre cose, nel tardo-capitalismo si marginalizza l'educazione parentale (ovvero l'impegno diretto dei genitori in campo educativo), quella civica e quella religiosa. Quest'ultima, in particolare, era forse l'unico istituto che ancora funzionava, che consentiva ai "vecchi" di trasmettere ai giovani un'apertura, una disposizione a credere, una fede nel sovrasensibile, una sensibilità per l'Altrimenti. Sono lontani i tempi in cui Lutero si prodigava a divulgare un catechismo per la famiglia<sup>4</sup>. Oggi i genitori si ritrovano impegnati oltre ogni limite con il loro lavoro, la carriera, gli amici, le vacanze, gli svaghi e gli stessi nonni passano buona parte del tempo sui *social media*, guardando video divertenti o alimentando il proprio risentimento dando seguito a teorie complottiste e reazionarie costruite su misura per loro e veicolate all'interno di catene di messaggi *whatsapp*. Per non parlare del pranzo della domenica, ridotto, perlopiù, a un paio di *tablet* e una dozzina di *smartphone* sparsi sulla tavola... Lutero ne avrebbe di cose da dire a riguardo, ma i tempi cambiano.

E che dire della scuola? Passata dall'essere locus consecratus per eccellenza del riscatto sociale a parcheggio indubitabilmente redditizio per le masse di ogni estrazione? Avere i propri figli impegnati per otto ore al giorno, senza più l'obbligo di doverli educare, né ai valori civili, né a quelli spirituali, è il paradiso per chi creda nella massimizzazione di quel po' di profitto che ancora circola per le strade e che occorre accaparrarsi. E dal momento che una

certa apertura al credere, a ciò che supera l'umana comprensione, non è ritenuta più necessaria per stare bene (perché per la felicità occorrono sufficienti possibilità economiche), nessuno se ne preoccupa più, nessuno più ne sente la mancanza. Nondimeno, sotto gli occhi di tutti si presenta un fatto oltremodo evidente: ognuno, finanche i ricchi e i potenti, stanno male. Malgrado i soldi e il potere, serpeggia ovunque un malessere difficile da scacciare. «Anziché essere l'unico sistema che funziona», scrive Fischer, il capitalismo è «innatamente disfunzionale» e ammonisce: «il prezzo che paghiamo per dare l'impressione che [...] fili liscio è davvero molto alto»<sup>5</sup>. E non parliamo solo in termini di deficit d'immaginazione e di tracollo dei valori civili, morali e spirituali, ma delle conseguenze che tale deficit ha a livello mentale sulle persone, come il film-documentario *Social Dilemma*<sup>6</sup> sottolinea a dovere.

C'è qualcosa che gli Autori<sup>7</sup> del passato, finanche quelli degli anni '70, non hanno considerato, perché non potevano assolutamente immaginare sarebbe potuto accadere: l'avvento di *internet* e dei *social media* e l'effetto che questi avrebbero avuto sulle persone e sulla loro salute mentale. I problemi legati alla crisi dell'immaginazione, infatti, oltre a riflettersi direttamente sulla psicologia degli individui e dei gruppi, sotto forma di disturbi psicologici alimentati dalle nuove tecnologie digitali, ci misero pochissimo a trasferirsi all'interno della sfera della credenza<sup>8</sup>. Sindromi come quella da *deficit* di attenzione e iperattività, disturbi del sonno e del comportamento, depressione, pur avendo una base biologica e necessitando di una certa dose di predisposizione individuale sono influenzate in maniera determinante dall'ambiente di vita, dall'habitat sociale dei loro "ospiti" umani. E allora, esattamente come fu utile, negli anni '60, concentrarsi sulla comprensione della schizofrenia<sup>9</sup>, strapandola al "patologico" per politicizzarla, sarebbe bene, oggi, mettere sotto osservazione tali disturbi, specie quando riguardano bambini e adolescenti, ovvero coloro che più di altri stanno patendo il fatto di essere prennemente «connessi a quei circuiti di controllo e intrattenimento che carat-

terizzano la nostra cultura consumistica e ipermediata»<sup>10</sup>.

Ma perché, a differenza di un tempo, è per noi così difficile renderci conto che c'è un problema? Perché è tanto difficile ammettere che il problema non siamo noi, singoli individui privati, bensì la struttura socioeconomica nella quale ci troviamo, volenti o nolenti, incapsulati? Forse perché la maggior parte delle persone sono cresciute con certe idee sbagliate o, meglio, limitate e limitanti. Prima fra tutte, quella di cui abbiamo già parlato, che nulla sia fondamentalmente modificabile. E in secondo luogo che ogni problema che incontriamo nella nostra vita riguardi noi come singoli e non abbia piuttosto a che fare con la società della quale facciamo parte. Ciononostante, di fronte a così tanti bambini diagnosticati, di fronte a un'umanità e a un ecosistema che se la passano sempre peggio, a una vita più difficile, precaria, come facciamo a sostenere ancora che la cosa riguardi solo noi? Che ce la dobbiamo cavare da soli? Si tratta di problemi sociali che meriterebbero di essere affrontati socialmente. «Mentre le famiglie cedono alle pressioni di un capitalismo che obbliga entrambi i genitori a lavorare, agli insegnanti viene chiesto di comportarsi come surrogati dell'istituzione familiare»<sup>11</sup>, ma questo non è più possibile, non funziona più, perché gli insegnanti di oggi sono uomini e donne del nostro tempo, fragili, precari, cresciuti a loro volta senza risposte, né soluzioni. Winnicott<sup>12</sup> ce l'ha mostrato bene e ci ha persino dato una mano a riflettere sul fatto che è possibile delegare ad altri l'educazione di un bambino solo fino a un certo punto e con rischi notevoli per il suo futuro benessere psicofisico (e spirituale).

Il fatto è che tutto all'interno della nostra società è costruito per farci dire "non importa", "è inutile". Se è vero che, pur studiando, otterrai il medesimo lavoro da *McDonalds* che avresti trovato se la scuola non l'avessi seguita, è chiaro che ti demotiverai fortemente, non tanto a studiare, ma a credere che lo studio sia di per sé importante, che faccia la differenza sulla realtà. Presto o tardi, poi, dimenticherai che a questa convinzione ci sei arrivato per quello che la società ti ha fatto, per ciò che ti ha messo di fronte nella

vita e penserai che sia stata tua l'idea di smettere di credere o, peggio, ti convincerai di voler seguire la geniali trovate di qualche *guru del web*.

