

*amica*

*sofia*

*luglio 2011*

Periodico dell'Associazione  
di promozione sociale AMICA SOFIA

*www.amicasofia.it*

*redazione@amicasofia.it*

Sede legale presso il Dipartimento di Scienze  
Umane e della Formazione, Università degli  
Studi di Perugia, Perugia ([www.suef.unipg.it](http://www.suef.unipg.it))

Morlacchi Editore

1 / 2011



# Indice

- 3     *Pratiche filosofiche e cura della genitorialità* | Editoriale di Chiara Chiapperini
- 4     *A scuola con filosofia*  
4     *Livro falado*, di Pina Montesarchio  
7     Dal 1° Circolo Didattico di Montesarchio (BN)  
9     Dalla Scuola Secondaria di Primo Grado "B. Capasso" di Frattamaggiore (NA)  
11    Dal 22° Circolo Didattico "Alberto Mario" di Napoli  
12    Dal 3° Circolo Didattico di Cava de' Tirreni (SA)
- 13    Forum: *Cura della genitorialità nelle pratiche filosofiche con i bambini e i ragazzi*  
13    *La genitorialità come funzione*, di Bianca Luna Servi e Anna Talamini  
16    *Quando i modelli di razionalità fungono da pregiudizio*, di Armando Girotti  
19    *Genitori diplomati. Le esperienze dei corsi per la genitorialità*, di Tiziana Luciani  
22    *La Scuola dell'Arco*, di Cecilia Aglietti e Mariano Centomo  
24    *La cura della genitorialità: un lungo viaggio che inizia nel nostro passato*, di Stefania Panza  
27    *Genitorialità. Genitori autobiografi e riflessivi che coltivano pensiero (in sé e nei figli)*, di Anna Cappelletti  
31    *Educazione alle differenze di genere: una riflessione attraverso i libri, i racconti, le fiabe*, di Marina Biasi
- 35    *Dall'Italia*  
35    *La filosofia con i bambini: quale pedagogia, quale comunità*, di Bruno Schettini e Egjidia Lotti  
39    *Il gioco del filosofare. Dialogare con bambini di sei anni*, di Valentina Giugliano  
42    *Legalità è (e) dialogo*, di Teresa Caporale  
44    *La pace nasce se si affrontano i conflitti*, intervista a Daniele Novara  
48    *Libertà, legami, verità, menzogna*, di Cesare Moreno  
51    *Storia... e storie per apprendisti saggi*, di Adriana Presentini e Chiara Chiapperini
- 53    *Il corso di Morale nelle Scuole Europee*, conversazione con Aikaterini Lefka

*La lettera di AMICA SOFIA 1/2011*

*In copertina:* «Filosofia», formella della Fontana Maggiore in Perugia riprodotta e incisa da Silvestro Massari per il volume di «descrizioni» di G.B. Vermiglioli, *Le sculture di Niccolò e Giovanni da Pisa e di Arnolfo Fiorentino che ornano la Fontana Maggiore di Perugia* (1834).

*amica sofia* numero 1/2011

«Amica Sofia» è un periodico non registrato dell'Associazione di promozione sociale *AMICA SOFIA*, che ha la sua sede legale presso il Dipartimento di Scienze Umane e della Formazione, Università degli Studi di Perugia, 06100 Perugia.

[www.amicasofia.it](http://www.amicasofia.it) | [redazione@amicasofia.it](mailto:redazione@amicasofia.it)

*Direttore responsabile:* Chiara Chiapperini. *In redazione:* Livio Rossetti, Tiziana Luciani, Elisabetta Sabatino. *Impaginazione e grafica:* Raffaele Marciano. *Editore:* Morlacchi Editore, Piazza Morlacchi, Perugia. [www.morlacchilibri.com](http://www.morlacchilibri.com) | [www.amica-sofia.it](http://www.amica-sofia.it). Tiratura: 1000 esemplari.

*Le segnalazioni librarie e le altre notizie fuori testo sono state accolte nella pubblicazione a titolo completamente gratuito, quale complemento dell'informazione offerta a insegnanti e genitori.*

BIMESTRALE DI CULTURA E INFORMAZIONE SCOLASTICA

# scuolainsieme

la rivista per l'approfondimento delle tematiche scolastiche

Didattica, nuove tecnologie, problematiche giovanili, attualità e cultura, *Scuolainsieme* è un utile strumento di aggiornamento per docenti e capi d'istituto. All'interno della rivista un vasto dossier illustra e approfondisce in modo chiaro ed esaustivo gli argomenti di maggiore interesse per il personale della scuola



**5 NUMERI ANNUI**

USCITE:  
OTTOBRE, DICEMBRE,  
FEBBRAIO, APRILE  
E GIUGNO



CASA EDITRICE LA TECNICA DELLA SCUOLA  
VIA TRIPOLITANIA, 12 | 95127 CATANIA  
T. 095 448780 | F. 095 503256 | WWW.TECNICADELLASCUOLA.IT

PER MAGGIORI INFORMAZIONI VISITA  
IL SITO [WWW.TECNICADELLASCUOLA.IT](http://WWW.TECNICADELLASCUOLA.IT)

## *Pratiche filosofiche e cura della genitorialità*

Editoriale di Chiara Chiapperini

Sappiamo dai resoconti dei “maestri di filosofia” che i bambini e i ragazzi che fanno esperienza di filosofia sentono e vivono queste opportunità quasi come un ri-nascere al mondo e ai suoi molteplici significati; attraverso gli sguardi, le parole e le immagini, i bambini esprimono una “rinascita”, una trasformazione di sé che è al contempo un tirar fuori parte di loro stessi e dei soggetti nei quali si rispecchiano – compagni, amici, genitori, insegnanti. Anche i docenti di *AMICA SOFIA* e i genitori vivono una ri-nascita attraverso le esperienze dei bambini e colgono nuovi, impensati modi di intendere se stessi e la realtà. Può derivarne uno “spaesamento” che li rende incerti di fronte ai cambiamenti dei bambini e di se stessi. In particolare, spesso i genitori vivono il cambiamento dei loro figli come un passaggio sconosciuto e si sentono disorientati nelle scelte valoriali e educative. Fare filosofia con i bambini significa anche prendersi cura del cambiamento, saperlo accettare, conoscere e promuovere, ponendo attenzione alla comprensione e al vissuto dell’altro; significa saper ascoltare e saper attendere, sostenendo il mutamento e accompagnando la trasformazione. Significa cercare opportunità di spazio e di tempo, imparare a vivere nell’incertezza delle relazioni e dei contesti mutevoli.

I “maestri di filosofia”, quando hanno proposto nelle scuole le pratiche filosofiche, si sono incontrati con genitori talora dubbiosi dinanzi all’inaudito abbinamento filosofia-infanzia. Sono riusciti, però, a riscuoterne la fiducia e più volte le pagine di questa rivista ne hanno accolto le parole di apprezzamento e stima. I genitori si sentono meno soli nel compito educativo, trovano un sostegno e una maggiore considerazione delle proprie difficoltà e responsabilità e conversando con i figli, si accorgono di un valore aggiunto: le esperienze filosofiche sanno modificare il tenore e la qualità delle riflessioni dei bambini e dei ragazzi. Hanno imparato a conoscerli meglio, ad ascoltarli di più, a vivere il tempo della conversazione, acquisendo maggiore fiducia nella relazione educativa.

I docenti di *AMICA SOFIA* hanno sempre auspicato una condivisione forte con i genitori e varie esperienze hanno mostrato chiaramente il legame che si è venuto a creare. In particolare, voglio ricordare la consistente presenza di genitori da ogni parte d’Italia alle sessioni di filosofia del *FANTACITY* di Perugia. E, in generale, sono molte le esperienze in cui si è rivelato e si rivela un forte coinvolgimento della componente genitoriale: sono proprio i genitori a richiedere ai dirigenti scolastici di inserire le pratiche filosofiche nei curricula, convinti che tali esperienze debbano avere continuità e realizzarsi in tutte le scuole.

Cosa ricercano i genitori? Cosa hanno trovato di profondamente educativo nelle pratiche filosofiche? Cosa apprezzano delle esperienze tenute dai docenti di *AMICA SOFIA*? Possono trovarvi ascolto, condivisione, dialogo, orientamento per assolvere a un compito che mai come oggi appare difficile e complesso? A queste domande proveremo a rispondere nel *Forum* di questo numero.

\*

La prima parte della rivista è dedicata ad alcuni Circoli Didattici della Campania. La sezione *Dall’Italia* ospita resoconti ragionati di esperienze di filosofia e spunti teorici di riflessione con una particolare attenzione ai temi della *filosof-azione*, della comunità di pratica, dell’arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse. Nella sezione *Dall’estero* proponiamo l’intervista a Aikaterini Lefka.

Questo numero si conclude con una lettera del presidente di *AMICA SOFIA* che prende il posto del tradizionale “quartino”.

## A scuola con filosofia

Esperienze di filosofia con i bambini nelle scuole in provincia di Benevento, Napoli, Salerno.



### Livro falado

di Pina Montesarchio

Il titolo di questa sezione si ispira al libro di Paulo Freire *Por uma pedagogia da pergunta*. Abbiamo immaginato che a raccontarsi siano non gli autori del libro ma i docenti delle varie scuole impegnate in esperienze di filosofia con i bambini e i ragazzi. La narrazione pedagogica come modalità per *restituire* senso alle esperienze di filosofia con i bambini, senza pretesa alcuna di ripetibilità e/o trasferibilità.

Fare filosofia con i bambini in contesti difficili, in Campania. Il cambiamento è possibile.

Fare filosofia fa eco proprio a questa speranza: che un altro mondo è possibile. Strappare il discorso ai luoghi comuni, per ri-consegnarlo a uno stare insieme che non sia violenza e non sia sopruso è già fare filosofia con i bambini. Perché la parola riacquisti senso.

Il verbo della vita qui a Napoli è *nun arrej*, la forma italiana *non è stabile* ne disperde il senso che sta piuttosto nel desiderio interminabile di capire, nel bisogno di conciliarsi con la realtà, malgrado l'abbandono, il degrado. Malgrado l'indifferenza di chi volutamente tace delle tante periferie dimenticate qui nel napoletano. Non nello sforzo di liberarsi del fardello della realtà cui si appartiene, ma nel sapersi pensare come un inizio, che segna la nascita e il cambiamento.

Impegnata da anni nella conduzione di corsi di aggiornamento docenti presso le scuole primarie della Campania, vivo insieme ai docenti la formazione come momento di riflessione forte sulla personale esperienza di insegnante che sempre ha qualcosa da dire a chi sa mettersi in ascolto. Fare formazione docenti risponde anche a questa esigenza. Scrive Freire: «*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino*». Non c'è insegnamento senza ricerca e ricerca senza insegnamento.

\* \* \*

Un corso di formazione docenti sul tema *filosofia con i bambini* è un cantiere sempre aperto che produce conoscenza, non un addestramento a tecniche. Inizio i lavori presso il 3° Circolo Didattico di Cava de' Tirreni (SA) rileggendo una citazione di Michel de Montaigne riportata nel piano dell'offerta formativa della scuola: *Meglio una testa ben fatta che una testa ben piena*. Una testa *ben fatta* significa che invece di accumulare il sapere è molto più importante favorire l'attitudine generale della mente a porre e risolvere i problemi, la capacità di collegare i saperi e di dare loro un senso.<sup>1</sup>

1. E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000, pp. 15-16.

Importante in un'epoca in cui i dati d'informazione sono troppi, sono eccedenti, e il vero destino dell'autonomia del cittadino si gioca nella capacità di saper filtrare. Discutiamo sull'utilità di racconti e manuali *per fare filosofia* con i bambini. Appartiene alla sensibilità dell'insegnante e alla sua esperienza negli anni stabilire in classe una modalità di lavoro che consenta ai bambini di rilevare temi su cui può orientarsi l'attenzione del gruppo nella discussione. Per pensare basta avere il pensiero, e il pensiero infantile è un territorio smisurato tutto da esplorare.

Non si arriva in classe con storie già scritte, con temi già decisi, con domande pronte per i bambini. Questo gli insegnanti che vivono la scuola "da dentro" lo sanno bene, così come sanno riconoscere da subito che fare filosofia con i bambini rivitalizza la relazione educativa, è pratica necessaria nella scuola, senza la quale la scuola stessa perderebbe la sua ragione d'essere. Ben presto il gruppo degli insegnanti, coinvolti nella formazione, maturano l'idea che le storie devono essere narrate e scritte con i bambini, e che le domande sono quelle che i bambini intravedono e si pongono. Ben presto diventa chiaro che la filosofia con i bambini rimanda a orientamenti diversi e che il diverso orientamento rimanda a una diversa idea di educazione.

Leggiamo in *Pedagogia della Speranza*<sup>2</sup> di Freire la questione di *chi* definisce il contenuto. Una notte, a Berlino, si incontrarono quattro insegnanti, uno dei quali commentò di aver trovato molto interessante la posizione di Freire sulla questione dell'importanza, per gli studenti, di avere voce sui contenuti del programma. Si levò, tra gli insegnanti, una risposta: "Non qui. Noi sappiamo ciò che gli studenti devono sapere!". Una dichiarazione di fede incrollabile.

Un tale eccesso di certezza fu causa di insonnia per Paulo Freire.<sup>3</sup>

*Noi non sappiamo ciò che i bambini devono sapere.* È questo, per noi che siamo impegnati nella formazione, uno slogan che ci rappresenta.

Se lo spirito della formazione è quello di un cantiere di lavoro, ha senso, allora, parlare non di una bibliografia già data ma di una ricerca a partire da alcune tematiche che il gruppo docenti avverte come nodi problematici del proprio lavoro.

Il dialogo come relazione esigente fa riferimento al libro di Marianella Sclavi *Arte di ascoltare e mondi possibili*.<sup>4</sup> Riprendiamo nel lavoro di gruppo le sette regole dell'arte di ascoltare. Non avere fretta di arrivare alle conclusioni. Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva. Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio: non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi, il loro codice è relazionale. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili, i segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze.

La questione spinosa del *cosa comunica comprensione e cosa no* rimanda noi tutti a ricercarne le ragioni.

Quali sono gli atteggiamenti che rischiano di bloccare la persona nell'esprimere ciò che pensa e come si sente? Chi assume un atteggiamento di valutazione mette in guardia, approva, disapprova, invita a pensare in una certa maniera, allude ai criteri che si devono ritenere validi. Occorre ripensare l'insegnamento secondo una diversa prospettiva: chi insegna impara, al punto che si può anche affermare che un insegnamento si può dire riuscito quando si può valutare quel si è imparato. Si cambia. Chi insegna e chi apprende cambiano insieme. Cambiare è ospitare l'altro nelle sue parole, non farlo entrare nella

---

2. P. Freire, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino 2007.

3. «Revista Ética e Filosofia Política», 12/2010 (I).

4. M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Pescara 2000.

prigione del proprio voler dire. Chi insegna lascia attendere. E non è l'attesa di questa o quella cosa particolare, ma l'attesa di ciò che non ci si attendeva che potesse essere nemmeno pensato e appreso e saputo. L'insegnante impegnato con i suoi alunni in un'esperienza di filosofia con i bambini, ignora il sapere che va a costruire con i bambini. La sua ignoranza non è impostura, non è una maschera.

La nostra ricerca è approdata infine a un libro di Freire *Pedagogia dell'autonomia*, il cui tema centrale ruota proprio intorno alla questione della formazione degli insegnanti, accanto alla riflessione sulla pratica educativa a favore dell'autonomia degli studenti. L'indice del libro presto si rivela per noi una guida preziosa.

\* \* \*

*Insegnare richiede: rispetto per le conoscenze degli studenti; testimonianza delle parole con l'esempio; rischio, accettazione del nuovo; riflessione critica sulla pratica; percezione della realtà; gioia e speranza; convinzione che il cambiamento è possibile; curiosità; sicurezza, competenza professionale e generosità; impegno; comprensione che l'educazione è una forma di intervento nel mondo; libertà e autorità; prendere decisioni consapevoli; saper ascoltare; riconoscere che l'educazione è politica; disponibilità al dialogo; che gli studenti siano motivati. Sostituiamo la voce ensinar con filosofia con i bambini exige...*



**Pina Montesarchio** è docente presso il 2° Circolo Didattico "G. Mazzini" di Frattamaggiore (NA) e coordinatrice della Scuola Estiva di Alta Formazione "Infanzia e filosofia" della città di Frattamaggiore (in collaborazione con l'Istituto italiano per gli Studi Filosofici). Teacher esperto in Philosophy For Children, ha pubblicato, fra l'altro, *La metafisica dei bambini paragonata a quella degli adulti* (Morlacchi, Perugia 2003) e *Vedi alla voce "dialogo"* (con M. Riemma, Morlacchi, Perugia 2004).

## Dal 1° Circolo Didattico di Montesarchio (BN)

### *Cittadinanza e Amore*

*Che cos'è la libertà? Che cos'è la vita? Che cos'è il bene e il male? Che cos'è l'amore? Appaiono domande da grandi, domande difficili ma non lo sono, tanto che, in linea con quanto scriveva Gianni Rodari: Ragazzi, imparate a fare le cose difficili, sono entrate nella scuola, anche in quella dell'infanzia. Interrogarsi e discutere insieme sul senso che hanno per ciascuno di noi questi sentimenti significa filosofare con i bambini per allenarsi all'arte di pensare e del sentire, significa esercitarsi a praticare il dubbio, a elaborare ipotesi, a verificare, ad ascoltare e accettare l'opinione diversa dell'altro. Significa condividere e garantire l'alfabetizzazione emotiva e sociale che porta a un nuovo umanesimo in cui, come scrive Abraham Maslow, la misura dello sviluppo di una persona non è definita da un'età prefissata, quanto dall'interesse e dall'amore per la vita, per gli altri, per il mondo.*

Alfonsina Dello Iacovo  
Dirigente Scolastico

\*

Il progetto ha concretizzato l'aspirazione, da tempo avvertita, a intrecciare tra di loro, in un contesto non privo di complessità come quello dell'istruzione elementare, saperi e campi di indagine differenti. Gli spazi d'azione concessi a un progetto realizzato in orario extra-scolastico pomeridiano di *Filosofia con i bambini*, libero dai vincoli della didattica tradizionale e, ancor più, da quelli della programmazione curricolare, si sono rivelati essere i più idonei per l'acquisizione, da parte degli alunni, di un approccio al sapere originale, complesso e non settoriale di cui sempre più spesso si avverte la carenza.

Le tematiche del nostro progetto sono state essenzialmente due: educazione alla cittadinanza e educazione alla emotività. Nella prima fase i bambini si sono trovati di fronte alla esigenza di costituirsi come comunità civile; ampia libertà è stata concessa loro nell'organizzare quello che mi piace definire lo *statuto inconsapevole* della comunità-classe così creata. Statuto inconsape-

vole perché la definizione delle regole del gruppo, dei tempi di lavoro e dei reciproci atteggiamenti è affiorata in maniera alquanto immediata in un contesto di confronto dialettico solo in parte guidato dal facilitatore. A questa prima fase è seguito un momento di riflessione comune su tutto il lavoro svolto, nel quale la figura del facilitatore è stata più presente nell'indirizzare la discussione su alcuni nodi problematici emersi.

È stata affrontata la questione cruciale della funzione dei diritti e dei doveri all'interno di un gruppo, del loro indissolubile intreccio e della confusione che non di rado si genera nell'individuare le specifiche funzioni. Spesso i bambini, e sempre più sovente anche gli adulti, confondono il diritto con il dovere generando in se stessi, in tal modo, l'idea della comunità civile come di un ingerente corpo estraneo che grava sulla personale esperienza di vita limitandone la piena realizzazione. Uno dei momenti più significativi di questa fase del progetto è stato, alla luce di ciò, una vera e propria visita "critica" dell'agorà; visita in cui i bambini sono stati liberi di chiedere a chiunque vivesse la piazza quali fossero le libertà e i limiti della propria azione sociale. Commercianti, astanti, operatori culturali, automobilisti sono stati, di fatto, bersagliati da domande sul proprio comportamento sociale, sulla conoscenza dei diritti e doveri derivanti dall'uso della piazza, sulla utilità o non utilità collettiva del proprio *modus operandi*. I bambini hanno potuto, in tal modo, comprendere come la personale visione della società civile vari in maniera considerevole in base alla differente comprensione che si possiede delle sue dinamiche e della sua struttura.

La redazione del testo narrativo ha rappresentato la punta dell'iceberg di un lavoro incentrato sulla definizione dei possibili significati dell'amore. Il tema declinato nel racconto è stato quello dell'amore inteso come condivisione e rispetto dell'altro. Al di là della trama, la cui stesura ha rappresentato essa stessa un importante evento di condivisione e rispetto dell'altro, la ricerca di significati non banali ma pertinenti, di descrizioni esaustive di stati d'animo circostanziati ha rappresentato, in chiave poetica, il raggiungimento



di quel livello di consapevolezza senza il quale è impensabile strutturare un sapere propulsivo, la cui finalità ultima è rendere l'uomo presente a se stesso e autentica la sua esistenza.

Il racconto scritto dai bambini è divenuto, in questa più ampia prospettiva, il primo capitolo di un breve libretto in cui l'amore stesso veniva descritto, sempre in forma di racconto ma attraverso differenti declinazioni, da altri autori. Ragazzi di scuola media e liceo, membri di differenti associazioni culturali e non, si sono cimentati nel descrivere l'amore come conoscenza di sé, solidarietà, passione per la conoscenza e per la creazione, impegno.

Questo tentativo ha rappresentato la sintesi effettiva dei due temi portanti del progetto, sintesi in cui la cittadinanza è realmente condivisione di progetto e l'analisi del vissuto emotivo diviene collettiva, nella rappresentazione creativa di una plausibile emotività cittadina.

*Antonio Vassallo*

Docente di storia e filosofia,  
esperto esterno presso il 1° Circolo di Montesarchio (BN)

\*

### *L'amore come condivisione e rispetto e dell'altro*

Eccomi, sono Marco e, come sempre, sto mordicchiando le mie unghie mentre penso. Oggi compio otto anni. Sono a scuola nell'ora di matematica e il maestro sta spiegando le frazioni mentre io osservo il cartellone dell'ecosistema marino. La conchiglia in basso a sinistra è identica a quella che Daniele mi regalò quando ci conoscemmo sulla battigia. Un giorno particolare mi ritorna sempre in mente: quello in cui diventammo come fratelli e la nostra vacanza angosciosa ed elettrizzante allo stesso tempo. Capii, quella volta, che l'amicizia è come una forza che ti spinge a fare una cosa di cui hai avuto sempre paura. Rivedo chiaramente, come in un film a rallentatore, le braccia tese di Daniele e un grido: "Aiu...".

Silenzio.

Poi di nuovo: "Aiu..." e due braccia agitarsi

come le ali di un uccellino che cerca, per la prima volta, di volare.

Mi accorsi immediatamente che il mio compagno era in pericolo; lo vidi annaspere, il suo visino scompariva sott'acqua, tra le increspature delle onde spiccava fulvo il suo bizzarro ciuffo. Allora, vincendo l'incontrollabile paura del mare, iniziai a nuotare sorretto dall'inseparabile salvagente. Contemporaneamente gli urlai – Non agitarti, lasciati cullare dalle onde! Adesso arrivo io con la mia "ciambella salvamici".

A quel punto me la tolsi e gliela lanciai; Daniele l'afferrò al volo. Il ritorno a riva fu lento e faticoso, perché eravamo molto stanchi. Usciti dall'acqua ci tuffammo sulla sabbia calda per riscaldarci e dimenticare quella brutta avventura. Eravamo diventati amici per tutta la vita. DDDDRIIIIINN!!! Che salto, che brusco risveglio! Marco, eri nel mondo dei sogni!?! – mi domanda con un sorriso divertito il maestro. Afferro la mia merenda e la mordo sgoigliatamente. UFFA!!!!!!!!!!!!

