

AMICA SOFIA - Associazione Italiana per la Filosofia con i Bambini e i Ragazzi

www.amicasofia.it

amicasofia@alice.it

newsletter@amicasofia.it

LA NOSTRA NEWSLETTER

N° 2 – Settembre 2008

- Scusate il ritardo
- Il premio di A. S.
- Fare scuola è un artigianato difficile
- Per fare scuola ci vuole...Amica Sofia ha qualcosa da dire
- *Adriana Presentini*, La filosofia come strumento metodologico innovativo nella scuola di oggi
- *Agostino Roncallo*, Bambini e ragazzi esplorano la relazione tra il linguaggio e la realtà attraverso il pensiero di Adorno e Wittgenstein
- *Alberto Galvagno*, Quanto è difficile stare dentro la domanda - Esperienze di Tirocinio in Scienze della Formazione Primaria
- *Cirillo-Speranzini*, Dove portano gli aggettivi

Cari lettori e lettrici,

la newsletter di amicasofia riprende la sua marcia dopo un lungo periodo di silenzio. Quasi una pausa di riflessione. E' indicativo che, nei mesi scorsi, il gruppo di lavoro di Amicasofia si sia soffermato a lungo sulla definizione della propria identità a cammino inoltrato. Oltremodo indicativo risulta che i componenti del gruppo di lavoro siano persone di scuola, in numero sempre maggiore -non una elite ristretta- che attraverso strade diverse vivono l'impegno di portare la filosofia come pratica nei luoghi di formazione, tra i bambini e le bambine, tra ragazzi. Insomma, ci par di rintracciare già nelle domande "Quale filosofia?" e "Chi siamo noi di AmicaSofia?" un'identità e insieme un valore. Le giornate di Pracatinat (la sessione estiva dell'associazione) gettano i semi perché intorno alla domanda "quale filosofia" il dibattito resti vivo. Il forum di AmicaSofia (<http://www.amicasofia.it/phpBB2/>) ne registrerà i toni. Intanto con queste pagine riprendiamo a raggiungere gli affezionati della NL di Amicasofia.

Buona lettura!

La Redazione

Il premio di A.S.

[17 sett. 008] La **Facoltà di Scienze della Formazione dell'Univ. di Perugia** ha dato il via libera per lavorare di concerto con AMICA SOFIA allo scopo di arrivare a una prima edizione umbra del PREMIO. L'idea è di documentare la gratitudine ragazzi verso gli insegnanti dei passati cicli di studi (materna, elementare e media), e di raccontarla a una società che, ormai, si direbbe ossessionata dall'idea che la scuola dell'obbligo navighi in pessime acque, con insegnanti che corrompono i minori e minori che si macchiano di sempre nuove follie. La realtà della nostra scuola ha anche ombre, chi può negarlo? ma ha anche luci che brillano per davvero, e guarda caso gli insegnanti che si mobilitano per "fare filosofia" con i propri alunni non sono certo in fondo a questa graduatoria virtuale. Adesso, però, è il momento di attivare le sinergie indispensabili per l'iniziativa decolli.

Fare scuola è un artigianato difficile

Tra i contributi segnalati in questi giorni da Voci del verbo insegnare (www.iger.org/vocidelverboinsegnare) c'è uno scritto di Marco Rossi Doria¹ "Maestre". Il titolo dà ragione di una presenza sempre maggiore, in Italia e in Europa, di donne nella scuola primaria. Un dato importante su cui converrebbe riflettere di più. L'autore ha scritto del suo lavoro nel "Di mestiere faccio il maestro". Sostenitore del maestro unico e fiero oppositore dei moduli a più docenti. Poi, come egli stesso ricorda, "nel girare per le scuole d'Italia e del mondo mi sono in parte ricreduto. E in parte no." Di scuola chiunque può dire e ovunque se ne può parlare. Tuttavia **la voce di chi ha scelto la scuola per fare scuola, è quella autentica**. Scrive Marco Rossi Doria: "Il maestro unico sta, dunque, nelle corde di chi viene da questa storia di scuola militante. Ma sta anche nelle nostre corde l'averlo superato proprio grazie alla fatica delle pratiche e del confronto. Per questo vi è un'ambivalenza in noi: abbiamo fatto bene le/i maestre/i unici e li sapremmo rifare e ne abbiamo cullato dentro anche una nostalgia ma abbiamo al contempo lavorato sodo per essere in tanti e per fare bene insieme, agendo, con pazienza e temperanza, per addizioni tra persone diverse. Il solo fatto che 140.000 gruppi di docenti, tra loro diversi, in ogni luogo d'Italia, abbiano speso due ore a settimana tutte le settimane, per 18 anni, a confrontarsi tra pari sul da fare concreto con i bambini a scuola è un valore immenso nell'Italia dello sterile litigio e della perenne contrapposizione. Un valore fatto di operatività positiva, a cui, però, nessuno oggi sa inchinarsi con rispetto. **Fare scuola** richiede un senso di appartenenza e di comunità che è opera di relazioni umane molteplici, variegata, differenziata e non azione di tanti singoli isolati. Tutte cose facili a dirsi ma ben complicate nella vita vera. Che richiedono necessariamente tempo, appunto, per preparare e mantenere azioni concordi e comuni, tempo dedicato al confronto e all'elaborazione seria, prima e dopo ogni giornata. Nulla che si possa ottenere solo con la formula risolutiva dei voti numerici e la retorica sui "vecchi tempi di una volta". Che non funzionavano una volta e ancor meno oggi, con i bambini stimolati da mille media e da mille mondi ma anche distratti e confusi dalla mancanza di modelli educativi chiari in famiglia, dall'assenza di ogni presidio del limite da parte del mondo adulto in generale e anche in tv. Sì, ci vuole molto tempo dedicato per affrontare tale complessità e non tempo breve né soluzioni sbrigative e rassicuranti che sono destinate a una grande inefficacia. Insomma: si metta pure il grembiule o la tuta a tutti (è bene coprire le griffe), si faccia ciò che si creda sui voti numerici (perché tanto, poi, coi genitori ci si deve sedere a parlare e l'articolazione del giudizio va pur detta), si rimarchi di più il voto in condotta (tanto, soprattutto alle elementari, quel che conta e come si sa stare coi bambini davvero)... ma poi, vivaddio, c'è da fare scuola. Che è un'altra cosa rispetto agli slogan e alle trovate. E' un artigianato difficile da sempre, creativo e rigoroso, reso più duro dalla mancanza di attenzione educativa nel mondo di oggi."

P.M.

**Per fare scuola ci vuole...
Amica Sofia ha qualcosa da dire.**

Quale modello di sessione filosofica?

(La filosofia come strumento metodologico innovativo nella scuola di oggi)

Ci è stato chiesto di esplicitare il nostro modello di sessione di filosofia, allo scopo di poterlo confrontare con il modello lipmaniano, ma anche, -e prima-, allo scopo di estrinsecare la eventuale e necessaria trasferibilità del metodo. Sembra in effetti giunto il momento di chiarirci, -e chiarire-, non tanto il modello (che forse non vuole esserci), quanto lo scopo. Non tanto il come, quanto il perché e poi il che cosa si vada facendo per ottemperare a tale scopo. Credo di dover partire dal chiarirci quale sia, da parte dell'adulto/ conduttore, un' atteggiamento filosofico e quale non lo sia. E ancora: quali sono, da parte dei bambini, le domande 'filosofiche' e quali non lo sono. Provo quindi a delineare il campo, molto vasto a dire il vero, di ciò che mi sembra interessante dal punto di vista filosofico, ai fini, cioè, della riflessione per cercare insieme un senso alla nostra esistenza.

Quale può essere una domanda o pensiero "filosofico"?

-Una domanda o pensiero che implichi -contenga- gli elementi idonei all'indagine conoscitiva, nel senso della ricerca della verità, o in quello dell'acquisizione di consapevolezza [es(1): ma insomma che cos'è l'anima? es(2): quando

¹ Marco Rossi-Doria è maestro elementare dal 1975. Ha insegnato in Italia e all'estero ed è da venti anni formatore di docenti sulle didattiche laboratoriali e le metodologie di contrasto della dispersione scolastica, del disagio e dell'esclusione precoce. Fondatore del progetto Chance, dal 1994 al 2006 è stato maestro di strada nei Quartieri Spagnoli di Napoli. Dal 2007 è comandato, con lo stipendio di insegnante, presso la segreteria tecnica del Vice-Ministro della Pubblica Istruzione. E' stato di recente membro della commissione per le nuove indicazioni nazionali della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola media e ha lavorato ai contenuti e alle linee guida del nuovo obbligo di istruzione per tutti, fino a 16 anni.

mi sento esclusa dagli altri io dico a me stessa: non mi vogliono bene, in fondo io non c'entro niente con loro.... es.(3)“E' meglio aver conosciuto e poi aver perso, oppure non conoscere e perdere senza dover provare tristezza?”] Tutto ciò che comporta -o in cui si possa individuare- uno spostamento del punto di vista.

- Una domanda o pensiero in cui sia possibile individuare un collegamento a un pensiero espresso precedentemente dal gruppo.(che può perciò rappresentarne lo sviluppo)
- Un pensiero in cui sia individuabile una 'teoria' di rappresentazione della realtà fenomenica o metafisica.
- Un problema relazionale che ponga sul tappeto questioni etiche [Come mai gli uomini si comportano diversamente con il maiale e con il cavallo?]
- Una domanda metafisica tout court [Ma dio esiste?]
- Asserzioni sul piano etico o sociale che possano essere confutabili. [A volte non è positivo essere leali]
- Tentativi di approfondire la conoscenza delle proprie emozioni, di dare un nome -e un significato- alle emozioni. [Che cos'è la tristezza? Che cos'è l'amore? Può volerti bene qualcuno che ti fa del male?..]
- Tutte le domande e pensieri che possano iscriversi in un quadro di ricerca di senso della realtà fisica e metafisica [Perché si muore? A cosa serve il pensiero? Come mai si prova amore per le cose belle?...]...ma la lista potrebbe allungarsi. O meglio, potrei portare molti e complessi esempi di dibattito, così come si svolge attualmente nella mia classe. Ma non è questo il luogo.

Fare filosofia o far chiacchiere?