Nel tardo-capitalismo ciascuno di noi viene sfruttato al fine di continuare ad alimentare un sistema interessato solamente a reiterarsi per sopravvivere. Una struttura che abbisogna di noi per continuare a perpetuarsi, che necessita di generazioni fedeli al consumo (più che di consumatori fedeli). Generazioni che non si facciano troppe domande e che entrino al più presto nel mercato del lavoro al posto dei precedenti lavoratori. Generazioni disabitate alla lotta, senza alcuna coscienza collettiva di classe, disposti ad accettare contratti fasulli. Il tardo-capitalismo ha bisogno che all'interno delle famiglie non si crei solidarietà, né benessere, perché là dove si accumula troppa felicità a qualcuno potrebbe balenare in mente che non è poi male produrre meno, avere meno, consumare meno, passando più tempo insieme. Perché questo non accada mai e poi mai, nel tardo-capitalismo famiglie sono quasi costrette a vedersi pochissimo, ciascuno preso dai propri impegni, bambini compresi.

«Un parallelismo tra l'incremento dei disturbi mentali e i nuovi modelli di valutazione per le prestazioni dei lavoratori è tutto tranne che eccentrico»<sup>13</sup>, scrive Fischer. E questo non vale solamente per i lavoratori-insegnanti, ma anche per gli studenti, che nel tardo-capitalismo si chiamano utenti, entrambi assoggettati a un sistema di valutazioni che li pone sotto scacco, facendo saltare il loro già precario equilibrio mentale. Ed ecco, allora, dopo la frammentazione della famiglia, della rete parentale e del vicinato, la parcelizzazione delle discipline, dei programmi, dei libri, dei capitoli, dei quaderni, dei compiti... Tutto per andare incontro a uno studio che dev'essere sempre più facile, perché nessuno oramai è più capace di concentrarsi (né gli studenti, né gli insegnanti, né tantomeno i genitori che devono aiutare i figli a fare i compiti o che devono fare i compiti al posto dei figli) e l'attenzione, se la si sa reggere, non dura comunque più di un quarto d'ora. Inutile sarebbe addossare la colpa di questa situazione al *Grande Altro* di Zizek<sup>14</sup>, perché esso,

pur facendo sentire la propria presenza, pur essendo fonte causale, non può essere mai incontrato di persona e dunque, in un certo senso, non esiste. Il genitore che, recandosi a scuola, salga in Amministrazione, con chi se la dovrebbe prendere secondo voi? E l'insegnante che affronti le scale del Provveditorato, con chi si ritroverà a parlare della sua situazione? E il ministro dell'istruzione avrà sorte migliore nel percorrere la strada opposta o nel salire ancora più in alto? Nessuno è mai riuscito ad arrivare là dove pare si tirino i fili perché i fili non stanno realmente da nessuna parte, anche se scommetteremmo tutto quel che abbiamo che sono loro a produrre ciò che incontriamo, giorno dopo giorno. La realtà consensuale<sup>15</sup> non è retta da qualcuno in particolare, ma da noi tutti contemporaneamente, ecco perché è così difficile farla saltare.

Il *Grande Altro*, come le grandi aziende di Big Data del film-documentario *Social Dilemma*, è colui che consuma ciò che noi produciamo vivendo, i nostri scarti. Dati all'apparenza insignificanti, ma in grado, alla lunga, di riuscire a fare accurate previsioni su ciascuno di noi<sup>16</sup>. Se tutte le mattine, per anni, ho bevuto una spremuta d'arancia, beh, è probabile che anche il tal giorno nel futuro la berrò. Certo sarei libero di bere qualcos'altro, ma qual è la probabilità che io lo faccia per davvero? Certo potrei sempre imparare ad aver fede in qualcosa da solo, senza alcuna "istruzione", senza alcun contatto con chi mi ha preceduto, senza far parte di alcuna tradizione. Ma qual è la probabilità che io lo faccia? E con quale intensità, dal momento che non l'ho mai fatto e i miei gusti in proposito sono stati, da sempre e sistematicamente, teleguidati su altro? Sono libero? Oppure no?

Esistono delle soluzioni a una situazione del genere? È possibile trovare, là fuori, un'alternativa seria al capitalismo? Una scelta che abbia davanti a sé un futuro, una prospettiva di lungo periodo? Qualcosa che non sia, insomma, solamente una moda passeggera? È possibile pensare a un nuovo fiorire spirituale, a un tornare a credere, a meravigliarsi, a immaginare? Al momento sembra che brillino solo stelle cadenti, quel che Fischer chiama in maniera



appropriata “anticapitalismo gestuale”: qualche cosa che all'apparenza sembra contrapporsi allo *status quo*, ma che in realtà lo favorisce, crollando al primo fiato di vento. Un anticapitalismo frutto maligno dello stesso capitalismo, specie di trappola per topi o per allocchi. Soluzioni a buon mercato costruite ad arte per inscenare i nostri più nascosti desideri di fuga, di libertà, di antichi splendori. Geniali trovate che ci offrono una rappresentazione della situazione nella quale ci troviamo, ma che anziché addossarci le nostre responsabilità, ce le fanno vivere in maniera distaccata, dall'esterno, dimodoché, sentendoci più sollevati, possiamo tornare beatamente alla nostra vita di prima, a consumare senza patemi.

Crediamo ci sia una correlazione diretta tra la diffusione esponenziale di corsi riguardanti la crescita personale, lo *yoga*, le varie filosofie di vita e il malessere che monta nella società. Il fatto è che è molto più semplice acquistare un libro del Dalai Lama da tenere sul comodino, piuttosto che imporre a se stessi di cambiar vita. Quel libro, come qualsiasi altro manuale “ispirato”, funge da feticcio sul quale ci è possibile scaricare ogni sera il nostro senso di colpa per aver passato la giornata a fingere, così da poter tornare a compiere i nostri affari e i nostri crimini il mattino seguente.

L'ideologia delle persone che diffondono tali teorie sull'ottimismo, sulla vita e l'educazione naturale (teorie che avrebbero dovuto già trasformarci tutti in delle specie di *Bodhisattva*) è, per Fisher, il cinismo tipico dell'era tardo-capitalista. Si tratta di un'indifferenza che porta molte persone a sconfessare la validità di qualsiasi ideologia che si riveli vagamente impegnata, ma soprattutto impegnativa. Essi disprezzano l'ideologia, non nel senso positivo di chi ne comprende i limiti e i fallimenti storici, ma in quello negativo di chi se ne infischia, del crasso ignorante che pensa di esser sano.