*Gli alunni della Scuola Primaria*

\*

### *L'amore come scoperta di sé e dell'altro*

Eccomi, sono Marco e, come sempre, sto mordicchiando le mie unghie mentre penso. Oggi compio quattordici anni, frequento la classe 3ª del corso G.

Sono un tipo pensieroso e attento sia verso gli altri che verso me stesso. Sono sereno, calmo, non mi arrabbio facilmente e mi piace la conversazione. Sono anche facile alla distrazione, specialmente se l'argomento che si sta trattando non mi è molto gradito, come durante la lezione di geometria solida. Mi capita che, anziché concentrarmi su quei calcoli noiosi, penso ad Ariel. Mi dimentico di essere in classe e mi ritrovo in presenza di lei, sul far della sera, lungo la strada, all'ombra di un albero al tramonto del sole. Mi sento interamente assorto dalla sua presenza, contento, felice e anche molto compiaciuto.

E qui scatta un desiderio profondo di lei che coincide con l'amore. Vorrei sentire anche la sua

voce e vorrei che anche lei mi rivolgesse qualche parola d'amore del tipo: "Ti amo e ti vorrei stringere tra le mie braccia e non lasciarti più".

Vorrei dirlo con il verso di Jacopo da Lentini: "L'amore è un desio che ven dal core", ti possiede, ti porta verso la persona che ami, ti conquista, ti fa sperare, ti dà emozioni, gioia, ma anche preoccupazione.

L'immaginazione è andata lontano e mi ha estraniato dalla classe, però d'improvviso la prof di matematica alza la voce e io mi ravvedo, ridestandomi come da un sogno e ritorno ad essere in classe e a sbuffare un po' per quella lezione di geometria che non mi piace del tutto.

*Gli alunni della Scuola Media*

\* \* \*

## **Dalla Scuola Secondaria di Primo Grado "B. Capasso" di Frattamaggiore (NA)**

### *Cambiare ragionando*

*La scuola deve esperire la possibilità di insegnare a pensare in modo articolato e problematico. Troppo manicheismo si aggira nei saperi. Serve un'educazione alla complessità del reale che utilizzi una modalità di pensiero aperta, flessibile e complessa. È edificante e di speranza che qualche classe si trasformi in un gruppo di apprendimento-insegnamento, in una "comunità di ricerca" all'interno della quale si aprano percorsi di riflessione interattivi, attraverso la discussione.*

*Francesco Capasso*  
Dirigente Scolastico

\*

Protagonisti dell'esperienza Rosalia Marino e Rosa Barretta, entrambe docenti di lettere, e gli alunni della Scuola Media "B. Capasso" di Frattamaggiore. «Ho sempre amato la filosofia – scrive la Marino – mi piace interrogarmi, domandare, ragionare sui legami e i rapporti di pensiero. Mi piace dubitare e chiedere, mi piace anche credere nell'altro, ascoltare le risposte e cercare la

mia personale. Mi piace soprattutto scoprire che ciò che ai molti sembra banale, è invece unico e meraviglioso. Prima pensavo alla filosofia come a un fatto personale, individuale, che si permeava e sottaceva alla mia azione quotidiana di docente, ma non in modo esplicito. Poi l'incontro con Pina Montesarchio mi ha chiarito la dimensione dialogica della filosofia e da allora il mio fare scuola e la mia vita professionale sono cambiate. Quasi in contemporanea, ho avuto l'opportunità di svolgere l'incarico di Assessore alla Pubblica Istruzione e sono entrata attivamente nel mondo della politica. Gli studi appassionati di Socrate, di Platone e Aristotele mi hanno fatto intravedere grandi possibilità di impegno e di concretizzazioni. Il fatto che potessi dare il mio contributo alla formazione della coscienza democratica, al riavvicinamento dei cittadini alla politica attraverso il recupero della fiducia nelle Istituzioni mi hanno caricato di energia. Ho pensato di poter promuovere una politica scolastica a favore della partecipazione di tutti per la riconquista degli spazi di Democrazia che vanno ogni giorno assottigliandosi. Con gli alunni ho avviato un lavoro per la costruzione del lessico della Democrazia per rendere i ragazzi protagonisti non domani ma già oggi. Ho pensato immediatamente che la filosofia potesse essere lo strumento più potente per scoprire e condividere i valori fondanti senza i quali ogni azione diventa sterile, contingente a un fine effimero. Ho immaginato di coinvolgere nel discorso maieutico non solo i ragazzi ma anche gli attori della politica locale: Sindaco, Consiglieri e Assessori, in un "Convivio del Sapere" per ragionare sul significato di parole come Bene Comune e interesse personale, Persona, Giusto, Utile, Partecipazione, Cittadinanza. Filosofia e Politica sono inconciliabili. Sono agli antipodi come Braccio e Mente, Teoria e Pratica. Filosofare è invece una preziosa attività del pensiero umano che si interroga e comprende. So che con i miei ragazzi stiamo ragionando su parole importantissime per loro e per la comunità in cui vivono. I miei ragazzi, attraverso il gioco del filosofare, stanno scoprendo il fondamento di tutte le discipline scolastiche. Persino della odiosa grammatica. Stanno leggendo criticamente la realtà nella quale vivono

e, in tanti, quando tornano a casa, ragionano con i genitori del tempo, del volere e del potere, del giusto e dell'ingiusto e mentre ragionano, cambiano: i loro atti, i loro comportamenti diventano più maturi e più responsabili».

Il quadro che ne deriva risulta di una notevole varietà cromatica, caratterizzato da accenti che solo la spontaneità e la genuinità dei ragazzi possono fornire.

Paolo sostiene il suo punto di vista «chi ha potere può fare quello che vuole».

Marianna dice «il potere è senza limiti».

Carmela risponde decisa «ci sono dei limiti, perché non puoi fare tutto quello che vuoi».

Giuseppe determina ancor meglio questi limiti ritenendo che «il potere è limitato dal rispetto delle leggi».

La discussione assume una piega decisamente più democratica quando Carmela afferma «la persona che crede di avere potere non sa che il suo potere dipende dalle persone che glielo consentono; una persona dà il potere pur non sapendo l'uso che l'altro ne farà».

Marianna «la persona che ha avuto il potere può usarlo anche contro chi glielo ha dato».

Iniziano in tal modo ad essere compilate le prime voci di un *Dizionario della Democrazia*.

Francesco Capasso

\*

### *La Città dei Bambini come Comunità di Pratica*

Tra le esperienze interessanti sotto il profilo sociale, e implementabili in maniera organizzata sotto il profilo istituzionale, vanno assolutamente annoverate le Comunità di Pratica (d'ora in poi CdP), gruppi sociali che – genericamente – hanno come obiettivo finale il generare conoscenza organizzata e di qualità cui ogni individuo può avere libero accesso. In queste comunità gli individui mirano a un apprendimento continuo e hanno consapevolezza delle proprie conoscenze. Non esistono differenze di tipo gerarchico: tutti hanno uguale importanza

perché il lavoro di ciascuno è di beneficio all'intera comunità. La finalità è il miglioramento collettivo. I membri di CdP condividono modalità di azione e di interpretazione della realtà, e costituiscono nel loro insieme una organizzazione informale all'interno di organizzazioni formali più ampie, articolate e complesse. I partecipanti alle attività delle comunità di pratica, col loro apporto, accrescono il senso d'identità e creano una rete che può indurre reali processi di rinnovamento. Le CdP sono infatti una significativa ed efficace risorsa di aggiornamento delle competenze. L'efficacia deriva loro dal fatto che i contenuti discussi nelle comunità di pratica soddisfano esigenze di operatività, tempestività e contestualizzazione dell'apprendimento. A partire dal modello tradizionale di CdP, il Comune di Frattamaggiore ha implementato un progetto innovativo che – oltre a migliorare le qualità intrinseche dei progetti già implementati sul territorio italiano – sta sperimentando un approccio innovativo di CdP che parte dall'analisi degli scenari precedentemente discussi per applicare il modello partecipativo delle comunità di pratica e di apprendimento.

Sin dagli anni '90 abbiamo assistito al proliferare di progetti che rientrano sotto l'etichetta *CITTÀ DEI BAMBINI*. La *mission* che le diverse Città dei Bambini si sono date è soprattutto quella di implementare una nuova filosofia di governo della città assumendo i bambini come parametri e come garanti delle necessità di tutti i cittadini. Non quindi un maggior impegno per aumentare le risorse e i servizi a favore dell'infanzia, ma per una città partecipata e migliore per tutti, in modo che anche i bambini possano vivere un'esperienza da cittadini, autonomi e partecipanti.

Il progetto della *CITTÀ DEI BAMBINI* di Frattamaggiore si muove su due assi principali:

- Promuovere la partecipazione dei bambini al governo della città;
- Creare una Comunità di Pratica che tenga conto delle competenze dei bambini.

La città dei Bambini di Frattamaggiore si pone dunque come progetto innovatore rispetto alle precedenti esperienze nazionali. Un progetto all'avan-

guardia per via della notevole attenzione che riserva alle forme partecipative che si stanno rilevando come fondamentali nei processi di riorganizzazione di gran parte dei sistemi democratici occidentali.

Ma l'innovatività della Città dei Bambini del Comune di Frattamaggiore riscopre e rilancia – in maniera reticolare e innovativa – il modello delle Comunità di Pratica. Un connubio progettuale che vede la combinazione – coerente e altamente produttiva – di una serie di tipologie di *policy* che per natura hanno orientamenti differenti, processi di implementazione distinti, programmazione e interlocuzioni tra gli attori sociali e politici che – fino a qualche anno fa – erano non ipotizzabili.

Tommaso Ederoclite

Università degli Studi di Napoli "Federico II"  
Dipartimento di Sociologia "G. Germani"

\* \* \*

## Dal 22° Circolo Didattico "Alberto Mario" di Napoli

*Filosofia e bambini, un viaggio tra i sentieri del pensiero per crescere senza dimenticare di essere bambini*

*Il 22° Circolo Didattico "Alberto Mario" da anni si pre-gia di coltivare esperienze di filosofia con i bambini, rivolte ad alunni di età compresa tra i sette anni e i dieci anni. Attraverso la filosofia si mira ad aiutare a guardare a fondo entro se stessi, ed entro il mondo in cui viviamo, per comprendere la nostra condizione, per orientare le nostre scelte e le nostre azioni. Si rimettono spesso in discussione le risposte date, le soluzioni via via trovate ai problemi. Alla scuola, giustamente si chiede una cultura che risponda alle domande e alle sfide del nostro tempo, che consente di far fronte ad esse. Uno degli aspetti che caratterizzano la società contemporanea è la dimensione delle certezze e delle verità consolidate e la crescita della complessità delle incertezze: allora c'è spazio per la filosofia, che può aiutare a comprendere quali siano le grandi alternative in gioco oggi o in base a quali criteri si può compiere una scelta piuttosto che un'altra fra quelle che appaiono possibili. Attraverso il "gioco della simulazione" ci si pone l'intento di acquisire quel tipo di abilità intellettuale, che*

*affina la capacità di pensare per modelli, capacità di elaborazione logica di programmazione e analisi delle informazioni problematizzando tutto ciò per essere all'altezza dei cambiamenti in atto.*

Cesira Foà

Dirigente Scolastico

\*

## *Una scuola amica è quella che ti insegna a pensare*

La Filosofia e i bambini, come metodologia e didattica laboratoriale è una sperimentazione presente nel 22° Circolo "Alberto Mario" dall'anno scolastico 1997/98 ed è un'esperienza che racconta cammini di conoscenza che riqualificano l'insegnamento offrendo nuove opportunità di ricerca e nuovi spazi operativi agli alunni e ai docenti.

Il laboratorio, rivolto ai bambini di tutte le classi, ha inteso attivare la riflessione e l'ascolto attraverso il *pensare giocando e il giocare pensando*. La filosofia è ricerca continua e l'utilizzo della sua metodologia nell'attività didattica quotidiana offre agli alunni la possibilità di vivere non una trasmissione passiva dei saperi, ma di essere protagonisti del proprio percorso, acquisendo una padronanza operativa che si evidenzia poi in ogni momento e in ogni disciplina studiata.

L'aula si fa palestra dell'anima dove si costruisce una rete di comunicazione che rispetta la libertà e le opinioni di ciascuno. I bambini vengono avviati a saper costruire, sin dalla prima elementare, mappe concettuali, che li aiutano a sintetizzare il loro percorso di ricerca, ma anche ad apprendere con maggiore facilità.

\*

## *Attività laboratoriale*

Il laboratorio si concretizza attraverso – e non solo – letture collettive mirate a suscitare interesse e curiosità per poi promuovere una discussione che analizzi i contenuti e l'ordinata comunicazione delle opinioni, potenziando le capacità di riflessione

e di ricerca personale. Il laboratorio utilizza tecniche metodologiche che stimolano la ricerca personale, il lavoro di gruppo, la discussione collettiva, per favorire la comunicazione delle idee e delle emozioni.

#### *Fasi operative*

- Lettura collettiva dei testi.
- Costruzione di una memoria esterna scritta con le riflessioni dei lettori.
- Analisi delle parole chiave, poste in evidenza durante la lettura.
- Costruzione individuale e collettiva di mappe concettuali.
- Elaborazione dei contenuti attraverso il linguaggio narrativo o schematico.

#### *Risultati attesi*

- Capacità di ascolto e di comunicazione.
- Capacità di analisi e di riflessione.
- Comprensione e tolleranza del pensiero altrui.
- Capacità di ricercare informazioni.
- Saper far uso della memoria esterna (prendere appunti).

*Maria Rosaria Sabini*

\* \* \*

### **Dal 3° Circolo Didattico di Cava de' Tirreni (SA)**

*Noi non sappiamo ciò che i bambini devono sapere*

*Il valore dell'esperienza fatta dai docenti del 3° Circolo Didattico di Cava de' Tirreni relativamente al corso di formazione/aggiornamento La filosofia con i bambini tenuto da Pina Montesarchio, è rilevante sia dal punto di vista valoriale, sia dal punto di vista didattico-metodologico. Il corso si è articolato in 20 ore e ha interessato docenti di Scuola Primaria e Scuola dell'Infanzia. L'aspetto valoriale si esplicita attraverso l'individuazione di una ricerca di senso a cui l'attività di filosofia con i bambini permette di dare un'esaustiva risposta. L'impostazione educativo-metodologica conferi-*

*sce alla funzione del docente il ruolo di "ostetrico" della conoscenza dell'alunno o, in un'accezione ancora più ampia, della meta-conoscenza dell'allievo. La funzione maieutica è svolta dall'insegnante nella sua massima rappresentazione non di depositario del sapere ma di affiancatore del bambino nel suo percorso verso l'acquisizione di competenze. Un docente che "mette alla prova" l'allievo facendogli gustare le cose, sceglierle e discernere da solo, a volte aprendogli la strada, a volte lasciando a lui di aprirla. Gli aspetti didattico-metodologici si esplicitano attraverso una triplice sfaccettatura che si evidenzia nei termini di metodo innovativo, apprendimento significativo e comunicazione efficace. Il metodo innovativo è quello basato su un approccio dialogico che presenta una problematizzazione dell'argomento sul quale si vuole discutere. L'apprendimento è significativo in quanto è vissuto dal bambino in prima persona, lo motiva alla ricerca di una sua verità e, quindi, è particolarmente efficace perché gli consente di mettere in campo le sue capacità logiche più profonde operando così un vero e proprio cambiamento delle sue categorie di pensiero. Significativo anche perché esso è effettuato insieme agli altri, diventando così una conoscenza di tipo "organizzativo" cioè legata al gruppo e destinato a diventare patrimonio di tutti. L'aspetto della comunicazione efficace si evidenzia nell'importanza dell'ascolto dell'altro, delle sue opinioni, delle sue idee a cui non ci si contrappone in modo conflittuale, ma attraverso il ragionamento. In questo contesto una grande importanza è rappresentata dalle modalità di comunicazione del docente, attraverso l'uso di messaggi verbali incoraggianti e di una gestualità empatica che renda l'ambiente particolarmente favorevole al dialogo e al confronto.*

*Mario Di Maio*  
Dirigente Scolastico

## *Forum: Cura della genitorialità nelle pratiche filosofiche con i bambini e i ragazzi*



Le pratiche filosofiche nelle scuole, finalizzate alla conoscenza e cura di sé, dell'altro e del proprio contesto esperienziale, possono promuovere la cura della genitorialità? Ne discutiamo con docenti, genitori, filosofi e psicologi, psicoterapeuti ed esperti di narrazione autobiografica.

## *La genitorialità come funzione*

di Bianca Luna Servi e Anna Talamini

«La genitorialità, prima che reale, è pensata, fantasmata, elaborata fin dai primi anni di vita come componente fondamentale della persona» – G. Fava Vizziello.

La genitorialità si definisce come un processo dinamico che coinvolge molteplici fattori, non si tratta semplicemente di una tappa di sviluppo ma di un processo interattivo che si esplica nella continuità della relazione di accudimento; la genitorialità è una funzione che ha origine per tutti all'inizio della propria storia personale ed è soltanto in parte legato alla presenza concreta di un figlio: si può far riferimento alla funzione genitoriale ogni qualvolta è attivo un generico prendersi cura dell'altro di cui si è in grado di decifrare un bisogno. La genitorialità, in quest'ottica, ha orizzonti più ampi rispetto al crescere un figlio e la progettazione di un intervento che sia di sostegno alla funzione genitoriale può coinvolgere tutta la gamma di figure familiari e professionali che si prendono cura dell'altro.

La genitorialità si costituisce sempre di più come uno spazio sia mentale sia relazionale che si articola in modo dinamico e complesso in cui trovano posto aspetti transgenerazionali, aspetti esperienziali e affettivi, aspetti fantasmatici; sono implicati inoltre aspetti relazionali legati alla modalità di stare con l'altro e aspetti più di tipo educativo. La funzione genitoriale come viene definita brevemente in precedenza chiama in causa molteplici fattori tra i quali:

- L'esperienza infantile che ciascun individuo ha fatto influenza in modo importante la modalità di prendersi cura dell'altro; il bisogno di esercitarsi in una funzione di cura è precocissimo nel bambino che lo manifesta fin dai primi mesi di vita quando comincia a prendersi cura dei fratelli e dei giochi. È così che il bambino asseconda la sua predisposizione a occuparsi di un altro; il bisogno di essere soggetto di cura e non soltanto oggetto di cura è legato al tentativo di affinare la propria modalità di diventare, un giorno, genitore.
- La storia familiare trasgenerazionale e la modalità con cui si è stati oggetto di cure gettano le basi per lo stile personale di accudimento che si declina nella quotidianità della famiglia: sono i

genitori dei nostri propri genitori che, con il loro modo di prendersi cura di noi ci hanno trasmesso i modelli di cui facciamo uso; la loro presenza è innegabile sia che decidiamo di utilizzare i loro modelli, sia che scegliamo di rifiutarli facendo diversamente da come loro hanno fatto con noi.

- Il legame di coppia funge da banco di prova per quella che sarà la genitorialità futura essendo una relazione di reciprocità in cui ci si prende cura alternativamente uno dell'altro. È anche in questo modo che si costruiscono i prerequisiti per l'ingresso di un terzo che sarà poi accudito da un padre e una madre ciascuno con la propria storia individuale e con una comune storia di coppia;
- I pensieri e le fantasie relative a se stessi come genitori e al bambino come lo si è desiderato e immaginato prima che nascesse lasciano tracce importanti sulla modalità individuale di accudirlo. Il bambino si struttura dunque come parte di un processo relazionale che si attiva molto prima del suo concepimento, tuttavia è proprio con la sua nascita che le funzioni genitoriali sono sollecitate tutte insieme nella loro molteplicità.
- Le conoscenze e competenze che consentono di affrontare al meglio il compito educativo e di essere maggiormente consapevoli del proprio ruolo e che possono accrescere ed essere affinate con l'esperienza, la conoscenza, la riflessione.

In quest'ottica non è più possibile parlare di una genitorialità soltanto, bensì di un insieme di fattori implicati nella funzione genitoriale che si declinano nel qui e ora di ciascun individuo e di ciascuna coppia di genitori con il proprio bambino in quel particolare momento della crescita.

È inoltre evidente come, alla luce della multidimensionalità della funzione genitoriale, non sia possibile parlare di una genitorialità che sia giusta e di una genitorialità che sia sbagliata: anche quando è presente una sofferenza in famiglia si può far riferimento a una sorta di meccanismo complesso che si è inceppato in qualcuna delle sue parti e che va valutato con cura prima di qualsiasi intervento terapeutico. A questo proposito il lavoro sulla funzione genitoriale, che sia di tipo preventivo o che sia legato ad aspetti di intervento è estremamente delicato; il processo della genitorialità va accompagnato e sostenuto a partire dalle risorse che i principali attori coinvolti devono prima riconoscere e poi imparare a utilizzare con l'aiuto di chi li sostiene e successivamente in modo autonomo.

La rapidità con cui variano le richieste fatte ai genitori è dovuta sia ai cambiamenti dei figli che crescono manifestando di volta in volta bisogni specifici, sia agli adeguamenti che la società stessa impone; si pensi al numero sempre crescente di genitorialità speciali che i nuovi stili di vita e i mutamenti sociali e politici ci chiamano a considerare (famiglie monoparentali, famiglie adottive e affidatarie, famiglie ricostituite, bambini che provengono da differenti contesti culturali). I rapidi adeguamenti a cui sono sottoposte le figure di accudimento spesso non consentono il tempo per uno spazio di elaborazione nel profondo di tutti questi aspetti ma richiedono che gli interventi di sostegno alla funzione genitoriale si strutturino a molteplici livelli, in momenti differenti e che possano coinvolgere tutti gli attori implicati nella crescita del bambino con la caratteristica spesso della tempestività e della specificità.

È sulla base di queste premesse teoriche, che Associazione *GENITORIALITÀ* attua progetti di sostegno alla genitorialità e di promozione del benessere della famiglia. È necessario infatti che l'intervento sia da un lato puntuale e focalizzato sull'interlocutore, dall'altro è altresì importante che si strutturi come una relazione stabile, una sorta di punto di appoggio a cui il genitore o gli operatori possano attingere qualora si presenti la necessità di confronto o di informazione.

L'intervento di sostegno alla genitorialità viene ad essere un punto cardine attraverso cui passa il benessere in età evolutiva e la salute di tutto il nucleo familiare allargato che prende in considerazione tutte quelle figure esterne alla famiglia con funzioni di tipo genitoriale (l'associazione propone infatti percorsi rivolti a insegnanti, educatori, professionisti sociosanitari, allenatori sportivi, baby sitter...). Si può parlare dunque di sostegno alla genitorialità per qualsiasi intervento rivolto a professionisti il cui

mestiere implica il sostegno alla famiglia chiamando in causa l'accudimento, la sintonizzazione affettiva e la necessità di entrare in contatto con i bisogni dell'altro.

A questo proposito gli interlocutori dell'intervento diventano molteplici ed è necessario che l'azione sia mirata al sostegno della funzione specifica che il destinatario dell'intervento svolge nella crescita del bambino.

Sia che l'intervento di sostegno alla funzione genitoriale veda coinvolti direttamente i genitori, sia che sia rivolto alla relazione coinvolgendo insieme genitori e figli, sia che sia rivolto ai professionisti del prendersi cura, è possibile lavorare su di un continuum immaginario in cui si declina il livello di coinvolgimento in prima persona dell'utente. Associazione *GENITORIALITÀ* propone quindi interventi che vanno dalla facilitazione dell'informazione (creazione di Carta di Servizi per l'Infanzia, incontri di sensibilizzazione...), ad attivazione di Reti formali e informali. Più direttamente, propone incontri tematici informativi (rivolti ai diversi interlocutori) in cui è possibile accrescere le competenze relativamente ai bisogni specifici dei figli fino ad arrivare alla creazione di piccoli corsi di gruppo in cui la condivisione e la continuità relazionale sono gli strumenti per l'attivazione delle risorse di ciascuno dei partecipanti. L'Associazione gestisce alcuni sportelli di consulenza psicologica o psico-pedagogica e attua progetti il cui obiettivo è l'osservazione e la facilitazione della relazione genitori-bambino.

