
I lettori che desiderino informarsi sui libri e sulle attività dell'Associazione CoiBambini possono consultare il sito: **www.coibambini.com**.

Coloro che sono interessati a proseguire la loro formazione al Metodo Educativo CoiBambini possono scrivere a: **filosofiacoibambini@gmail.com** per prenotare un tirocinio di formazione a scuola con noi.

Il presente volume è dedicato a Silvio Bracco, per la costante fiducia, gli spunti di riflessione, l'aiuto sempre soffuso al Progetto.

Copyright © 2018 by Associazione Culturale CoiBambini, con sede in Piazzetta Comino 4, 12084, Mondovì, Cuneo.

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

Carlo Maria Cirino

I se che aiutano a crescere

Manuale di FilosofiaCoibambini®

Lezioni Teoriche

Primo Volume

Associazione CoiBambini, Mondovì

Introduzione al Metodo

Cos'è la filosofia?

Decine e decine di libri sono stati scritti per capire cos'è la filosofia¹, ma nessuno di essi ha trovato una risposta definitiva a tale domanda. Per molto tempo ha retto l'assunto che filosofia (composto di *philo* e *sophia*) fosse l'amore per il sapere. Ma l'amore, specie ultimamente, si è irrimediabilmente guastato. Cosicché, al giorno d'oggi, nessuno può comprendere quale specie d'amore fosse, ad esempio, quello di cui parlava l'Alighieri nel *Convivio*², e prima di lui, altri, e prima, altri ancora. Non sappiamo dire "cos'è filosofia", perlopiù, perché non amiamo come amavano gli antichi. E l'amore non è la sola perdita che abbiamo patito nel corso del tempo. Forse è stata la più densa di conseguenze, ma certamente non l'unica. Persa la frugalità (*frugalitas*), che predisponava il fisico al balzo compassionevole, e con essa la curiosità (*curiositas*), che trascinava la mente nello slancio immaginativo, ci sono rimasti soltanto virtù³ e vizi minori, scoloriti, qualcuno direbbe "deboli". Ma allora, quando discutiamo o scriviamo di questo genere di cose, di cosa stiamo davvero parlando? Parliamo di parole. E le parole, si sa, in certi casi sono insipide, sono scatole vuote, etichette adesive stropicciate.

Marcisce l'amore, e con esso il pensiero sull'amore, e l'amore del pensare. E formicolano filosofie su questo, su quello, e pure su quell'altro. State certi che se l'amore, oggigiorno, fosse per i rubinetti, avremmo all'istante una filosofia della rubinetteria, un'ontologia dei miscelatori, e così via⁴. Possediamo meticolose teorie per tutto ciò che ci circonda, soprattutto, per ciò che ci pare e piace. Sia mai, infatti, che si venga scelti, o che ci s'innamori inaspettatamente. Sia mai che qualcosa scelga per noi, o peggio, a nostra insaputa. Ogni cosa, oggi, dev'essere fortemente voluta, richiesta a

gran voce, e libera, assolutamente libera: la vita, la morte, l'amore, la cena, tutto quanto, senza eccezioni. Orbene, in un mondo così ordinato, dove esiste un'*app* per ogni cosa, non c'è più spazio per ciò che un tempo si chiamava filosofia; l'amore stesso, del resto, non ha più spazio. Perlomeno, non l'amore che la filosofia amava; forse un altro, diverso. Ecco perché, chi oggi si domanda cos'è la filosofia dovrebbe farlo sapendo che non si tratta della medesima domanda di ieri, né di quella dell'anno appena trascorso, né di quello prima, o di quello prima ancora. Se l'amore perde il suo centro si finisce col giustificare e razionalizzare ogni cosa, qualsiasi aberrazione, dalla filosofia dei calzini bucati ai caffè filosofici, dalla filosofia del *pilates* alla filosofia *per* bambini...

Ciononostante, chiunque di noi oggi cercasse di aggrapparsi a qualcosa di stabile (stabile per pochi, oramai, non per tutti) scorgerebbe ancora tra le stelle del firmamento almeno tre caratteri distintivi della filosofia. Tre punti luminosi, anzi, luminosissimi, utili a mantenere la rotta in mare aperto.