A questo punto mi chiedo se le preoccupazioni espresse, all'epoca del primo 'Fantasio', dal prof. Cosentino in merito al rischio di “far chiacchiere spacciandolo per filosofia”, possano essere fugate o corroborate dalla semplice considerazione che, se ci poniamo in questa ottica, dovremmo innanzitutto stabilire con certezza l'universo di significato, il dominio semantico del termine filosofia, oltre che la legittimità del nostro stesso definire un pensiero, una domanda o una sessione come “filosofica”. A quali criteri, infatti, fare riferimento per definire la sottile linea d'ombra che distinguerebbe il filosofico dal non filosofico (che non è detto, peraltro, che coincida col fare chiacchiere) e come e con chi stabilire questi criteri? Temo che le preoccupazioni siano destinate ad accrescere, soprattutto se si rinuncia a forme di legittimazione riferibili all'assunzione di modelli già sperimentati e di percorsi che, proprio per la loro pretesa e predicata trasferibilità, non possono non dar luogo a scenari prevedibili, orientabili, per il cui controllo si ricorre consapevolmente o meno più a strumenti e tecniche propri della retorica che a forme autentiche di dialogo e ascolto, sia esso filosofico o no. Mi preoccuperei molto di più dell'atteggiamento incastonante, imbrigliante, che la pratica filosofica può assumere in un contesto strettamente preordinato in base a obiettivi formativi da perseguire. Infatti, mi chiedo, dobbiamo/vogliamo fermarci alla cosiddetta formazione? Vogliamo cioè formare il pensiero degli allievi? Formarli in vista delle -e in base alle- nostre ragioni morali, ai nostri dettami culturali? E sia!... Ma forse potremmo anche fare altro. E precisamente “non fare”, che significa in questo caso “non prevedere”, lasciar accadere, sbrigliare il pensiero infantile perché possa essere autentico, possa seguire i suoi binari genuini, non condizionati, e si lasci alle spalle i condizionamenti culturali per i quali anche noi formatori ci aspettiamo risposte che già sappiamo, quelle giuste, che seguono la nostra stessa 'logica orientata'.

Prevedibilità o apertura all'imprevisto?

C'è una bella differenza fra stimolare il pensiero dei bambini con tutta una serie di testi pensati all'uopo, (che possono pertanto orientare il pensiero verso domande piuttosto previste), oppure creare le condizioni perché il pensiero dei bambini si esprima, poi si confronti, poi si sviluppi, evolvendo dalla sua forma embrionale di cosa destrutturata/emozionale, alle forme via via più mature di ‘cosa strutturantesi / razionale ’ [strutturantesi, cioè, flessibilmente e proporzionalmente al costante ricrearsi delle *condizioni per* l'espressione del pensiero]. Sarebbe una differenza da poco. Non lo è. Ne ho fatto esperienza personalmente. Perché in questo ‘stimolare a ’ oppure ‘creare le condizioni per ’ si gioca tutta la possibilità del filosofico dell'esperienza stessa. Come può infatti considerarsi filosofica un'esperienza di cui si sa lo svolgimento -perché se ne è scritto il canovaccio-, si premedita il senso nascosto, si prevede lo sbocco razionale, si auspica il punto d'arrivo, si predilige premiandolo lo svolgimento “normativo” secondo una logica prestabilita, si preconizza come traguardo obbligato l'obiettivo formativo, quand'anche sotto la forma aulica di “intero corpus regolatore per la buona convivenza civile e democratica”? E' questo che temo, francamente, cioè l'ordine premeditato secondo “una” logica e “una” morale. Lo temo più della chiacchiera e del caos, *perché mi toglie*, toglie quella possibilità ‘altra’ del pensare insieme che assurge a strumento di ricodifica di un ordine dal caos. Strumento che, per dirla con F. Guattari e G. Deleuze, sa creare ogni volta un “Caoide”, cioè a dire un caos reso consistente, divenuto pensiero, concetto; una realtà prodotta, creata insieme, su dei piani condivisi che ritagliano il caos.[F.Guattari e G. Deleuze in : “Que-est-ce que la Philosophie?”]

E non si tratta di improvvisazione o incompetenza: è l'imprevisto. “Accade solo l'imprevisto; ciò che si prevede non accade mai”, ci dice Euripide, e sembra un pensiero confutabile. Ma io mi soffermo sul senso che Euripide evidentemente addebita all'accadere: ciò che accade è forse piuttosto ciò che segna. Ciò che accadendo può meravigliare. Ciò che meravigliando risulta degno di essere accadimento, segno, rivelazione. Credo cioè che bisogna intendere per accadimento non il fatto in sé, ma piuttosto la sua evidenza in relazione alla significatività, dovuta a sua volta alla meraviglia con la quale siamo in grado di accoglierlo. In questo senso, certo, l'accadimento non può essere previsto. E allora il pensiero di Euripide trova una collocazione importante nel nostro fare filosofia con i bambini. Accadono infatti anche le cose previste, solo che accadono comunque con modalità che non è dato sapere, e così forse è

proprio vero: ciò che accade non è mai identico alla sua possibile previsione. Salvo che se noi non lo vediamo, non lo accogliamo, non ne ascoltiamo l'unicità. "Accade solo l'imprevisto": cioè solo l'imprevisto ha un senso, una significatività che noi "lasciamo" accadere semplicemente evitando di costruire gabbie, griglie, schemi, allo scopo – e nella presunzione- di sapere (nella sua forma dell'*auspicare*) ciò che accadrà, e così facendo tagliando fuori appunto la significatività stessa delle esperienze, il loro potenziale essere "accadimenti". La loro intrinseca "filosoficità". *Accade sempre ciò che non si prevede*, e in questo sta la gratificazione di chi guarda con meraviglia, perché con l'imprevisto la meraviglia è infinita, sempre ricreantesi da condizioni di ascolto. L'imprevisto, per essere 'visto', dunque per accadere, ha bisogno di una piccola porta lasciata aperta, da cui si possa ritagliare quel quadratino di caos nel quale è contenuto. In definitiva io penso che la connotazione più saliente di un'attività filosofica, la sua intrinseca garanzia di filosoficità, sia la non omologabilità dell'esperienza, il fatto cioè di garantire un'autenticità di percorso di pensiero del gruppo, che difficilmente si può immaginare di ottenere "prevedendo" circostanze e contenuti, sbocchi e sviluppi di ogni sessione.

Quale ruolo del conduttore ?

Ma per tornare a una più concreta delineazione della nostra attività, cioè per amore di chiarezza: quale deve essere il ruolo dell'adulto che conduce ?

Il "conduttore" dell'attività, o meglio il maestro, deve a mio avviso:

- rilevare le inferenze e ricondurre le "efferenze" alla domanda originaria, al pensiero principe della discussione.
- mettere in evidenza le connessioni, gli snodi, i passaggi che seguono logiche lineari/razionali o associative/emozionali
- lasciare che il discorso possa svolgersi per associazioni di immagini narrative, o meglio immagini che divengono narrazione.
- valorizzare il pensiero pensato con immagini prima che con parole.
- aiutare strumentalmente l'esprimersi attraverso la richiesta di chiarimenti sintattici e grammaticali, offrendo eventualmente un supporto linguistico lessicale; oppure proponendo l'utilizzo di altri linguaggi espressivi (poesia, disegno, pittura, musica, teatro, danza)
- deve, di tanto in tanto, fare il punto della situazione, interrompere il libero flusso del dibattito per rilevare, far notare, valorizzare posizioni. Per chiedere di pronunciarsi su di esse. Per mettere in evidenza punti di vista "altri" o contraddizioni individuali. Per far notare similitudini, o semplicemente per ritornare alla domanda originaria ricostruendo il percorso a ritroso.

Il tutto facendosi aiutare operativamente dagli alunni. E' vero che in questa funzione può intervenire una certa forzatura fuorviante o orientante. Mi spiego: per forzatura intendo che, cercando i nessi non lineari fra i pensieri espressi, si possono cogliere retrospensieri, o attitudini di pensiero che vengono proposte ai bambini ("Volevi dire questo?...?" "Si può dire allora che..." "Non vi sembra che dietro tale pensiero vi sia...?") Questo tipo di intervento può essere un' imbeccata, oppure una semplice evidenziazione. Il confine fra le due cose è molto sottile. Chiaramente l'imbeccata è orientante, mentre la pura e semplice evidenziazione è delucidante.

Ecco: attenersi ad un delucidare privo di orientazione.

Ad un evidenziare privo di anticipazioni (sulla eventuale soluzione del problema);

Ad un domandare provocatorio e non retorico.

Ad un guidare non neutro ma neutrale (cioè non di parte ma attivo; non ipocritamente ignavo ma onestamente partecipante).

Ad un intervenire dichiarato e non occulto: che i bambini, cioè, siano messi in grado di sapere sempre, -e distinguere-, l'intervento del conduttore dallo sviluppo del discorso, il quale deve avvenire con la sua necessaria presenza ma a prescindere da esso: tale intervento infatti è cosa metodologicamente necessaria e contenutisticamente non auspicabile.

A tale scopo, allo scopo cioè di ottemperare a tale funzione, si possono a mio avviso utilizzare anche strumenti operativi strutturanti, purché non siano ingabbiati. Mi riferisco ad esempio all'agenda lipmaniana che, presa da sola, è un semplice schema di riferimento con tappe in successione propedeutica, e può essere funzionale, soprattutto nelle fasi iniziali di un percorso filosofico, alla esemplificazione organizzativa della costruzione del pensiero del gruppo. L'agenda può aiutare il conduttore, seguendo le tappe delle varie azioni svolte, a non smarrire lo scopo del dialogare che, in ultima analisi, deve essere il vero scopo, al di là e oltre qualunque obiettivo formativo. Il punto dunque è proprio l'obiettivo, non il metodo. O meglio è il metodo in quanto funzionale all'obiettivo. Tutto ciò che si fa, che si predispone, qualunque schema di intervento o regola di non intervento è sempre direttamente funzionale allo scopo. Perciò è lo scopo che la fa da padrone. E che va innanzitutto chiarito, e poi non perso di vista. Didatticamente costruiamo e decostruiamo il nostro intervento in base allo scopo. E il costruire e decostruire si alternano all'interno della pratica come fasi in continuo dialogo fra loro in base alla necessità:

- Costruisco lo schema di svolgimento / Decostruisco lo stesso schema accogliendo istanze importanti scaturite dalla conversazione (e decido quindi di non seguire prescrittivamente la successione propedeutica delle tappe, lasciando spazio, ad esempio, ad un rapido alterco, ad una confutazione, ad un discorso collaterale, ad una ramificazione del pensiero o domanda originari).
- Decostruisco il mio intervento lasciandomi raggiungere e guidare dal pensiero infantile: mi sorprende a chiedermi cose nuove, a vedere con occhi diversi, a cambiare il famoso punto di vista.