Il fatto è che non prendendo mai nulla sul serio, queste persone sono abili a travisare anche i loro stessi Autori di riferimento, perlopiù studiati in maniera approssimativa e divulgati ancor più malamente. Utilizzando il mezzuccio della domanda retorica alcuni di loro riescono, in nome del

profitto, a fare proseliti. Ci domandano se vogliamo stare meglio, se desideriamo la felicità, se vogliamo riconnetterci con la nostra parte spirituale, se ci interessa che i nostri figli crescano liberi e felici... Chi risponderebbe di no a questi interrogativi? Il fatto è che distraendoci su questi meravigliosi scenari, ci allontanano sempre di più dal chiedergli conto del “come”. Già, del “come” non c’è traccia! Per questi furfanti occorre agire, agire e basta, senza farsi troppe domande, abbandonandosi alle proprie emozioni, senza curarsi di quel che fanno gli altri, continuando a credersi importanti, speciali, unici. Immediatezza etica che, detto altrimenti, significa comprare il prodotto giusto. Un prodotto che invita ad “essere”, ma senza menzionare come; che ci impone di “credere”, senza tener conto del fatto che se non crediamo non è certo perché non lo vogliamo (altrimenti non saremmo alla ricerca di alcunché), ma perché non ci riusciamo, non sappiamo che significhi.

Nessuna vera alternativa al capitalismo, insomma, solo un altro modo di vestirlo, tra sensi di colpa e voglia di cambiamento. Già, la voglia: voglia di credere, senza la fatica di credere; voglia di apprendere, senza lo sforzo di studiare; voglia di sperimentare, senza correre alcun rischio. Argomenti come quello dei bambini che non immaginano più o della gente che non crede più in niente non vengono censurati nel tardo-capitalismo, perché il realismo capitalista ha una soluzione migliore, quella di sfruttarli attraverso la pubblicità e il *marketing* per vendere ancora di più. Vendere la sua stessa fine, il suo finto funerale.

Mark Fisher approfondisce il ragionamento di Deleuze<sup>17</sup> quando, in riferimento a Kafka<sup>18</sup>, parla di società del controllo, sostenendo che esse sono fondamentalmente basate sulla posticipazione indefinita nel tempo e nello spazio di tutto ciò che invece andrebbe problematizzato immediatamente, all’istante. Ebbene, oggi si è arrivati non solo a risalire con difficoltà alla fonte di una determinata informazione, di una notizia, di una responsabilità, ma anche a non sapere fino a dove si estende esattamente, nel tempo e nello spazio, la nostra libertà. Neppure l’economia,

la politica, la sfera privata hanno più confini certi. Tutto è estremamente liquido, al punto tale da essere ogni volta diverso. E così ci troviamo costretti, ad esempio, ad accettare continuamente condizioni di trattamento differenti: quando ci rechiamo in ospedale, quando compriamo qualcosa, quando ci colleghiamo ad *internet*. Ogni volta c'è qualcuno che sembra richiedere la nostra autorizzazione.

Questa disintegrazione totale di ogni confine ha fatto sì che il lavoro, oggi, si possa portare tranquillamente a casa, che si lavori da casa, che si lavori dovunque e in qualunque momento. Che la scuola (è successo proprio durante questa pandemia) entri direttamente nelle case; che si possa andare a scuola pur restando barricati in casa. E non sarebbe affatto strano se un giorno tutto ciò diventasse abituale. Volete mettere la semplicità e il risparmio se si digitalizzasse completamente l'educazione? Se ogni bambino fosse collegato da remoto, attraverso il proprio *computer*, al suo insegnante, non ci sarebbe più bisogno di portarlo a scuola tutte le mattine. Niente più code ai semafori, niente più traffico. Un risparmio notevole in termini d'inquinamento, di tempo, di stress. Il problema del sovraffollamento delle classi sarebbe risolto in un lampo. E con i soldi risparmiati nella gestione edilizia degli immobili scolastici e nel personale addetto a tali immobili, si avrebbero risorse sufficienti a pagare un insegnante per ogni manciata di bambini. Basterebbe solo rinunciare alla socialità... Ma, d'altra parte, non l'avevamo già abbandonata? Dando in mano ai bambini il nostro telefonino, per farli giocare mentre siamo impegnati a far altro, presentandogli la tv, i videogiochi, i *social media*, gli *youtuber*, etc., la spugna l'abbiamo già gettata. Inutile ora fare i difficili. La socialità è già con un piede nella fossa e non sarà certo una scuola votata al digitale che cambierà il corso degli eventi.

Commentando ancora Deleuze<sup>19</sup>, Fisher ci ricorda che la scrittura è sempre stata osteggiata dal capitalismo. Ma la scrittura cos'è se non una forma di socialità? Mettere insieme delle parole è come ritrovarsi con degli amici. Qualcuno protesterà dicendo che la scrittura sopravvive anco-

ra in barba al capitalismo. Sì, ma sotto forma di comandi, di linguaggi di programmazione, codici, sigle, tecnicismi... Finanche a scuola, là dove il capitalismo ha messo piede attraverso le aziende del settore tecnologico e gli appalti milionari per infrastrutture e devices, la scrittura sta per essere messa definitivamente da parte. Nessuno ha più modo d'interessarsi, ad esempio, alla calligrafia, dal momento che *lim* e *tablet* si diffondono a macchia d'olio e la scrittura digitale ha sostituito quella manuale. Perché stupirsi? Non è forse vero che test a crocette e risposte multiple hanno da anni disabituato la maggior parte degli studenti a comporre testi? E se perfino i fanatici del "no alla scuola", dell'*homeschooling* e dell'educazione parentale, sostengono che di per sé studiare non è importante, che i libri non contano e che quel che alla fine serve sono i sentimenti coi quali si affronta l'educazione, beh, capiremo che al fondo si tratta della medesima struttura di pensiero. Realismo capitalista, per dirla alla Fisher, a volte travestito da lupo e a volte da pecora.

Fischer non a caso li definisce "comunisti liberali", coloro che «all'avidità ricerca del profitto uniscono la retorica dell'impegno ecologista e della responsabilità»<sup>17</sup>. Nel nostro caso, nel caso di questo scritto, stiamo parlando di coloro che traggono profitto spacciando rivoluzioni spirituali, rinascite, regressioni a vite precedenti e quant'altro, con una retorica sfacciata il cui messaggio recita più o meno così: "torniamo a impossessarci delle nostre vite... ma non prima d'aver acquistato uno dei nostri corsi online sulla felicità". Il capitalismo, la razionalità economica, l'ideologia imperante e deleteria mascherata da falsa novità, da panacea di tutti i mali, sono loro. "Flessibilità", "nomadismo", "sentimento", "empatia", "spontaneità", sono i mantra di questi approcci che fanno leva principalmente sui nostri sensi di colpa, sulla nostra autoconsapevolezza ferita (tutti sappiamo di condurre una vita non all'insegna del buonumore e proprio per questo ci sentiamo colpevoli: non riusciamo a spiegarci come mai, nonostante tutto, non siamo felici). Tutti, in un modo o nell'altro, ci sentiamo mancanti di qualcosa, anche se non sappiamo precisamente di cosa.