Filosofia è, anzitutto, tentare di cogliere all'interno di un unico quadro, di un'unica visione, tutta quanta la realtà o, se vogliamo, la maggior parte di essa: dalle piante, agli animali, all'uomo, alle stelle, e poi la fisica, la matematica, le regole del ragionamento logico, l'etica, la politica, e così via. Utilizzando una lente più o meno potente (ad esempio: l'uomo, o l'atomo, o il bene, etc.), il filosofo è colui che cerca tenacemente di disporre in maniera ordinata tutto ciò che gli capita sotto mano, e nel farlo procede con rigore e metodo, ovvero razionalmente, secondo regole (nella maggior parte dei casi parziali, incomplete, se non addirittura sbagliate). Regole che ha, consapevolmente o meno, accettato e che, consapevolmente o meno, avanzando nel buio, esplicita, dichiara a se stesso e al prossimo. In ultimo, poi, filosofia è procedere guidati esclusivamente da interessi di natura teoretica, mai da fini pratici. Proprio come l'amore, quello vero, anche il pensare filosofico non è interessato, non serve, non è mezzo per uno scopo, ma fine in sé. Questo è stata

la filosofia per gran parte della storia; questo è, tuttora, per un considerevole numero di persone (non soltanto filosofi).

Chi è un bambino?

Da un punto di vista strettamente filosofico, diremo, il bambino è colui che prioritariamente immagina. Ovvero, colui che una volta soddisfatti i propri bisogni primari (nutrirsi, scaldarsi, etc.) ricerca, attraverso il gioco, di allenare la propria facoltà immaginativa, cioè, la capacità di pensare *altrimenti*. Capacità che, in quanto membro della specie *homo sapiens*, egli riesce a esprimere ai massimi livelli in natura, e che vediamo declinarsi in tre topiche o forme originarie fondamentali:

- 1)** come possibilità dell'individuo di *pensarsi altrimenti*,
- 2)** come possibilità dell'individuo di *pensare altrimenti*,
- 3)** come possibilità dell'individuo di *pensare l'altrimenti*.

Prove comportamentali evidenti e oramai incontrovertibili della presenza di tale addestramento immaginativo se ne hanno a partire da circa un anno e mezzo di vita (18 mesi), potendo osservare il bambino immerso nei suoi primi giochi di finzione. Tuttavia, non è affatto escluso che precursori del gioco simbolico siano operativi già da prima. È, anzi, assai probabile che fin dal 6° mese di gravidanza, il linguaggio (esclusivamente “udito”) intervenga favorevolmente nei processi di sviluppo del nascituro, facoltà immaginativa compresa. In questo senso, appare rilevante sottolineare almeno un paio di aspetti: da un lato, l'universalità dell'immaginazione (intesa come facoltà e definita puntualmente, come sopra) che ritroviamo espressa nel gioco dei bambini di ogni continente, indipendentemente dalla loro rispettiva cultura di appartenenza; d'altro lato, il suo carattere primigenio, ovvero il fatto che l'immaginazione, quale caratteristica biologica specificamente umana, ci accompagna, immutata, da migliaia, e migliaia, e migliaia di anni. Si tratta di una facoltà, la capacità d'immaginare, tanto concreta quanto quella legata alla visione.

Conoscere i bambini, sapere chi sono, e non solo per sentito dire, ma per esperienza diretta e prolungata osservazione, consentirà a chiunque di trovarsi d'accordo col dire che nulla, assolutamente nulla, di filosofico si ritrova in loro. I bambini, almeno fino agli 8, 9, 10 anni, non sono affatto interessati a produrre teorie unificate, quadri generali, visioni totali della realtà; né si muovono razionalmente (si badi bene, ciò non significa che non siano in alcun modo razionali. Semplicemente, si vuol far notare che essi non rivelano la scelta o l'utilizzo di alcun metodo, né tantomeno garantiscono la sua rigorosa applicazione. D'altra parte, i loro giochi sono assolutamente coerenti e propedeutici a una razionalità che altro non è se non immaginazione applicata al passato, al presente, e al futuro⁵); né, soprattutto, hanno fini teoretici, bensì pratici. Lungi da loro, dunque, alcun interesse speculativo, prettamente filosofico. I bambini non sono filosofi, come molti credono, né permeabili alla filosofia, perlomeno non a quella che abbiamo sopra definito e alla quale molti fortunatamente aderiscono ancora, nonostante le mode passeggiere, tra aperitivi filosofici e filosofie dello *skipass*.