Relativamente agli interventi di sostegno alla genitorialità rivolti agli operatori che svolgono professioni di cura, si possono articolare su di un continuum analogo e spaziare dall'intervento più di tipo informativo fino alla condivisione di un'esperienza personale e professionale e alla discussione ed elaborazione del materiale raccolto insieme.

Questo approccio alla genitorialità vista come processo dinamico consente di avere da un lato un buon margine di lavoro vista la molteplicità di fattori sui quali si può intervenire, da un lato tuttavia rende gli interventi estremamente specifici e delicati nella gestione; alla luce della costante revisione e rimessa in gioco dell'equilibrio dei diversi elementi coinvolti nella funzione genitoriale, è importante che la rete che si occupa di genitorialità possa dare ampia disponibilità di servizi e una vasta gamma di interventi in risposta alle esigenze dell'utenza. È importante altresì che gli interventi, a qualsiasi livello siano condotti, siano svolti da personale specificamente formato che possa far utilizzare la propria competenza come una risorsa per i genitori, avendo una particolare cura a non alimentare quel senso di inadeguatezza che spesso i genitori avvertono quando si rivolgono agli operatori che li sostengono.



**Anna Talamini**, psicologa psicoterapeuta, svolge attività clinica come libera professionista a Padova e Mestre (Venezia) e come frequentatore presso l'U.O.C. NPIA di Padova. Si occupa prevalentemente di adolescenti e coppie di genitori. È membro del consiglio direttivo dell'associazione *GENITORIALITÀ*, per la quale svolge attività di formazione. Insegna al Corso di laurea in Terapia della Neuro e Psicomotricità dell'Età Evolutiva all'Università di Padova.

**Bianca Luna Servi**, psicologa, svolge attività clinica come libera professionista a Padova e Milano. Lavora nel campo della genitorialità in collaborazione con diverse istituzioni nell'ambito della psicologia di comunità, dell'adozione internazionale e dell'affido. Con l'associazione *GENITORIALITÀ*, del cui consiglio direttivo è membro, svolge numerose attività (formazione, consulenza, interventi educativi e di rete...) rivolte a diversi *target* (genitori, bambini, adolescenti, insegnanti, allenatori sportivi, operatori socio- sanitari, educatori...).



## Quando i modelli di razionalità fungono da pregiudizio

di Armando Girotti

Nell'antichità il modello di razionalità, legato al primato sociale, contrassegnava l'azione dell'educatore. L'utopia che ne nasceva prevedeva bambini, obbligatoriamente separati dai genitori, educati collettivamente *dalla e per* la città, in quella *polis* greca che tanta parte ebbe nella formazione umana. Che cosa indica questa scelta se non la rottura dei legami parentali come preconditione di una società perfettamente suddivisa in grandi classi sociali, così come prospettava l'utopia platonica: filosofi, militari, commercianti? I primi governavano, i secondi difendevano, i terzi mantenevano economicamente gli uni e gli altri, così come costoro erano mantenuti dai primi col governo e dai secondi con la strategia militare. Equilibrio sociale, dunque, come finalità educativa; non troppi al governo, una giusta quantità di militari e poi il popolo. Era dunque lo stato che doveva prendersi cura dell'educazione di quel numero esiguo di filosofi e della formazione dei difensori della città.

Con Platone il processo di *separazione*, come categoria privilegiata nell'educazione, riusciva a delimitare l'intervento della famiglia, considerata, quindi, in quest'ambito, per nulla depositaria di un carisma pedagogico. Però contemporaneamente quell'utopia negava l'identità autonoma del soggetto. Molta parte della storia umana è scivolata su questo modello di razionalità che, presupponendo *tabula rasa* l'uomo, pensava di poterlo gestire, dirigere, governare come si domina una barca a vela sui flutti del mare a volte in burrasca e a volte piatto. Ma il fanciullo non è una *tabula rasa*, non è una cera su cui si possa imprimere il suggello della propria volontà. Fortunatamente nel corso della storia esso ha acquisito una sua configurazione più autonoma, anche se questa autonomia oggi, nonostante non lo si voglia vedere, è sconfessata dall'intervento di molti educatori, *in primis* dai genitori.

La genitorialità è una responsabilità enorme che porta con sé il peso di una "malattia" legata al rifiuto del concetto di *separazione*. La separazione è una categoria che germoglia nell'Umanesimo in contrasto con quel Medioevo nel quale il bambino faceva tutt'uno con la comunità familiare: viveva nella stessa camera dei genitori, lavorava nei campi assieme a loro e, pur in questa apparente familiarità, non possiamo dire che godesse della separazione come categoria in quanto al bambino mancava il riconoscimento di una soggettività autonoma. Il bambino, la donna, il povero vivevano una marginalità legata al silenzio stesso delle fonti storiche, dei documenti che mai ci sono pervenuti; solo eccezionalmente troviamo tracce della presenza di queste figure, e anche quando l'educazione medievale se ne prendeva cura, erano solo i maschi a progredire, ma in che modo?

Come cera su cui scrivere i connotati del maestro, quasi un imbonimento, non un'educazione. Era la voce dell'adulto a determinare e a scrivere il racconto esistenziale dei giovani; la marginalità era dunque una categoria che non permetteva al bambino di diventare soggetto (tanto meno persona), considerato il fatto che molto spesso era valutato come *transitoria presenza demografica*, vista l'eccessiva mortalità infantile; pensiamo che circa la metà dei bambini nati in età preindustriale erano destinati a morire. Oggi quella precarietà è decisamente superata per cui il bambino è vissuto giustamente dai genitori come soggetto in grado di realizzare la sua esistenza, data per certa, vista la prospettiva di vita che oggi ci dà fiducia. Ma quale esistenza? È chiaro che l'orizzonte dell'attesa è diverso nelle varie epoche storiche e perciò diversa sarà l'attenzione che viene prestata all'educando. E questo orizzonte oggi è permeato da un modello forte che governa la nostra società: si tratta del criterio legato all'acquisizione della

felicità, quella che si desidera per i nostri figli. Ma la si desidera a tal punto da non accorgersi che è la nostra felicità a dettare il loro cammino; non li trattiamo da soggetti/persona, perché li viviamo come prolungamento della nostra felicità/infelicità, cioè come realizzazione di ciò che noi stessi non siamo stati in grado di raggiungere. E così non ci interroghiamo sulle loro vere aspirazioni, compiendo quello schiacciamento della loro personalità (*in fieri*) compressa dal peso delle nostre *buone intenzioni*. E più li pressiamo con tutte le nostre premure, più i nostri sforzi producono risultati insoddisfacenti, tanto da essere sempre più invogliati a intervenire per difenderli, anche da loro stessi. E li difendiamo dalla scuola, li difendiamo dalla società, dal mondo, perché vorremmo isolarli dal male. Che sia la nostra mancata presa di coscienza in ambito educativo a produrre degli eterni bambini legati alle gonne della madre, inquilini nella casa dei genitori e sempre più a lungo dozzinanti?

Sembra non essersi realizzato neppure oggi quel processo di *separazione* che nasce dall'attenzione per l'altro. Eppure dal Cinquecento in poi l'attenzione per il criterio dell'*alterità* era presente negli intenti pedagogici se pensiamo, prima alla Riforma protestante che professava l'istruzione universale al fine di mettere nelle mani di tutti la Bibbia, poi a Comenio che nel XVII secolo professava il principio di adeguamento del sapere alle capacità dello studente. Ma anche allora, a dire il vero, il criterio dell'*alterità* non era del tutto presente e maturo nella conduzione educativa in quanto era l'adulto *in nuce* ad essere il soggetto da educare, o meglio da istruire. Istruzione sì perché l'idea della cera da siglare o dell'argilla da plasmare determinava ancora la centralità dell'azione educativa. Forse alla fine del XVIII secolo con Jean-Jacques Rousseau viene a costituirsi la sostanziale primarietà del fanciullo in quanto tale: «*La natura vuole – diceva – che i fanciulli siano fanciulli prima di essere uomini*». Adultismo superato, dunque, dalla dottrina dell'*alterità* che valorizza la *diversità* del bambino rispetto all'adulto, per cui l'azione pedagogica vive nell'ottica della centralità del soggetto da educare e non più in quella del soggetto educante, di quel maestro che viene finalmente assunto a servizio dello studente. Non è più l'infante privo di parola, l'*in-fans*, il non parlante, anche se resta un terreno vergine su cui la natura scriverà il suo aspetto. Ma che cosa è quel bambino roussoiano se non l'innocente, puro, non contaminato dalle minacce della civiltà? Il buon selvaggio, il Peter Pan isolato dalla società, pur portatore di alterità.

Ed oggi non è forse questo criterio di alterità a reggere il rapporto tra adulti e giovani? Il ragazzo oggi ha veramente il suo spazio nascente dal modello della *separazione*? È pur vero che è separato dai genitori nella sua stanza, con il suo letto, con la sua televisione in camera, con la sua *paghetta*, con il suo computer e con i suoi giochi. Ma è questa la separazione di cui si parla in termini di educazione? Anche nella scuola questo criterio di separazione guida, ormai da tempo, l'attività pedagogica, separando gli alunni di una certa età da quelli di altra età, riunendoli in una stessa classe, cosa sconosciuta all'epoca medievale, quando l'eterogeneità dettava la commistione di grandi e piccoli. Ebbene, attraverso questa separazione, che è venuta ad affermarsi nell'azione educativa, c'è il riconoscimento dell'individuo nella sua alterità. Infatti il confronto non avviene più con gli adulti, ma con gli altri suoi coetanei, diversi anch'essi, tanto diversi da venir studiati come individui portatori di un innatismo naturale, che spiega come ognuno prenda dall'ambiente ciò che per lui è più connaturato con la sua personalità. Oggi è questo il modello di riferimento pedagogico, non è più la cosiddetta *tabula rasa* a reggere le fila dell'educazione. Ma se questo criterio regge molta dell'attività didattica odierna, troppo spesso i genitori non percepiscono il valore di tale modello; essi intervengono, mescolando il criterio della *tabula rasa* con quello della non-riconosciuta-alterità; infatti la ricerca della felicità del figlio non è legata alla valorizzazione dell'*alterità*, quanto al raggiungimento della compiuta umanità che i genitori non hanno ancora raggiunto. Spesso non cercano di valorizzare la differenza, rispettando l'attesa di felicità del figlio, quanto di negarla, proiettando nei propri figli un sovrainvestimento, nato dall'idealizzazione del sé che i genitori hanno dell'immagine di loro stessi.

La genitorialità è diventata il centro motore della società; li troviamo i genitori nella scuola a difende-

re il loro protetto dalle malefatte dei cattivi maestri, li troviamo nella programmazione di un figlio ancora non nato, li ritroviamo nella richiesta di averlo, anche se nato da un'ampolla, all'interno di coppie dello stesso sesso. Non è più lui il centro della vita, ma lo sono i genitori, quasi quegli esseri fossero un'emanazione della loro volontà o del loro progetto esistenziale, con tutte le conseguenze che ciò comporta. E forse che si possa ancora parlare di centralità del soggetto, che si possa ancora parlare di alterità, di separazione come valore, o non si debba invece parlare di intromissione irriflessa del proprio io, desideroso di sopravvivere nel figlio, caricato di proprie aspettative, desideri, speranze? Profetizzava Marcel Gauchet lo scorso anno nel suo *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica* che se il XX secolo è stato il secolo della centralità del ragazzo, il XXI potrebbe diventare il secolo della centralità delle mamme, e forse non ha del tutto errato nel preannunciare la primarietà del genitore su quella del figlio.

Che cosa proporre dopo questa analisi che tenderebbe a mettere in guardia i genitori, esibendo loro la trappola costituita dal desiderio di ripercorrere nella figura del figlio la propria esistenza malata, per guarirla? Già Marcel Proust ripercorreva nella memoria le immagini del suo passato, cercando l'infanzia perduta; che non sia proprio questo il desiderio che conduce la genitorialità a rimodellare nei figli quell'immagine del sé-bambino che ognuno di noi vorrebbe modificare? Dall'immagine del sé scaturisce quel giovanilismo, quell'ossessione di restare giovani, che dimora negli odierni adulti, il raggiungimento di un traguardo che è sfuggito, ma che potrebbe concretizzarsi attraverso loro, i figli, il nostro prolungamento di vita. Forse non ce ne accorgiamo, ma è l'aspettativa che abbiamo dentro a condizionare il nostro approccio con i figli, in funzione del mondo che vorremmo fosse realizzato. Il mondo futuro non è quell'utopia giovanilistica che vorremmo ricreare, ma quello in cui gli individui, pur assomigliandosi, riconoscono reciprocamente le proprie singolari qualità, quello in cui vanno rivalutati non tanto i talenti, più o meno legati al quoziente intellettuale, quanto i carismi personali, quei carismi che differenziano le inclinazioni dei singoli soggetti e che la scuola, troppo spesso legata alla valutazione della quantità di conoscenze apprese, non ha ancora maturato come fondamento stesso del sapere individualizzato. L'integrazione non è solo quella dello straniero che viene nella nostra Italia a cercar lavoro, ma è soprattutto quella dei nostri figli che hanno bisogno di un riconoscimento reale della propria insindacabile *alterità*, il che non significa il riconoscimento di una formazione già data, quanto l'ammissione di una capacità di astrazione del sé, anche se questa apparirà tardivamente a opera dell'azione pedagogica che la scuola dovrebbe saper compiere. Quest'ultima ha ben capito oggi che occorre riflettere sul concetto di autonomia, prendendo le distanze dai caldi anni Sessanta, quando il figlio diventava il proprio compagno e lo scolaro veniva considerato come possessore di una insindacabile autonomia di giudizio. E noi siamo figli di quell'epoca! Considerare l'alterità dell'altro non significa parlo come originariamente autonomo; questa finta autonomia astratta diventerebbe, come lo è stato quarant'anni fa, un intralcio all'acquisizione dei mezzi reali per raggiungerla; essa è un eterno divenire, un compiersi graduale di quella uguaglianza, di quell'autogoverno, di quell'autodeterminazione, in una parola di quella vera libertà di scelta, che è tale solo perché è consapevole. Si tratta quindi di riconoscere nel proprio figlio quell'umanità pienamente reale, ma ancora non espressa, ancora da qualificarsi come tale, e la scuola può ben realizzare quanto ancora è *in fieri*, con l'aiuto di genitori, divenuti coscienti del valore di un modello di razionalità basato sul concetto di *alterità vera*.



**Armando Girotti** è socio fondatore dell'associazione *ATHENA. FORUM PER LA FILOSOFIA*. Membro permanente della Commissione Didattica Nazionale nella Società Filosofica Italiana e Direttore dell'aggiornamento dei docenti in servizio, fa parte del Gruppo Ministeriale di Ricerca e di Progetto *CITTÀ DEI FILOSOFI*. È membro del comitato scientifico delle riviste «Insegnare Filosofia» e «Insegnare Filosofia oggi» e di quello del periodico telematico «Comunicazione Filosofica». Si interessa di formazione a distanza dei docenti.

## *Genitori diplomati. Le esperienze dei corsi per la genitorialità*

di Tiziana Luciani

Donald Woods Winnicott, tra il 1939 e il 1962, tenne sulla rete radiofonica della BBC una serie di conversazioni dedicate alle madri: confluite poi in un testo, tradotto in Italia dalla casa editrice Giunti nel 1973 con il titolo *Il bambino e il mondo esterno*. Sintonizziamoci e ascoltiamo. . . «Sembra – riflette Winnicott – che al giorno d’oggi i giovani genitori abbiano acquisito una nuova consapevolezza del ruolo che assumono [...] aspettano, pianificano e leggono [...] non hanno bisogno di consigli o istruzioni su come devono comportarsi, ma chiedono che vengano loro chiarite le cause nascoste. Essi devono poter sperimentare e commettere degli errori per imparare».

Non si contano, oggi, scuole, corsi e incontri, per genitori. Segno che ruolo e compito di padre e madre richiedono un confronto, un orientamento, un conforto. In queste occasioni comuni si cerca un rispecchiamento, che faccia uscire dalla solitudine e dalla unicità. Come nei gruppi di auto mutuo aiuto (A.M.A.) che si incentrano sulla messa in comune di un problema, qui si cerca quel sostegno reciproco che all’esterno non si trova. Si parte da una specificità e si arriva, insieme, a una pensabilità condivisa.

Bruno Bettelheim in *Un genitore quasi perfetto* del 1987, si rivolse alla coppia genitoriale più che, come Winnicott, alla sola madre “abbastanza buona”.

I suoi genitori “passabili” sono chiamati a un compito doppio. Infatti «tra le esperienze più preziose, anche se meno considerate, che la condizione di genitore ci offre c’è la possibilità di analizzare, rivivere, risolvere nel contesto del rapporto con i figli, i problemi della nostra infanzia. [...] Solo ripercorrendo sempre di nuovo tutti i passaggi che ci hanno portato ad essere noi stessi è possibile *conoscere* veramente le nostre esperienze infantili e scoprirne il significato. La conoscenza così raggiunta modificherà l’influsso stesso di quegli eventi sulla nostra personalità. Si modificherà il nostro atteggiamento verso le nostre esperienze, e con esso anche l’atteggiamento verso le analoghe esperienze dei nostri figli. L’aumentata conoscenza di noi stessi ci porterà inevitabilmente a una maggiore comprensione dei nostri figli, soprattutto quando tali nuovi squarci di consapevolezza vengono raggiunti grazie al rapporto con loro». E cita Thomas Stearns Eliot:

*Non cesseremo mai di esplorare  
E sarà la fine delle nostre esplorazioni  
Sarà arrivare al punto di partenza  
E per la prima volta conoscere quel luogo.*

Il “genitore quasi perfetto” è consapevole che nella relazione con il figlio ci sono in gioco anche il proprio e l’altrui inconscio. È per questo che «le spiegazioni e i consigli non bastano: occorre aiutare i genitori a intuire da soli che cosa può passare nell’animo del figlio. Se impariamo a proiettarci nella psiche di nostro figlio e, contemporaneamente, cerchiamo di capire quali sono le nostre motivazioni, allora sceglieremo istintivamente la linea d’azione più giusta». «I libri – e diremmo noi i corsi – che insegnano ai genitori come si dovrebbero educare i figli non rappresentano un fenomeno nuovo o recente; anzi

hanno una lunga tradizione. Soltanto a partire dagli anni cinquanta sono diventati così richiesti: oggi un gran numero di genitori cercano in questi libri consiglio e conforto [...] Con il disgregarsi della famiglia tradizionale, a seguito del massiccio processo di urbanizzazione e industrializzazione, è andata perduta la sicurezza che in precedenza derivava da usanze di antica tradizione, dal fatto di crescere all'interno di famiglie allargate comprendenti più generazioni, e da tutte le esperienze che questo comportava».

Ed è proprio all'interno di questo isolamento che si situa la straordinaria, innovativa e quasi preveggenza esperienza del C.C.C. – *Cooperative Correspondence Club*.

Nel 1935 un gruppo di madri inglesi inventò una sorta di blog *ante-litteram*, una rivista per corrispondenza che uscì sino al 1990: il *Cooperative Correspondence Club*. Tutto ebbe inizio con la lettera che una giovane mamma irlandese inviò a una rivista per madri: *Nursery World*. Rileggiamola: «Mi sento sola, non ho neanche una vicina con cui chiacchierare, non mi posso permettere il telefono, adoro leggere ma non ho una biblioteca sottomano, quando i bambini sono a letto mi sento a pezzi, per tenermi su scrivo dei racconti che leggono solo il mio cane e il mio gatto... Qualche mamma può suggerirmi un'occupazione che mi appassioni, non costi soldi e non sia il rimuginare su me stessa?». Firmato: *Ubique*. Mai pseudonimo fu più adatto. L'insoddisfazione e la solitudine di una si rivelarono esperienza comune a molte. Altre mamme si riconobbero nella sua condizione, altre si sentirono di poterla sostenere, tutte di condividerla. Da "dappertutto" arrivarono a *Ubique* moltissime lettere, tanto da farle venire l'idea di una rivista per corrispondenza. Ogni madre, scelto uno pseudonimo, le inviava per lettera un articolo. *Ubique* li raccoglieva e confezionava il numero in unica copia, che poi inviava a una delle redattrici. Questa lo tratteneva per pochi giorni, leggendolo e commentandolo in apposite pagine. Poi lo rispediva alla redattrice seguente che faceva altrettanto. Fino a ritornare, dopo aver viaggiato per tutto il Paese, a *Ubique*. L'ultima frase della sua prima lettera *Can any Mother Help Me?* è il titolo di un saggio che racconta la vicenda. Scritto da Jenna Bailey, dell'Università del Sussex, è stato pubblicato nel 2002 da Faber & Faber. Nata come ricerca per un master universitario, il libro ha avuto un successo travolgente, sancito proprio da quelle giovani madri, esperte naviganti di ciò che la rete offre in quanto a sostegno genitoriale. Confortate nello scoprire che insicurezza e solitudine non sono prerogative delle stressatissime mamme del XXI secolo.

\* \* \*

### *Alberi infiniti*

Fogli, carta, pennelli e colori possono servire da attivatori per il pensiero e non solo con i più piccoli. È quanto è accaduto nella Scuola elementare "Don Milani" di Follonica (Grosseto). Il contesto è stato il programma Eco-Schools-Fondation Environmental Education, l'occasione un appuntamento di una mattina, rivolto ai genitori di bambini e bambine di prima. L'incontro, organizzato da Unicoop Tirreno nell'ambito dei suoi interventi sul rapporto fra consumi consapevoli e ambiente, si intitolava: *Per te! Dare ai figli... un mondo. Educazione al consumo consapevole per le famiglie*. Sono partita dalla convinzione che diventare genitori costituisca un'occasione per ripensare la realtà ambientale nella quale si vive, non dandola per scontata. Il mondo diventa ciò che stiamo preparando per i nostri figli, l'eredità che lasceremo loro. La sollecitudine di cura e educativa ci rende più consapevoli, più propositivi, più coinvolti.

Nell'incontro-laboratorio la proposta è stata di dipingere, su tre fogli da disegno, una immagine dell'albero del passato, una di quello del presente e, infine, quella dell'albero del futuro. Attraverso l'immagine simbolica dell'albero, si è riflettuto, in modo attivo e colorato, su cosa del passato, del presente e del futuro vorremmo per i nostri figli. E, sullo sfondo, le grandi questioni dell'etica ambientale: la responsabilità verso le generazioni future, la giustizia intergenerazionale, la conservazione delle risorse

di ieri e di oggi. In gioco: disponibilità e qualità delle risorse, caratteristiche personali e condizioni di vita degli individui che nasceranno. La domanda che si pone ai genitori è: quali beni, valori, esigenze possiamo supporre per le generazioni future? La nostra principale responsabilità verso di loro è quella di creare le condizioni (istituzionali, culturali, politiche, ecc.) perché le risorse terrestri vengano conservate. Poi ci sono i valori non materiali dell'ambiente. Un'idea di ambiente come luogo di crescita materiale e morale. La natura come palestra per il carattere, sorgente di informazioni, primario strumento conoscitivo, luogo in cui si costruisce l'identità e la storia di ciascuno/a. Il discorso sulla tutela dell'ambiente va dunque oltre il piano etico e si intreccia con quello scientifico, estetico, psicologico, pedagogico...