Fischer scrive che «rivendicare il “nuovo” non può significare adattarsi alle condizioni in cui già ci troviamo»<sup>20</sup>. Piuttosto, vuol dire cambiare strada, cambiare rotta. Vuol dire capire che “nuovo” non ha nulla a che vedere con “apparenza nuova”, ma con “struttura nuova”. Certo è sempre stato più semplice appellarsi al “nuovo”, chiamarlo, gridando nella notte il suo nome come si grida quello di qualcuno che si cerca, ma non si vuol trovare. Senza dubbio più semplice che affrontarlo dopo essersi rimboccati le maniche, aver attraversato la fatica e il deserto. Troppo semplice lasciare la scuola, abbandonare la religione, mettersi alle spalle ogni tradizione in nome della semplicità, dello spontaneismo, dell’ottimismo, della felicità.

Il vuoto che l’umanità avverte non verrà mai colmato, se non dalla equa fatica che, guarda caso, nessuno più desidera sperimentare: ecco il messaggio del filosofo Fisher. Purtroppo, c’è da dire che in nome della facilità anche la scuola e la religione hanno sentito il dovere di fare qualcosa e ci hanno messo del loro per tenere il passo. Ed ecco comparire anche per loro *target* e obiettivi da raggiungere, come se le discipline potessero essere seriamente parcellizzate, scomposte, ridotte, banalizzate; come se parlare di spiritualità equivalesse a completare senza errori una scheda sul quaderno. L’inversione delle priorità in campo educativo è un problema saltato fuori ormai in tutta la sua asprezza e potenza distruttiva, come una specie di inversione dei poli magnetici. Oggi conta più dire che una certa cosa la si fa, piuttosto che capire cosa vuol dire farla sul serio. Oggi la rappresentazione, il contenitore conta più del contenuto.

Oggi tutti fanno *yoga* (anche i bambini) e tutti credono di viverlo spiritualmente sulla propria pelle, ma cosa significhi “spiritualmente”, nessuno se lo chiede davvero. La maggior parte pensa si tratti di una qualche attivazione del circuito delle emozioni... Il valore di una certa tecnica, di un certo metodo, finanche di una certa scelta educativa (Montessori, Steiner, etc.) non sta più in quello che tale tecnica o metodo sono realmente capaci di produrre, ma dalla sensazione di fiducia, benessere, ottimismo che scatenano nel

consumatore, nell'utente, nel fruitore. Non importa sapere come c'è arrivato il coniglio nel cappello, importa solo che il mago mi faccia emozionare!

Oggi giorno ci troviamo a un livello successivo a quello descritto da Fischer nel 2009, perché non è più neanche questione di semplice fiducia (che nessuno ha più per nessuno), ma della capacità che un certo metodo, approccio, sistema, filosofia, credo, ha di garantire a chi lo "acquista" la possibilità di inscenare la rappresentazione più incredibile. Dal momento che tutto è così estremamente falso, la "verità" e il potere stanno nell'essere in grado di annunciare la falsità più grande. In questo discorso rientrano evidentemente le fotografie ritoccate, le *fake news*, le esperienze meditative nei resort dispersi nella giungla, gli ashram metropolitani e altre bizzarrie contemporanee.

Il valore sta tutto nel fare rete. Fioriscono, dunque, spiritualità superficiali, modaiole, che durano una stagione o poco più e che guarda caso sono sempre sponsorizzate da qualche importante personaggio del cinema, dello sport, della musica o della *Silicon Valley*. «L'idea che il mondo in cui viviamo sia una solipsistica illusione o una proiezione partorita all'interno delle nostre menti, anziché disturbarci ci consola, perché combacia con le nostre fantasie infantili di onnipotenza»<sup>21</sup>. In altre parole, è più facile! È più facile fare rete con chi la pensa come noi. È più facile non andare a scuola, così non si correrà il rischio d'incontrare chi ci critica, chi ci riporti coi piedi per terra. È più facile costruirsi una spiritualità su misura piuttosto che aderire a qualcosa che avanza delle richieste nei nostri confronti.

Fatto sta che privilegiare l'ottimismo, il presente, l'immediato, e vedere spiritualità e modelli educativi che rispecchiano proprio questi desideri, queste passioni, non può non farci tornare alla mente i duri ammonimenti di Winnicott a proposito della madre buona e del padre, il Super-Io, indispensabile ai fini di una buona strutturazione della personalità. E invece assistiamo al fallimento della funzione del Padre e con essa al fallimento di Dio e dell'Amore-di-Dio.

Il padre, colui che in famiglia avrebbe avuto il compito di condurre i propri figli sulla strada difficile, si è ram-mollito. In cambio di una vita facile ha acconsentito stancamente a qualsiasi desiderio mosso dai bambini, purché questi lo lasciassero in pace, purché non lo disturbassero mentre giocherellava col suo lavoro e i suoi svaghi. Un simile padre consegna ai figli il potere su un piatto d'argento, quando ancora non sono pronti. Davanti a loro, egli non teme di mostrarsi schiavo del capitalismo, della società consumistica, ingranaggio tra milioni di altri ingranaggi identici. Ma che Dio è quello che è schiavo dei capricci dei propri figli, degli uomini, del mercato? In questo modo, i piccoli crescono senza più la consapevolezza di chi li ha generati. "Chi è mio padre?", si domandano. "Questo smidollato che mi alleva? Oppure il mercato, che sembra anticipare ogni mia mossa e conoscermi meglio di chiunque altro?"

In questo mondo alla rovescia, quei genitori che non cedono alle richieste di facilità avanzate dai propri figli, sono considerati genitori che non meritano d'esser chiamati tali. Quelli che di tanto in tanto lasciano piangere i loro figli, che li lasciano annoiare, che li redarguiscono se vanno male a scuola e che non accettano neppure lontanamente l'idea che lo studio non venga preso assolutamente sul serio, sono considerati dei mostri. Non c'è da meravigliarsi, visto che alla moralità la nostra società ha sostituito il sentimento. Motivo per cui, da un lato, i figli, come i clienti, hanno sempre ragione e dall'altro, fioriscono scuole in grado di offrire un tipo ben preciso di rappresentazione sentimentale. Il senso di colpa che i genitori nutrono per aver abbandonato i figli, infatti, li divora, e i vari asili nel bosco, nella giungla, nel mare, steineriani, montessoriani e così via, sono un modo perfetto di controllare la loro ansia, per continuare a dirsi di aver fatto abbastanza (anzi, più che abbastanza). In sé, però, non si tratta di vere alternative, strutturalmente distinte, né di luoghi che adottino una disciplina così diversa rispetto a quella imposta negli istituti scolastici comuni, ma di semplici rappresentazioni romantiche, a dire il vero un po' stantie. Quadretti dipinti a fosche

tinte spirituali, specchi di qualcosa che dovrebbe dar l'idea di essere naturale (alla Rousseau<sup>22</sup>), ma che di naturale non ha nulla. In tutto ciò *internet* gioca un ruolo fondamentale, proprio perché «favorisce le comunità di solipsisti, reti interpassive formate da individui simili che, anziché mettere in discussione i rispettivi assunti e pregiudizi, non fanno che confermarli»<sup>23</sup>. È la massa che si aizza sempre di più<sup>24</sup>.