Ma chi sono, allora, i bambini? Se parlo a un bambino di "amicizia", lui mi racconta del suo amico Federico, oppure mi spiega che domani andrà a pranzo da Filippo. Se gli dico "rabbia", ci tiene a riferirmi quel che accadrà tra lui e sua madre quel pomeriggio, quando le racconterà della nota presa a scuola, oppure si affretta a mostrarmi i graffi che sua sorella, una settimana prima, gli lasciò sul braccio, dopo essersi accorta che le aveva schiacciato una bambola. Se chiedo a dei bambini di elencare per iscritto i nomi di tutti i loro compagni presenti in classe in un dato momento, in genere, la maggior parte di essi non segue un ordine, non ha metodo. Solitamente procedono annotando per primi quelli che per primi incontrano con lo sguardo, una volta sollevata la testa dal foglio, pescando di qua e di là, segnando tutto e finendo col perdere facilmente il conto. Se poi mi capita di fermarmi a osservare un bambino giocare, noto che il gioco non ha scopo, che è fine in sé, e questo potrebbe ingannar-

mi sul fatto che sia un attività vagamente teoretica. Al contrario, per il bambino quel gioco, come qualsiasi altro, uno scopo ce l'ha eccome! È di capitale importanza, ad esempio, che il tal personaggio stia lì e non là, che si comporti così e non così, che possa fare questo e non quello. Tutti i giochi, se riportati alla loro origine, sono giochi simbolici, mimetici, e in quanto tali utili a uno scopo (o a più di uno), sia esso imparare a muoversi senza essersi visti, come fanno i predatori, ad ascoltare con attenzione, come fanno le prede, a interpretare i segni per avvantaggiarsi sul futuro, come peculiarmente, nel regno animale, fanno gli esseri umani.

La filosofia per bambini

Dopo aver individuato ed esplicitato tre caratteri distintivi e irrinunciabili della filosofia e aver sottolineato che si tratta di valori incompatibili con ciò che risulta dall'osservazione del bambino, almeno fino agli 8 anni d'età, ci troviamo ora a dover dire qualcosa sul tentativo, portato avanti da alcuni, di voler mettere a punto una filosofia per bambini.

Stanti le premesse, è evidente che chi credesse possibile, se non addirittura doveroso e giusto, far incontrare la filosofia e i bambini si troverebbe di fronte a un dilemma insolubile: manomettere la filosofia, i bambini, o entrambi. Ed è proprio ciò che accade, e ciò che fino ad ora è accaduto (a partire dai primi tentativi operati da Lipman e da quelli che sarebbero poi diventati i suoi successori verso la fine degli anni '60), dal momento che i due elementi in gioco, come già si è detto abbondantemente sopra, sono inesorabilmente incongruenti. Pertanto, si violerà la filosofia, si danneggeranno i bambini, o si guasteranno ambedue? A questa domanda, nel corso degli anni si sono date risposte diverse. La *Philosophy for Children* di matrice lipmaniana, il più grande contenitore di esperienze (tra loro anche molto varie e dissimili) di filosofia per bambini che la storia abbia partorito sinora, ha sempre scelto di mettere mano a tutt'e due.

Da un lato, decidendo di servirsi di storielle costruite *ad hoc* da un adulto (Lipman stesso, e poi altri) per attirare l'attenzione dei fanciulli, dall'altro, scegliendo di credere che il bambino sia davvero un essere capace di costruire da sé il proprio sapere e dunque pronto per la speculazione filosofica.