L'albero, questo simbolo meraviglioso e potente, ha attivato capacità artistiche e competenze filosofiche, motivate dall'amore per i propri figli. Le riflessioni, scritte e/o verbali, hanno riempito di emozioni il momento della restituzione e della condivisione. Tocchi di porporina oro nelle immagine degli alberi del passato e del presente, hanno dato conto della preziosità che molti genitori attribuiscono alla trasmissione di valori sempre verdi. In questa variegata foresta nessun genitore si è perso o sentito solo... Nel frattempo bambini e bambine dipingevano e ragionavano su: "Io... nel futuro" e "Il futuro che vorrei" con due educatrici al consumo consapevole. Le produzioni creative dei piccoli si sono poi intrecciate, come rami, con quelle degli adulti, in un vitale confronto intergenerazionale.



**Tiziana Luciani**, psicologa psicoterapeuta, fa parte del Movimento di Cooperazione Educativa sin dagli anni Settanta. Si occupa di formazione, sperimentazione e aggiornamento con insegnanti e classi.

## La Scuola dell'Arco

di Cecilia Aglietti e Mariano Centomo

«Voi siete gli archi dai quali i vostri figli sono scoccati come frecce viventi. L'Arciere scruta il bersaglio sul sentiero dell'infinito, e con la sua forza vi piega e vi tende affinché le sue frecce vadano veloci e lontane. Fatevi tendere con gioia dalla mano dell'Arciere. Poiché come ama la freccia che scocca, così Egli ama l'arco che sta saldo» – Khalil Gibran.

Siamo una coppia di genitori. La nostra famiglia è una famiglia allargata; da anni ospitiamo una decina di minori dai zero ai diciotto anni in difficoltà. Per lavoro siamo nel mondo della scuola. Mariano è professore di religione, Cecilia educatrice, per una cooperativa di solidarietà sociale e si occupa di bambini autistici in una scuola primaria.

Siamo partiti dalla convinzione che il compito dei genitori sia quello di creare un clima affettivo di simpatia, intimità, giocosità, interesse e rispetto, perché un buon clima, dove circolano reciprocità, parole ed emozioni tra gli adulti e i bambini è un *humus*, una terra dove tutto cresce senza sforzo.

Infatti «Il compito di un genitore è quello di trasmettere ai figli la contentezza di essere nati, sostenendo lo slancio verso la vita, alimentando la speranza e la fiducia in sé e nel mondo» (Bettelheim).

Ma non è facile realizzare tali condizioni quando si è soli, in lotta cronica con il tempo e troppo preoccupati. Inoltre la genitorialità non è un fatto naturale: non basta mettere al mondo un figlio per essere dei "bravi" genitori.

Mai come in questi tempi i genitori hanno paura di sbagliare, di entrare in conflitto con i figli, di perderne il consenso, di non dare abbastanza, di vedere i figli perdersi in circuiti distruttivi come la tossicodipendenza, la violenza, i fallimenti, i ritiri e le fughe.

Molti genitori non intervengono nella vita dei figli con un commento, una regola o un limite a causa della loro insicurezza e tale timore porta alla paralisi o all'iperprotezione, atteggiamenti che bloccano la capacità di pensare, di capire e inibiscono il percorso dei figli verso l'autonomia e la realizzazione personale. Inoltre oggi la famiglia è isolata, alle prese con problemi nuovi e complessi. L'aumento massiccio delle separazioni, la solitudine quotidiana dei bambini, la condizione del figlio unico, i genitori single, sono un esempio delle nuove frontiere della famiglia.

Tutte queste piccole e grandi questioni rendono l'esperienza educativa faticosa e pesante, piena di assilli, scontri, litigiosità, assenze e dimissioni. Ma come aiutare i genitori a realizzare l'attitudine all'accoglienza, all'ascolto e al contenimento perché possano diventare una risorsa per i figli? Come evitare che tanti disagi si cristallizzino in sofferenze a volte patologiche?

### *Sul lago dorato*

È da questo tipo di riflessione che nasce il progetto a sostegno della genitorialità *Scuola per genitori del Trasimeno*, promossa da tre anni dalla Associazione *L'ARCO ONLUS* di Passignano, con incontri attivati a Passignano e a Tuoro (Perugia). Il progetto si sviluppa in continuità con un'esperienza iniziata nel territorio perugino e in altre città dell'Umbria negli anni '90, che ha trovato sempre grande risposta e partecipazione. La proposta è quella di incontrare i genitori non solo sui grandi temi psicologici, sociali,

esistenziali, ma anche e soprattutto sulle piccole questioni del vivere quotidiano, sulle mille sfaccettature della convivenza. In un modo positivo e con un linguaggio semplice e concreto, un linguaggio di vita. L'esperto in questa situazione introduce stimoli alla riflessione, facilita la partecipazione e apre a nuove prospettive, valorizzando i contributi di tutti.

### *Il programma scolastico*

La finalità della scuola è porre l'attenzione non tanto e non solo sui figli e i loro bisogni, quanto sui bisogni, le difficoltà e le risorse dei genitori, sulla loro crescita, sulla vita della coppia, sul benessere degli adulti che quando c'è, ricade anche sui figli. I bambini hanno bisogno di genitori, come dice Winnicott, "sufficientemente buoni", che abbiano passioni e progetti personali e un atteggiamento coinvolto, ma non troppo, nella vita dei figli. La scuola per genitori desidera rispondere a un bisogno sempre più forte e diffuso: quello di sentirsi meno soli nel compito educativo, trovare un sostegno, una maggiore considerazione delle proprie difficoltà e responsabilità; di capire che succede quando i figli crescono, quali i loro bisogni e i cambiamenti, come affrontare le ansie, le crisi e i disagi che accompagnano ogni sviluppo; quello di uscire da una logica di colpevolizzazione per entrare in una di ascolto e di comprensione. Aiutare i genitori a cercare le proprie risposte dentro di sé, guardando alla propria esperienza e a quella degli altri genitori. Far acquisire ai genitori uno stile, una modalità di rapportarsi basata sul provare a capire prima di fare, sull'imparare a osservare di più i propri figli e se stessi.

Pensiamo che sia importante arricchire le competenze dei genitori favorendo anche esperienze di auto-aiuto in maniera tale che la loro collaborazione favorisca l'integrazione nella comunità delle persone che sono in difficoltà.

### *Stare bene insieme*

La metodologia che caratterizza la *Scuola per genitori* è partecipata, giocosa, coinvolgente, abbandona i modelli tradizionali stile lezione o conferenza. Il progetto prevede 6 incontri di circa due ore ciascuno a cadenza quindicinale. Ogni serata è dedicata a un tema che viene introdotto da un esperto. Su questo tema i genitori lavorano riflettendo sulla propria esperienza grazie all'aiuto di facilitatori che permettono una circolarità della comunicazione. A conclusione degli incontri verrà realizzata una "festa dei genitori" aperta ai figli e alla popolazione, con la presenza delle autorità. Nell'ultimo anno "scolastico" i temi affrontati sono stati:

1. Lui, lei, noi (l'amore nella coppia e nella famiglia).
2. Le regole che aiutano a crescere.
3. I figli e la solitudine.
4. Le prepotenze e il bullismo.
5. Il disagio giovanile.
6. Dipendenze e disturbi alimentari.



**L'Associazione L'Arco ONLUS** di Passignano sul Trasimeno (Perugia) è nata intorno a un progetto di accoglienza per minori in difficoltà e, da alcuni anni, è impegnata anche nei corsi per genitori.



## *La cura della genitorialità: un lungo viaggio che inizia nel nostro passato*

di Stefania Panza

Quando nel mio Circolo Didattico, quattro anni fa, è emersa forte l'esigenza di occuparci di genitorialità, anche alla luce delle esperienze condotte in passato, sapevamo esattamente ciò che non dovevamo caratterizzare la nostra proposta progettuale.

Sicuramente non volevamo un approccio accademico costituito da un nutrito calendario di incontri/lezioni, condotti da "esperti", travolgendo così i genitori in flussi logorroici di pensieri e di parole; non volevamo proporre "manuali" che massificando, cadono facilmente nel pericolo di parlare di statistiche che non descrivono nessuno.

E così abbiamo dedicato molto tempo a mettere a punto i nostri intenti, i nostri scopi, a pensare a una metodologia condivisa.

In modo sempre più chiaro sono emersi bisogni e proposte.

L'idea di iniziare insieme ai genitori un cammino di co-ricerca è stata la base fondante il progetto, attraverso un confronto che fosse collettivo, costante, con lo scopo di cogliere via via il senso del percorso con coerenza e rigore.

Volevamo insomma attivare contatti, relazioni e per questo ci siamo rivolti a ogni genitore come a un attore importante in una scuola che aiuti a vivere.

Ci siamo rivolti al genitore come individuo specifico e irripetibile, all'interno di una relazione con il figlio, centro delle nostre attenzioni e considerazioni.

L'idea era quella di creare un gruppo (insegnanti, genitori), di entrare, attraverso le nostre individualità, in una dimensione collettiva, quella del "noi" che ascolta e che accoglie.

La scelta metodologica è stata quella del "raccontarsi", anche attraverso la scrittura, del ritornare alle nostre storie per ri-significare e reinterpretare la realtà di padri e di madri.

Tali scelte si sono rivelate generative di obiettivi e scoperte:

- conoscere se stessi attraverso il ripensamento delle nostre storie portatrici di valori e comportamenti;
- assumere una responsabilità educativa ed etica nei confronti dei nostri figli;
- mettere in atto processi trasformativi.

Abbiamo attivato un'atmosfera distesa, non giudicante, basata su un ascolto fatto anche di attese, di silenzi, di intimità, che a volte ha creato disagi, ma anche benessere, un benessere tale che a ogni appuntamento eravamo lì, puntuali e pronti a metterci in gioco.

Abbiamo prodotto così scritti e testimonianze anche sulle nostre inadeguatezze di insegnanti e di genitori, assumendo consapevolezza che i nostri figli hanno innanzitutto bisogno di relazioni significative per poter sviluppare coscienza di sé, degli altri e delle proprie possibilità, mete che talvolta si raggiungono faticosamente e in solitudine.

Abbiamo riflettuto su cosa significhi orientarsi nel mondo oggi, su come si possano costruire legami emotivi forti capaci di alimentare l'interesse e la volontà; e ancora, su come una comunità che educa debba essere innanzitutto una comunità che accoglie, che integra, che condivide, attraverso relazioni di fiducia reciproca.

I pensieri espressi e le pratiche narrate delle nostre quotidiane relazioni con i figli, hanno sviluppato in noi interrogativi e generato a volte dubbi profondi; il "metterci in discussione", il comprendere che spesso le cose non vanno come noi pre-vediamo, ha comportato scoprire l'incertezza per accoglierla e proprio da essa ripartire verso percorsi nuovi e imprevisi.

Parlare delle nostre inadeguatezze ci ha resi adeguati, pensare ai nostri errori ci ha dato forza, rivelarci nelle nostre umanità ci ha spinto a rispecchiarci negli altri per riconoscerci.

\* \* \*

### *La voce dei genitori*

Gli incontri ai quali ho partecipato come genitore, sono stati fonte di numerose riflessioni sul ruolo di educatore nonché sulla necessità di condivisione tra scuola e famiglia di intenti e percorsi educativi comuni. Ho tratto grandi benefici dagli apporti collaborativi espressi nel gruppo coeso che si è formato nel corso degli incontri.

Ho provato a "trasferire" – anche se molto più efficace è la partecipazione diretta – oltre che in famiglia, ad altri genitori con cui ho avuto occasione di colloquiare, quelli che considero "arricchimenti" tratti dagli incontri.

La riflessione che più mi ha colpito è stata: *Accettare le proprie inadeguatezze per poter accettare quelle dei nostri figli, per poter comprendere le loro diversità*. Ne deriva un gran lavoro da compiere su noi stessi per poter essere all'altezza del grave compito che abbiamo. Così come profonda considero la riflessione sul ruolo dell'educatore. E mi torna alla mente un antico proverbio indiano – credo che sia riprodotto nell'album di lavori del primo anno di asilo nido di mia figlia – che recita: «Solo due cose possono dare gli educatori: le radici e le ali, è facile dare le radici ma le ali... li portano lontano». E credo che il vero successo di un educatore sia proprio vederli volare liberi nel cielo.

*Stefania Marinucci*

\*

Accadono cose così belle, nelle nostre scuole, che uno fa molta fatica a pensare che queste istituzioni siano le stesse che anno dopo anno subiscono l'intervento di demolizione perpetrato contro di loro dai nostri governi e dalle loro miopi politiche. Però succede, miracolosamente, che in mezzo a ciò che rimane di una scuola pubblica, nascono delle iniziative importanti e significative, puro frutto dell'intelligenza di chi le ha concepite e della generosità di chi le mette in campo e concretamente le porta avanti. Una di queste è certamente il ciclo di incontri tra genitori e insegnanti, al quale ho partecipato con curiosità e interesse, ma soprattutto spinto dal bisogno e dal desiderio di confrontarmi con altri genitori attorno a quelle problematiche e quegli stati d'animo che il difficile mestiere di padre – con tutto quello che esso comporta – ogni giorno mi pone di fronte e mi spinge a sentire.

Sono quindi contento di aver avuto modo di condividere questa esperienza con altri miei "colleghi" (così come il formatore ci chiamava) e con gli insegnanti dei nostri figli, e molto contento sono stato della *guida* che abbiamo avuto, disponibile sempre all'ascolto e pronta a rilanciare in mezzo a noi parole

mai banali, sempre stimolanti, e soprattutto accoglienti. Riporto ancora le tracce di certi discorsi dentro i pensieri e le pratiche della quotidiana relazione con i miei figli, anche se ciò non vuole certamente dire che sempre so far tesoro delle indicazioni ricevute dal nostro “esperto” e da altri membri del nostro “gruppo di ascolto”. Un gruppo la cui peculiarità è stata quella di mettere insieme genitori e insegnanti, come dicevo, ognuno portatore di esperienze e competenze particolari; ed è stato positivo cogliere alcuni insegnanti nel loro risvolto di genitori, incerti e fragili come noi, o certi genitori che, in tutta semplicità, ci hanno saputo indicare percorsi di pensiero di profonda sensibilità e atteggiamenti pratici di grande utilità “sul campo” (cioè nelle nostre famiglie).

Spero che l’esperienza fatta si ripeta anche il prossimo anno, e da questa possano irradiarsi e germinare – pur nei limiti delle disponibilità di tutti – altre iniziative che mettano a confronto la famiglia e la scuola perché l’una, scambievolmente, insegni all’altra come educare i piccoli di uomo e donna, e come farci educare da loro al nostro comune futuro. Non solo, anche perché si possa in tal modo mettere in pratica l’idea che la scuola, ogni scuola, diventi sempre più un luogo di incontro e di confronto tra persone, grandi e piccole, e sempre meno un parcheggio di bambini con delega (semmai) alla loro educazione.

Vorrei pensare per il futuro, che si trovi il modo di far diventare gli incontri un vero e proprio *percorso*: una traiettoria dove ciascuno abbia il senso di una partecipazione necessitata, richiesta, (quasi) imprescindibile. Sarà forse utile pensare (e magari anche “sensibilizzare” i genitori) a una struttura che somigli *più* a un laboratorio dove tutti sono chiamati a portare qualcosa di assolutamente importante.

*Roberto De Romanis*



**Stefania Panza** è docente di scuola primaria presso l’8° Circolo Didattico di Perugia. Collaboratrice dell’associazione *AMICA SOFIA*, è autrice di articoli e saggi sulle riviste «Amica Sofia» e «La salute umana». Si occupa da alcuni anni di progettazioni educative che riguardano i rapporti scuola-famiglia-territorio. Per il volume *Progetto educativo. Logica e filosofia – Metodo socratico* (Ali&no 2010) ha scritto la parte dedicata al *Progetto educativo*.

## *Genitorialità. Genitori autobiografi e riflessivi che coltivano pensiero (in sé e nei figli)*

di Anna Cappelletti

**D**a qualche anno, quando devo decidere cosa donare ai genitori di un neonato, non ho più i dubbi di una volta: un gioco, una tutina, qualcosa di necessario? Scelgo invece di regalare un bel quaderno, di quelli con la copertina rigida: solido, per durare negli anni, bello, perché la bellezza è un valore, maneggevole, perché possa stare sul comodino, in grembo e sempre a portata di mano.

Nel consegnarlo invito la coppia di genitori a ricordarsi di scriverci, perché – si sa – quando i bambini sono piccoli è davvero difficile trovare il tempo per qualcosa che non appaia immediatamente necessario, come nutrire, accudire, cullare.

Suggerisco loro che forse è altrettanto necessario trovare uno spazio e un tempo per se stessi, per pensare il loro bambino o la loro bambina, e cominciare a narrare la sua storia.

Non esiste regalo più grande che possiamo fare ai nostri figli che aver cura della loro storia.

Una storia che è legame con le proprie origini, e che quindi ci impone di narrare anche la nostra, perché la storia dei nuovi nati è intrinsecamente legata a quella di coloro che li hanno preceduti.

Così questo diario che i genitori potranno scrivere, lungi dall'essere solo la registrazione della prima parola, della data in cui è spuntato il primo dentino, diverrà il racconto di come questo bambino o bambina sia stato visto e pensato fin da quando non era in grado di ricordare.

Quando sarà più grande, e potrà ascoltare e poi leggere questo racconto, si renderà conto che qualcuno lo ha nutrito e cullato anche attraverso la scrittura delle storie e dei pensieri che lo hanno riguardato e troverà questa narrazione tanto più gradita, se nel frattempo avrà frequentato memorie e ricordi.

Se è vero, come ci ricorda Oliver Sacks,<sup>1</sup> che noi siamo fatti di storia, che per possedere la nostra identità dobbiamo possedere il racconto di noi stessi, allora questo diario, questa storia può essere la cosa più "necessaria" per tessere una significativa relazione genitori-figli, può divenire l'elemento che più caratterizza la genitorialità.

Genitorialità è una parola che è stata coniata in tempi relativamente recenti.

All'inizio degli anni '80 ancora non esisteva e alcuni anni più tardi cominciò a fare capolino in contesti di addetti ai lavori (soprattutto servizi per la prima infanzia e, poi, in ambito di mediazione familiare).

Fino a quando essere genitori era considerata una cosa naturale, legata al generare un figlio e all'evento puntuale della sua nascita, difficilmente succedeva di interrogarsi su questo nuovo ruolo e sul miglior modo di svolgerlo: era naturale divenire padre e gestire il proprio ruolo attraverso l'assunzione della responsabilità del sostentamento ed essere madre e occuparsi dell'accudimento.

Questa impostazione, con poche variabili, si è perpetrata fino alla seconda metà del secolo scorso, quando i movimenti degli anni '60 e '70 hanno prodotto, tra l'altro, sia una crisi profonda del concetto di autorità paterna, che delle competenze genitoriali legate alla diversità di genere.

Essere genitori non aveva quindi più lo stesso significato e le parole stesse sono divenute pian piano insufficienti a descrivere un rapporto genitori-figli che era profondamente mutato.

---

1. O. Sacks, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano 2003, p. 153.

Alla ri-definizione di questa nuova funzione contribuiscono in modo determinante due tipi di servizi che nascono e si sviluppano tra gli anni '70 e '90: i servizi per la prima infanzia e i servizi di mediazione familiare.

Questi ultimi daranno avvio a una concezione della genitorialità come funzione che riguarda la coppia, anche quando intervengono separazioni e divorzio, mentre la pedagogia dell'asilo-nido solleciterà la nascita di una genitorialità più consapevole, che conosce meglio e tiene in maggior conto, sia le competenze del bambino, che le sue necessità.

I servizi per l'infanzia sono così divenuti – specialmente in alcune realtà del centro e del nord del Paese – un contesto privilegiato in cui la funzione genitoriale è stata oggetto di attenzione, di riflessione ed elaborazione di nuove teorie e di nuovi saperi che hanno preso avvio proprio dalla pratica e dal confronto tra adulti (educatori e genitori).

All'interno di questi servizi i genitori hanno sperimentato diverse forme di narrazione, riguardanti sia la memoria di sé, che la storia del bambino. A cominciare dalla quotidianità, in cui famiglia e insegnanti si scambiano racconti su quanto è successo nella giornata, fino a esperienze sempre più dense emotivamente, come storie autobiografiche sulla nascita del figlio o della figlia, sulla scelta del nome, sull'inserimento al nido e l'esperienza del distacco.

Una pratica molto interessante, diffusa in molti asilo-nido è quella di tenere un diario del bambino: l'educatrice scrive in un quaderno i momenti salienti della vita del bambino o della bambina, raccoglie i suoi artefatti, conserva le foto che lo ritraggono mentre si impegna, gioca, si relaziona con gli altri, bambini o adulti. Avere tra le mani questa documentazione è sempre un momento di grande emozione per i genitori, e spesso induce riflessioni e confronto.

Per il confronto informale tra genitori, in molti asili-nido e in alcune scuole dell'infanzia comunali, esiste uno spazio di accoglienza per i genitori, in cui ci si può incontrare aspettando l'orario di uscita, occasione per parlare e confrontarsi, scambiandosi esperienze e saperi e molto spesso raccontando di sé.

Tutto ciò alimenta una capacità narrativa che a sua volta incrementa pensiero, su di sé e sull'altro. Quanto più un genitore riesce a narrare e – meglio – a scrivere di sé, tanto più riesce ad apprendere dall'esperienza, a divenire riflessivo e capace di ri-pensare continuamente la sua posizione in una relazione genitoriale che è, ontologicamente, in continua trasformazione perché almeno uno dei soggetti che la compongono è sempre in cambiamento e in crescita.

L'approccio autobiografico sviluppa una competenza riflessiva non tanto e non solo su quanto è oggetto dei nostri ricordi, ma anche e soprattutto su come questa memoria autobiografica informa e ri-significa il nostro presente.

La narrazione – e in questo caso la narrazione di sé – è quindi utile a sostenere la nostra genitorialità in quanto ci aiuta ad attribuire significati, cogliere il legame tra fatti ed episodi della nostra vita apparentemente frammentari e incoerenti.

Se, attraverso la narrazione autobiografica, riusciamo a inserire i singoli fatti in un processo, possiamo anche coglierne la valenza trasformativa e ri-assegnare senso, per esempio, alla nostra genitorialità attraverso la memoria di quella che è stata la relazione con i nostri genitori, sia che ci appaia positiva, sia che la riteniamo problematica.

La riflessione su quello che siamo stati può inoltre essere un utile strumento per far sì che la relazione genitoriale tenga conto delle domande esistenziali e identitarie che i bambini e i ragazzi di ogni generazione portano sempre dentro di sé, cercando di non eludere gli interrogativi sul senso della vita che ci pongono i più piccoli (se solo gliene diamo l'opportunità), e tutti i dubbi con i quali gli adolescenti aggrediscono la nostra identità (in modo più o meno esplicito).

Françoise Dolto aveva poco più di quattro anni quando cominciò a farsi «la grande domanda»<sup>2</sup> riguar-

2. F. Dolto, *Infanzia*, Archinto, Milano 2003, pp. 13-17.

do a cosa succede dopo la morte. Ma le domande importanti dei bambini, ella dice, non vengono proprio capite dagli adulti, che quindi risultano molto deludenti. I bambini «credono che gli adulti sappiano tutto, fino al giorno in cui, interrogandoli sulla morte, si accorgono che hanno paura di parlarne oppure, se dicono la verità, non ne sanno niente. [...] I bambini imparano, quel giorno che vivere è una cosa curiosa, perché nessuno sa cosa voglia dire».

L'approccio autobiografico, invece, ci costringe ad avere a che fare con temi apicali della vita: ogni autobiografia che possa definirsi tale contiene al suo interno memorie di amori, di dolori e di morte, di felicità, di gioco, di impegno... e il fatto stesso di scriverne ci costringe a sostare con il pensiero sopra ognuna di queste apicalità, ri-assegnandole, nel nostro racconto, una posizione e un significato.

Questo potrà esserci molto utile quando i nostri figli cresceranno e le iniziative di sostegno alla genitorialità e il confronto con gli altri genitori sarà più difficile.