- Consento l'evasione del pensiero dai binari strettamente stabiliti dell'argomento scelto, perché tale "evasione" possa/può comportare un'apertura di *fronte connettivo* che ci arricchisce, riportando poi per altre vie all'argomento principe, forse allargandolo, o prendendolo alle spalle, seguendo altri possibili percorsi.
- Ricostruisco reintegrando nello schema, o semplicemente nel discorso, il nuovo pensiero del gruppo, scaturito dall'*evasione*.
- Arrivo, attraverso queste fasi alterne, alla ricostruzione provvisoria del mosaico narrativo che sottende il mosaico interconnettivo del pensiero del gruppo.

La raccontabilità come garanzia di filosoficità.

Ed ecco la raccontabilità, (la ricostruzione provvisoria del mosaico narrativo) che rende merito dell'esperienza in toto, della sua significatività; del suo accadimento. E può esplicitarsi sotto la forma sintetica del cartellone, dove si trascrivono gli snodi principali del discorso. E sotto la forma analitica della registrazione scritta. E poi c'è la narrazione vera e propria, fatta dai bambini in varie forme (tema, memoria, riflessione). Fatta da me (diario di bordo, scritti personali, poesie). E poi ci sono le inferenze metacognitive, che vengono fuori nei tempi altri, quelli dedicati alle discipline, quelli dedicati al gioco, al teatro, ai momenti conviviali. Ma perché la raccontabilità, come sostenne alla tavola rotonda del dopo festival G. Ferraro, sarebbe una garanzia di filosoficità? Perché si tratta di raccontabilità in termini di accadimento di elaborazione del pensiero, un poter dire la storia del suo svolgimento, della sua nascita e del suo sviluppo a partire dalla tensione collettiva che l'ha creato, tensione che si esplicita con il dialogo e la discussione. E il pensiero che ha bisogno di elaborazione ha caratteri di problematicità, è sostenuto da domande piuttosto che da definitive risposte; assurde a strumento di riconsiderazione, di ricodificazione di –e da- altri punti di vista. La raccontabilità significa che c'è stato un evento emotivo che ha fatto crescere l'emotività indirizzandola verso forme raccontabili e dunque comprensibili, comunicabili, gestibili attraverso la parola e tutte le sue varie forme di sublimazione. **Allora, sulla base delle precedenti considerazioni, quale potrebbe essere il modello di sessione filosofica?** Ci è stato chiesto un modello. Allo scopo di poterci confrontare, certo. E non solo: perché *'un modello ci deve essere, altrimenti l'esperienza non è trasferibile.'* E infatti l'esperienza, a mio avviso, non è trasferibile, per il semplice fatto che è unica. Credo di poter interpretare di nuovo il pensiero di Ferraro quando parla di filosofia come di un Universale singolare: si tratta cioè di un'esperienza unica, singolare e irripetibile per ogni gruppo che la pratica; e universale, di tutti, nel senso che *si fa insieme*, che sottostà necessariamente ad una dinamica interpersonale del gruppo. L'ansia di modellizzare viene riferita, mi sembra di capire, alla doppia esigenza di diffusione e di rigore. Ma per diffondere una pratica rigorosamente utile allo sviluppo del pensiero, mi chiedo, c'è bisogno di un modello? Di uno stereotipo da seguire? O non piuttosto di una nuova e condivisa concezione della scuola? Bisognerà, cioè, confrontarci non su modelli ma su questioni di **Filosofia della scuola** che attengono, mi pare, strettamente, alla **filosofia nella scuola**. Tuttavia, se siamo chiamati così pressantemente ad esprimere un modello, io non mi tiro indietro, nella misura in cui ciò sia possibile senza dover banalizzare, incastonandola in una struttura specifica, l'idea di percorso di pensiero che ho ben chiara e non posso rinnegare, in quanto fondata sulle ragioni di filosofia della scuola cui ho accennato, e che intendo con l'occasione approfondire. Si tratta eventualmente di un modello estremamente flessibile e al tempo stesso rigoroso. **Flessibile** nella misura in cui la regola di fondo è LASCIARE SPAZIO DI ESPRESSIONE, OFFRIRE SPAZIO DI ASCOLTO. Dunque non ingabbiare per poter valorizzare ogni espressione di pensiero infantile, anche la più apparentemente insensata. E ogni passaggio, logico o illogico, razionale o emotivo. **Rigoroso** nella misura in cui tale regola è prescrittiva e, per poter esserlo, richiede una specifica attenzione del conduttore. E qui entra il discorso "formazione". La formazione non può essere formazione ad un metodo, ma prima di tutto formazione ad uno scopo; uno studio della storia e dei movimenti di pensiero, ma anche delle dinamiche psicopedagogiche, e un tirocinio approfondito nel campo della gestione di un gruppo di ricerca, con acquisizione di quegli atteggiamenti mentali che consentano una costante attenzione e apertura al pensiero infantile: questo è l'obiettivo accettabile, quello di cui parlavamo con Livio Rossetti, sempre nel dopo festival, e che lui ha chiamato **Obiettivo dell'allargamento dei sensori**: La capacità di captare all'interno dei pensieri espressi, quegli elementi di significatività, o di filosoficità, che, sottolineati e dunque valorizzati, danno il la a nuovi sviluppi concettuali. Questa capacità, sebbene sicuramente riposi su un substrato di sensibilità preesistente, si può apprendere, o incrementare, attraverso un'esperienza guidata. Ed è l'unico obiettivo accettabile perché è un obiettivo del magister, il primo, cioè, che deve essere posto all'interno di qualunque progettualità educativa disciplinare o transdisciplinare. Se si persegue tale obiettivo si attua costantemente un'auto valutazione guardandosi dall'esterno, cogliendo le eventuali forzature orientanti nella procedura. Ovviamente tale sguardo dall'esterno implica un aiuto da parte di altri soggetti non direttamente coinvolti nell'attività. Una sorta di osservatore esterno che, anche se non può esserci sempre, garantisca di tanto in tanto una presenza critica, distaccata, una supervisione amichevole e disinteressata sulle dinamiche e sulle procedure. La formazione non può attenere pertanto ad una formazione accademica, né ad una semplice formazione operativa in campo didattico. Deve essere una formazione educativa, di filosofia dell'educazione. Una formazione all'attitudine auto educativa che implichi una messa in gioco delle personali motivazioni al dialogo, alla forma dialogica della conoscenza. L'educatore deve essere disposto a – capace di - cambiare/approfondire il proprio pensiero in relazione all'attività con il gruppo. La conseguenza inevitabile di tale capacità acquisita ricade su tutta l'attività didattica del docente, sottoforma di un allargamento del criterio metodologico di fondo: la sospensione del giudizio e del pregiudizio, cosa che non significa affatto la sospensione della

valutazione. Anzi. Si arriva presto o tardi ad accorgersi che, non potendo attuare una didattica schizofrenica, si ha l'esigenza di rivedere radicalmente proprio la questione della valutazione.

La 'questione' valutativa.

Riporto a titolo esplicativo, qui di seguito, alcuni brani di un mio precedente intervento sulla relazione fra pratica filosofica e valutazione:

"...E la valutazione? Bene, ho dovuto ricredermi di tanti aspetti che sembravano assodati, soprattutto in riferimento alla famosa -e fumosa- questione delle competenze. Perché ogni singolo alunno, messo in condizione di "esprimersi" e di lasciarsi aiutare dal gruppo (insegnante incluso naturalmente), ha mostrato una sorprendente attitudine alla comunicazione e, con essa, al miglioramento degli strumenti linguistici e critici, alla riflessione e alla metariflessione. E tale asserzione tiene conto delle osservazioni esterne di colleghi che possono facilmente confrontare, nell'ambito delle attività a classi aperte, la differente attitudine argomentativa e partecipativa dei miei allievi, maggiormente esposti all'attività filosofica. Da parte mia posso ancora evidenziare il fatto che i bambini mostrano uno sviluppo di pensiero, sia individualmente che come gruppo, in relazione agli argomenti trattati, [Amore e bellezza; affetto e libertà; l'ombra e l'anima; la morte e il tempo; la convivenza e l'urbanistica etc. ...] che spesso vengono collegati fra loro, o vengono chiamati alla ribalta da nuove implicazioni provenienti da altre discipline o esperienze."