Da un lato, quindi, favole e storielle che, per amore o per forza, banalizzano il discorso filosofico, nel tentativo di renderlo comprensibile, diremo, «perfino a un bambino!»; dall'altro, un'idea di bambino totalmente inventata, frutto della fantasia di adulti interessati solamente a perseguire i propri scopi educativi e a convalidare le proprie presunte certezze. Naturalmente, non mancano posizioni ancora più estreme di quella appena presentata. Esperienze filosofiche per bambini che si concludono con rappresentazioni, recite, durante le quali i bambini, vestiti alla maniera greca, impersonano i filosofi più famosi, snocciolando massime imparate a memoria (per la gioia del pubblico dei genitori con videocamere al seguito). O peggio, congreghe di adulti convinti di dover trovare la maniera di trasmettere ai bambini concetti filosofici dei quali, non si sa poi perché, dovrebbero essere resi partecipi e di cui loro sono i latori incaricati dall'alto. Così, mentre la maggior parte dei genitori è distratta altrove, nelle scuole i bambini vengono orientati a “capire” il bello, la felicità, l'amicizia, il dolore, la libertà, e così via. Ovvero, in termini più chiari, a imparare ciò che l'adulto che è lì con loro (insegnante-filosofo-per-bambini che sia) pensa che siano queste cose. Già, perché i bambini, da soli, lungi dall'essere capaci di speculare, come credeva qualcuno, tendono ad assorbire, a captare all'interno del contesto di apprendimento in cui sono situati, quelle che sono le abitudini mentali di chi gli sta vicino (dell'adulto, in particolare).

Assistiamo, dunque, da circa quarant'anni, al proliferare di numerosi tentativi tesi a semplificare la filosofia attraverso l'invenzione di tutta una serie di espedienti, perlopiù letterari: favole, racconti, storie e storielle, magari illustrate, che in comune hanno tutte la malcelata intenzione di voler

trasmettere un messaggio e, soprattutto, di sentirsi in dovere di trasmetterlo. Ma il dovere di educare, inteso come dovere di consegnare a un altro individuo un certo contenuto cognitivo, anche fosse di natura filosofica, è privo di fondamento, specie se si tratta di bambini. Volverne fare esseri liberi, contrariamente a ciò, significa fare un passo indietro, togliendosi di dosso, anzitutto, la presunzione, tutta adulta, di sapere con certezza chi è un bambino e, in particolare, come pensa. Con un colpo solo, insomma, ci tocca oggi spazzare via anni e anni di cattiva filosofia per bambini che non ci ha portato da nessuna parte: non a conoscere meglio i bambini, non a sapere come pensano, non a capire come fare ad approcciarci a loro in modo da prepararli davvero a ciò che li aspetta, anziché condizionarli. Cattiva filosofia per bambini che ci ha resi solamente più ciechi; disposti ingenuamente a credere di essere indispensabili, di avere le risposte in tasca prima ancora di aver iniziato la ricerca.

La filosofia coi bambini

Aldilà di chi tenta di prescrivere c'è, invece, chi ha scelto di descrivere. Già da dieci anni, la filosofia coi bambini si pone come punto di riferimento teorico-pratico e, soprattutto, organizzativo-comunicativo per tutti coloro che intendono fare ricerca all'interno di un campo sterminato: quello filosofico-pedagogico-neuropsicologico-etnologico e non solo.

Gli assiomi dai quali ogni filosofia coi bambini inizia la sua indagine sono e devono essere gli stessi. I più importanti tra questi li abbiamo già incontrati, ma è conveniente riassumerli:

1) il rifiuto di ogni forma di semplificazione e banalizzazione del discorso filosofico. Discorso che per non venire anacquato deve necessariamente restare interno all'adulto, deve guidare la sua azione educativa e la sua ricerca, senza interessare i bambini né riversarsi su di loro (i bambini non "fanno filosofia", bensì giocano con l'adulto-ricercatore che,

solo in un secondo momento, esamina i risultati raccolti alla luce del proprio paradigma e della propria visione filosofica);

2) il rifiuto di ogni forma di mitizzazione del bambino, non più visto come una versione miniaturizzata del filosofo, o dell'adulto in generale, ovvero sia di qualcuno che dovrebbe essere introdotto al più presto ai misteri della vita concettuale della maturità, bensì come un essere che va incontrato direttamente all'interno della sua finestra temporale di sviluppo, e lì osservato, descritto e conosciuto;

3) l'assenso dato a una ricerca portata avanti da un'équipe di ricercatori (non solo filosofi) che, direttamente in situazione, ovvero sia a stretto contatto coi bambini in un contesto "naturale", contribuiscano a mappare e rimappare un territorio, quello dell'infanzia, all'interno del quale troppe persone si concedono, colpevolmente, di muoversi perlopiù a tastonare o sulla base del semplice buon senso.