Come abbiamo visto, infatti, per le famiglie con bimbi piccoli esistono ormai da molti anni centri di "sostegno alla genitorialità", che, nati prima per la lungimiranza di pedagogisti e amministratori (il primo è stato creato a Milano nel 1986 su iniziativa di Susanna Mantovani), si sono poi moltiplicati e consolidati con la legge 285 del 1997, che li ha espressamente previsti e finanziati.

Credo sia significativo che questi servizi si chiamino spesso "Tempo per le famiglie" o "Spazio genitori", a sottolineare che la variabile dello spazio-tempo, per confrontarsi e riflettere, non può essere secondaria.

Se qualche anno fa imperava lo slogan *Non è importante la quantità del tempo che passiamo con i nostri figli, ma la qualità* (e c'è sicuramente del vero in questo), si è acquisita consapevolezza che per dare qualità al tempo, è necessario comunque che un po' di quantità ci sia.

Trovare del tempo per raccontarsi, riflettere e confrontare le proprie esperienze con altri genitori, avere occasioni di narrare se stessi e di raccontare i propri figli sembrano quindi essere le pratiche più promettenti per sostenere e far crescere una funzione genitoriale che da più parti viene spesso giudicata inadeguata, specialmente man mano che i figli crescono.

Questo tempo e questi strumenti andrebbero trovati soprattutto quando la relazione genitoriale pare proprio soffrire maggiormente: l'età dell'adolescenza.

Invece è proprio in questa fase che i contributi sono più sporadici e le occasioni di confronto con gli altri genitori più rare.

Né appare sufficiente l'affidarsi a esperti che in libri e conferenze ripetono che "non li sappiamo ascoltare", che "dobbiamo saper dire dei no", che dobbiamo "imparare a dare le regole", che "non sappiamo comunicare"...

In ognuno di questi contributi c'è del vero, ma la mia impressione è che spesso, per i genitori di figli adolescenti, può risultare più utile raccontare se stessi e confrontarsi tra loro, piuttosto che sentire un'ennesima lezione sul bullismo, sui disturbi alimentari, sulle dipendenze, sulla sessualità o sulle regole.

Nella mia esperienza, relativa alla conduzione di laboratori autobiografici con genitori, ma anche dal mio osservatorio di genitore di tre figli, ho verificato che i momenti più critici, talora drammatici, delle discussioni con i figli adolescenti riguardano passaggi che chiamano in causa la nostra identità adulta.

Se ci sono nodi irrisolti nella nostra vita, riguardo agli affetti, al lavoro, alla soddisfazione, al futuro, questi riemergeranno inevitabilmente nelle discussioni con loro, perché questi temi riguardano ricorsività che loro affrontano per la prima volta, ma che noi abbiamo già affrontato molte volte, forse in modo insoddisfacente.

Le questioni più delicate riguardano poi la categoria del desiderio: siamo capaci di coltivare i nostri sogni a tutte le età, siamo capaci di continuare a trasformarci anche se la nostra età è ormai matura?

I nostri figli ci mettono a nudo: ma quanto siamo disposti a farci denudare dai più giovani?

Mentre crescono essi si confrontano con quello che noi siamo. Se non riescono a vedere chi siamo – perché indossiamo maschere e non abbiamo fatto i conti con le nostre molteplici identità – con che tipo di persona si confronteranno?

Come possiamo ascoltare e comprendere i racconti dei nostri figli se non siamo capaci di ascoltare i nostri racconti interiori?

Che fare, dunque?

Procuriamoci un quaderno, bello, perché la bellezza è un valore, e scriviamo di noi.



**Anna Cappelletti** è antropologa, formatrice ed esperta in metodologie autobiografiche. Dopo aver ricoperto ruoli di dirigente dei servizi educativi e culturali nella Pubblica Amministrazione, attualmente si occupa di progettazione e conduzione di percorsi formativi – soprattutto con metodologie narrative e autobiografiche – finalizzati a costruire alleanze educative tra scuola e famiglia, sostenere processi di orientamento, ridefinire e rinforzare la funzione genitoriale. È Collaboratrice Scientifica della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari.



## IL QUINTO SECOLO

STUDI DI FILOSOFIA ANTICA IN ONORE DI LIVIO ROSSETTI

a cura di  
Stefania Giombini e Flavia Marcacci

AGUAPLANO, 2010—ISBN: 978-88-904213-4-1  
volume cartonato, 752 pp.

**45,00 €** ANZICHÉ 75,00

(SCONTO SPECIALE RISERVATO AI SOCI DI AMICA SOFIA)

**N**oto studioso di filosofia antica, in grado di spaziare attraverso numerose aree della cultura classica, Livio Rossetti, che ha lasciato l'insegnamento all'Università di Perugia nel 2009, ha maturato interessi trasversali in diversi ambiti della conoscenza. Ora è il destinatario di un volume in suo onore, incentrato su uno dei temi che egli ha indagato con maggiore intensità: la Grecia del quinto secolo a.C. Il volume propone una cinquantina di saggi sul tema: studiosi provenienti da ogni parte del mondo

tentano di abbracciare, a partire da diversi angoli prospettici, quel crogiolo di idee e conoscenze che fu il quinto secolo.

*All'interno del libro saggi di Beatriz Bossi, Omar D. Álvarez Salas, Miriam Campolina Diniz Peixoto, Antonietta D'Alessandro, Carlo Santini, Daniela De Cecco, Serge Mouraviev, Dario Zucchello, M. Laura Gemelli Marciano, Daniel W. Graham, Dmitri Panchenko, Gianfranco Maddoli, Emidio Spinelli, Maria Michela Sassi, Giuseppe Mazzara, Ksenija Maricki Gadžanski, Stefania Giombini e Flavia Marcacci, Rafael Ferber, Marcella G. Lorenzi e Mauro Francaviglia, Diskin Clay, Tomás Calvo-Martínez, Franco Ferrari, Michel Narcy, Graciela E. Marcos de Pinotti, Thomas M. Robinson, Delfim F. Leão, Gabriele Cornelli, Mario Vegetti, Francesco De Martino, Francisco Bravo, Chiara Robbiano, Renzo Vitali, Walter O. Kohan, Giovanni Cerri, Christopher Rowe, Gerardo Ramírez Vidal, Rachel Gazolla, Gilbert Romeyer Dherbey, Giovanni Casertano, Maria de Fátima Silva, Patrizia Liviabella Furiani, Maria do Céu Fialho, Noburu Notomi, Enrique Hülsz Piccone, Alessandro Stavru, Lidia Palumbo, Nestor L. Cordero, Massimo Capponi, Chiara Chiapperini, Nestor L. Cordero, Marian Wesoły.*

## *Educazione alle differenze di genere: una riflessione attraverso i libri, i racconti, le fiabe*

di Marina Biasi

**N**ei mesi di aprile e maggio 2011 si è svolto, presso la biblioteca Gianni Rodari di Corciano (PG), un seminario-laboratorio rivolto a genitori dal titolo *Educazione alle differenze di genere: una riflessione attraverso i libri, i racconti, le fiabe*.

Le motivazioni alla base dell'iniziativa nascono dall'esigenza di promuovere un superamento degli *stereotipi di genere – rappresentazioni del femminile e del maschile* secondo il *senso comune* – nei diversi ambiti dell'educazione, sia formale che informale. Sappiamo, infatti, che gli stereotipi si formano e vengono trasmessi in famiglia e nella società, e in generale in ogni ambito educativo; da qui l'esigenza di creare uno spazio di riflessione per le mamme e i papà sugli *stereotipi di genere e sulle differenze tra maschile e femminile*.

Il seminario non ha sviluppato il tema come se questo fosse un *contenuto esterno* alle persone coinvolte; siamo invece partite dalla convinzione che, per educare *alle/nelle* differenze sia necessario innanzitutto uno *spostamento di sguardo dall'esterno verso l'interno*: il seminario ha così assunto la veste del *laboratorio interattivo* in cui le partecipanti sono state sollecitate a una riflessione relativa al proprio *immaginario su essere donne e essere uomini* (sarebbe stato interessante potersi confrontare, su questi temi, anche con i papà, ma purtroppo non ce ne sono stati...).

Il laboratorio, da occasione per guardare alla propria differenza e alle proprie contraddizioni, è servito come stimolo per riflettere sui significati che vengono attribuiti ai comportamenti di figlie / figli e sugli obiettivi, desideri e aspettative che si proiettano su di loro. Infatti, come sostiene Barbara Mapelli «ogni nuova nascita inaugura un progetto di vita, che vede al centro il bambino o la bambina futuri su cui, addirittura ancor prima che nascano, si concentrano differenti attese [...] e una cultura spesso irriflessa del femminile e del maschile [...] Le giovani madri e i giovani padri, pur desiderando per figlie e figli quella libertà e autenticità che cercano per sé, praticano, perché li hanno dentro e non ne sono consapevoli, gli stereotipi di genere più diffusi, spesso quelli più ovvi e insidiosi, poiché appaiono "naturali"».<sup>1</sup>

Per introdurre il tema dell'educazione di bambine/bambini e di come essa sia influenzata dagli stereotipi, abbiamo letto alcune pagine del libro di Bianca Pitzorno *Extraterrestre alla pari*, uscito alla fine degli anni '70, ma per certi versi ancora attuale: come leggiamo nella quarta di copertina «In questo romanzo Bianca Pitzorno mostra quante contraddizioni e quanti pregiudizi si annidano nell'educazione delle bambine e dei bambini, e quante volte sia difficile scegliere ciò che si vuole diventare quando tutti ti dicono chi devi essere». Durante gli incontri siamo tornate più volte sulle pagine di questo libro, per evidenziare come un'educazione alla *cura* sia estranea al percorso identitario maschile, quali difficoltà provano le donne nel fare scelte di vita con maggiori sfaccettature rispetto a quelle imposte dal senso comune, scoprire come la presunta maggior libertà degli uomini venga "pagata" a caro prezzo, a cominciare da una serie di limitazioni nell'espressione dei propri sentimenti.

---

1. B. Mapelli, *Adolescenti e differenze di genere. Ricerche d'identità*, in I. Padoan-M. Sangiuliano (a cura di), *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2008, pp. 25-26.



Il nostro lavoro si è quindi concentrato sull'esplorazione dello stereotipo "donna/uomo". Utilizzando il linguaggio della metafora, le partecipanti hanno esplicitato la loro immagine di femminile e maschile.

<b>femminile</b>	<b>maschile</b>
Riproduzione	Forza fisica, maestosità
Bellezza, leggiadria, colori	Cura della prole
Lievità	Orientamento al lavoro
Tenerezza	Viaggio
Indipendenza	Aggressività
Nutrire	Fisicità poco attraente (bruttino)
Allevare	Goffaggine
Contenere	In generale, caratteristiche opposte al femminile

Abbiamo dunque analizzato il risultato alla luce dei seguenti nodi concettuali:

- corpo (differenze fisiche tra femmine e maschi);
- emozioni (cosa viene considerato femminile e maschile nell'ambito dei sentimenti);
- attitudini e i ruoli sociali (cosa viene considerato femminile e maschile nell'ambito sociale);
- *corpo*: emerge un'idea di corpo maschile legato alla forza e all'essere poco attraente, mentre il corpo femminile è bello, leggiadro, associato anche a un'idea di colore;
- *emozioni*: le emozioni al femminile rimandano alla lievità e alla tenerezza, l'emozione del maschile è invece quella dell'aggressività;
- *attitudini/ruoli sociali*: Il femminile rimanda alla maternità (e al conseguente investimento nella dimensione privata, familiare), sia come ruolo sociale prevalente, che come attitudine; tuttavia emerge anche l'immagine di un femminile indipendente: si affaccia così una percezione della donna che può scoprire e fare propria un'attitudine che fino a non molti anni addietro era una prerogativa maschile. Allo stesso modo, benché il maschile appaia connotato da ruoli che lo vogliono orientato verso la dimensione del lavoro (o comunque verso "l'esterno"), emerge una voce nuova in cui l'uomo è anche colui che cura la prole.

È dunque emersa l'idea di un maschile e di un femminile che viaggiano sui binari della polarità, opposizione, complementarietà.

Abbiamo riflettuto sul fatto che nonostante gli stili di vita e i comportamenti di donne e uomini siano profondamente mutati, permane una visione stereotipata che si rifà a modelli socio-culturali "antichi", ma che evidentemente si sono sedimentati nel loro bagaglio personale, continuando a influenzare i loro percorsi identitari. D'altro canto, l'emergere di voci che abbiamo definito nuove, sia nell'immaginario relativo al maschile, che in quello relativo al femminile, ci fa pensare che il divenire donne e uomini non sia poi così statico, anzi, l'idea che convivano percezioni stereotipate e percezioni più aperte a nuove possibilità del sé, significa che l'umanità è in cammino. Ancora da Barbara Mapelli: «E ogni costruzione di femminilità o mascolinità [...] ogni giovane donna o uomo contribuisce a mutare le immagini stereotipate di genere, in un gioco di specchi in cui ciascun soggetto è, o meglio può essere, non solo un ricettore passivo di norme e modelli, ma a sua volta, con le sue scelte, contribuire al mutamento, al divenire delle immagini sociali e culturali di genere. Seppure potenti queste immagini, vincolanti e pervasive, subdole e talvolta violente, non sono immobili, cambiano col mutare delle culture e delle relazioni tra i sessi, e ciascuna e ciascuno contribuisce, può contribuire, col proprio personale progetto di donna e uomo, a ridefinirne i contorni e i contenuti, a spostarne i significati».<sup>2</sup>

2. Ivi, p. 26.

A commento di questa fase del laboratorio abbiamo letto la poesia di Joanna Russ:

*Io sono un io.  
Talvolta sono una lei.  
Talvolta sono persino un lui.  
Talvolta sono molto molto io.  
Talvolta sono mia madre.*

Questa poesia ci dice che ciascun essere umano, nella costruzione della propria identità, si compone anche di elementi dell'altro sesso e ha una complessità maggiore rispetto a ciò che esteriormente appare. Poter avere accesso e vivere la propria complessità interiore rappresenta un'opportunità nella vita di ciascuno e di ciascuna, ma è necessario trovare un terreno adatto in grado di accoglierla e farla "germogliare".<sup>3</sup>

Allora possiamo dire che pensare a un'educazione attenta alle differenze, non vuol dire cambiare *tout-court* i ruoli di genere, ma vuol dire cercare di ampliarli: per fare ciò è necessario rifondare un nuovo ordine simbolico del femminile e del maschile che contempra il *plurale* nelle *singole soggettività*, oltre che ripensare a un nuovo ordine simbolico delle *relazioni* tra donne e uomini.

Per approfondire il tema della pluralità del maschile e del femminile abbiamo nuovamente fatto ricorso alla letteratura, attraverso un gioco didattico in cui le partecipanti dovevano "indovinare" chi si celava *dietro* le parole di un brano narrato in prima persona: *è una voce di donna o una voce di uomo?*

Non conoscere il sesso di chi narra, e anzi provare a scoprirlo attraverso la lettura condivisa, ha attivato una dimensione cognitivo - emotiva che ha funzionato come stimolo per provare a uscire dai significati più evidenti e prevedibili, che per consuetudine o pigrizia mentale si sarebbe portati a attribuire al mondo femminile e maschile.

Non era importante "indovinare" se si trattasse di uomini o donne, quanto di interrogarsi sui motivi per cui si attribuivano sentimenti, atteggiamenti, comportamenti e scelte a donne o a uomini: in questo modo è stato possibile osservare non solo, o non tanto, le differenze tra le donne e gli uomini, quanto le differenze *tra* le donne e le differenze *tra* gli uomini; si è così visto come il maschile e il femminile non siano significati oggettivi a noi esterni, ma che per l'appunto siamo noi stesse/i che *costruiamo* il maschile e femminile secondo vissuti, idee, convinzioni personali e ovviamente, stereotipi.

Una parte consistente del laboratorio è stata dedicata all'osservazione e all'analisi di testi di narrativa per l'infanzia e di albi illustrati, che ha permesso di evidenziare quali stereotipi relativi al genere e ai ruoli femminile – maschile sono rappresentati ancora oggi in molti albi illustrati e fiabe. Il lavoro di osservazione e analisi ha portato anche alla scoperta di rappresentazioni innovative del maschile e del femminile in grado di ribaltare gli stereotipi stessi: vi sono infatti storie e fiabe che modificano e integrano con visioni più sfaccettate gli schemi tradizionali, e che accogliendo differenti significati, portano a un'interpretazione più flessibile dei personaggi femminili/maschili, promuovendo il valore della pluralità.

Le partecipanti hanno potuto osservare come sono rappresentati, nella narrativa per l'infanzia, i ruoli

---

3. Così interviene Gianfranco Proietti al Convegno *Donne e uomini oltre gli stereotipi. Dialogo tra generi e generazioni*, Roma 20 ottobre 2010, Casa Internazionale delle Donne: «Quando ero un bambino volevo essere abile a giocare con le biglie, poi volevo essere abile a costruire i ponti con le corde tra gli alberi, quando ero studente di medicina volevo andare a lavorare in Africa, da adulto mi sono chiesto se queste azioni, queste scelte fossero una risposta a miei bisogni soggettivi, oppure scelte fatte in maniera acritica, frutto di condizionamenti esterni a me... ridurre o eliminare gli stereotipi è dura perché presuppone il coraggio di porsi queste domande e anche perché si provoca uno sbandamento in chi ci sta davanti; se io rifiuto gli stereotipi, quale sguardo colgo in chi sta davanti a me? La mia incertezza o la mia debolezza possono generare delle difficoltà in chi (uomo o donna) sta davanti a me e non si aspetta queste cose».

delle mamme e dei papà, il mondo dell'affettività, delle emozioni e le tipologie di relazioni tra bambine e bambini.

Esse hanno affinato così la propria capacità di cogliere messaggi espliciti e impliciti, non solo attraverso il testo, i fatti e le situazioni narrate, ma anche attraverso i colori, gli oggetti e gli accessori che caratterizzavano i personaggi, diventando così rappresentativi di valori simbolici ben precisi.

Le considerazioni conclusive delle partecipanti hanno evidenziato il bisogno e il desiderio di costruire spazi in cui potersi aprire e confrontare relativamente a percezioni e domande su di sé come donne, madri (uomini, padri), consapevoli che la ricerca di percorsi di femminilità e maschilità tra tradizione e rinnovamento apre spazi *al possibile, al plurale, al molteplice*.

Infine, voglio evidenziare alcuni aspetti metodologici del laboratorio:

- il mio ruolo è stato quello di facilitare, attraverso alcuni stimoli e dispositivi didattici, l'espressione delle partecipanti, vere protagoniste del percorso; le loro esperienze, gli esempi e gli aneddoti che hanno riportato con generosità e franchezza hanno costituito il fertile terreno delle nostre riflessioni, oltre che rappresentare, molto spesso, un prezioso scrigno di consigli reciproci;
- per far fluire le idee, le energie e l'immaginazione delle partecipanti, ho creato un contesto di gioco, in cui ciascuna ha potuto esprimersi liberamente, sapendo che non vi erano punti di vista sbagliati e punti di vista giusti: tutte le esperienze e idee hanno avuto "diritto di cittadinanza", non vi sono stati giudizi e ciascuna partecipante ha potuto trarre la sua personale conclusione dall'esperienza.



**Marina Biasi** è psicologa e formatrice in ambito sociale e educativo. Ha focalizzato il suo interesse di studio e professionale su tematiche inerenti l'educazione alle differenze e le culture di genere. Svolge attività formative presso scuole, biblioteche, nidi d'infanzia.



## *Dall'Italia*

La documentazione e la riflessione su ciò che accade nelle scuole si accompagnano, in questo numero, a una particolare attenzione al tema della *filosof-azione*, della comunità di pratica e dell'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse.

# *La filosofia con i bambini: quale pedagogia, quale comunità*

di Bruno Schettini e Egidia Lotti<sup>1</sup>

### *Il punto del discorso*

Come è stato illustrato nell'articolo precedente,<sup>2</sup> con l'introduzione del costrutto definito di "filosof-azione" è stato descritto il tipo di approccio filosofico alla pratica della filosofia con i bambini e, dal punto di vista pedagogico, con il riferimento a una pedagogia dell'autonomia è stato brevemente delineato anche verso quale processo educativo ci si intende orientare posto che sia stata esclusa l'opzione strettamente didattico-curriculare.

Dal punto di vista pedagogico, fare filosofia con i bambini vuol dire sollecitarli a praticarla come ricerca di una identità che si va compiendo lungo tutto il corso della vita e che, dunque, esige *in fieri* un atteggiamento personale di costante messa in discussione. Si tratta di considerare la filosofia come attività di ingaggio alla comprensione di sé e del mondo che la pratica del vivere quotidiano necessariamente comporta; è anche un accompagnare i bambini nel loro tentativo di interrogare il mondo attraverso l'avvio di una pratica discorsiva che sappia valorizzare il loro pensiero concreto e consenta anche di esternarlo non con logica adulta, ma con quella che essi sono capaci di esprimere e comprendere. Tale pratica mira a educare a un modo di pensare che opta per un paradigma epistemologico di tipo narrativo più che scientifico in senso stretto.

La filosofia con i bambini diventa, così, un'esperienza del "pensare-concreto", dove la problematizzazione non è un atto del conoscere distaccato dal reale, ma da questo prende l'avvio per dirigere il ragionamento e consentire la rivisitazione del punto di partenza. Per questi motivi, la filosofia con i bambini è un'attività di "filosof-azione" nel senso di una prassi trasformatrice in cui azione e pensiero costituiscono un tutt'uno operativo. Pertanto, la filosof-azione non può essere considerata una simulazione didattica dove sono presenti itinerari e obiettivi prefissati dall'adulto secondo le esigenze di un sapere e di

1. L'articolo è stato discusso dagli autori che ne condividono la responsabilità.

2. Cfr. B. Schettini, *La Filosof-azione con i bambini*, «Amica Sofia», 2/2010, pp. 27-29.

una logica formalmente costituiti, ma un vero e proprio processo educativo che vede coinvolte due o più persone che diventano co-protagoniste di un percorso aperto all'imprevedibilità.

Per la sua azione trasformatrice, la filosof-azione più che una pratica è una prassi, non meramente socializzatrice e didattica. In linea con il pensiero di Kohan, si può affermare che la filosofia è un lavoro politico del pensiero che permette di pensare a un altro mondo, a ciò che oggi crediamo assurdo, irrealizzabile. Insegnare e apprendere filosofia diventa, quindi, un gioco in cui il pensiero, con la sua azione trasformatrice, va oltre il già pensato, oltre il risaputo, oltre la falsa credenza che nulla di questo mondo si possa cambiare.

### *Due paradigmi costituenti*

Nel presente studio ci si vuole soffermare su due concetti ritenuti fondativi; il primo attiene strettamente alla scelta di un concetto di "educazione vs didattica" e il secondo attiene al costruito di "comunità di pratica vs comunità di ricerca", anche se concetti e costrutti non sono fra di loro alternativi.