L'assenza della figura paterna ci porta direttamente a riflettere su come la mancanza di un vero e proprio sistema disciplinare, quando non sia compensata da un'adeguata immaginazione (come fu, ad esempio, alla fine degli anni '60 e nei primi anni '70), anziché portare novità e aumento di motivazione favorisca nei giovani esattamente l'opposto, ovvero la paralisi di ogni movimento di pensiero.

Bambini e ragazzi, vivendo quest'assenza del padre e della disciplina, si ritrovano già oggi ad essere abbandonati da Dio stesso. Un Dio che la maggior parte di loro non ha mai conosciuto e che a loro non ha mai parlato. Nulla li salva dalla decadenza, dal mutismo, dal negativismo in cui sono caduti, loro malgrado. La ricerca spirituale non sanno cosa sia. La lunga notte dell'anima, le battaglie con gli angeli di biblica memoria<sup>25</sup> saranno impossibili da comprendere per la maggior parte di coloro che nasceranno in questi anni. Il fatto è che probabilmente abbiamo sciupato anche la spiritualità. Se in tutti questi anni l'avessimo semplicemente conservata da qualche parte, forse ora l'avremmo potuta tirare fuori dal cassetto per farcene qualcosa. E invece no. L'abbiamo prestata alla moda, alla rappresentazione mediatica, alla banalizzazione, al sentimentalismo, allo psicologismo e persino allo scientismo. Fatto sta che una soluzione alla mancanza di spiritualità nei bambini la si dovrebbe cercare in una qualche ampia visione d'insieme, in un'alternativa al capitalismo, non nell'acquisto di un prodotto, nell'ennesimo consumo.

Come suggerisce Fisher, avremmo più che mai bisogno di assistere al ritorno di un soggetto collettivo. Un soggetto che possa farsi carico seriamente dei problemi che l'infanzia si trova oggi ad affrontare e che riesca a risolverli



a partire dalla messa in discussione della maniera di vivere di ciascuno di noi, dello stile di vita occidentale. Gli scienziati, gli insegnanti, i rappresentanti di tutte le confessioni religiose riuniti collegialmente... Abbondiamo di potenziali soggetti dai quali il cambiamento potrebbe prendere avvio. Non si tratterebbe di rimpiazzare qualcuno, ma di rimpiazzare tutto quanto. Tutto il sistema di pensiero che ci governa e dal quale siamo apparentemente così felici di farci governare.

Ma «se un ritorno al super-ego paterno [...] non è possibile né desiderabile, come possiamo superare quel conformismo culturale monotono e moribondo partorito dal rifiuto di tutto quanto suoni come una sfida, uno stimolo, finanche un'educazione?»<sup>26</sup>. La risposta è che occorre accantonare le spinoziane<sup>27</sup> passioni tristi che ci portano a compiere delle scelte di pancia, dettate solamente dall'interesse a farci notare, a renderci visibili da quel Padre che non ci ha mai guardato abbastanza, oppure che non lo ha fatto come avremmo desiderato.

Abbiamo l'obbligo morale di crescere, di diventare adulti, se vogliamo che i nostri figli crescano. Abbiamo il dovere morale di prenderci le nostre responsabilità nei confronti delle future generazioni, perché nessuno le educerà mai al posto nostro o se lo farà sarà solamente per renderle schiave. Se i nostri figli cresceranno rifiutando le tradizioni e la spiritualità non sarà perché sono diversi, ma perché noi non avremo saputo offrirgli alcuno stile di vita credibile, alcun carisma, alcuna risposta. Non basta più dire "si fa così" e neppure dire "fa come vuoi". Occorre tornare a dire che una cosa la si può o non la si può fare perché siamo noi adulti, noi genitori, noi insegnanti a dirlo. Punto e basta. In nome della nostra responsabilità nei confronti di chi viene dopo di noi. Non dobbiamo lasciarci andare a reazioni scomposte, ma impegnarci a costruire una proposta rivale efficace al capitalismo imperante.

L'augurio è quello di vedere insieme, nella stessa piazza, insegnanti, genitori e rappresentanti delle diverse tradizioni culturali e religiose, uniti nella denuncia contro

il loro stesso lassismo. L'augurio è quello di vederli seriamente preoccupati per il futuro dell'immaginazione, della spiritualità, della salute mentale delle future generazioni, paralizzate all'interno di fantasie che non gli appartengono, a motivo delle scelte sconsiderate fatte in passato dai loro genitori e dai loro nonni in campo economico, sociale ed educativo. Solo a partire da un'autocritica severa compiuta in seno alle diverse agenzie educative potrà emergere un nuovo ordine di priorità che vedrà finalmente l'economia far ritorno al ruolo subalterno che le spetta, in quanto creazione umana. Se è vero che il futuro non è del tutto nostro, ma neppure del tutto non nostro<sup>28</sup>, ci resta ancora qualche speranza di cambiare il corso della storia.

## Note

- <sup>1</sup> Fisher, M, *Realismo capitalista*, Nero, Roma, 2018, p. 37.
- <sup>2</sup> *Ibidem*, p. 50.
- <sup>3</sup> Mauss, M., *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Einaudi, Torino, 2002.
- <sup>4</sup> Lutero, M., *Il piccolo catechismo*, Claudiana, Torino, 2015.
- <sup>5</sup> Fisher, M, *Realismo capitalista*, Nero, Roma, 2018, p. 56.
- <sup>6</sup> Orłowski, J., *The Social Dilemma*, Docu-Film, Netflix, 2020.
- <sup>7</sup> Ad esempio: Holt, J., *Come apprendono i bambini*, Bompiani, Milano, 2020; Holt, J., *Escape from Childhood: the Needs and Rights of Children*, Holtgws LLC, 2013; Illich, I., *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, Mimesis, Milano, 2019; Reimer, E., *School is Dead: Alternatives in Education*, Penguin, UK, 1971.
- <sup>8</sup> Lattuada, P. L., *Oltre la mente. Teoria e pratica della psicologia transpersonale*, Franco Angeli, Roma, 2018.
- <sup>9</sup> Bateson, G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977; Basaglia, F., *L'utopia della realtà*, Einaudi, Torino, 2005; Laing, R. D., *L'io diviso. Studio di psichiatria esistenziale*, Einaudi, Torino, 2010; Deleuze, G., Guattari, F., *L'anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, Einaudi, Torino, 2002.