Dai suddetti punti e da numerosi altri sviluppi teorici che qui non ci è possibile approfondire, segue la costruzione ininterrotta di una pratica filosofica coi bambini. Una pratica che anziché solleticare l'ego dell'adulto e accondiscendere al suo anacronistico desiderio di vedere realizzata una repubblica platonica (guidata da bambini con alle spalle adulti sovramotivanti, per non dire narcisisti), possa offrirgli elementi utili a guidare al meglio i suoi interventi educativi.

Se desidero preservare l'elasticità immaginativa di mio figlio, o dei miei alunni, come mi devo comportare? Che significato hanno per un bambino termini quali "devi", "dovresti", "puoi", "potresti"? Cosa accade quando un bambino si trova a dover interpretare concetti ambigui quali, ad esempio, "necessità", "possibilità", "impossibilità", "normalità"; o teorie implicite, nascoste, quali quelle morali ed etiche? Come posso continuare a svolgere la mia professione d'insegnante senza interferire negativamente sullo sviluppo dell'immaginazione dei miei studenti?

Queste e molte altre domande trovano già e troveranno risposta grazie al costante lavoro in campo educativo di ricercatori, filosofi e non, impegnati all'interno di scuole di ogni ordine e grado (specialmente scuole dell'infanzia e scuole primarie, ma non solo). Attraverso interazioni attente e misurate coi bambini, mediate *in primis* dalla filosofia, ovvero dalle parole, dagli oggetti, dagli eventi e in ultimo dai concetti, si tenterà di arrivare a comprendere ciò che oggi sfugge quasi completamente allo sguardo dell'adulto, e in particolare dell'insegnante, dell'educatore: la maniera o le maniere di proteggere l'immaginazione; come sia possibile, cioè, educare senza dare né togliere, senza che si rilevi in ciò una perdita, un *minus*. Semmai, un *plus* d'immaginazione.

Si tratta di conoscenze fondamentali dalle quali passa il futuro della nostra specie. Si tratta di bambini che presto cresceranno, e che si troveranno a dover far fronte a un mondo in rapidissimo mutamento. Se il filosofo per bambini era colui che riusciva a strutturare delle attività a partire dal pregiudizio che ai bambini importasse qualcosa della filosofia, che fossero "filosofi", che fosse giusto tentare di convincerli della bontà di qualche concetto; al contrario, il filosofo coi bambini è colui che, preferendo entrare in contatto coi bambini per osservare e partecipare, raccoglie e cataloga il maggior numero di elementi, tracce, indizi, tutto ciò che gli possa consentire, in seguito, di elaborare quadri realistici circa il loro originario modo di pensare, la loro ontologia, la loro epistemologia, nonché delle indicazioni utili a sé e ad altri adulti a preservare la loro immaginazione, senza inquinarla. Quadri temporanei, spazialmente limitati; ontologie valide, magari, in una particolare classe, ma non necessariamente in tutte, in generale. Quadri che il filosofo coi bambini si limita a tratteggiare, mentre agisce immerso nella situazione, senza alcun fine preordinato che vada oltre il conoscere, il capire, il meravigliarsi libero dal dovere di farsi autorità, o peggio, dal dovere di farsi potere prescrittivo e violento. Diritto dei bambini non alla filosofia, che nasconde diversi trucchi, ma al loro pensiero nativo.