Il costruito di base è quello che considera l'apprendimento in prospettiva socio-culturale all'interno del quale è ampiamente riconosciuto che la dimensione soggettiva del nostro conoscere e imparare avviene attraverso la partecipazione a più sistemi sociali di apprendimento.<sup>3</sup> Coniugando i due approcci e con riferimento ai bambini, appare interessante il richiamo alla prospettiva winnicottiana<sup>4</sup> secondo la quale, a parere di chi scrive, sarebbe possibile considerare la filosof-azione come un apprendere insieme attraverso il gioco inteso come quella situazione nella quale, fin dalla nascita, cominciamo ad apprendere, a conoscere e a costruire e ri-costruire immagini mentali su un mondo esterno, ma anche interno. Gioco attraverso il quale bambini e adulti, interagendo, possono liberamente dare luogo alla loro creatività in uno spazio transizionale; spazio che consente di sviluppare un pensiero relazionale e a suo modo critico in grado di esprimere una pluralità di repertori di narrazione, descrizione, spiegazione e di partecipazione graduale alla dimensione manipolativa/trasformativa della realtà.<sup>5</sup>

In questo modo si è già venuto delineando il costruito paradigmatico dell'attività prassica della filosof-azione con riferimento ai nodi delle relazioni e dei legami sociali (comunitari) veicolati dalle dinamiche del *prendersi cura* che il tema dell'educazione introduce, ma anche lo strutturale rapporto che conoscenza e apprendimento istituiscono con l'azione (nodo politico) e con i contesti di azione all'interno dei quali «le forme soggettive e private del conoscere e dell'apprendere possono trovare espressione pubblica riconoscibile, mediata attraverso transazioni discorsive e reticoli relazionali».<sup>6</sup>

È resa così più stringente l'opzione di fondo che considera la costruzione dell'identità nella sua forma dinamica e narrativa. Identità che si viene costruendo proprio attraverso l'esperienza dell'impegno concreto nella pratica della vita quotidiana, nella negoziazione costante dei significati, che in essa avviene e che invita – costringe – anche allo svelamento della responsabilità personale sul significato, che non può accadere all'interno di logiche adulte (im)poste dall'esterno artificialmente e in modo non dichiarato al bambino stesso sia pure sotto forma di dialogo. In questo modo il dialogo manifesta tutta la sua re-

3. Il riferimento immediato è alla psicologia culturale di J. Bruner e all'orientamento situazionale e costruzionista di A. Bandura.

4. D.W. Winnicott, *Gioco e Realtà*, Armando, Roma 1974 [1971].

5. Sul punto, in questo stesso numero, cfr. V. Giugliano, *Il gioco del filosofare. Dialogare con bambini di sei anni*; L. Formenti, *La metacognizione e la facilitazione cognitiva*, in Scandella O. (a cura di), *Interpretare la tutorship a scuola. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano 2007, pp.159-171.

6. G. Scaratti, *L'(in)effabile dicibilità delle comunità di pratica*, "Prefazione" all'edizione italiana del volume di E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006, p. XX.

sistenza verso un ascolto capace di accogliere e dialogicamente accettare, nel senso moriniano,<sup>7</sup> quella pluralità di repertori già richiamati in precedenza. Il dialogo, infatti, come la logica presente nelle aule, esige un punto di arrivo, come sottilmente esigeva Socrate; punto di arrivo che Socrate già conosceva rispetto al suo interlocutore così come l'insegnante. Questo non è più un gioco, nel senso winnicottiano, né un apprendere dalla prassi quotidiana attraverso la vita di relazione per riferire nella comunità di pratica dove responsabilmente negoziare i significati in prima persona, né un crescere pedagogicamente sano nella identità. Poco importa se l'attività del filosofare del bambino, magari da lui positivamente rimembrata in età più matura, e l'uso di una struttura logica adulta sin dalla più tenera età diventano per l'insegnante testimonianza positiva del successo dell'impresa didattica. Dal punto di vista del costruito paradigmatico dichiarato in apertura dello studio, «l'educazione, nel senso più profondo, e a qualunque età avvenga, concerne l'apertura di nuove identità – ossia l'esplorazione di nuovi modi di essere che travalicano la nostra condizione attuale. Mentre la formazione mira a creare una traiettoria diretta verso l'interno, intesa a sviluppare la competenza in una pratica specifica, l'educazione deve puntare ad aprire nuove dimensioni per la negoziazione del Sé. Posiziona i discenti su una traiettoria diretta all'esterno, verso un vasto campo di possibili identità. L'educazione solo formativa, è anche trasformativa».<sup>8</sup> L'educazione, a differenza della didattica, si occupa prevalentemente, se non esclusivamente, di costruzione dell'identità e di modalità dell'apprendimento e marginalmente di abilità e di conoscenze, anche se non ne misconosce l'importanza, ma si affida alla didattica curriculare e non a se stessa, poiché essa enfatizza il significato e non le meccaniche dell'apprendimento; infatti, «le meccaniche di apprendimento devono assolutamente essere presenti, ma non devono assumere un ruolo centrale, né diventare l'oggetto primario della progettazione educativa»,<sup>9</sup> cosa che invece avviene nelle didattiche curriculari laddove «la focalizzazione sulle meccaniche dell'apprendimento a spese dei significati tende a rendere problematico l'apprendimento stesso reificandolo come processo e reificando i partecipanti come discenti. Imparare una parola nuova, per esempio, è molto più difficile se lo scopo è memorizzarla in un elenco, anziché includerla in attività significative».<sup>10</sup>

«Da questo punto di vista, lo scopo della progettazione educativa non è appropriarsi dell'apprendimento e istituzionalizzarlo in un processo strutturato, ma supportare la formazione di comunità di apprendimento»,<sup>11</sup> per evitare di riprodurre le comunità e le economie di significato che stanno all'esterno e che sono imposte ai bambini dall'adulto anche se con metodologie finemente elaborate.

La filosof-azione con i bambini, pertanto, dal punto di vista pedagogico non appartiene alla categoria didattica della ricerca di soluzione di problemi o a una euristica ripiegata su se stessa, ma a quella della costruzione delle identità in contesti situati attraverso la negoziazione di significati dei quali si viene assumendo nel tempo la responsabilità. I tempi sono quelli individuali dell'apprendimento di ciascun bambino, non quelli posti dall'esterno secondo ritmi di una logica che non appartiene al bambino stesso bensì all'adulto e alle finalità della scuola. Questo è proprio l'errore della scuola come istituzione formativa omologante ed è anche la sua paradossale contraddizione. Affrontare questo paradosso è proprio dell'educazione, non della didattica. Il paradosso è lasciare che i bambini diventino ciò che non sono – in termini di identità – e iniziare ciò che non si può iniziare a meno che, nella reciprocità, anche l'adulto accetti la prospettiva del cambiamento per sé e la rinegoziazione dei suoi significati sia all'interno della comunità di pratica sia nel confronto con altre comunità di pratica.<sup>12</sup> In questo senso, è condivisibile

---

7. Cf. E. Morin, *Le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1997.

8. E. Wenger, *op. cit.*, p. 293.

9. Ivi, p. 296.

10. *Ibidem*.

11. Ivi, p. 301.

12. Cfr. Ivi, p. 308.

l'affermazione di chi, in riferimento a pratiche di filosofia con i bambini di impostazione deweyana, ritiene, pur senza notare la contraddittorietà dell'enunciato, che «se trata de entender que la filosofía como forma de pensar y de un vivir individual y colectivo, hace del pensamiento una acción social que compromete a todas las personas en su desarrollo ciudadano. Se trata, entonces, de tener en la "comunidad de investigación" a niños que estén libres de algún tipo de adoctrinamiento, reglas o ideologías que sean incompatibles con el desarrollo de su libertad de pensamiento. Lo que se desea es ir preparando a personas con idéntica propia, dueños de sus pensamientos y que sepan o estén conscientes de por qué piensan como piensan y en qué se basan para ello».<sup>13</sup>

Pertanto, se la finalità dell'educazione non è semplicemente quella di preparare gli studenti all'acquisizione di una determinata capacità o abilità, ma quella di dare loro una percezione delle possibili traiettorie a disposizione nella varie comunità allora la pratica di filosofia con i bambini non può scaturire da un'unica letteratura – l'unica possibile<sup>14</sup> – sganciata dalla comunità di pratica e dalle altre comunità con cui occorre confrontarsi.

### Considerazioni finali

La filosof-azione è dunque il luogo in cui più identità si incontrano, dove il sé di ognuno si riconosce e non si arresta di fronte a nulla di ciò che obbligatoriamente si deve pensare, conoscere, sapere, ma va oltre il già dato, il risaputo, per scoprire nuove potenzialità. La filosof-azione diventa, pertanto, il luogo in cui, nella negoziazione di significati, non si corre il pericolo di rinunciare alla *primitività* intesa come l'opportunità dell'uomo di andare oltre i confini già predefiniti di ciò che si riconosce come culturale per riscoprire «il tessuto vivo del proprio pensare e sentire, del proprio avvertire e percepire, dell'apprezzare, godere e intravedere, e della singolarità del proprio esprimere».<sup>15</sup> In tale contesto, «l'educatore deve essere e non esserci, essere presente e attivo ma non lasciare segni della sua presenza».<sup>16</sup> Nella narrazione aperta della filosof-azione è proprio l'idea di uomo il cardine di questo agire filosofico e la dialogicità il luogo metaforico e/o il setting in cui si attua l'educabilità.

13. B. Álvaro Márquez-Fernández, Yésika Rincón, *La comunidad de investigación como práctica educativa en la filosofía para niños y niñas de M. Lipman*, in G. Valera-Villegas, G. Madriz, A. Carpio (a cura di), *La filosofía como experiencia del pensar*, Fundación Imprenta de la Cultura, Caracas 2008, p. 180.

14. Sul punto, scrive Valera-Villegas: «a este respecto vale la pena referir aquí algunas perspectivas que se han hecho en torno a la enseñanza de la filosofía y el problema filosófico que lleva aparejado: en primer lugar, tenemos la de Mathew Lipman, contenida en su programa "Filosofía para niños". El llamado modelo Lipman, como se sabe, está basado en el uso de unas historias (Harry, Pixie, Elfie, entre otras), las cuales fueron escritas para ser leídas y discutidas en grupo, y en él los alumnos deben dialogar entre ellos, constituyendo así una comunidad de investigación (*community of inquiry*)» (*¿Filosofía en la escuela? Formación, pensamiento e infancia*, "Presentación" in G. Valera-Villegas, G. Madriz, A. Carpio (a cura di), *op. cit.*, p. 13).

15. E. Ducci, *Approdi all'umano. Il dialogare minore*, Anicia, Roma 1992, p. 24.

16. Ivi, pp. 36-37.



**Bruno Schettini**, PhD, professore di Pedagogia alla Seconda Università degli Studi di Napoli, dove ricopre anche il ruolo di vicepresidente della Facoltà di Psicologia.

**Egidia Lotti**, laureata in Filosofia, ha recentemente conseguito la laurea in Scienze della Formazione Primaria all'Università degli Studi di Torino con una tesi sulle *Forme dell'argomentazione nel dialogo filosofico con i bambini*.

## *Il gioco del filosofare. Dialogare con bambini di sei anni<sup>1</sup>*

di Valentina Giugliano

Scoprire la “Filosofia con i bambini” come metodo comunicativo, trasversale agli insegnamenti, mi ha permesso di rintracciare un contenitore coerente, seppur mai finito – perché è metodologia in progress, che si costruisce con i bambini nell’*hic et nunc* – per definire quell’apprendere dalle esperienze, concrete, individuali e di gruppo, che permettono al bambino di crescere, formarsi e individuarsi attraverso riflessioni e risonanze emotive.

Nella mia esperienza di applicazione del *metodo*, si coniugano l’anima e le conoscenze psicologiche con quella pedagogica maggiormente relativa alla formazione attraverso la narrazione e alla prassi. Nello specifico, racconto il lavoro, della durata di tre mesi, svolto presso la Direzione Didattica Statale *Luigi Miraglia* di Napoli. Il progetto denominato appunto *il gioco del filosofare*, ha visto i bambini delle prime classi impegnati in un’esperienza di gruppo della durata di due ore a settimana.

La prima ora veniva dedicata alla lettura di fiabe o all’osservazione di immagini stimolo o quadri e alla drammatizzazione. In cerchio si discuteva dello stimolo offerto al gruppo. La discussione che si sviluppava attraverso le domande dei bambini, permetteva l’individuazione di un tema maggiormente avvertito che solitamente riguardava questioni di natura filosofica (ad es. l’espressione del proprio punto di vista; cos’è un pregiudizio e/o un fraintendimento; il bisogno di conoscere; cosa si intende per verità; ecc.).

Di fatto il tema della discussione non troverà una soluzione, non raggiungerà una conclusione o un momento di chiusura pre-stabilito, ma la tensione è diretta a mantenere vivo l’interesse dei bambini, la loro curiosità e la possibilità di continuare a discutere in classe con gli insegnanti degli argomenti di maggiore interesse per loro.

Nella seconda ora i bambini erano sollecitati a rappresentare il tema attraverso una personale realizzazione creativa (un disegno, un oggetto costruito con i materiali a disposizione, ecc.), come espressione del proprio sé pensante. L’incontro si concludeva con la fase di autovalutazione: della conduzione; della partecipazione (ascolto ed espressione verbale); dell’interesse per il tema; dello stato emotivo prevalente per ciascun bambino (attraverso schede e immagini da colorare). L’invito che ne seguiva è stato quello di recuperare, anche a progetto concluso, gli oggetti creati dai bambini utilizzandoli come mezzi di autonarrazione, come strumenti attraverso cui i bambini, in gruppo e con l’insegnante, potessero esprimere pensieri, sentimenti, emozioni e/o frammenti della loro giovanissima storia di vita in un momento delicato del loro ciclo di vita.

Questa esperienza, in parte nell’immediato, ma ancor di più nella riflessione a lungo termine, ha toccato in me le stesse corde che mi proponevo di riuscire almeno a sfiorare nei piccoli partecipanti: curiosità, riflessione, interrogativi... Elementi questi maggiormente relativi al metodo, alle dinamiche connesse all’apprendimento, alla formazione, piuttosto che alle meccaniche di trasmissione delle infor-

---

1. Relazione presentata alla Scuola Estiva di Alta Formazione 2010, organizzata in collaborazione con il Comune di Frattamaggiore e l’Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, coordinamento di P. Montesarchio, 2° Circolo Didattico “G. Mazzini” di Frattamaggiore (NA) sul tema: *La possibilità di essere cittadini*.



mazioni<sup>2</sup> e ai contenuti che di volta in volta emergevano. Ho cominciato a chiedermi, ad esempio, cosa significhi *insegnare* e ancor di più, se sia davvero possibile rivendicare il diritto di dire “insegno a qualcuno a pensare”. Consapevole della complessità dell’argomentazione, rifletto sull’importanza relativa alla capacità di gestione di questa problematica. Qual è il rischio principale? Perdere di vista *il punto di vista dei bambini*, inciampare nel ruolo pre-costituito dell’adulto che “sa” e che fornisce o guida verso le risposte “giuste”, dato che spesso, per insicurezza, timore o bisogno di rassicurazione sono i bambini stessi a chiedere risposte, a creare, involontariamente, il tranullo.

La situazione, invece, suggerisce che il nostro compito, quello più adeguato, corrisponda al ruolo di *facilitatori della comunicazione*, ovvero quello di colui che mantiene l’assenza della risposta, che tollera la frustrazione del non sapere rilanciandola al gruppo come nuovo stimolo di pensiero. Questo quando l’assenza di risposta non è finzione (come dire tu mi fai una domanda io so la risposta ma la tengo per me e ti interrogo fino a quando quella risposta, che io già so, non viene fuori). È veramente la possibilità di stazionare in una situazione di tipo transizionale, in uno spazio-ombra<sup>3</sup> tra ciò che io veramente non so, ciò che forse posso prevedere che accadrà, ma che in fondo non conosco ancora perché rappresenta la natura più intima che viene fuori dall’individuo e in modo particolare dall’individuo che fa esperienza di un pensiero che si sviluppa e cresce in gruppo. Probabilmente insegnare ha a che fare con *l’esserci*,<sup>4</sup> con il condividere un percorso, con la possibilità di sperimentare situazioni di volta in volta nuove. Non c’è solo un allievo che impara, un bambino che si stupisce dinanzi all’immensità della conoscenza, ma un gruppo che cresce insieme a un adulto che con esso apprende e si trasforma.

Il titolo di questo progetto è stato *Il gioco del filosofare*. Sorge una domanda: perché, la filosofia è un gioco? Si potrebbe ipotizzare che sia proprio così. Guardiamo al gioco come a un’attività articolata, composta, essa si sviluppa già agli albori della vita ed esprime tutto il potenziale epistemofilo dell’essere umano. Il gioco è esperienza, il gioco è conoscenza, il gioco è apprendimento, il gioco è comunicazione, il gioco è condivisione, il gioco è anche messa alla prova delle proprie capacità e abilità, elementi che il neonato prima e il bambino poi esprime e di cui diviene nel tempo consapevole. Donald Woods Winnicott racconta il gioco con sapienza e fascino impareggiabili. Secondo Winnicott gli spazi e i luoghi del gioco rappresentano gli unici momenti in cui tanto un bambino quanto un adulto possono essere liberi di essere *creativi*, dove per creatività si intende l’incontro della persona con il mondo esterno, con la realtà esterna, in uno spazio che non è né reale, né irreale. Uno spazio transazionale che permette all’uomo di sviluppare il proprio pensiero critico, il proprio Sé, di incontrarsi con gli aspetti multi sfaccettati del Sé e rintracciare la propria identità, quel filo rosso che permette di riconoscersi nella narrazione della propria biografia.

È così che è possibile, a mio avviso, accostare la filosofia al gioco. Uno spazio impalpabile, transizionale, eppur vero, in cui l’uomo scopre l’importanza dello stazionare nelle esperienze con la consapevolezza che il sapere raggiunto è sempre un non-sapere e che il pensiero è pur sempre nomade.

Questo punto di vista, che può apparire tanto fascinoso quanto poco concreto, in realtà ci permette di operare nel lavoro con bambini e adolescenti sapendo che l’obiettivo primario nel percorso formativo è permettergli di abitare situazioni di incertezza, sapendo che ciò che importa è sapere di potersi liberamente interrogare su di essa. Probabilmente una società di donne e uomini riflessivi, critici, attivi e

---

2. Per meccaniche dell’apprendimento s’intendono quei processi di percezione e di memoria, sviluppo di automatismi e di abilità, accumulazione e processazione di informazioni, strutturazione di attività e modificazioni comportamentali che devono essere presenti nei processi educativi, ma che non devono divenire l’oggetto primario della progettazione educativa (cf. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006, pp. 295 ss. [1998]).

3. Spazio e tempo di pensiero potenzialmente sempre accessibile, ma in cui per inerzia, incertezza, compiacenza sociale risulta difficile stazionare.

4. Nel significato che gli attribuisce Heidegger (M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976 [1927]).

partecipanti passa attraverso la sperimentazione dell'incertezza, il riconoscimento e l'espressione delle emozioni, l'esercizio delle capacità metacognitive.

La metacognizione – funzione normalmente presente in ciascuno e potenzialmente operativa dall'età di 3-4 anni, è passibile di diversi livelli di evoluzione – in queste esperienze, si sviluppa e si complessifica attraverso la possibilità di mettere in circolo il proprio pensiero con il pensiero dell'altro che funge al contempo da cassa di risonanza sia cognitiva che emozionale.

Tornando all'esperienza concreta del lavoro con i bambini, mi interessa sviluppare un'ipotetica implicazione tra questo tipo di esperienze e un incremento delle abilità di metacognizione, ovvero di possibilità di riflettere sul pensiero altrui. La mia idea è che esperienze gruppali in cui il proprio pensiero assume una dignità agli occhi degli altri, in cui ci si può assumere la responsabilità delle parole che si dicono mentre l'altro funge da trasformatore per quelle idee, per quegli stati emozionali, permette nel tempo di affinare capacità metacognitive da un lato, e quindi anche un esercizio cognitivo di messa in discussione o negoziazione del proprio pensiero e della impresa comune, ma dall'altro di diventare sempre più abili nel riconoscere le emozioni proprie e altrui, di non spaventarsi dinanzi a un'emozione dirompente o di riuscire meglio a gestire ciò che spaventa. È possibile, così, che diventino più gestibili anche lievi forme di disagio giovanile particolarmente presenti in pubertà e in adolescenza.



**Valentina Giugliano** è psicologa. Collabora alle attività della cattedra di Pedagogia presso la Seconda Università degli Studi di Napoli.

## *Legalità è (e) dialogo*

di Teresa Caporale

Ognuno di noi ha una serie di certezze, di riferimenti sicuri: valori, idee, appartenenze, abitudini, opinioni, sensibilità e predisposizioni che condizionano fortemente il nostro modo di comportarci e di relazionarci con il mondo. Difficile rinunciare alle nostre sicurezze, destabilizzarle, rimetterle in causa, anche quando un problema ci sembra irrisolvibile, troppo ampio per la nostra mente, per i nostri parametri abituali di interpretazione della realtà che ci impediscono di esplorare tutte le vie percorribili per capire e reagire.

Forse le soluzioni possibili si trovano proprio in quei territori che non ci permettiamo di esplorare.

Territori proibiti; il territorio dell'altro. Il dialogo rappresenta in questo senso un'opportunità per intravedere nuove possibilità, nuove capacità e sensibilità, in un viaggio in quella parte nascosta di noi stessi e degli altri che può rendere discutibili le nostre certezze, facendoci percorrere nuove strade.

Il dialogo è innanzitutto momento di confronto, sapere duale, pensare comune, ricerca che passa tra contrasti, e contrasti dove cercare "il comune di colori che non hanno niente in comune". Il proprio nell'improprio. L'alba nel tramonto.

Il dialogo dunque come esplorazione e messa in discussione dei propri valori.

Solo una buona formazione ci darà la possibilità di imparare, di sapere, di capire, di elaborare, e infine, anche di giudicare le cose che ci circondano, a cominciare dai valori che ci permettono di convivere con gli altri.

Gli esseri umani necessitano dunque di una formazione, e questo è un problema che tocca tutti da vicino, che se ne rendano conto o meno. Ma come si realizza questa formazione? Quando si è molto piccoli non si sa nulla, ma c'è di positivo che a quell'età spontaneamente si sa di non sapere nulla. Per questo i bambini tendono a tormentare gli adulti con continui "perché?". Domande su domande, una miriade di domande. Domande come se piovesse. E gli adulti lì per rispondere.

Il punto ora è: l'educazione comincia dalle risposte o dalle domande?

Un percorso di riflessione sulla legalità prende le mosse da questa seconda ipotesi, come base per la formazione di pensiero critico dei bambini e dei ragazzi e la loro capacità di scelta.

L'infanzia infatti è una condizione. A quell'età si comincia "a dare un cammino" alle parole. Non più voci per indicare, ma espressioni per capire. I bambini infatti chiedono tutto; non conoscono l'imbarazzo degli adulti a confessare di non sapere.

Dunque l'infanzia è lo stato nascente della parola, quasi ancora muta, non del tutto parola, inseparabile dal gesto che l'accompagna. I bambini parlano articolando movimenti che sembrano talvolta danze rituali. Non stanno mai fermi. Vedono e sentono tutto. Riescono a cogliere movimenti d'espressione impercettibili, afferrano intenzioni e pensieri, che pensavamo di nascondere.

I bambini vedono e ascoltano, non distinguono la parola e l'immagine, il volto e la voce. Essi inoltre dipendono. Hanno bisogno e resistono a ogni bisogno. Sono intraprendenti, indolenti, senza riserve né segreti. Sono incolpevoli. La dipendenza che manifestano è una condizione d'esistenza. Non una colpa o una malattia, ma un'occasione di crescita per noi adulti. Perché la dipendenza non è soltanto l'espressione della parte manchevole di un tutto, ma una forma di relazione essenziale. Si può dire che sia la

condizione stessa della parola, per cui le cose che diciamo trovano nelle parole degli altri quell'inatteso senso che intenzionavano. L'indipendenza dunque non sarà l'emancipazione da uno stato di minorità, quanto lo stare bene nella dipendenza, assumendo come valore il bisogno e l'altro.

Proprio la convivenza civile è frutto di una riflessione culturale, faticosa e affascinante, che ci permette di guardare all'altro come a "un altro noi", a una persona con cui dialogare e insieme alla quale condividere un sistema ineludibile di diritti e doveri.

Per le scuole di Acerra non si è trattato soltanto di realizzare o aderire a un progetto, ma di costruire un percorso educativo che ha coinvolto gli istituti scolastici di ogni ordine e grado della città.