".....La conseguenza concreta, come dicevo, dell'introduzione della pratica filosofica, è il miglioramento espressivo/comunicativo e logico/intellettuale di ognuno, mediato dal coinvolgimento/condivisione del gruppo, che diventa portatore di valori e ricerca. **Allora la valutazione diventa semplice scambio di energia vitale attraverso l'ascolto** (ossia la non preclusione, a nessuno, ad accedere al sapere con i propri mezzi arricchiti costantemente dalla dialettica del gruppo, che opera scelte e registra tendenze nella libera circolazione delle idee; o, che dir si voglia, nel fermento mai acquietato dell'Esserci di ognuno, che significa presenza affettiva reciproca, e perciò accoglienza. Il mio, è un considerare la valutazione a partire dagli effetti della didattica, cioè considerarla dentro la metodologia e non fuori, a sé stante, torre d'avorio inespugnabile che domina la pianura ben visibile (e dunque prevedibile) dei curricula; ossia ancora è un'auto valutazione, in cui devo tener conto del mio modus curandi, del sostegno e delle occasioni che ho saputo offrire, ed eventualmente rivederle. **La valutazione è valutazione di una pratica didattica, prima ancora di essere un costante aggiornamento dei progressi e delle tendenze, individuali e collettive. Deve dar luogo a un rimaneggiamento continuo delle strategie e ad una rivisitazione dei percorsi. Deve poter servire agli alunni per confrontarsi con sé stessi, e deve da loro essere compresa, condivisa, nei limiti del possibile.** In tutto ciò, come dicevo, l'accoglienza gioca un ruolo fondamentale. Dentro la parola accoglienza, che sembra essere appannaggio dei soli momenti iniziali, dell'ingresso, è invece implicita quell'attitudine costante e reiterata all'ascolto, che è anche capacità e voglia di registrare il continuo affinarsi ed emergere di predisposizioni, curiosità, veri e propri talenti. Il continuo intrecciarsi, nel contesto intrecciato delle discipline che è offerto ormai senza soluzione di continuo, dei progressi individuali che si stagliano sullo sfondo variegato del progresso collettivo, ne sono gli artefici, lo rendono possibile; o, viceversa, ne derivano, in un processo osmotico che sta destrutturando completamente la visione della scuola come luogo di 'istruzione', per riaffermare il suo ruolo di spazio-tempo educativo, dove la dimensione complessa dello spazio-tempo fisico, si riflette nell'immersione spazio-temporale della crescita, dello sviluppo, dello svolgersi contemporaneo e molteplice dei percorsi. Ora, monitorare la ricaduta di un'attività, (specialmente di un'attività di pensiero collettivamente effettuata), non può prescindere dal criterio valutativo, né dai suoi strumenti: strutturare prove, somministrare questionari, test e quant'altro materiale di verifica, non è azione neutrale, esattamente come gli strumenti appena citati non sono mai neutrali ma dettati da un'idea di "oggettività della valutazione" che implica, necessariamente, anche un'idea di "obiettività dell'osservazione". Ma se già nel processo di insegnamento/apprendimento l'obiettività è continuamente falsata o impossibilitata dalla relazione biunivoca fra due soggetti, in quell'altra dimensione educativa di apprendimento che è la comunità di ricerca, tale obiettività, sebbene sia meno ostacolata per via del superamento del rapporto biunivoco, è tuttavia impossibilitata dalla complessità della rete di rapporti multidirezionali fra le singole soggettività. Allora gli strumenti "scientifici" scientificamente predisposti, sono inadeguati alla rappresentazione, se pur sintetica, di tale realtà. Inadeguati a riferirne. I cosiddetti strumenti scientifici spesso sono strumenti di misurazione, ora tutti siamo consapevoli che la misurazione fa parte del complesso atto del valutare, ma non lo esaurisce. Se la misurazione coincidesse con la valutazione basterebbe prendere atto dei risultati e rimanere nel campo dell'assolutamente certo, cosa di cui le stesse scienze fisiche hanno dimostrato il limite e l'illusorietà. Valutare è un atto così complesso che non può prescindere dal coniugare gli esiti delle misurazioni con la loro documentazione, analisi e interpretazione; dall'essere consapevoli che la valutazione costituisce un'azione sistemica da rivolgere a tutti i soggetti coinvolti; dall'adottare, anche e soprattutto strumenti non misurativi, ma non per questo meno scientifici, quali la narrazione, l'autovalutazione, che consentono la valutazione qualitativa di quegli aspetti che si riferiscono al processo più che al prodotto. Gli strumenti di misurazione non riescono a vagliare la qualità dell'evento. A registrarne le sfumature di intensità, i picchi e le diluizioni, le connessioni e le inferenze, i ritorni e le mille coloriture del pensiero che si esprime con molti linguaggi; impossibile darne una decodifica che ne riporti la ricchezza, o anche solo la complessità interconnettiva che inflaziona verso e da tutte le aree dello scibile. La narrazione può. E ancora!...ci vogliono di volta in volta varie tipologie e specificità del modus narrandi per poter rendere anche al minimo tale e tanto evento. Con questo non voglio dire che bisogna rinunciare a saperne la valenza. Tutt'altro. Solo, per volerla sapere, bisogna avere l'umiltà di riconoscere che se ne può avere, dal di fuori, solo una visione di assaggio, incompleta e parcellare, e che bisogna fare

affidamento, a tal fine, sugli utenti stessi e sui loro strumenti soggettivi. Si dovrebbe poter ammettere che il procedimento “scientifico”(inteso come misurazione quantitativa) non esaurisce l’atto valutativo. **Si dovrebbe poter concepire finalmente una visione umanistica del problema valutativo.** Si dovrebbe poter ricercare la eventuale verifica/falsificazione (cioè la validità dell’esperienza), attraverso gli strumenti umanistici impliciti nella relazione stessa: l’ascolto, il dialogo, la narrazione (in tutte le sue forme), la auto valutazione e la metariflessione, (anche con gli strumenti dei linguaggi espressivi corporei e artistici) e poterne riferire, come del resto fa -o tenta di fare- ogni bravo magister degno del nome, appellandosi all’aiuto del proprio team di riferimento oltre che a quello del gruppo. Quanto poi alla formazione dei docenti: certo non si può trascurare il problema, che è enorme, ma riguarda purtroppo, molto più a monte, una formazione pedagogica prima ancora che filosofica. Ossia la grande massa degli insegnanti di ogni ordine e grado, non ha un’adeguata formazione pedagogica. In tale contesto formativo ancora così deprivato –e sempre più inefficace a realizzare una scuola ‘della conoscenza’ e non ‘dell’istruzione’- non si può certo preconizzare una formazione filosofica approfondita, a meno che non la si indirizzi ad una piccolissima percentuale di insegnanti già “predisposti” per loro cultura di base. Il che francamente non ci interessa, perché non è interessante creare, più di quanto non esista già adesso, una piccola élite di avanguardia capace di ‘fare scuola’ nel migliore dei modi, all’interno di un mare magnum di desolazione educativa....”

Obiettivi formativi e obiettivi ideativi

Potrei dire, a posteriori, che l’obiettivo formativo per me, è stato quello di arrivare ad una riconsiderazione della questione valutativa, da applicare ex novo a tutta l’attività disciplinare. E in questo, a mio avviso, sta la forza enorme, rivoluzionaria, della filosofia nella scuola dell’obbligo; in questa necessaria rivisitazione del ‘fare scuola’. Dell’intendere la scuola, la sua intrinseca motivazione; il senso stesso del voler comunicare la conoscenza. O meglio: il senso stesso della conoscenza, sia per gli adulti che per i bambini, che sono comunque, prima di tutto, persone in differenti fasi della propria crescita. Questa rivoluzionarietà intrinseca all’esperienza potrebbe poi travasare verso la scuola cosiddetta ‘superiore’ e invadere tutta la didattica, fino all’Università, ripensata in termini ideativi più che formativi. E prendo in prestito il termine “obiettivo ideativo” da G. Ferraro. Ho voluto usare tale parola “ideativo” al posto di “educativo” perché mi sembra più generale e al tempo stesso più profonda, includente l’ideazione che nasce dal patrimonio affettivo/culturale della persona, oltre al pensiero che viene tirato fuori dalla persona. Mi sembra cioè che con tale parola si superi anche il limite della maieutica socratica, che ci impone comunque una qualche forma di presunzione nel dichiarare di *non sapere* “sapendo” di saper argomentare e confutare il pensiero dell’interlocutore, e quindi di poterlo orientare attraverso la propria capacità argomentativa. Ossia il pensiero “estratto” dell’arte maieutica (ancor più nel caso specifico di un interlocutore bambino), rischia di contenere in buona parte proprio quelle tesi che il maestro, con la sua arte, ha fatto emergere, e che ovviamente sono incapaci di mettere in crisi il pensiero del maestro stesso, in quanto non in contraddizione con esso. Il pensiero nato dall’arte dell’ascolto, invece, è spesso in contraddizione con quello del maestro, oppure esula facilmente dai suoi orizzonti, pescando nelle profondità genuine dell’emozione, e spesso non è neppure confutabile dal maestro ma solo ascoltabile; può eventualmente indurlo a ripensamenti, approfondimenti, cambiamenti, sviluppi del suo punto di vista.

Maieutica socratica e ascolto attivo

Forse perciò a quelli che G. Ferraro ha chiamato “obiettivi Ideativi” farei corrispondere quella che io chiamo “la metodologia dell’arte dell’ascolto” (che si rifà, molto chiaramente, all’ascolto attivo di cui parla W. Kohan nel suo volume “Infanzia e Filosofia”, Morlacchi editore). Mentre alla maieutica socratica farei corrispondere gli inveterati “obiettivi formativi”. E non voglio dire qui che perseguire tali obiettivi sia sbagliato! Ma è proprio in questa “sottile” differenza fra obiettivi formativi e obiettivi ideativi, fra “maieutica” e “ascolto attivo”, che consiste forse la sostanziale diversificazione del “fare filosofia per” e “fare filosofia con” , o, se vogliamo, potrebbe essere questo il distinguo fra P4C e Approcci altri, alcuni dei quali confluenti in AmicaSofia . FORSE. E allora, per meglio chiarire tale differenza insisto sulle due modalità: Ascolto attivo: far scaturire le idee dal substrato emozionale; lavorare per l’idea-azione, cioè non per dare una forma mentis ma per consentire un agire dell’idea, un suo nascere dall’interno, un suo svilupparsi nell’universale della collettività. Oppure (Curricolo Lipman): richiamare le idee già insite nei testi predisposti all’uopo, cioè auspicare alla formazione, al dare una forma mentis, conoscendo quindi a priori quale essa sia e debba essere. Nel primo caso lasciare spazio alla nascita delle idee è non sapere cosa aspettarsi. Attendere il prendere vita di un pensiero imprevisto. L’obiettivo ideativo è l’imprevisto, l’accadimento degno di essere tale. Nel secondo caso, l’obiettivo formativo è la previsione della dovuta e auspicata forma già conosciuta. L’ascolto attivo supera la maieutica socratica nella misura in cui non si limita alla pur rivoluzionaria estrazione delle idee dal tessuto inconsapevole dell’anamnesi (concezione platonica alla quale pure ha attinto tanta buona pedagogia dell’ultimo secolo: basti pensare al montessoriano “il bambino non è un contenitore vuoto da riempire”), stimolare la reminiscenza perché idee già possedute vengano alla luce attraverso il dialogo interpersonale, dunque. Questa supposta opera di ‘liberazione’ della verità attraverso il dialogo, presuppone una ‘universalità della verità’ già saputa dal maestro, il quale non fa altro che confutare, argomentando, i pensieri dell’interlocutore fino ad arrivare attraverso numerosi passaggi all’insegna del sillogismo, a far emergere una verità sulla base del principio logico di non contraddizione. Ma è pur sempre una verità proposta da lui, sapientemente dimostrata valida anche per l’interlocutore, il quale non può far altro che ‘ammettere’ tale verità. Tale atteggiamento, che ogni insegnante praticante la filosofia conosce bene, serve certamente a promuovere una maggiore capacità logica, una maggiore consapevolezza dubitativa, una maggiore destrezza argomentativa. Ma, mi