Conclusioni

In definitiva, se da un lato risulta impossibile sia affermare che i bambini siano filosofi (a meno di non snaturare il termine “filosofia” o la concezione di “bambino”) sia tentare di sviluppare una qualsiasi pratica filosofica per bambini che non scivoli, presto o tardi, in un mero *divertissement* per adulti o in una qualche forma di educazione civica (utile, per carità, ma a dir poco scolastica); dall’altro, risulta non solo possibile, ma anche auspicabile approfondire una filosofia coi bambini, ovvero sia una filosofia che si metta a studiare l’infanzia estremamente da vicino, e che a poco a poco sia in grado di fornire indicazioni importanti a insegnanti, dirigenti, amministratori, e genitori, nella speranza che questi prestino attenzione.

Come riformare una didattica sempre più spenta e distante? Come tornare a coinvolgere nel processo educativo le famiglie? Come legare insieme tutta una società attorno alla crescita dei suoi membri più giovani? Come formare e selezionare i professionisti deputati a stare coi bambini? È impensabile credere che la tecnologia, da sola, possa rispondere a queste domande, o possa essere essa stessa la risposta. È impensabile credere che l’introduzione in ogni scuola, in ogni classe, di una lavagna elettronica e di un *tablet* possa essere la soluzione a un problema che non si è ancora compreso fino in fondo: **la lenta estinzione dell’immaginazione**, i cui segni e sintomi monitoriamo da anni, direttamente sul campo, a partire dal territorio e non semplicemente dall’analisi della mappatura. Una sparizione reale, un’involuzione dell’attenzione, del linguaggio, non una *fake news* qualunque. E la tecnologia, nella maggior parte dei casi, non ha fatto che amplificare questa situazione, rendendo ancora più asettica e ambulatoriale, la didattica. Così come il tentativo, a dir poco comico, dell’istituzione, di rappezzare la situazione venutasi a creare inviando a scuola tecnici, informatici, che spiegassero ai docenti le possibilità creative dei loro nuovi mezzi tecnologici. Semplicemente grottesco: da un lato, perché i tecnici pur sapendo tutto

di *computer*, poco o nulla sapevano di bambini, dall'altro, perché la maggior parte degli insegnanti scelse di obbedire, senza lottare, alle cieche indicazioni provenienti dall'alto.

A distanza di dieci anni (2008-2018) da quando iniziammo la nostra ricerca in campo educativo, ci troviamo sempre più spesso a raccontare di classi con un'immaginazione atrofizzata, un linguaggio semplice, ininfluente, una manualità quasi del tutto scomparsa. E questo, teniamo a precisare, non per una qualche colpa originaria della tecnologia (che di per sé, quale prodotto dell'immaginazione, è senz'altro utile e benefica), ma per un difetto tutto umano che consiste nel preferire, quasi sempre, la velocità al lento esercizio, la fretta alla pazienza, lo sfruttamento immediato alla fatica.

La filosofia coi bambini agisce come un sismografo posto all'interno di un cratere. Essa rileva eventuali pericoli in avvicinamento, a partire dallo studio della lava, del suo costante ribollire. In questa immagine, il cratere è la scuola, il magma i bambini, le cui energie fisiche e psichiche, lungi dal dover essere trattenute, carcerate, devono, piuttosto, essere fatte confluire nell'addestramento dell'immaginazione, sola attività sensata ai fini del loro sviluppo, del loro benessere psicofisico. L'esperienza ci insegna che ai bambini non occorre un altro adulto che gli dica cosa fare, tantomeno un filosofo che gli insegni o gli suggerisca come pensare, o come si pensa. L'esperienza ci insegna che ad ogni scuola occorrerebbe un filosofo che a partire dal racconto dei bambini lì presenti, di ciascuno di essi, offra reali occasioni di cambiamento e trasformazione. Un filosofo coi bambini.

Odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris.
Nescio, sed fieri sentio et excrucior.

(Catullo)

Odio e amo. Come faccio, mi chiedi?
Non so. Così è, però, e brucio.

Prima lezione

L'inizio è il banco, lo stare sul banco.

Diritti. Le gambe non ciondolano, le braccia si appoggiano, le mani sono libere. Lo sguardo è fisso in avanti, in posizione.