I dirigenti di 13 scuole del territorio hanno firmato un protocollo d'intesa che ha realizzato una rete scolastica cittadina per la legalità. Le 13 scuole si sono ritrovate nel progetto comune *Petali di legalità contro le mafie*, finalizzato alla crescita culturale e sociale dei giovani, parte integrante di una società in cui il tema del vivere in comune e del rispetto di regole condivise diventa sempre più pregnante.

Dato l'alto valore educativo del percorso e considerate le difficoltà del territorio, il progetto ha visto la collaborazione con Leandro Limoccia, Presidente del Collegamento campano contro le camorre per la legalità e la non-violenza "G. Franciosi", autore del libro *Petali di vita*, dedicato a Don Peppe Diana, sacerdote impegnato nella lotta alle mafie che ha consacrato la sua intera esistenza alla lotta alla criminalità organizzata, brutalmente assassinato nel marzo 1994 dalla camorra. Proprio concetti come la speranza, la responsabilità e l'amore per il prossimo hanno catturato l'interesse dei bambini coinvolti e hanno costituito lo sfondo per la discussione intorno al tema della legalità. Parlare ad esempio di responsabilità ha fatto emergere la necessità di andare oltre un approccio puramente razionale e individualistico nell'ambito relazionale, per imparare a immedesimarsi nell'altro, a calarsi nei suoi panni, sviluppando un rapporto maggiormente empatico nei confronti del prossimo.

Il progetto si è concluso il 5 aprile 2011 con una marcia di tutti gli studenti delle scuole per le vie principali della città, e un momento di confronto-dibattito pubblico: protagonisti i bambini e i ragazzi – da "apprendisti" a "sentinelle" della legalità –, gli insegnanti, le autorità cittadine e Leandro Limoccia che nel suo discorso ha ripreso la fatica di fare ognuno il proprio dovere.

«Don Peppe – ha ricordato Limoccia – è stato ucciso perché faceva il suo dovere, perché invitava le persone a vivere da cittadini attivi e non da sudditi o comparse. Piuttosto che delegare ad altri, dobbiamo partire da noi stessi, non essere indifferenti, fare la nostra parte nella lotta alle ingiustizie. Dobbiamo imparare a pensare con responsabilità e amore per il prossimo, perché noi, in quanto cittadini, abbiamo un grande potere: possiamo creare una rete di contrasto alle mafie che parta dal basso e non subisca passivamente il modello di soggezione che le criminalità organizzate veicolano».

L'osservazione dei contesti e degli atteggiamenti sociali, inevitabilmente mette in evidenza come la Costituzione Italiana sia ancora oggi vissuta come un testo sganciato dalla pratica quotidiana.

L'impegno per la legalità continuerà nel prossimo anno a coinvolgere le scuole che nell'impostazione dell'offerta formativa faranno sempre più del tema della legalità un elemento centrale, rispondendo alle specifiche richieste del territorio di Acerra.

L'esercizio dei diritti di cittadinanza significherà anche educar-ci nel dialogo al dialogo, per riflettere e ragionare insieme su come agire in situazioni di vita quotidiana, imparando che ogni scelta individuale ha ricadute sul "bene comune".



**Teresa Caporale**, socia di AMICA SOFIA, è cultore di Filosofia all'Università degli Studi di Napoli "Federico II".

## *L'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*

Intervista a Daniele Novara

*Caro Daniele, ho avuto l'opportunità di leggere alcuni suoi testi e ho avuto modo di incontrarla durante una formazione tenutasi a Salerno qualche anno fa in relazione a un Progetto biennale sul bullismo. Vorrei partire quindi proprio da qui, da ciò che accade nelle classi, nel gruppo classe, non solo quelli appartenenti a situazioni di scolarità difficile, ma anche in quelli cosiddetti normali. Secondo lei perché sono in aumento i casi di bullismo. Cosa accade? Come lei spiega questo fenomeno?*

Il bullismo è un fenomeno inquietante, intorno al quale regna una grande confusione semantica. Spesso usato impropriamente come sinonimo di litigio, conflitto, violenza, delinquenza, il bullismo consiste in una serie di azioni prepotenti, compiute intenzionalmente e in modo continuativo da uno o più componenti di un gruppo ai danni di una vittima più debole.

La confusione che si è creata fra il termine *bullismo* e il termine *prepotenza*, dovuta anche all'uso molto leggero di questionari (domande tipo: "Hai mai subito prepotenze dai tuoi compagni di classe?") inducono risposte tendenziose, ha restituito una dimensione del fenomeno dai contorni enormemente dilatati. In alcuni casi addirittura si viene a sapere che un bambino su due, alle elementari, sarebbe vittima di atti di bullismo.

Il gruppo classe può diventare una risorsa anti-bullistica. Attraverso la comunità le situazioni vengono portate alla luce. Con l'esplicitazione il bullo non può restare nella clandestinità commettendo così le sue violenze.

In questi anni il centro che dirigo, il CPP (Centro Psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti), si è occupato di numerosi progetti in diverse città italiane consegnando agli insegnanti gli strumenti necessari per consentire al gruppo di sviluppare le sue potenzialità di apprendimento sulla gestione dei conflitti. In particolare voglio ricordare: il *Consiglio di cooperazione*, la *Mediazione tra pari* e la mostra interattiva *Conflitti, litigi e altre rotture*, che sta girando in tutta Italia. Quest'ultima, attraverso un percorso di confronto, ascolto, consapevolezza fatto di stimoli, immagini, racconti, permette di introdurre in modo chiaro il tema del conflitto all'interno del gruppo, in vista di un articolato lavoro di prevenzione al bullismo gestito dall'equipe degli insegnanti.

*Un'espressione da lei molto usata è "la pace nasce se si affrontano i conflitti". Quindi a volte prevalgono comportamenti troppo protettivi e sostitutivi da parte dei genitori?*

Assistiamo sempre più a un'interpretazione del ruolo genitoriale in chiave unicamente emotiva, con un appiattimento che non consente ai figli di poter crescere in autonomia misurando le proprie forze. Questo prevalere dell'aspetto emotivo su quello educativo si origina dal bisogno dei genitori di realizzare una famiglia felice, vivere belle emozioni, stare bene insieme. *Il bisogno dei figli sarebbe piuttosto quello di crescere e di essere accompagnati verso l'autonomia, bisogno prioritario rispetto a quello di star bene con i propri genitori.* È come se i nuovi modelli educativi, decisamente più

morbidi e votati al sostegno narcisistico, favorissero nei ragazzi un'evidente difficoltà di elaborare le frustrazioni legate alla crescita.

La generazione del *lettone tardivo* sembra avere una *carezza conflittuale* molto marcata. Con questo concetto intendo proprio una sorta di disturbo nell'ambito dell'attaccamento sociale, quasi che il confronto reciproco rappresenti più una minaccia che una risorsa in termini di miglioramento personale. Ne nasce una paura ad affrontare conflitti e divergenze che porta all'accentuazione della permalosità relazionale, del senso dell'offesa al proprio io sempre più fragile. Qualsiasi essere vivente deve saper affrontare le condizioni conflittuali, altrimenti muore. Assumere il conflitto come area di specifico lavoro educativo, di vera e propria alfabetizzazione appare pertanto un processo storico necessario se non urgente. Saper stare nei conflitti, acquisire *competenza conflittuale*, per i ragazzi e le ragazze diventa un antidoto al farsi male.

In particolare le persone che utilizzano la violenza appaiono segnate da profili educativi basati su una profonda *carezza conflittuale*, ossia sull'incapacità di tollerare le frustrazioni e le contrarietà sia nelle relazioni che nei contesti organizzativi.

Dobbiamo pertanto costruire condizioni per aiutare le nuove generazioni a vivere i loro conflitti come un momento essenziale di apprendimento e di sviluppo delle capacità relazionali.

"Mettersi nei panni" dell'altro, esprimere le proprie emozioni, cercare le soluzioni per gestire e contenere l'aggressività vuol dire educare alla pace. Occorre aiutare i bambini a trasformare i litigi in una preziosa occasione di crescita e di apprendimento.

### *Cosa intende per gestione maieutica dei conflitti?*

*Per gestione maieutica dei conflitti intendo la capacità di costruire uno spazio dove restituire ai bambini le loro difficoltà relazionali per trasformarle in un'occasione di crescita.*

La componente maieutica è mirata a sviluppare nei bambini una competenza specifica, spesso soffocata dall'ansia e dall'apprensione degli adulti rispetto a un'area, quella dei litigi, vista come inevitabile veicolo di violenza, e quindi come tale dannosa e pericolosa. "Ti aiuto a fare da solo" come avrebbe detto Maria Montessori.

Non va dimenticato che spesso questi vissuti apprensivi appartengono più all'infanzia degli adulti che alla realtà delle cose: infatti i bambini piccoli hanno una grande capacità di riconciliazione e quindi di ricomposizione delle loro dispute su base spontanea.

Oggi però entriamo sempre più in un mondo dove la competenza che si rende necessaria è quella di sapersi esprimere anche nelle situazioni critiche, di saper comunicare anche nei conflitti, di saper condividere la fatica di crescere assieme come un'impresa comune che appartiene al senso profondo della vita stessa.

### *Lei parla di malattie dell'educazione, cioè di quelle malattie dove la medicina non può far nulla. Quali sono queste malattie dell'educazione?*

Nel mio libro *Dalla parte dei genitori* introduco il concetto di *malattie dell'educazione* per definire, comprendere, individuare come affrontare situazioni che oggi sono molto diffuse nella vita dei bambini e che sono ritenute problematiche se non addirittura pericolose. Più che malattie vere e proprie si tratta di carenze nel rapporto educativo, ossia quando questo rapporto non è adeguato alle loro necessità evolutive i bambini presentano sintomi psicofisici, comportamentali, emotivi, che preoccupano come vere malattie.

Con *malattie dell'educazione* intendo allora tutte quelle forme patologiche evidenti nel comportamento infantile, sia di carattere fisico che mentale, le cui cause si collocano in ambito educativo. Ad es. l'enuresi notturna, l'obesità, l'insonnia, le difficoltà scolastiche, atteggiamenti erotizzanti, ecc. In questo senso l'origine della patologia educativa è prevalentemente di tipo familiare-genitoriale, anche se non esclusivamente. Questi fenomeni raramente sono oggetto di indagini accurate, eppure sono significativi e molto interessanti e un discorso pedagogico che voglia cercare di dare risposte efficaci alle emergenze più attuali non può prescindere da un'analisi attenta di questa realtà.

*Una sua metafora, quella del greto del fiume. «Senza argini l'acqua impetuosa straripa. E così è la vita dei bambini, senza argini il loro impeto e la loro energia non li condurranno tranquillamente alla vita adulta. Bisogna incanalarli e contenerli».*

Incanalarli e contenerli attraverso le regole che non sono uno strumento di punizione o di costrizione, quanto uno spazio per la crescita autonoma, sana e libera.

Sono strumenti educativi a favore dei più piccoli.

L'interpretazione che normalmente danno i genitori italiani delle regole è quella del *comandare*: "Vai a dormire, mangia, sbrigati, metti a posto, dai vestiti, perché non ubbidisci? Cosa ti ho fatto?". Questi sono tutti comandi che implicano quasi sempre l'instaurarsi di un muro contro muro inutile e inconcludente.

Le regole sono un dato oggettivo. Si chiede al bambino di rispettarle e non di obbedire alla mamma. Quando ci si appella all'obbedienza ci si invischia in una palude di contrapposizioni con scarse vie d'uscita. La regola deve essere chiara. Non ha senso dire a un ragazzo: "Mangia sano". Cosa vuol dire mangiare sano? Oppure al figlio preadolescente: "Non stare tutta la sera davanti al computer", senza individuare un orario preciso in cui spegnere lo schermo. Le regole consentono a chi riceve un'educazione di avere una mappa per orientarsi e strutturare uno spazio di libertà. Viceversa il comando stabilisce un puro e semplice rapporto gerarchico, basato sulla dipendenza e sulla subordinazione. La regola ha bisogno di un'adeguata spiegazione. Una volta data non necessita di continue discussioni.

L'allarme sui figli tirannici, figure ormai ben consolidate in tutti i paesi benestanti, può essere un'occasione per assumere con determinazione il proprio ruolo educativo, offrendo le sponde e gli argini necessari per dare fiducia e sicurezza nelle proprie risorse.

*Da genitore di figli adolescenti cerco di educarmi al passaggio dall'accudimento all'allontanamento: è davvero un esercizio difficile, ma credo indispensabile per evitare la schiera di bamboccioni. Cosa lei consiglierebbe a un genitore per aiutare a vivere questo passaggio?*

Dal momento che oggi i figli si fanno per soddisfare il proprio bisogno di amore, diventa difficile accettare che possano crescere e allontanarsi dal nucleo familiare originario.

Gran parte dei problemi che rilevo durante le consulenze ai genitori nascono da questa trasformazione epocale: diventare grande non è più un valore.

In questo quadro, il passaggio dei ragazzi alla maggiore età è diventato sempre più evanescente e aleatorio. In realtà il diciannovesimo anno di vita coincide con la fine biologica dell'età adolescenziale e quindi dovrebbe segnare a tutti gli effetti l'ingresso nell'età adulta. Se pensiamo ai nostri adolescenti, la cosa appare abbastanza irrealistica; sembrano "ex bambini" piuttosto che nuovi adulti!

Per i maschi la fine del servizio militare o civile obbligatorio ha eliminato un'evidente occasione di distacco dal nido familiare; non resta che la patente, rito consumistico e solitario, a presidiare il passaggio alla maggiore età.

Qualcuno va a votare, e più che un gesto consapevole, spesso è una necessità che i genitori spingono a compiere.

Un modo per segnare il passaggio dall'adolescenza all'età adulta allora è quello di riscattare il diciannovesimo anno di vita come momento iniziatico di ampia rilevanza educativa, di grande condivisione comunitaria.

Occorre che la città, e non solo i genitori, sappia inventare dei gesti, delle forme, dei rituali per garantire ai nostri giovani il senso di una svolta creativa nella loro vita.

Il CPP in collaborazione con il Comune di Piacenza sta realizzando un progetto importante sulla *Cittadinanza attiva*, creando un percorso di conversazioni maieutiche fra i ragazzi che si conclude con la consegna ai maggiorenni di una copia della Costituzione Italiana da parte del Sindaco: un segno evidente di nuova appartenenza alla comunità dei cittadini.

*Ha sentito parlare di Filosofia con i bambini? Di AMICA SOFIA? Condividi l'approccio filosofico in classe? Quali pensa siano le abilità che dovrebbe avere un maestro di filosofia con i bambini? C'è qualcosa che vorrebbe dire ai maestri che tentano questa strada?*

Ritengo l'approccio filosofico, che associo a quello maieutico, estremamente interessante proprio per la grande importanza data al gruppo, risorsa e motore dell'apprendimento. Come nella maieutica si parte dal lavoro con le domande infantili.

La domanda è una forma di ostacolo problematizzante che permette di avviare un processo di ricerca e di esplorazione, ovviamente in gruppo, volto a trovare esiti e risposte.

Nel libro *Dal trasmettere al comunicare* da poco ripubblicato, Danilo Dolci invita a resistere, a non arrendersi, a provarci. La società viva, vera, autentica, educa con le persone vive, non con il superfluo consumistico, con la ridondanza virtuale, con l'assenza di relazioni significative e creative. Danilo Dolci continuerebbe a chiedere *Qual è il tuo sogno?*

Il compito di ogni educatore è continuare, senza stancarsi, a farsi e a fare questa domanda che contiene la speranza di un cambiamento personale e collettivo profondo.

Imparare vuol dire attivare dei processi per cui tutto questo sia possibile. Ogni educatore dovrebbe essere un regista. Non c'è chi educa e chi è educato ma una forma di scambio che va al di là del *do ut des* del vantaggio materiale dell'azione educativa, qualcosa che entra a far parte di un progetto che appartiene a una nuova creazione, un reciproco adattamento creativo.

(intervista raccolta da Elisabetta Sabatino)



**Daniele Novara** è pedagogista, consulente e formatore. Direttore del Centro Psicopedagogico per la Pace e la Gestione dei Conflitti di Piacenza, è stato tra i primi ad affrontare in modo organico il tema di una formazione improntata all'educazione alla pace. Autore di numerosi libri, ha recentemente pubblicato presso Franco Angeli *Dalla parte dei genitori. Strumenti per vivere bene il proprio ruolo educativo* (2010), per Erikson *Litigare per crescere. Proposte per la prima infanzia* (2010) e, per Sonda, *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*. Dirige il trimestrale «Conflitti. Rivista italiana di ricerca e formazione psicopedagogica».



## *Libertà, legami, verità, menzogna*

di Cesare Moreno

Per essere sintetico userò liberamente immagini e metafore, i collegamenti li farà il lettore. Definisco la libertà come l'opposto di cattiveria, ossia come rendersi liberi dalle catene e dalle barriere invisibili che opprimono il cuore e quindi la mente.

Se la libertà è l'opposto di cattiveria esse sono però situate sulla stessa linea; si passa da uno stato di cattività a uno di libertà muovendosi sulla stessa linea, stando nello stesso campo: cattiveria e libertà ci appartengono allo stesso titolo.

Negli schemi che leggevamo alla lavagna decenni orsono e che leggiamo oggi nella politica nazionale e mondiale, ci sono i buoni e i cattivi in due campi diversi, non c'è e non ci deve essere alcun contatto tra bontà e cattiveria. Lo schema semplificato dei buoni e dei cattivi è intrinsecamente espulsivo, è etnocentrico, sessista, autoritario. La libertà è quindi tale solo se è doppia, se è liberarsi dalle catene invisibili e se è liberarsi di una visione del mondo semplificata e dicotomica.

E sulla linea che porta dalla cattiveria alla libertà ci sono i legami. Ci sono i fili stesi nel labirinto di emozioni violente per tirarci fuori. Sono fili rossi, come quello usato da Teseo: intrecciati dall'architetto del labirinto Dedalo, e donati con amore da Arianna. Sono fili intrecciati di intelligenza e passione, di amore e scienza. I legami sono ciò che ci libera dai ceppi della prigionia, sono quei punti vincolati a cui sono legati i fili della libertà. Seguendo questi fili si raggiungono i punti sicuri, quelli in cui si può leggere e ospitare ciò che di luminoso c'è nel mondo.

La ricerca dell'assoluto, dell'assenza di legami, è la ricerca di una libertà talmente vasta da restare immobile: l'uomo che si libra in assenza di peso nello spazio interstellare non può muoversi, non può tendere verso alcuna meta, può solo fare capriole o avvistamenti ma non può spostarsi. Potrebbe fare qualsiasi movimento in quanto non ha ostacoli, ma non ne può fare nessuno in quanto non ha appoggi.

I legami quindi non sono i limiti della libertà ma ciò che ci rende realmente liberi. I molti legami fanno di noi uomini più liberi. In tutte le indagini sui *drop out* ossia su quei giovani che avendo rinunciato ad apprendere sono schiavi di violente emozioni e di irrimediabili dipendenze, si è visto che si tratta di giovani appartenenti a famiglie che non hanno legami, che non hanno risorse sociali per affrontare le difficoltà della vita.

Nel nostro lavoro di *Maestri di strada* – e prima del progetto *Chance* – noi partiamo dal ricostituire i legami, un legame d'amore con coloro che aiutano la giovane persona a uscire dal suo labirinto emozionale e sociale.

Questo legame è ciò che noi chiamiamo 'alleanza educativa' ossia un patto d'amore che impegna i contraenti in direzione di una meta condivisa. Solo se c'è alleanza, se uno sguardo amico si posa sui giovani in difficoltà è possibile costruire un contratto formativo, un insieme di regole condivise per sviluppare un progetto di crescita personale e sociale.

Per stabilire un legame occorre innanzi tutto aprirsi, rendersi disponibili a ospitare l'altro da sé. La posizione dell'apprendere è una posizione depressa, ossia di svuotamento di sé in funzione dell'accoglienza dell'altro. Meglio di chiunque altro questa posizione del pensiero l'hanno espressa i mistici quando affermavano che per accogliere completamente Dio, per raggiungere l'unità occorreva svuotarsi di sé,

quindi andare oltre ogni forma di egocentrismo ed egoismo e attraverso questo conquistare a sé l'intero creato. Il linguaggio mistico e quello erotico da millenni intrattengono relazioni di scambio perché i due tipi di esperienza sono profondamente affini. Uno degli ultimi ad affermare questa affinità è stato Albert Einstein che paragonava il suo rapporto con la scienza a quello di un amante con l'amata oppure a quello di Democrito e Francesco con la natura.

Ma questa posizione depressa è anche una posizione indifesa: è quella stessa in cui il gambero impegnato nella muta non ha più la vecchia corazza e non ha ancora la nuova, il momento in cui una pelle nuda e ipersensibile si offre al morso degli agenti ambientali e degli aggressori. La sindrome del gambero coinvolge i giovani adolescenti con una acutezza tanto maggiore quanto più consistenti sono i pericoli ambientali e si trasmette per contagio agli adulti che sostengono la crescita, che temono costantemente di non aver fornito sufficienti mezzi di difesa alla giovane persona. La difficoltà nell'intraprendere un percorso condiviso, un'alleanza, sta proprio nel primo istante della prima ora del primo giorno, quando entrambi i contraenti devono abbandonare una posizione a difesa consolidata.

Una difficoltà accresciuta dall'assenza di parola, da quello che Carla Melazzini chiama "il grado zero della parola", che non sono i linguaggi non verbali, ma l'assenza di parola, la contemplazione pura in cui l'assenza di parola facilita il contatto rassicurante, vicinanza senza parole che consente l'annusarsi, il *nous* che precede il *logos*. Sentire l'essere dell'altro prima di conoscere la mente e il sapere dell'altro.

Per poter affrontare la nudità e il vuoto occorre essere sostenuti, e sono i legami che sostengono gli adulti educatori e i giovani che vogliono crescere.

I legami sono ciò che consente una comunicazione a monte della parola, una fiducia personale che diventa sostegno emotivo ogni volta che occorre affrontare il nuovo, uscire dal sé costituito per esplorare nuove possibilità.

I legami costituiscono non il limite ma l'estensione del sé. Il ragno costruisce la rete stendendola tra punti vincolati, poi si pone ai margini e capta attraverso i fili della rete ogni movimento, se il ragno avesse un io la rete sarebbe una espansione di questo, la possibilità di percepire il reale attraverso la moltiplicazione dei sensori a lui collegati.

I legami spesso sono vissuti come dipendenza, e infatti noi stabiliamo una dipendenza dalla sensibilità e dalle emozioni di altri, ma è una dipendenza derivante dalla moltiplicazione dei punti sensibili e dall'acutizzazione della sensibilità. Coloro che sono diversamente abili, che sono deboli o malati acutizzano la sensibilità, ci mettono in condizione di sentire ciò che normalmente non sentiamo perché disponiamo di una sensibilità standardizzata. La necessaria dipendenza non è ricchezza declamabile in una giaculatoria, ma reale ricchezza in quanto ci impone di riconsiderare il nostro intero mondo alla luce di visioni diverse che articolano e completano la visione standard.

Così nella relazione con ragazzi deprivati, aggressivi, arrabbiati, carichi di rancore noi possiamo migliorarci, ricevere da loro la possibilità di vedere e sentire quanto alcune pratiche siano poco accoglienti, siano di fatto autoritarie, colonialiste, sessiste.

E così come noi siamo disponibili a ospitare il loro essere ricerchiamo ospitalità per il nostro sentire. La restituzione, la reciprocità sono connotati essenziali dell'educazione, è necessario restituire ai giovani che crescono una immagine nuova di sé cresciuta dentro di noi e in mezzo a noi affinché i giovani che crescono possano ospitare l'idea, il sogno, di essere altro da ciò che sono.

Se l'educazione è tirarsi fuori dallo stato di cose esistenti occorre avere una idea di ciò che non siamo, pensare l'impossibile, sognare.