- <sup>10</sup> Fisher, M, *Realismo capitalista*, Nero, Roma, 2018, p. 65.
- <sup>11</sup> *Ibidem*, p. 66.
- <sup>12</sup> Winnicott, D., *I bambini e le loro madri*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1987.
- <sup>13</sup> Fisher, M, *Realismo capitalista*, Nero, Roma, 2018, p. 85.
- <sup>14</sup> Zizek, S., *Il Grande Altro*, Feltrinelli, Milano, 1999; *Leggere Lacan. Guida perversa al vivere contemporaneo*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009.
- <sup>15</sup> Tart, C. T., *Stati di coscienza*, Astrolabio Ubaldini, Roma, 1977.
- <sup>16</sup> O'Neil, C., *Armi di distruzione matematica. Come i big data aumentano la disuguaglianza e minacciano la democrazia*, Bompiani, Milano, 2017.
- <sup>17</sup> Deleuze, G., *Che cos'è un dispositivo?*, Cronopio, Napoli, 2007.
- <sup>18</sup> Kafka, F., *Il processo*, Einaudi, Torino, 2014.
- <sup>19</sup> Deleuze, G., Guattari, F., *L'anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, Einaudi, Torino, 2002.
- <sup>20</sup> Fisher, M, *Realismo capitalista*, Nero, Roma, 2018, pp. 68-69.
- <sup>21</sup> *Ibidem*, p. 70.
- <sup>22</sup> Rousseau, J.J., *Emilio*, Laterza, Bari, 2006.
- <sup>23</sup> Fisher, M, *Realismo capitalista*, Nero, Roma, 2018, p. 113.
- <sup>24</sup> Canetti, E., *Massa e potere*, Adelphi, Milano, 2015.
- <sup>25</sup> Genesi 32, 24-34.
- <sup>26</sup> Fisher, M, *Realismo capitalista*, Nero, Roma, 2018, p. 138.
- <sup>27</sup> Spinoza, B., *Etica*, Editori Riuniti, Roma, 2002.
- <sup>28</sup> Epicuro, *Lettera sulla felicità*, Einaudi, Torino, 2014.

## Bibliografia e Filmografia

### Bibliografia

- Achenbach, G. B. (1984), *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità di vita*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2018.
- Alessi, A., F., *Sui sentieri dell'essere*, LAS, Roma, 2004.
- Aletti, M., *Percorsi di psicologia della religione alla luce della psicoanalisi*, Aracne Editore, Roma, 2010.
- Allovio, S., *Riti di iniziazione. Antropologi, stoici e finti immortali*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.
- Apollodoro, *Biblioteca*, III, 48-51.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, Libro II, Ediz. Bompiani, a cura di Mazzarelli. C., 2000.
- Baldacci, M., *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma, 2006.
- Bateson, G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, tr. it., Adelphi, Milano, 1977.
- Baudrillard, J. (1970), *La società dei consumi. I suoi miti e le sue strutture*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 2010.
- Bauman, Z. (2009), *Consumo, dunque sono*, tr. it., Laterza, Bari, 2010.
- Benjamin, W. (1921), *Capitalismo come religione*, tr. it., Il Melangolo, Genova, 2013.
- Bertuglia, C. S., Vaio, F., *Complessità e modelli. Un nuovo quadro interpretativo per la modellizzazione nelle scienze della natura e della società*, Bollati Boringhieri, Torino, 2011.
- Berzano, L., *New Age. Una nuova sensibilità culturale, un nuovo movimento religioso o una mera moda consumistica?*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- Id., *Spiritualità senza Dio*, Mimesis, Milano, 2014.

- Id., *Spiritualità*, Editrice Bibliografica, Milano, 2017.
- Bezzi, C., *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*, Franco Angeli, Milano, 2013.
- Bianchi, V., *Semantica. Dalle parole alle frasi*, Carocci, Roma, 2012.
- Bleuler, E. (1912), *Il pensiero autistico*, tr. it., ETS, Pisa, 2015.
- Boumard, P., *Gli etnografi e la tribù pedagogia*, tr. it., Pensa Multimedia, Lecce, 2009.
- Boumard, P., Lapassade, G., Lobrot, M. (2006), *Il mito dell'identità. Apologia della dissociazione*, Sensibili alle foglie, Roma, 2018.
- Cacciari, M., *Il lavoro dello spirito*, Adelphi, Milano, 2020.
- Capello, C., Cingolani, P., Vietti, F., *Etnografia delle migrazioni*, Carocci, Roma, 2014.
- Cardano, M., *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna, 2011.
- Castel, R. (2003), *L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti?*, tr. it., Einaudi, Torino, 2011.
- Cavalli Sforza, L. L., *L'evoluzione della cultura*, Codice, Torino, 2004.
- Cavalli-Sforza, L. L., Cavalli-Sforza, F., *Chi siamo*, Codice, Torino, 2013.
- Cirino, C. M., *I "se" che aiutano a crescere*, Dissertazione finale di Dottorato in "Scienze della Complessità", Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", Urbino, 2015.
- Id., *Tutte (o quasi) le attività originali di Filosofiacoibambini®*, Associazione Culturale "Coi Bambini", Mondovì, 2019.
- Clément, G. (2004), *Manifesto del Terzo paesaggio*, tr. it., Quodlibet, Macerata, 2005.
- Curcio, R., *L'impero virtuale*, Sensibili alle foglie, Roma, 2015.
- D'Armento, V., *Peter Woods*, Pensa Multimedia, Lecce, 2012.
- Davie, G., *Religion in Britain: A Persistent Paradox*, John Wiley and Sons, USA, 2015.
- Dawkins, R. (1976), *Il gene egoista*, tr. it., Mondadori, Milano, 1995.
- Id. (2006), *L'illusione di Dio*, tr. it., Mondadori, Milano, 2007.
- Defoe, D. (1719), *Robinson Crusoe*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2013.