chiedo, promuove realmente un pensiero critico? Verte realmente all' autonomia di pensiero del discepolo? Alla sua maturazione, alla sua conoscenza di sé stesso? I dialoghi platonici sono un'aulica forma letteraria, un *modus letterario* elegante e accattivante per tracciare le linee di un complesso pensiero, il quale si serve di volta in volta di interlocutori meno saggi del magister per far risaltare, attraverso l'incongruenza o la parzialità delle loro posizioni, la tensione assoluta verso la verità della costruzione Platonica. Certamente Platone non li ha scritti perché fossero oggetto di imitazione metodologica. Ma per esprimere le proprie concezioni. Se ci mettiamo a fare i socratici (non nel senso filosofico di adesione al suo pensiero, ma in senso pedagogico), non rischiamo forse perciò di indottrinare? E di farlo nel modo più disonesto in quanto dichiariamo di voler fare proprio il contrario? Dal momento che la strategia di fondo dei dialoghi serve a dimostrare la validità di concezioni e non a far scaturire nuovi pensieri. Dal momento cioè che non si verifica mai che Socrate venga indotto dal proprio interlocutore a cambiare realmente il corso del proprio ragionare, né che egli si lasci portare in nessun modo dal pensiero altrui a rivedere proprie concezioni, allora è evidente che non possiamo prendere a modello il suo modo di interagire perché esso non è un modello pedagogico. Non è stato concepito come tale, né a tale scopo. Il nostro "ascolto" presuppone un mettersi in gioco effettivo, un mettere in gioco –e in crisi– tutte le proprie risorse, inclusi i dubbi e l'ignoranza. Uno spogliarsi del pregiudizio, non solo nei confronti degli alunni, delle loro capacità di individui, ma nei confronti dell'infanzia tutta, della sua capacità di 'creare' pensiero. Uno svuotarsi, da parte del maestro, di tutto quel preteso sapere che lo colloca al di sopra, o al di fuori, del contesto di svolgimento narrativo dell'attività di pensiero, e che rende implicita per lui una funzione di facilitatore di un discorso che non deve appartenergli, che lo vede spettatore neutrale e non attore insieme agli altri, in un rapporto dialogico che non è sul piano della simmetria. E svuotarsi, come dice Kohan, non significa affatto rinnegare il proprio sapere né la propria adultità, né tanto meno fingere di non sapere. Svuotarsi significa porsi alla pari perché di fronte alla creazione del pensiero siamo alla pari, sapienti e non sapienti, adulti e bambini, insegnanti e alunni. Il nostro ascolto presuppone un lasciarsi raggiungere reale, non soltanto dichiarato. Un cedere le armi di magister per consentire quella tregua che, nella relazione educativa, può finalmente innescare la miccia della motivazione. Come si può essere motivati alla propria manipolazione? Che essa venga effettuata nella forma elegante e auspicata dalla migliore tradizione educativa, del sottile orientamento del pensiero verso le forme 'corrette' della democrazia, non toglie nulla al senso di desolazione e di rifiuto che ogni discente vagamente prova, senza poterne capire il perché, di fronte al continuo ripetersi della formula che Popper così essenzialmente ha individuato: *dare risposte a domande che gli alunni non si sono posti*. E darle coercitivamente, perché poi tali risposte sono le 'verità assolute' che bisogna sapere. La scuola a tutt'oggi, pare, ha questo esimio compito, questo scopo sublime, che in nessun altro modo può essere tradotto se non con un pedissequo e sistematico stimolo a non pensare.

"Ora di filosofia" o "filosofia nella scuola"?

Così anche la filosofia, se proposta come curriculum, come parentesi felice all'interno di una corposa infelicità, e orientata anch'essa, dietro la facciata di attività liberatoria, a instradare il pensiero verso forme auliche di eticità già conosciuta, verso modi di vita già praticati nell'ambito del sistema di riferimento che conosciamo, finisce col far parte del grande corpus asfittico della inculturazione scolastica. Asfittico perché non c'è scambio, ossigenazione al suo interno. Se non si dà spazio reale, se non si dà ascolto reale al *pensiero nuovo* che può emergere solo in uno scambio alla pari fra adulti e non adulti, (nel quale non si dà per scontata alcuna verità, ma la si cerca insieme), la scuola non ha più senso alcuno. Se riproponiamo agli alunni e a noi stessi, in bella copia, la stessa sostanziale deprivazione culturale del fare scuola inculcando nozioni e manipolando coscienze, (dando risposte preconfezionate, direbbe Popper), anche se lo facciamo nel modo più elegante possibile, chiamandolo coi nomi più altisonanti e edificanti, bene, sempre si tratta di azione demotivante oltre che inutile ai fini della conoscenza. E perciò altamente nociva. In sostanza io penso che il curriculum Lipman rischia di lasciare il tempo che trova, cioè a dire di non incidere su una realtà educativa deprivata, su una relazione educativa mancante della cura. Perché la cura non può essere intermittente, relegata all'ora di filosofia; non può esistere se prontamente negata nel *modus operandi* dell'attività successiva o precedente l'ora di filosofia. Né può esservi cura nell'orientare al nostro modo di pensare (orientamento che interviene, sebbene indirettamente, attraverso la fissazione di obiettivi formativi). Né, ancora, può essere una cura orientata dal nostro modo di pensare: la cura non può essere data allo scopo di riprodurre il giusto modo di pensare o il corretto atteggiamento conoscitivo e relazionale. La cura è alla base di un ascoltare che implica la disposizione alla meraviglia. Al meravigliarsi. E, perciò, al lasciarsi prendere di sorpresa, al poter restare spiazzati, all'incanto di dover fronteggiare l'imprevisto. Alla capacità di evocarlo, questo impreveduto. Di lasciare spazio al suo accadere. Il preciso contrario di qualunque azione programmatica. Di qualunque scopo formativo. E' un miracolo che, ultimamente, nella mia classe, immersa nel fermento "caotico" delle emozioni pensate e discusse, *all'ombra dei fanciulli in fiore*, ho l'immensa fortuna di sperimentare ogni giorno. La mia didattica, anche se già predisposta a una totale interdisciplinarietà, è stata sconvolta dall'introduzione di questo "spazio di ascolto", quest'onda di marea capace ogni volta di spazzare via le barriere di una relazione educativa basata sul binomio verticale insegnamento/apprendimento, destrutturando la didattica tradizionale. Questo può e deve la pratica filosofica. Se per pratica filosofica si intende **l'apertura costante di uno spazio di ascolto, che diventa, in tal caso, luogo di elezione di una elaborazione collettiva.**

Adriana Presentini

Bambini e ragazzi esplorano la relazione tra il linguaggio e la realtà attraverso il pensiero di Adorno e Wittgenstein

Prima ancora di essere comunicazione tra parlanti, il linguaggio comunica qualcosa che è al di là di esso: questo “qualcosa” è il mondo reale. Senza questo legame con la realtà, due parlanti non avrebbero probabilmente nulla da dirsi, scambierebbero semplici messaggi di contatto, formule di cortesia per esempio, come nell’inconcludente parlare di Vladimiro ed Estragone in “Aspettando Godot” di Samuel Beckett che si riassume nell’attesa di qualcosa di indefinito e impalpabile. Chi ha letto quell’opera avrà provato un senso di vuoto e avrà sfogliato nervosamente le pagine per sapere quello che in tanti si sono chiesti: nel finale accadrà qualcosa di concreto? Questo senso di inadeguatezza e questa curiosità di conoscere il finale si collega al nostro status di “animali sociali”: ogni organizzazione sociale ha esigenze di tipo pragmatico e il linguaggio diventa strumento indispensabile per fissare, definire, classificare la realtà. Il linguaggio può fare ciò attraverso il concetto, che è la rappresentazione in parole del modo in cui il nostro pensiero vede il mondo. È a questo punto che vorrei introdurre il pensiero che Adorno esprime nella sua “Dialettica Negativa”². L’autore non dubita affatto che un accesso immediato alle cose poss/debba passare attraverso i concetti ma mette in evidenza un’utopia: le parole non possono rappresentare la realtà e quanto più il linguaggio cerca di attaccarsi ad essa, tanto più se ne allontana. In altre parole: invece di mostrarla, la nasconde. Il vero non si può rinchiudere in un nome. La ragione di questa affermazione è intuitiva: la realtà è multiforme è complessa e il dato complesso non può essere ridotto al dato semplice. E, un nome, è un dato semplice. Per rendere ulteriormente più comprensibile il pensiero di Adorno vorrei fare un esempio. Esisteva un tempo un attrezzo oggi caduto in disuso: l’acchiappafarfalla. Ogni bambino ne possedeva uno e quando inseguiva una farfalla non lo faceva per farle del male ma per un gioco che consisteva nell’indovinare qualcuna delle sue imprevedibili traiettorie. La farfalla così catturata sarebbe poi stata liberata e magari seguita, con lo sguardo, nel suo vagabondare per cieli lontani. L’adulto più smaliziato le farfalle invece le insegue per la sua collezione, nella quale queste ultime verranno appuntate con appositi spilli: ma anche per lui, di fronte a quell’imprevedibile volo, la cattura non sarà semplice. Ecco, catturare le cose con dei nomi è un esercizio non molto dissimile da quello di chi inutilmente si sbraccia con in mano un acchiappafarfalla. In più, il linguaggio è un acchiappafarfalla a maglie larghe che le farfalle possono agevolmente attraversare. Certamente, poter esercitare un controllo sulla realtà permetterebbe anche un uso “denotativo” del linguaggio: in economia ad es. il termine “partita doppia” indica un metodo contabile molto preciso ideato da un frate, con buone propensioni per la matematica, nel 1494³. In questo caso disponendo di una rappresentazione univoca del concetto, potremmo dire che una farfalla è finita nella rete. Ma in generale dobbiamo dire che sulla realtà e, quindi, sul volo delle farfalle, non sappiamo alcunché, per non dire: niente. Ciò non può che suscitare l’ira degli scienziati occidentali e, non per caso, gli studiosi dell’istituto britannico [Rothamsted Research](#) hanno ipotizzato che il girovagare apparentemente senza meta delle farfalle segua in realtà un percorso ben prestabilito, in base al quale i voli in circolo sembrerebbero aiutarle a trovare il cibo o la via di casa. Adorno non avrebbe alcuna difficoltà ad augurare buona fortuna agli studiosi in questione ma metterebbe loro in guardia sul rischio di un fallimento: non è necessario pensare che il linguaggio debba per forza instaurare un legame diretto con la realtà. Il linguaggio non è solo “denotativo”, può essere anche “espressivo”: quest’ultimo parla di se stesso, è separato dal mondo reale. In quali circostanze ciò può avvenire? Per esempio nella dialettica, che raccoglie l’eredità della retorica. Ci si può domandare: ma il gioco dialettico è qualcosa di fine a se stesso? Se così fosse, non c’è il rischio di un ritorno al vuoto peregrinare dei personaggi di Beckett? Questo rischio non c’è: Adorno lo dice chiaro. Egli sottolinea come, paradossalmente, sia proprio la varia e mutevole coloritura del linguaggio espressivo a restituire meglio di ogni altra esperienza la multiformità del reale. L’apparente lontananza del linguaggio dalla realtà (quando non è una preoccupazione la corrispondenza tra le parole e i fatti) diventa allora una vicinanza, maggiormente ci allontaniamo dal mondo reale e più ci avviciniamo ad esso. Sono proprio bambini e ragazzi a fornirci, con le loro riflessioni, un esempio di ciò stiamo dicendo. Riflettendo sul concetto di “divisione” in ambito matematico, sulla base della torta divisa in due metà uguali che la maestra aveva poco prima disegnato alla lavagna, Gabriele che frequenta la seconda elementare ha avuto un dubbio: “maestra, ieri lei ha diviso due miei compagni perché litigavano, però non li ha tagliati a metà!”. Il dubbio, che ha mandato in crisi il grafico a torta, ha reso evidente che la “divisione” non è solo un’operazione matematica e il suo risultato non è sempre un frazionamento. Gabriele infatti ha introdotto il senso di “divisione” come “allontanamento”. Un secondo esempio si riferisce a una parola, anzi un verbo, che usiamo spessissimo: fare. Ovunque ci troviamo facciamo qualcosa e anche nel riposo possiamo “fare” un lungo sonno. Un giorno una maestra incontra, nei campi adiacenti a un piccolo paese di contadini, la piccola Laura che tira una recalcitrante mucca verso le stalle: “Dove vai, piccola Laura?” – chiede la maestra. “Buongiorno signora maestra, sto portando la mucca al toro”. La maestra, che evidentemente trovava sconveniente che una bambina facesse ciò, chiede:

² Th.W.Adorno, *Negative Dialektik*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1966-67 (1982), trad. it. “Dialettica Negativa”, Einaudi, Torino 1970 (2005).

³ La partita doppia è un metodo descritto per la prima volta dal frate [matematico](#) italiano [Luca Pacioli](#), nel suo libro “Summa de arithmetica, geometrica, proportioni et proportionalita” ([Venezia, 1494](#)).

“Oh, ma non poteva farlo tuo padre?”. “No signora maestra – risponde la bambina – ci vuole proprio il toro!”. Quel verbo fare, insomma, identificava nella mente dei due parlanti, eventi assai diversi. Adorno introduce a questo punto il concetto di “costellazione”: pensare per “costellazioni” significa far emergere la realtà attraverso una pluralità di significati che sono interconnessi. Pensare per costellazioni” e “pensare dialetticamente” per Adorno è la stessa cosa: il linguaggio non definisce le cose ma le apre al rapporto con l’altro, ne mostra la natura relazionale. Per la sua strutturale apertura il linguaggio permette alla natura non-identica delle cose di manifestarsi. Ma qui si ferma la riflessione di Adorno: per lui il NON-identico è qualcosa che sta al di là del linguaggio, non si pone il problema se esso dimori anche al suo interno. Non si chiede se già nel linguaggio si manifesti la pluralità del significare, l’apertura all’altro e quindi non si domanda se sia possibile fare esperienza della realtà già attraverso il linguaggio, se la non-identità della parola consenta di fare esperienza della non identità della cosa. È a questo punto del ragionamento che trova posto il pensiero di Wittgenstein. Secondo Wittgenstein il linguaggio non può rappresentare la realtà perché con quest’ultima ha una relazione di tipo icastico, in altre parole il linguaggio è la realtà, non possiamo separarli. Ha un senso usare il linguaggio per parlare del linguaggio? Per Wittgenstein no, sarebbe un po’ come se noi cercassimo di saltare sopra la nostra ombra. Ognuno di noi nella sua esperienza ha attraversato un ponte: ma anche il verbo è un ponte, al punto che qualcuno ne sottolinea il carattere “transitivo”. Quindi, qualcosa transita sul ponte del verbo. Ma siamo immersi in una cultura analitica che è caratterizzata dalle separazioni: separare il linguaggio della realtà significa allora studiare una proposizione indipendentemente dal suo significato. I libri di grammatica propongono tutta una serie di frasi standard come “Il bambino mangia la mela”: se essi dicessero “il bambino mangia uno scarafaggio” sarebbe esattamente la stessa cosa se non fosse per l’ostinazione di fornire una doppia illusione: a) ritenere che il linguaggio possa essere trattato come un “mondo a parte” e b) che questo “mondo a parte” possa essere usato per rappresentare un altro mondo, quello reale. Secondo Wittgenstein non ha significato domandarsi se il bambino è un nome o un nome-soggetto, ne ha invece il domandarsi : chi è quel bambino? Perché mangia la mela? Chi gliel’ha data? Di che tipo di mela si tratta? Queste domande diventano importanti per chi il linguaggio lo vive e non lo usa. Ma cos’ha in comune il linguaggio con la realtà? Il campo di questa ricerca è sempre aperto, occorre uno spunto iniziale che potrebbe essere indifferentemente una proposizione oppure un’immagine della realtà e i bambini posso scoprire molte cose. Considerato che un punto di partenza è necessario partiamo proprio dal linguaggio: “un vecchio e un bambino si preser per mano...” C’è una vocale “e” isolata in questa frase, perché è lì? Chi l’ha messa intendeva assegnarle un ruolo? (elenco di ruoli, l’esempio di Roberto) Quali altre cose nella realtà svolgono lo stesse ruolo di quella “e”? (elenco di ruoli, l’esempio di Besmira) Visto che parliamo di “unioni”, parliamo delle parole CASSAFORTE e PESCESPADA. Si tratta di unioni stabili? Per capirlo vediamo cose accade quando le due parole vengono tradotte nella forma plurale. Dalle “unioni” passiamo alle “separazioni”: i segni d’interpunzione sono i demarcatori del nostro linguaggio, le pause dei nostri discorsi. Partendo questa volta dalla realtà, che cos’è per ognuno di voi un “punto”?

Agostino Roncallo

Quanto è difficile stare dentro la domanda Esperienze di Tirocinio in Scienze della Formazione Primaria

Dietro un apparente immobilismo intellettuale si nasconde un forte dinamismo di pensiero attivo in continua ricerca di senso, in un vorticoso dare senso ad una dimensione fondamentale di chi fa da anni esperienza di vita scolastica: “stare in un luogo, vivendo un tempo e donando continuamente il proprio sé”. In un recente colloquio con Giuseppe Ferraro a Perugia ho riscoperto l’antico vocabolo “*skolè*” che non indica un luogo ma un tempo, un tempo sospeso, un tempo fuori dal tempo e così ragionare filosoficamente vuol dire stare fuori luogo, sospendere il tempo e lo spazio, per poi ritrovarlo più di prima, perché si ritorna nel tempo più consapevoli della propria esistenza nel tempo e nello spazio. Ho così ripensato alle varie esperienze di insegnante nella scuola primaria per il quale è basilare abituare gli alunni a stare in un luogo ma nel contempo a distaccarsene con il pensiero, a vivere in un contesto di apprendimento tra il qui e l’altrove dove al centro del processo di insegnamento/apprendimento collocare non solo il bambino, ma il bambino per mano al suo insegnante, in un’ottica di rivoluzione copernicana “kantiana” elevata al quadrato dove il quadrato è costituito paradossalmente dal triangolo alunno-insegnante-cultura (o meglio conoscenza partecipata in una comunità di ricerca). La riflessione mi conduce a specificare non tanto il luogo e il non-luogo, quanto lo “stare” che è sinonimo di “permanere”, del piacevole “so-stare” col pensiero in un luogo che non è luogo, per perdersi e nel contempo ricomprendersi e ricomprendere interpretando un mondo che solo in una scuola vecchia e superata è posto al di fuori di quel luogo sicuro in cui è confortante abitare: così, in termini heideggeriani, <<la terra acquista agli occhi dell’uomo, che resta pur sempre straniero su di essa, una sua amabilità; si fa il luogo in cui, in una presenza distaccata, egli può poeticamente abitare e, abitando, costruire, vivere e andare incontro alla morte come alla “buona morte”. Il tempo si filtra dell’eterno>> (A. CARACCILO, *Presentazione* dell’opera di M. HEIDEGGER, *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, 1990, pag. 13). Il problema del saper stare dentro le domande filosofiche dei bambini è stato ampiamente dibattuto tra il sottoscritto, come Supervisore del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria dell’Università di Torino, e le studentesse tirocinanti che si sono impegnate nel progetto di Filosofia con i bambini denominato “Il setaccio dell’esperienza” di cui parlerò nel mio intervento, portando in visione alcuni materiali prodotti dalle classi