Il rischio è nella reciprocità, il costo altissimo che possono pagare gli educatori. Come nella relazione amorosa il rischio più grande dell'innamoramento è di non essere ricambiati, di essere traditi, è nel fatto che il nostro essere che si è tutto dato viene tradito, portato in un luogo diverso da quello a cui è destinato, gettato in terra o trasportato in una relazione altra, utilitaria o di mera apparenza sociale.

Verità e menzogna riguardano la relazione. La più grande menzogna non è una descrizione falsa della realtà, ma la negazione. Quando noi incontriamo i nostri adolescenti *drop out* incontriamo ragazzi che non sono visti, ragazzi che sono trasparenti agli occhi degli adulti che sono svuotati da uno sguardo vuoto. Il non essere visti è la premessa perché non siano viste le violenze e le esclusioni di cui sono fatti oggetto, così come i massacratori di boscimani in Africa negano di aver sterminato uomini con il semplice dichiarare i boscimani dei “non-uomini”. L’esclusione, la dichiarazione di estraneità è la premessa e non la conseguenza di attività di emarginazione e di allontanamento dei giovani dalla scuola.

La verità, come opposizione alla negazione, è quindi essa stessa il centro di una rete di relazioni: è vero, è esistente il giovane che noi abbiamo accolto in mezzo a noi, che abbiamo ricostruito come un ologramma al centro di una rete amorevole. E in questo senso la nostra verità è quanto di più lontano da una verità oggettiva, materialità inerte dell’essere, è invece la verità del sogno, la verità di un punto immaginario del piano proiettivo – alludo a quanto è stato detto da alcuni in tema di prospettiva e geometria proiettiva – verso il quale tendono infiniti fili di vite parallele tra loro comunicanti.

Il sogno ha confini evanescenti, figure incerte, non sappiamo se sia a colori o in grigio, se sia sonoro o meno, non riusciamo ad afferrarlo con le parole e ogni volta che lo inchiodiamo in una descrizione ci sfugge e ci accorgiamo che la descrizione non corrisponde alla visione. Così noi sappiamo che la verità è inafferrabile, che ci muove verso di sé ma non possiamo ghermirla.

Noi abbiamo imparato a sognare assieme, a costruire una immagine mutevole e cangiante del nostro lavoro. Ad usare la parola per mettere ordine nel caos e al tempo stesso per ricreare il caos attraverso nuove parole.

Noi nel nostro lavoro, con i verbali che vengono letti all’inizio della seduta successiva, settimana dietro l’altra, tessiamo e disfacciamo il nostro tessuto sociale; durante il giorno – che è il tempo dell’opera – costruiamo, durante la notte – che è il tempo del sogno – disfacciamo, e in questo lavoro si costruisce una narrazione che non è un’opera letteraria strutturata, ma una trama di vita. Socrate condannava la scrittura come pratica negativa perché sottraeva la parola alla mutabilità dell’essere. Così una scrittura statica e normativa pur nata come espressione della nostra libertà può diventare a sua volta una catena per l’animo. La narrazione che si rinnova attraverso le pratiche sociali è pertanto la forma di organizzazione più adatta conservare la dimensione del sogno come dimensione reale in cui tutto viene riorganizzato in funzione dell’essere e del dialogo di vita con i giovani.

Sotto questo aspetto il lavoro educativo è un lavoro creativo, noi creiamo continuamente nuovi scenari e nuove possibilità di essere, facciamo esistere ciò che oggi non c’è esattamente come l’artista che vede e crea qualcosa che non esisteva in precedenza. Altrettanto creativo dovrebbe essere l’azione politica, quella di costruire una trama più vasta di legami, ma forse questa accezione della politica è pressoché scomparsa dallo scenario delle moderne democrazie. Di questo ora non parliamo.



**Cesare Moreno**, maestro elementare, ha collaborato con il ministro della Pubblica Istruzione per i problemi della dispersione e con il gruppo di lavoro sulla dispersione che ha operato nel MIUR dal 1994 al 2005. Ha coordinato per 12 anni il *Progetto Chance* per il recupero della dispersione nella scuola media a Napoli. Ha ricevuto riconoscimenti del MIUR e di associazioni professionali per il lavoro di formazione dei docenti e degli operatori dediti all’educazione per l’inclusione sociale. Ha curato, con Adriano Sofri, il libro di Carla Melazzini *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo 2011.

## *Storia... e storie per apprendisti saggi*

di Adriana Presentini e Chiara Chiapperini

È partito a novembre 2010 e si è concluso a giugno 2011 un progetto di animazione filosofica per le classi della scuola primaria e secondaria di primo grado del territorio spoletino. Tale progetto ha visto impegnati, nella sua ideazione e realizzazione, da un lato la Biblioteca Comunale di Spoleto nell'ambito di *Giocalibro 2010/2011* e dall'altro un gruppo di docenti umbri dell'associazione *AMICA SOFIA*, Adriana Presentini, Chiara Chiapperini, Stefania Panza, Giovanni Marinangeli che hanno messo a disposizione le loro competenze nel campo della pratica filosofica con bambini e ragazzi. L'esperienza che ne è scaturita ha presentato sfaccettature abbastanza inedite e interessanti da osservare e analizzare. Riteniamo pertanto utile segnalarla, sia come esempio per attivare esperienze analoghe sul territorio, sia perché può costituire occasione di riflessione.

Al progetto è stato dato il titolo *Storia... e storie per apprendisti saggi*, preso in prestito dal libro di Michel Piquemal *Storie per apprendisti saggi*, che propone una raccolta di brani e aneddoti da utilizzare come spunti per la riflessione filosofica con i bambini e i ragazzi.

I docenti hanno realizzato percorsi filosofici partendo dalla lettura di testi da loro scelti, spaziando attraverso narrazioni legate a differenti tradizioni culturali, miti, parabole, apologhi e fiabe o inventando essi stessi storie per valorizzare e dare voce al potenziale riflessivo e interrogativo naturalmente presente nei bambini e ragazzi. Le letture e le riflessioni filosofiche si sono svolte nello splendido Palazzo Mauri sede della Biblioteca Comunale di Spoleto: all'entrata un seicentesco colonnato è adibito a internet point della biblioteca; scorci suggestivi su un pavimento a mosaico risalente al ducato longobardo circondano una bella piazza coperta da una cupola trasparente che ospita un'emeroteca con numerose riviste e quotidiani e, periodicamente, caffè letterari e aperitivi musicali.

Il piano terra della biblioteca, dedicato ai bambini e ai ragazzi, è veramente molto accogliente, specialmente la grande sala in cui si ricevono le classi, con pouf e cuscini su cui accomodarsi. Un grazioso teatrino per burattini da un lato ricorda che i testi non si scrivono soltanto, e la lettura, per estensione, riguarda anche altri linguaggi espressivi e altre tecniche comunicative.

Il "gioco" proposto si è caratterizzato per il capovolgimento del normale procedimento didattico che vede impegnati gli alunni nell'elaborazione di risposte a domande formulate dall'insegnante, allo scopo di valutarne la comprensione della lettura.

La proposta ha dato spazio alle domande sul testo appena letto, seguendo un itinerario che ha coinvolto gli stessi ragazzi nell'elaborazione della "domanda" condivisa e nel successivo dibattito, allo scopo di trovare la "risposta" condivisa. Il laboratorio "filosofico" che si è venuto a costruire insieme ai ragazzi si è avvalso anche dell'utilizzo di vari linguaggi espressivi, sia in itinere che come ricaduta a scuola, in un feed-back positivo di "comunicazione espressiva" che dalla lettura, attraverso domande e riflessioni (dette, scritte, dipinte, danzate o recitate), ha riportato al testo scritto e narrato. Ai docenti delle classi che hanno scelto il progetto è stata richiesta una partecipazione attiva, cioè seguire attentamente lo svolgimento dell'attività redigendo possibilmente "un diario di bordo" con la successione e il contenuto degli interventi dei ragazzi: un atteggiamento di ascolto attivo, "non ingerente", evitando in tutti i modi di riprendere, imbeccare, suggerire, rimproverare i bambini; di riproporre in classe la lettura dei vari interventi continuando la conversazione iniziata in biblioteca e cercando di seguirne le modalità. I docenti delle classi potevano poi proporre ai ragazzi un laboratorio espressivo (grafico-pittorico, drammatizzazione, poesia o quant'altro) sull'argomento di discussione, stimolando ogni ragazzo alla ricerca di testi

di riferimento, allo scopo di approfondire le problematiche emerse, anche ritornando individualmente in biblioteca. Inoltre potevano raccogliere le varie produzioni e/o sintetizzarle in un cartellone (lavoro collettivo con la classe), oppure trascrivere i punti salienti di una eventuale ulteriore conversazione scaturita dall'esperienza.

Il 14 giugno la Biblioteca Comunale ha presentato alla cittadinanza gli esiti del progetto *Giocalibro* attraverso vari stand allestiti nella piazzetta antistante Palazzo Mauri.

Sono stati esposti, tra i vassoi di "caramelle filosofiche" e di "cioccolatini filosofici" (dolcetti incartati in carta colorata e recanti un biglietto con frasi celebri di filosofi o frasi dei bambini annotate nei percorsi filosofici in biblioteca), disegni, cartelloni, copioni, cd. Alcune scuole si sono cimentate nella messa in scena dei dialoghi scaturiti dalle narrazioni. Uno di questi spettacoli realizzato nella scuola primaria "Maestre Pie Filippini" di Spoleto, *Il coraggio di essere coraggiosi*, ha tentato di decifrare il complesso discrimine tra coraggio e paura. Lo spettacolo è stato curato dalle docenti della scuola che hanno realizzato con i giovani studenti sceneggiature, scenografie, costumi. È stato sorprendente verificare come dalla lettura di medesimi testi, diverse classi abbiano preso spunto per percorsi assai diversi; così come è stato interessante osservare l'intrecciarsi del piano letterario-filosofico proposto dal testo con quello personale del singolo ragazzo, scaturito dalla riflessione sul testo: i ragazzi sono sempre riusciti a trovare, nel formulare le loro domande, nodi concettuali inerenti problematiche sentite dal gruppo o dal singolo, trasformando così il testo letterario in una sorta di effettivo pretesto filosofico.

Ogni testo è fonte inesauribile di domande e il docente deve saper cogliere gli stimoli e i bisogni intellettivi e di senso di ogni classe e di ogni giovane studente. Solo così la lettura si presta ad essere amata. Non si ama ciò su cui non possiamo interrogarci. I ragazzi hanno imparato a pensare e a dialogare insieme ai compagni superando in certi casi timidezze, paure, senso di inadeguatezza, timore di essere criticati e ridicolizzati.

Il fare filosofia con i bambini e i ragazzi è caratterizzato dalla imprevedibilità dell'argomento di discussione e ancor più dall'impossibilità di programmare la direzione che assumerà il suo eventuale sviluppo; lo scopo stesso dell'esperienza è quello di dar voce ai pensieri dei bambini coltivando uno spazio di ascolto autentico, che implica necessariamente una conduzione "non orientante" da parte dei docenti, che a tale scopo rimuovono qualunque atteggiamento di giudizio e pregiudizio. Ciò non significa affatto che ci si affidi a una sorta di improvvisazione. I docenti di *AMICA SOFIA*, che grazie alla loro formazione pedagogica e filosofica sanno coltivare il potenziale filosofico dei giovani studenti, hanno condiviso con i colleghi dell'associazione occasioni di formazione, incontri, discussioni, esperienze. E, come sempre, rimangono meravigliati della gratuità e imprevedibilità del fare filosofia con i bambini, della capacità anche dei più piccoli di fare domande che ampliano il pensiero, che favoriscono il dialogo tra i ragazzi e con gli adulti. Le conversazioni filosofiche sono porte aperte alla riflessione individuale e collettiva e, come tali, hanno coinvolto i docenti di *AMICA SOFIA* in un'apassionante e originale attività di creativa riflessione.



**Chiara Chiapperini** è docente di Filosofia al Liceo. Co-fondatore di *AMICA SOFIA*, promuove e realizza progetti di pratiche filosofiche e corsi di formazione per docenti. È consulente filosofico Phronesis. Ha pubblicato vari saggi e articoli sulla didattica della filosofia per il MIUR e l'IRRE. Per Morlacchi editore ha curato il libro di Walter Omar Kohan *Infanzia e Filosofia*.

**Adriana Presentini** insegna nella scuola primaria a tempo pieno di Umbertide (Perugia). Membro fondatore dell'associazione Amica Sofia, dal 2004 promuove e realizza progetti di pratica filosofica con bambini e ragazzi sia nella sua scuola che in altri contesti educativi. Oltre a diversi articoli apparsi sulla rivista dell'associazione, ha curato, in collaborazione con Annarita Nutarelli, il libro *Cento maestre di filosofia in Umbria* (Morlacchi, Perugia 2006).



## *Dall'estero*

Per chi, come moltissimi tra noi, consuma la propria avventura filosofica nel piccolo mondo di una classe, guardarsi attorno è un dovere, un bisogno: che fanno gli altri? come ragionano? come si rappresentano quella passione per il filosofare che anche loro alimentano nei bambini e nei ragazzi? Questa volta conversiamo con Aikaterini Lefka, docente di Morale alla Scuola Europea di Bruxelles.

## *Il corso di Morale nelle Scuole Europee*

Conversazione con Aikaterini Lefka

*Cara amica, tu sei da tempo prof di Morale per greci e francofoni alla Scuola Europea di Bruxelles. È ammesso non riuscire a immaginare cosa possa significare essere docente di Morale nelle Scuole Europee?*

Ma certo, posso capire. Ecco, dunque, le coordinate di base. Le Scuole Europee sono delle istituzioni scolastiche multiculturali e plurilingue, che vanno dalla Materna alla Secondaria (in tutto dodici anni) e sono state create anzitutto per le esigenze del personale comunitario. Sono attualmente quattordici, situate ad Alicante, Bruxelles, Francoforte, Mol, Bergen, Karlsruhe, Monaco, Varese, Culham e Lussemburgo, con circa 22.500 allievi (per maggiori dettagli vedi [www.eursec.eu](http://www.eursec.eu)). Il corso di Morale (nei primi anni due ore, poi una sola ora per settimana) si ispira al sistema educativo belga ed è opzionale per gli allievi che non scelgono un corso di religione (cattolica, protestante, musulmana etc.). Da qui la denominazione di «Morale non-confessionale».

*Molto bene. Cominciamo dunque dal quadro istituzionale: ci sono libri di testo, esami e valutazione del profitto in Morale?*

Noi registriamo dei voti, ma i nostri voti non fanno media, non ci sono libri di testo né compiti da fare a casa, per cui spetta al docente di trasmettere l'idea che, malgrado ciò, si tratta pur sempre di una cosa seria.

*Ci sono anche dei programmi che orientano l'azione dei docenti, vero?*

Sì, certo, c'è un programma ufficiale che parla di insegnare a (= aiutare gli allievi a) ricercare delle risposte coerenti nel rispetto dei fatti e del pensiero razionale, a prendere delle posizioni personali e

praticare il libero esame, a sviluppare una morale autentica che comporti la capacità di mettersi in discussione e la tolleranza. Inoltre ci sono indicazioni sulle tematiche particolari da affrontare anno per anno, per esempio nel sesto anno...

*Cioè la nostra prima media?*

Suppongo di sì. Infatti in Belgio parliamo di primo anno della scuola secondaria. Del resto, anche voi ora parlate di secondaria e non di scuola media, vero? Dicevo dunque che nel sesto anno è previsto che si parli della famiglia, degli amici, dei gruppi, dei cambiamenti; nel settimo è previsto che si parli di autorità, delle abitudini che promuovono – o compromettono – la salute (alimentazione, sport, fumo, alcool, droghe...), dell'ambiente; l'ottavo anno dovrebbe essere polarizzato su diritti e doveri, stereotipi, conflitti generazionali, sessualità.

*E poi? Se fossimo in Italia passeremmo al primo biennio delle superiori.*

Per l'anno successivo è previsto che l'attenzione venga diretta sulle differenze culturali, religiose, economiche e politiche, e così pure i rapporti tra ragione e irrazionalità. Nel decimo, invece, è la volta della comunicazione e delle forme di manipolazione (pubblicità, media...), e così pure della educazione del consumatore. E così via.

*Mi pare una cosa proprio bella! E dimmi, nello svolgimento di questi temi, quanto è libero il docente?*

Chiaramente lo spazio per la creatività e l'inventività dell'insegnante è enorme e bisogna avere una certa attitudine a sviluppare questi temi col garbo necessario. Non per nulla i programmi parlano anche di «volontà di far evolvere positivamente il confronto». Da notare che possiamo affrontare anche temi d'attualità e temi proposti dagli stessi allievi.

*E la tua esperienza? Che puoi dire della tua esperienza?*

Questi corsi li tengo dal 1999 e ho potuto constatare che si richiede una grande energia e vigilanza per salvaguardare la libertà di esprimersi degli allievi senza per questo uscire dai binari. Trattandosi di un corso il cui punteggio non fa media, gli allievi partecipano in maniera costruttiva solo se sono veramente interessati all'argomento e si sentono a loro agio. Il punto di forza, ciò che 'contagia' la gran maggioranza degli allievi, è la sensazione di libertà, l'impressione di poter dire ciò che pensano senza particolari vincoli. Ma poi, naturalmente, bisogna essere vigilanti per ottenere che certe regole di base restino in vigore.

*C'è qualche forma di raccordo tra i docenti di Morale?*

Sì, da qualche tempo si è costituito, alla Scuola Europea di Bruxelles, un gruppo di lavoro con scambi di esperienze e opinioni. Abbiamo anche elaborato molte proposte intorno allo statuto e al programma dei nostri corsi, ma siamo ancora a livello di proposte.

*Come ho accennato, bisognerebbe saperne di più, perché le nostre esperienze di filosofia con i bambini e i ragazzi si avvicinano abbastanza al modello che hai descritto, o almeno questa è l'impressione si ricava da ciò che riferisci. Bisognerebbe saperne molto di più soprattutto perché, altrimenti, non sapremmo localizzare perbene le differenze residue.*

Caro Livio, posso capire. Se permetti, ti segnalo la trascrizione della mia prima lezione in una classe – direste voi italiani – di prima media.

*Buona idea! Grazie anche di questo e buon lavoro.*

*(intervista raccolta e tradotta da Livio Rossetti)*



**Aikaterini Lefka** vive a Liegi ed è Maître de conférences all'Université de Liège, all'Université du Luxembourg e alla Towson University. È inoltre professoressa incaricata alla École Européenne Bruxelles III.





**AMICA SOFIA**

Associazione di promozione sociale.

Sede legale: Dipartimento di Scienze Umane e della Formazione dell'Università di Perugia.

www.amicasofia.it \* presidenza@amicasofia.it \* segreteria@amicasofia.it

**F**a una certa impressione contare gli anni ad *AMICA SOFIA*, perché la nostra associazione cresce come i bambini, o almeno con un ritmo paragonabile. Una bambina di tre anni e mezzo cosa ha in comune con quando di anni ne aveva appena uno e mezzo? Davvero poco, perché ora parla, strepita, si addormenta col bambolotto, risponde al telefono, comincia ad avere le sue preferenze eccetera eccetera. Anche la nostra associazione si sta facendo grande (o almeno: relativamente grande). Basta scorrere la lista degli eventi di cui è traccia nel sito, e si vede una lista lunga, varia e con periodi in cui gli appuntamenti si moltiplicano con sorprendente (e rassicurante) rapidità.

Ora, poi, si avvicina la sessione estiva, uno dei momenti più importanti in assoluto perché è quello in cui ci si guarda negli occhi e la situazione ti obbliga a rendere conto di ciò che dici o fai. Il momento in cui si scoprono le carte, il momento della verità! Fa dunque piacere ricordare che abbiamo cominciato nel 2008 a Pracatinat, in Piemonte, poi a Coloti, a un passo da Perugia, poi a Caserta Vecchia e ora a Marino, su Castelli Romani. Ognuna, un'esperienza profondamente diversa dalle precedenti non solo perché volti nuovi si combinano con un ambiente naturale-artificiale differente, ma perché siamo noi ad essere già un po' diversi, a fare esperienza e sviluppare qualche attenzione in più.

Noto però che col tempo diventa sempre più difficile dire che cosa sta combinando la nostra associazione, trovare cioè le parole per ricomporre in breve il mosaico delle esperienze, perché si rischia di fare un elenco che dopotutto c'è già online. Non è strano. Questa bambina di tre anni e mezzo ne combina già tante che è difficile, quasi impossibile riepilogare. Dunque esperienze, incontri, manifestazioni, filmati, appuntamenti che sono già divenuti periodici, esperienze innovative, letture, genitori. Ecco, forse sono i genitori l'elemento nuovo più concreto, anche se non vistoso, perché i contatti insegnanti-genitori stanno diventando una componente di rilievo del nostro fare filosofia in classe.

Un altro elemento mi è stato fatto notare da terzi recentemente: il principio della gratuità. Sembra strano doverlo dire, perché dovrebbe essere ovvio, comunque il dato è questo: che noi di *AMICA SOFIA* facciamo quel che facciamo gratis e troviamo naturale regolarci in questo modo.

E infine il Maestro Mario Lodi. Pensate un po', anche Mario Lodi conosce e apprezza le nostre attività! Infatti siamo d'accordo che ci rilascerà un'intervista per il prossimo numero di «Amica Sofia». Chi è Mario Lodi lo dovrete sapere tutti, quindi non mi diffondo. Del resto la pagina è già piena...

*Il vostro  
Livio Rossetti*

I docenti di *AMICA SOFIA* hanno sempre auspicato una condivisione forte con i genitori e varie esperienze hanno mostrato chiaramente il legame che si è creato. In particolare, ricordiamo la consistente presenza di genitori da ogni parte d'Italia alle sessioni di filosofia del *FANTACITY* di Perugia. E, in generale, sono molte le esperienze in cui si è rivelato e si rivela un forte coinvolgimento della componente genitoriale: sono proprio i genitori a richiedere ai dirigenti scolastici di inserire le pratiche filosofiche nei curricula, convinti che tali esperienze debbano avere continuità e realizzarsi in tutte le scuole. Cosa ricercano i genitori? Cosa hanno trovato di profondamente educativo nelle pratiche filosofiche? Cosa apprezzano delle esperienze tenute dai docenti di *AMICA SOFIA*? Possono trovarvi ascolto, condivisione, dialogo, orientamento per assolvere a un compito che mai come oggi appare difficile e complesso? A queste domande proviamo a rispondere nel *Forum* di questo numero.

La prima parte della rivista è dedicata ad alcuni Circoli Didattici della Campania. La sezione *Dall'Italia* ospita resoconti ragionati di esperienze di filosofia e spunti teorici di riflessione con una particolare attenzione ai temi della filosof-azione, della comunità di pratica, dell'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse. Nella sezione *Dall'estero* proponiamo l'intervista a Aikaterini Lefka.

## Pratiche filosofiche e cura della genitorialità

### A scuola con filosofia

*Livro falado*, di Pina Montesarchio; contributi dal 1° Circolo Didattico di Montesarchio (BN); dalla Scuola Secondaria di Primo Grado "B. Capasso" di Frattamaggiore (NA); dal 22° Circolo Didattico "Alberto Mario" di Napoli; dal 3° Circolo Didattico di Cava de' Tirreni (SA)

## Cura della genitorialità nelle pratiche filosofiche con i bambini e i ragazzi

*Interventi* di Bianca Luna Servi e Anna Talamini, Armando Girotti, Tiziana Luciani, Cecilia Aglietti e Mariano Centomo, Stefania Panza, Anna Cappelletti, Marina Biasi

### Dall'Italia

*Interventi* di Bruno Schettini e Egidia Lotti, Valentina Giugliano, Teresa Caporale, Cesare Moreno, Adriana Presentini e Chiara Chiapperini

## La pace nasce se si affrontano i conflitti *intervista a Daniele Novara* Il corso di Morale nelle Scuole Europee *conversazione con Aikaterini Lefka*