- Delumeau, J. (1989), *Rassicurare e proteggere*, tr. it., Rizzoli, Milano, 1992.
- De Martino, E. (1961), *La terra del rimorso. Contributo a una storia religiosa del Sud*, Il Saggiatore, Milano, 2015.
- Id. (1977), *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino, 2019.
- De Montaigne, M. (1580), *Saggi*, tr. it., Bompiani, Milano, 2014.
- Dennet, D. C. (2006), *Rompere l'incantesimo*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007.
- Devoti, D., "Il demoniaco come processo di trasformazione", in Barbano, F., Rei, D., *L'autunno del diavolo*, vol. II, Bompiani, Milano, 1990.
- Id., *Gli psicologi di fronte a Dio*, Mimesis, Milano, 2018.
- Dewey, J. (1910), *Come pensiamo*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano, 2019.
- Id. (1916), *Democrazia ed educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 2000.
- Id. (1938), *Esperienza ed educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1996.
- Diamond, J. (2005), *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, tr. it., Einaudi, Torino, 2005.
- Durkheim, E. (1912), *Le forme elementari della vita religiosa*, tr. it., Edizioni di Comunità, Roma, 1963.
- Fabbro, F., *Neuropsicologia dell'esperienza religiosa*, Astrolabio Ubaldini, Roma, 2010.
- Farah, M. J., *Is visual imagery really visual? Overlooked evidence from neuropsychology*, *Psychological Review*, 95, 307-17.
- Favole, A., *Oceania. Isole di creatività culturale*, Laterza, Bari, 2010.
- Favorini, A. M., *I problemi di comportamento a scuola. Interventi pedagogici e inclusione*, Carocci, Roma, 2014.
- Ferrarotti, F., *Il paradosso del sacro*, Laterza, Bari, 1983.
- Filoramo, G., *Che cos'è la religione. Temi metodi problemi*, Einaudi, Torino, 2004.
- Fisher, M (2009), *Realismo capitalista*, tr. it., Nero, Roma, 2018.
- Frabboni, F., Baldacci, M., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Milano, 2013
- Freud, S. (1920), *Al di là del principio di piacere*, tr. it., Bollati

- Borinighieri, Torino, 1975.
- Fukuoka, M. (1975), *La rivoluzione del filo di paglia*, tr. it., Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2008.
- Gardner, H. (1983), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2013.
- Garelli, F., *Piccoli atei crescono*, Il Mulino, Bologna, 2016.
- Gauchet, M. (1985), *Il disincanto del mondo: una storia politica della religione*, tr. it., Einaudi, Torino, 1992.
- Geertz, C. (1973), *Interpretazione di culture*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 1987.
- Giddens, A. (1971), *Capitalismo e teoria sociale. Marx, Durkheim, Weber*, tr. it., Il Saggiatore, Milano, 2015.
- Girard, R. (2002), *Il sacrificio*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004.
- Goffman, E. (1959), *La vita quotidiana come rappresentazione*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 1997.
- Gopnik, A. (1998), *Il bambino filosofo. Come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*, tr. it., Bollati Borinighieri, Torino, 2014.
- Harris, P. L., *The Work of the Imagination*, Blackwell, UK, 2000.
- Hawley, K., *Temporal Parts*, The Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2020.
- Hoffman, D. (2019), *L'illusione della realtà*, tr. it., Bollati Borinighieri, Torino, 2020.
- Hoffmann, D.L., Standish, C.D., García-Diez, M., Pettitt, P.B., Milton, J.A., Zilhão, J., Alcolea-González, J.J., Cantalejo-Duarte, P., Collado, H., de Balbín, R., Lorblanchet, M., Ramos-Muñoz, J., Weniger, G., Pike, A., *U-Th dating of carbonate crusts reveals Neandertal origin of Iberian cave art*, Science, 2018; 359 (6378): 912.
- Hoffmann, D., Angelucci, D., Villaverde, V., Zapata, J., Zilhão, J., *Symbolic use of marine shells and mineral pigments by Iberian Neandertals 115,000 years ago*, Science Advances, 2018; 4 (5255).
- Ignazio di Loyola (Sant') (1548), *Esercizi Spirituali*, tr. it., Città Nuova, Roma, 2013.
- Illich, I. (1970), *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, tr. it., Mimesis, Milano, 2019.

- Id. (1973), *La convivialità*, tr. it., Red!, Milano, 2013.
- Jackson, T. E., *Philosophy for Children Hawaiian Style - On Not Being in a Rush...*, in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Volume 17, Issue 1/2, 2004.
- James, W. (1902), *Le varie forme dell'esperienza religiosa*, tr. it., Morcelliana, Brescia, 1998.
- Jenkins, H. (2006), *Cultura convergente*, tr. it., Apogeo, Milano, 2014.
- Joannes-Boyau, R., Adams, J.W., Austin, C., et al. (2019), *Elemental signatures of Australopithecus africanus teeth reveal seasonal dietary stress*, *Nature* 572, 112–115.
- Jung, C. G. (1921), *Tipi psicologici*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 1968.
- Id., *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, tr. it., Opere Vol. 9\1, Bollati Boringhieri, Torino, 1997.
- Kapuscinski, R. (2006), *L'Altro*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2015.
- Kuhn, S.L., Stiner, M.C., Reese, D.S. & Güleş, E. (2001), *Ornaments of the earliest Upper Paleolithic: New insights from the Levant*, *Proceedings of the National Academy of Sciences* 98 (13): 7641–7646.
- Lanternari, V., *Movimenti religiosi di libertà e di salvezza dei popoli oppressi*, Feltrinelli, Milano, 1960.
- Lapassade, G. (1963), *Il mito dell'adulto*, tr. it., Guaraldi, Rimini, 1971.
- Latouche, S. (2010), *Come si esce dalla società dei consumi. Corsi e percorsi della decrescita*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2011.
- Id. (2019), *Come reincantare il mondo. La decrescita e il sacro*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2020.
- Lévinas, E. (1961), *Totalità e infinito*, tr. it., Jaka Book, Milano, 1990.
- LeVine, R. A., New, R. S. (2008), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009.
- Lévi-Strauss, C. (1962), *Il pensiero selvaggio*, tr. it., Il Saggiatore, Milano, 1964.
- Ligotti, T. (2010), *La cospirazione contro la razza umana*, tr. it., Il Saggiatore, Milano, 2016.