coinvolte. L'immagine del setaccio viene usata nel progetto per indicare come, attraverso gli itinerari didattici proposti, sia possibile accompagnare gli studenti di SFP, e di conseguenza nella sperimentazione, gli alunni della scuola primaria, nel faticoso ma interessante scandagliare l'esperienza della vita quotidiana. I tre itinerari presentati richiamano costantemente i filtri con cui setacciare l'esperienza: le idee-guida del vero, del bello e del bene che coinvolgono i soggetti interessati nella riflessione e nell'azione per la costruzione di valori condivisi. Il bene sarà oggetto infine di un intervento finale in cui si riportano esempi concreti di come un concetto tipicamente filosofico possa essere "setacciato" attraverso la discussione dei bambini e come questo possa stimolare la produzione di testi scritti argomentativi. Il filosofo Umberto Galimberti ha scritto anni fa sul quotidiano *La Repubblica*: "Il sospetto consente alla mente di ospitare il dubbio, che evita il dogmatismo e dispone alla ricerca, che non è un corto circuito di domanda e risposta, ma è un saper stare nella domanda finché una risposta non si presenta plausibile e, nella sua provvisorietà, superabile". Il problema del saper stare dentro le domande filosofiche dei bambini è stato ampiamente dibattuto tra il sottoscritto, come Supervisore del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Torino, e le studentesse tirocinanti che, nell'a.s. 2007-2008, si sono impegnate nel progetto di Filosofia con i bambini denominato "Il setaccio dell'esperienza" che aveva come obiettivo quello di aiutare i bambini a filtrare la propria esperienza di vita e i propri pensieri attraverso idee-guida (il vero, il bello, il bene) che per loro natura e statuto rimandano sempre a qualcos'altro, cioè alle domande esistenziali dell'uomo. Il fatto di riferirsi a idee-guida non è stato inteso come una forzatura, un tentativo assurdo di ingabbiare le discussioni dei bambini oppure di orientare il dialogo secondo schemi già prefissati, ma voleva soltanto andare incontro alle perplessità, ai timori e all'ansia di sapere cosa fare che i molti insegnanti accoglienti coinvolti avevano manifestato all'inizio delle attività. Rassicurato dalle parole di Benjamin secondo il quale "la cosa più pericolosa è mettere all'opera ciò che si è deciso da sé senza lasciarlo prima passare al setaccio attraverso discorsi e controdiscorsi, come in un filtro", e confortato da quelle di Gaetano Mollo per il quale "quello che si deve tener presente è che non ci può essere alcuna riflessione filosofica che sia elaborata prima di un'esperienza autenticamente vissuta" (*Atti Villa Montesca*, pag. 79), provo brevemente ad evidenziare alcuni punti critici ma sostanziali del Progetto messo in atto in provincia di Cuneo nel passato anno scolastico, analizzando a fondo proprio quelle idee-guida di cui sopra, che da semplici parametri di orientamento didattico si sono trasformati via via in veri e propri contenuti filosofici: l'operazione è ovviamente scaturita dalle discussioni dei bambini, veri e propri autori inconsapevoli di questa trasformazione che con le loro parole e i loro pensieri hanno saputo a volte sfumare rispetto a quelle idee, a volte stravolgere le aspettative degli insegnanti coinvolti. Intanto le idee mi richiamavano alla mente le Idee platoniche, nel loro valore paradigmatico e cognitivo, ma anche alla triade kantiana che traduceva queste idee nelle domande fondamentali di cui si occupa nello specifico la filosofia: che cosa possiamo sapere, che cosa dobbiamo fare, che cosa possiamo sperare. Ma soprattutto, motivato dalla posizione di B.M. Ventura secondo la quale "credere che il carattere filosofico debba essere la regola pedagogica posta a fondamento di ogni insegnamento significa da un lato enunciare un programma rivoluzionario e, dall'altro, semplicemente ribadire in forme originali, variegata, libere da schemi ripetitivi, il senso stesso dell'agire educativo: sostenere il soggetto in crescita nel passaggio graduale da un massimo di dipendenza ad un massimo di padronanza di sé" (*In cammino*, pag. 35), le idee hanno trovato una felice corrispondenza teorica nell'impostazione filosofica hegeliana. Tradotto in termini pedagogici, l'idea che in sé, esce fuori da sé per farvi ritorno più piena ha una sua ricaduta esperienziale nel Progetto in cui il problema dentro di sé (ripensamento sulla propria esperienza) esce fuori di sé (dislocazione dei sentimenti e dei pensieri e confronto con l'altro) per ritornare a sé (aspetti di consapevolezza e padronanza, assunzione di responsabilità personale): insomma da una vita vissuta a una vita pensata. A questo proposito, vorrei riportare le parole scritte da Lorena, una studentessa di SFP coinvolta nel Progetto che dall'importanza delle idee passa alla loro ricaduta didattica nell'attività con i bambini: <<L'avvio del progetto è stato fortemente carico di entusiasmo, quanto di timori. L'entusiasmo era legato alla consapevolezza delle potenzialità di tale proposta. Strumento per aiutare i ragazzi a compiere una distinzione tra ciò che è conoscenza da ciò che è autocoscienza, autoconsapevolezza. Percorso nel quale offrire la possibilità di andare al di là della lettura come analisi del testo, ma come principio per un confronto e un distanziamento da sé stessi. I timori erano legati alla consapevolezza del non facile ruolo di mediatore svolto dall'insegnante. L'ideal-tipo, il "dover essere" di tale figura comprendeva diversi ruoli: facilitatore dell'espressione di se stessi, sostenitore del confronto, aiuto nel mettersi in discussione e nel trascendere il livello empirico della lettura dei fatti per compiere un'analisi "meta". Per usare le parole di Lucio Guasti "la qualità dell'intervento didattico di tipo socratico dipende essenzialmente dalla qualità delle domande poste dal docente facilitatore". Tuttavia ero anche consapevole che qualsiasi tipologia di studio non avrebbe potuto formarmi in modo così specifico se non sperimentandomi con la pratica>>. Si sostanzia, anche grazie a questo breve contributo, il significato più preciso di idea-guida come indicazione tematica che sorregge l'organizzazione narrativa del testo e rappresenta un obiettivo didattico. Essa non è pertanto una gabbia che vincola e costringe, ma si sviluppa come modello flessibile e creativo, come suggerimento, possibilità di ricerca, che può essere o non essere colta. Ma in Lorena vi è anche la consapevolezza dell'itinerario di formazione che l'insegnante deve compiere insieme ai suoi alunni per maturare alcune competenze imprescindibili, come quelle individuate da Filomena Cinus:

- conoscenza dei domini della filosofia (essere in grado, per esempio, di comprendere e spiegare la differenza tra un tema etico e un tema estetico),
- capacità comunicative,

- adesione reale al paradigma dell'interazione reciproca nel processo di insegnamento-apprendimento (convincione di poter e dover imparare sempre qualcosa dal bambino)” (F.Cinus, *C'era una volta Socrate*, pp. 166-167).

Oppure quelle metapedagogiche e metadisciplinari tali da rendere l'insegnante un maieuta: un docente dei nessi” (cfr. M. Napodano, *Creature variopinte*, pp. 190-191). In ogni caso, le idee-guida del VERO, del BELLO e del BENE sono state poste, almeno inizialmente come:

- Contenitori il cui contenuto è imprevedibile. Occorre, in tal senso, porsi in un'ottica, in un orizzonte mai definito. Il fatto che “discutendo s'impara” (Pontecorvo) è cosa risaputa. Ma la particolarità dell'argomento filosofico non è irrilevante: i problemi filosofici sono per loro natura aperti: si sa già in partenza che non si perverrà a una soluzione unica e incontrovertibile. Ma proprio questa consapevolezza fa sì che si tentino di esplorare le possibili alternative, soppesando i pro e i contro di ciascuna, con lo scopo essenziale e non fatuo di accrescere la comprensione del problema. La filosofia, in questo senso, serve a capire sempre meglio le domande più che a fornire risposte. A scuola si punta generalmente a raggiungere risposte definitive, per poter dire ai bambini “le cose stanno così”. Il discorso filosofico per contro insinua il sospetto che potrebbero anche essere diversamente.
- Rappresentazioni dell'esigenza di approfondire il contenuto abitando la domanda, impegnandosi a stare nel conflitto e nella dissonanza cognitiva. Ciò che rende il dialogo un potente metodo di scoperta e cambiamento cognitivo è il suo procedere in continua dialettica tra opposizione e condivisione. Se a un certo punto si crea consenso tra i partecipanti, allora si può ragionevolmente supporre di essere sulla strada giusta, nonostante l'intuizione raggiunta rimanga sempre aperta a successive revisioni. Aderire a questa idea di “verità intersoggettiva” significa passare dalla concezione unilaterale di “razionalità”, che a lungo ha caratterizzato la cultura occidentale, all'idea di “ragionevolezza”. La prima, riferita a una rigida deduzione da principi autoevidenti mediante criteri normativi espliciti, diventa così strumento per la seconda, intesa come attività socialmente determinata che coinvolge ideali, valori, sentimenti e considerazioni pragmatiche. Il concetto di ragionevolezza in questo modo prende finalmente in seria considerazione il pensare “solo probabile” che, lungi dall'essere illogico, osa inventare e costruire ancor più che dimostrare. In questo senso il dialogo filosofico aiuta a sviluppare equilibrio e flessibilità di giudizio; permette di superare la tendenza ingenua e grossolana a risolvere i problemi in forma dicotomica (bianco/nero, buono/cattivo), abituando invece a vagliare posizioni intermedie e sfumature>> (C. Calliero, *La filosofia, i bambini e il dubbio*, in *L'Educatore*, n. 3, 2005-2006, pag. 16).
- Le idee si trovano in un testo che da una parte apre alle tematiche (contenuti) filosofiche, ma dall'altra PRESAGISCE un tema particolare, occultandolo, facendolo solo trasparire: PRESAGIO e ANNUNCIO della parola nell'ultimo Heidegger. Educare è, parafrasando Heidegger, portare fuori “nella radura dell'essere”, cioè donare agli altri la consapevolezza della propria essenza/esistenza, accorgersi di esserci e chiedersi “perché ci sono?”.

Durante i mesi di sperimentazione, il vero, il bello e il bene sono diventati essi stessi oggetti di discussione filosofica: da il vero, il bello, il bene in sé fino al loro contrario passando per livelli intermedi di ciò che è vero per me e per te, bello per me e per te, bene per me e per te. A livello progettuale le idee erano solo guida, orientamento per una più sistematica organizzazione del percorso (esigenze didattiche per insegnanti e tirocinanti non formate) ma si sono trasformate via via, assumendo la forma di contenuti. <<I contenuti di un percorso di filosofia con i bambini non sono indifferenti: la doverosa attenzione al processo non implica necessariamente la neutralità degli oggetti dell'apprendimento, che vanno invece selezionati con il criterio della rilevanza filosofica, in stretta aderenza al mondo emotivo-cognitivo dei giovanissimi destinatari>>. Pare qui delinearsi il rischio che i contenuti filosofici siano stabiliti a priori dagli insegnanti perché degni di rilevanza filosofica: voglio evitare assolutamente questo rischio perché i contenuti, se ci sono, sono quelli condivisi dai bambini nel dialogo filosofico (certo sarà poi necessario stabilire se quel tema sia filosofico o meno). <<Così, la questione filosofica non si pone più tanto sull'origine della vita, quanto su un pensiero concreto, inteso come desiderio di conferire spessore al quotidiano, di riflettere sulla sostanza delle cose e sulla loro sostenibilità e vivibilità. In tale prospettiva il sapere filosofico può essere esercitato come una pratica culturale interdisciplinare di tipo euristico, che consenta di discutere della persona e dei valori del vero, del bello e del bene nella misura in cui sono fruibili nei vissuti della quotidianità: un sapere che diventa sapersi, in quanto sostenuto e vivificato da una crescita in termini di consapevolezza umana>> (M. Napodano, *op. cit.*, pag. 16). Riflettendo ancora sulla parola contenuto, è bene specificare alcuni significati che possono risultare utili ai fini di questa discussione: contenuto è ciò che presuppone un contenitore di cui occupa lo spazio, contenuto è anche ciò che è delimitato, che restringe il campo della domanda, in ultimo contenuto è ciò che è “tenuto insieme” e che esprime la forza del gruppo. In tutti e tre i casi il contenuto sposta l'attenzione sulla esigenza di una costruzione sociale della conoscenza, come sottolinea in modo puntuale Daniele Buzzone: <<Per realizzare un'esperienza di apprendimento socialmente costruito occorre passare dal livello della co-narrazione, in cui si verifica una graduale concatenazione di contributi cognitivi in una situazione di uniformità di conoscenze e opinioni, a quello dell'argomentazione, in cui la dissonanza delle idee, la divergenza delle prospettive interpretative e la difformità degli interventi o delle ipotesi di soluzione, lungi dal rappresentare solo i sintomi di un