- Lipman, M. (1991), *Educare al pensiero*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano, 2005.
- Manacorda, A., *Il principio educativo in Gramsci*, Armando Editore, Roma, 2015.
- Mantovani, S., *La ricerca sul campo in educazione. Vol. 1: I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano, 1998.
- Marchionatti, R., *Gli economisti e i selvaggi*, Loescher Editore, Torino, 1985.
- Mauss, M. (1925), *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, tr. it., Einaudi, Torino, 2002.
- McNeill, J.R., Engelke, P. (2013), *La grande accelerazione. Una storia ambientale dell'Antropocene dopo il 1945*, tr. it., Einaudi, Torino, 2018.
- Megglé, V. (2018), *Bambini difficili. Ciò che tuo figlio sa, senza essere in grado di dire*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2020.
- Melville, H. (1851), *Moby Dick o la Balena*, tr. it., Adelphi, Milano, 1994.
- Mills, C. W. (1959), *L'immaginazione sociologica*, tr. it., Il Saggiatore, Milano, 1968.
- Nietzsche, F. (1881), *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*, tr. it., Adelphi, Milano, 1986.
- Id. (1901), *La volontà di potenza*, tr. it., Mimesis, Milano, 2006.
- Pagnotta, C., *Facciamo che ero... Il gioco simbolico nella scuola d'infanzia*, Carocci, Roma, 2008.
- Panikkar, R., *La realtà cosmoteandrica: Dio-uomo-mondo*, tr. it., Jaca Book, Milano, 2004.
- Panikkar, R., Durr, H-P. (2008), *L'amore fonte originaria dell'universo*, tr. it., La Parola, Roma, 2011.
- Pavlov, I. P. (1926), *I riflessi condizionati*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2011.
- Piaget, J. (1923), *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, tr. it., Barbera, Firenze, 1972.
- Pievani, T., Giroto, V., Vallortigara, G., *Nati per credere. Perché il nostro cervello sembra predisposto a fraintendere la teoria di Darwin*, Codice, Torino, 2010.
- Pikaza, X. (2017), *La storia di Dio nella Bibbia*, tr. it., Queriniana, Brescia, 2018.
- Pinelli, B., *Migranti e rifugiate*, Raffaello Cortina Editore, Mi-

lano, 2019.

Polanyi, K., *La sussistenza dell'uomo. Il ruolo dell'economia nelle società antiche*, tr. it., Einaudi, Torino, 1988.

Rendu, W., Beauval, C., Crevecoeur, I., Bayle, P., Balzeau, A., Bismuth, T., Bourguignon, L., Delfour, G., Faivre, J., Lacrampe-Cuyaubère, F., Tavormina, C., Todisco, D., Turq, A., Maureille, B., *Neandertal burial at La Chapelle-aux-Saints*, Proceedings of the National Academy of Sciences Jan 2014, 111 (1) 81-86.

Ritzer, G. (2000), *La religione dei consumi. Cattedrali, pellegrinaggi e riti dell'iperconsumismo*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 2012.

Robbins, L. (1932), *Saggio sulla natura e l'importanza della scienza economica*, tr. it., Utet, Torino, 1947.

Sahlins, M. (1972), *L'economia dell'età della pietra*, tr. it., Bompiani, Milano, 1980.

Simmel, G. (1912), *Saggi di sociologia della religione*, tr. it., Boringhieri, Roma, 1993.

Smith, A. (1776), *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni*, tr. it., Isedi, Milano, 1973.

Solomon, R., *Spirituality for the Skeptic*, Oxford University Press, Oxford, 2002.

Sorzio, P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma, 2005.

Spaemann, R. (1996), *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, tr. it., Laterza, Bari, 2007.

Tart, C. T. (1969), *Stati di coscienza*, tr. it., Astrolabio Ubaldini, Roma, 1977.

Varzi, A., *Parole, oggetti, eventi e altri argomenti di metafisica*, Carocci, Roma, 2001.

Vicari, S., Caselli, M. C., *Neuropsicologia dello sviluppo. Normalità e patologia*, Il Mulino, Bologna, 2010.

Vygotsky, L. (1934), *Pensiero e linguaggio*, tr. it., Laterza, Bari, 2008.

Weber, M. (1905), *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, tr. it., Sansoni, Firenze, 1965.

Willaime, J.P. (1995), *Sociologia delle religioni*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 1996.

Winnicott, D. (1965), "La capacità di essere solo", in *Sviluppo affettivo e ambiente*, tr. it., Armando Editore, Roma, 2013.

- Id. (1971), *Gioco e realtà*, tr. it., Armando Editore, Roma, 2006.
- Id., *Dal luogo delle origini*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano, 1990.
- Id., *Bambini*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997.
- Wuthnow, R., *The God Problem: Expressing Faith and Being Reasonable*, University of California Press, Berkeley-LA, 2012.
- Zammuner, V. L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il Mulino, Bologna, 1998.
- Zeh, J. (2018), *L'anno nuovo*, tr. it., Fazi Editore, Milano, 2019.
- Zolla, E., *Storia del fantasticare*, Bompiani, Milano, 1964.
- Zorzi, B. S., *Al di là del «genio» femminile. Donne e genere nella storia della teologia cristiana*, Carocci, Roma, 2014.

## **Filmografia**

- Burtynsky, E., de Pencier, N., Baichwal, J., *Antropocene. L'epoca umana*, [Film Documentario], Produzione: Edward Burtynsky, Nicholas De Pencier, Daniel Iron, Nicholas Metivier, Nadia Tavazzani, Distribuzione: Fondazione Stensen e Valmyn, Canada, 2018.
- Orlowski, J., *The Social Dilemma*, [Film Documentario], Produzione: Larissa Rhodes, Distribuzione: Netflix, USA, 2020.

## Ringraziamenti

Desidero ringraziare il Prof. Natale Spineto per i preziosi consigli affidatimi durante tutta la fase di preparazione di questo lavoro. Consigli che ho cercato di applicare come meglio ho potuto e sui quali continuerò certamente a lavorare in futuro, al fine di ampliare le mie competenze e migliorare la mia capacità di scrittura. Ringrazio il Prof. Domenico Devoti per l'utile e piacevole incontro avuto per parlare di questo lavoro quando ancora era tutto da fare e da scrivere. Desidero ringraziare Angela Mondo, Mela Zagarrella e tutto lo Staff della Scuola d'Infanzia L'Abero Azzurro di Siracusa per il grande aiuto offertomi nella parte più sperimentale di questo lavoro. Un aiuto nonostante la distanza, nonostante l'emergenza sanitaria in atto, nonostante le difficoltà. Un giorno non lontano spero di poter essere dei vostri. Grazie. Ringrazio la mia amica e collega Silvana Testa per avermi reso partecipe dei risultati da lei ottenuti in classe, sulla base di attività teorizzate all'interno di questo lavoro. Ringrazio la mia amica e collega Ester Galli per aver letto queste pagine. Ringrazio la mia famiglia, Sara Bracco e Chloë Kiki, per essermi vicini ogni giorno. Infine, desidero ringraziare colui che per primo ispirò in me l'interesse allo studio della religione. Quando da piccolo, come molti, ero anch'io "costretto" ad andare a catechismo, pur odiando quell'ambiente fatto di chitarre strimpellate, pennarelli e cartelloni con su scritti i nostri buoni propositi, le omelie e gli interventi di Padre Alberto D'Antonio dell'Ordine dei Fratelli Minori Cappuccini furono come dardi scagliati dal cielo a rompere quel velo di faciloneria che è il rischio più grande per chi crede. A lui va il mio pensiero e ringraziamento.