irriducibile conflitto cognitivo, diventano anzi occasione di realizzazione e incremento di un dinamismo progressivo e cumulativo della conoscenza” (D. Bruzzone, *Il dialogo*, in L. Guasti, *Apprendimento e insegnamento*, Vita e pensiero, 2002, pag. 281). Perché vi sia contenuto è necessario allora che nasca una domanda filosofica e così abituare i bambini a stare dentro la domanda, a rimanere dentro la ricerca: dentro la domanda per avere cura dell’essere, l’esser presente delle idee e l’essere dell’uomo. Stare dunque nell’essere, l’unico orizzonte possibile per permeare di sé un luogo e un tempo come l’acqua in una bottiglia. <<Bisogna abitare la comunicazione, vivere dall’interno questa complessa esperienza, per poterla ricostruire efficacemente in un processo di interazione dialogica, misurandosi con il conflitto emotivo-cognitivo, le tensioni, i vissuti e le rappresentazioni mentali individuali e collettive, sia a livello inconscio che cosciente>> (M. Napodano, op. cit., pag. 192). L’arte dialettica consiste, secondo Platone, nel piantare e seminare nelle anime discorsi “che siano capaci di venire in soccorso a sé e a chi li ha piantati, che non restino privi di frutto, ma portino seme, dal quale nascono anche in altri uomini altri discorsi” (Fedro, 275 A-B), ovvero che permettano di continuare a pensare e a far pensare. A conclusione di questo lavoro riporto volentieri le parole di Manuela, studentessa di SFP, che ha svolto il progetto in due classi prime: <<Nella discussione riguardante il tema della bellezza, è emerso con forza il concetto di relatività, che spesso lascia disorientati i bambini. Ho notato, infatti, come essi tendano a considerare l’interpretazione dell’insegnante una verità assoluta e abbiano difficoltà a comprendere l’esistenza di punti di vista differenti: non a caso, la psicologia piagetiana definisce come egocentrico il pensiero dei bambini fino agli 11 anni di età. Durante le nostre periodiche “occasioni per filosofare”, al contrario, ho cercato volutamente di non dare una chiave di lettura della realtà, poiché essa li avrebbe condizionati, limitando la loro creatività; al contrario ho lasciato qualche margine di dubbio e introdotto la concezione che tutto è relativo, che la realtà che ci circonda può apparire sotto una miriade di sfaccettature diverse, a seconda degli occhi che la osservano. Il crollo delle certezze assolute è stato vissuto dai bambini con non poca delusione, come si evince da queste parole:

Alberto: «Ora ci dici chi ha indovinato?»

Manuela: «Certo, vi dirò che avete indovinato tutti, perché non si può dire se una risposta è giusta o sbagliata, questo disegno potrebbe essere tutto quello che avete detto e molto altro ancora...»

Alberto: «Ma ci dici la verità?»

Manuela: «Ve l’ho detta, può essere tutte queste cose!»

Alberto: «Ma qual è la più vera?»

Manuela: «Non c’è una risposta più vera di un’altra, sono tutte vere allo stesso modo, perché ognuno di noi ha un’idea diversa, dà una propria interpretazione alle cose...per questo osservando un semplice disegno possiamo vedere tante cose diverse...le cose dipendono dagli occhi con cui sono guardate...siete d’accordo?» [...]

Alberto (visibilmente deluso): «Ma a te cosa sembra?»

I bambini appaiono palesemente disorientati di fronte alla relatività delle cose e delusi dall’atteggiamento di non intervento di un’insegnante che non possiede una risposta assolutamente certa, che non fa pendere la bilancia, ma la mantiene in equilibrio, per non influenzare le loro plasmabili menti. Ma è proprio questo atteggiamento a responsabilizzare i bambini e ad indurre lo stesso facilitatore a mettersi in discussione, a porsi quelle medesime domande socratiche rivolte ai bambini, come spesso mi è accaduto di fare durante la progettazione. E’ proprio questa la missione del facilitatore: mettere in movimento i discorsi, saper scuotere dal torpore, costringere a guardare verso l’ignoto e provare a dargli un nome, dilatando al massimo gli orizzonti intellettuali, culturali ed esperienziali dei bambini. Innumerevoli sono, a mio avviso, i punti di forza della metodologia da me applicata: l’attenzione al contesto che favorisce il dialogo e la condivisione di pensieri ed esperienze; la flessibile gestione dei tempi e lo spazio dedicato al racconto di sé, che spesso nelle attività ordinarie è limitato; l’attenzione ai processi del pensiero più che ai contenuti disciplinari; il favorire la co - costruzione della conoscenza, la negoziazione dei significati, la libertà di espressione; il contributo alla maturazione delle competenze linguistiche e relazionali, l’assunzione di atteggiamenti democratici; il superamento della superficialità e della banalità a favore della riflessione e della ricerca di un senso profondo; la possibilità data ad ogni bambino di essere protagonista e di essere ascoltato; lo stimolare il pensiero dei bambini e la loro fantasia, spesso inibiti da Tv e videogames, che esaltano la passività e l’uniformismo; l’idea di classe come comunità di ricerca, dove si vive un’esperienza di scambio e crescita collettiva; lo sviluppo della dimensione metacognitiva, attraverso la problematizzazione della realtà e l’atteggiamento di continua indagine; il contributo alla costruzione dell’identità del bambino come essere sociale. Io e l’insegnante accogliente siamo convinte che, attraverso questa esperienza, i bambini abbiano compiuto un primo piccolo passo verso una maggiore consapevolezza della profondità dell’essere umano, anche se la strada è ancora lunga ed impervia>>.

Alberto Galvagno
Supervisore di Tirocinio Università di Torino

30 giugno 2008, il collegio dei docenti del II C.D. "G.Mazzini" di Frattamaggiore delibera l'attivazione di un laboratorio permanente di ricerca e formazione. Il gruppo di lavoro è costituito da docenti della scuola Mazzini nonché docenti di altre scuole che si uniscono alla Mazzini in questo cammino. Oggetto di riflessione la quotidianità scolastica e il valore del senso e del significato nei processi formativi. A scuola si pensa alla matematica, si pensa all'ortografia, si pensa alla grammatica. Ma quando mai ci è capitato di pensare al pensiero? E poiché è il pensiero che rende possibile qualsivoglia formulazione di idee, che ci permette di pensare sia alla matematica che alla grammatica, pensare il pensiero e il modo in cui giungiamo a certe conclusioni, -perché assumiamo come vere certe premesse e non altre-, vorrà dire capire meglio noi stessi. E' qui che è racchiuso il carattere formale della filosofia come pratica e, quindi, il suo possibile valore formativo, nonché la sua vocazione transdisciplinare. Si tratta di assumere la filosofia non in una logica di mera aggiunta di 'materie', bensì come metodo, per più alti sguardi conoscitivi e nuove interazioni. La ragione come dialogo. Alla Mazzini di Frattamaggiore abbiamo preso a indagare le forme di una possibile pervasività didattica della riflessione e della ricerca filosofica. Di seguito la riflessione di due maestre.

Dove portano gli aggettivi

Dall'osservazione vengono fuori modi di connotare le cose. Partiamo dall'osservazione, dalla realtà che ci circonda, attraverso i 5 sensi, si arriva all'arricchimento del linguaggio. Ci si sforza di ascoltare il gruppo. Il singolo bambino arricchisce il gruppo. Il gruppo arricchisce il singolo bambino. La classe è trainante per il singolo bambino. Il singolo bambino è trainante per il gruppo classe. L'aggettivo non è un dato oggettivo, è un significato su cui ci si incontra nel dialogo. Anche il bambino che diciamo "svogliato", in queste discussioni si sente chiamato in campo, chiede di intervenire. L'aggettivo: strada per affacciarsi dentro la realtà, dentro noi che leggiamo la realtà. Aggettivi, dati sensoriali, dati descrittivi, dati di colore, dati di movimento. Essere attenti a ciò che vediamo...è una pratica, si impara con il tempo. Un lavoro quotidiano, capillare, lento. Classificare gli aggettivi non basta. Attendere che i bambini sappiano soltanto classificarli, non serve. Non possiamo sottrarci al difficile compito, quotidiano, di trattenerci con i nostri alunni, intorno al significato. Negli anni i bambini imparano a leggersi. Un testo descrittivo, che in una prima fase deve rispondere alla richiesta di descrivere un dato ambiente, viene poi personalizzato dal bambino. Si stabilisce una relazione tra l'alunno e ciò che egli descrive. Pratica descrittiva: piano propedeutico alla cura del mondo interiore. Non tutti sanno guardarsi dentro. Non basta la scuola. Incide la componente familiare, se la realtà familiare è incentrata sul consumismo allora il lavoro della scuola non basta. O meglio, non basta più una scuola circoscritta agli alunni e agli insegnanti, bisogna aprirla a un rapporto con le famiglie. Bisogna anche intenderci sulle forme di questo rapporto, c'è da lavorare molto per ristabilire una fiducia perduta. Ma noi siamo maestre, non abbiamo ricette. Proviamo-scopriamo-troviamo **nel fare** la strada, la meta. Il maestro sa trovare la strada. Il maestro ha un cuore particolare, ha un occhio particolare. Non è ci è mai bastato di sapere i contenuti. Ci siamo sempre chieste come si fa a far capire un argomento a un bambino. Ce lo chiediamo sempre, ogni volta. Quando infine vediamo sui volti degli alunni la gioia della scoperta, abbiamo la prova che i bambini hanno capito. Ma non c'è una ricetta, si trasmette ciò che si ama.

Virginia Cirillo – Anna Speranzini
II C.D. "G. Mazzini" Frattamaggiore

Nel prossimo numero:

La voce dell'MCE sulla pratica del dialogo

Filosofare: perché? di Annamaria Carpentieri

Quale filosofia per i bambini e i ragazzi di Roberta Martullo

Filosofia con i bambini e musica di Mirella Napodano

Fare filosofia alle Medie: soluzioni organizzative di spazi e tempi di Betti Sabatino

Chiuso il 26 settembre 2008 * In redazione: L. Meneghin e P. Montesarchio
Per non ricevere più la newsletter scrivere a amicasofia@alice.it