Il banco segna l'inizio e la fine della scuola. Andare a scuola, per molti, significa stare sul banco. Andare bene a scuola vuol dire, per la maggioranza, saperci stare, saper stare sul banco. Il monello, giù in fondo alla classe, si aggrappa a quel piccolo tavolino con tutte le sue forze: lo sposta, lo gira, lo scaraventa, ci si sdraia, lo calpesta, lo pittura, lo incide, lo mordicchia. Il monello non sa stare sul banco, cosicché i più si domandano che senso abbia che egli ancora vada a scuola.

«Stai ben seduto!», gli gridano. Ma lui non ci riesce.

Sembra che un tempo il termine “banco” stesse a indicare il rialzo di terra. Qualcosa sul quale, volendo, ci si poteva sedere, curvandosi un po', oppure scrivere o scambiarsi delle cose, ragion per cui doveva rassomigliare a un tavolo, anche se di gran lunga più scomodo. Oggi le contrattazioni che avvengono sui banchi non sono meno importanti: voti, note di merito e demerito, figurine di cuccioli e di calciatori.

Ad ogni modo, un tavolo, qualsiasi tavolo, ha ben poco a che vedere con un banco, e con un banco di scuola in particolare, e non è vero, anche se molti lo credono, che a un bambino le cose appaiano diversamente. Non è vero, ad esempio, che per il bambino il banco è, in qualche modo, un tavolo in miniatura. Per lui non esiste la miniatura. Per lui, come per noi, esistono i banchi ed esistono i tavoli. In questo senso, l'ontologia è la medesima. Ecco perché impiegherete parecchio tempo nel tentativo di convincere un bambino

che un banco sia un tavolo. Certo, una “forma” di tavolo. Un “modo” in cui il tavolo si dà, per così dire, ai bambini. Ma per finta, per scherzo. Il che lo rende insopportabile: come i fiori, quando sembrano veri ma non lo sono; o le intenzioni, buone solo all’apparenza. Detestabile per gli adulti, che lo scostano con movimenti simili a quelli che impiegherebbe chi nuotasse in mezzo alla spazzatura; insostenibile per i bambini, che lo vivono come una pericolosa altezza. Difatti si dice: “muoversi tra i banchi”, e anche “cadere dal banco”.

Il banco di scuola non ha quasi mai forma quadrata. Più spesso è rettangolare. La piana è spessa e gli angoli più o meno arrotondati. Le gambe di ferro sono tubi sottili nei banchi più vecchi, più larghi in quelli moderni. In ottemperanza alla moda, peraltro non ancora diffusa, di non avere zaini con sé, i banchi conservano raramente quel gancio laterale al quale si attaccava la borsa, forse anche perché oltremodo pericoloso. A volte, il banco ha un sottobanco. Così, se un bambino giocherella con qualcosa, il maestro gli dice di non dar seguito al gioco, e di metterlo sotto il banco. Senza farsi vedere, di nascosto, appunto, “sottobanco”, il bambino ordina e riordina il suo nascondiglio, a volte finendoci dentro, perdendosi. Capita di non vedere più la testa di qualcuno e di chiedere: «Dov’è Federico?». «Sta acquattato sotto il banco!».

Certi bambini, specialmente di sei e sette anni, passano molto tempo in compagnia del loro banco. Tolgono, spostano, prendono, mettono, organizzano, armeggiano in vari modi, sopra e sotto di essi. Come dobbiamo interpretare questo dato? Come interpretiamo il fatto che altri bambini, al contrario, sembrano estranei a ciò che hanno sottomano? Come spieghiamo il brusco cambiamento di prospettiva che notiamo con l’aumentare dell’età? Un bambino che a otto, nove anni continua ad affacciarsi continuamente con il proprio banco rivela, in molti casi, un disagio, una preoccupazione, un’ansia legata allo stare a scuola. Cos’è cambiato rispetto

a quand'era più piccolo? Perché qualcosa che inizialmente giudicavamo positivamente, come a sei sette anni il fatto di giostrarsi bene sul proprio tavolinetto, ci appare ora problematico? Il bambino è lo stesso, il banco pure. O forse no?

Cos'è davvero un banco? Cosa rappresenta?

A scuola, ogni bambino dovrebbe avere il suo banco e dovrebbe poter accedere a un sottobanco, specie di retroscena nel quale ripararsi, di tanto in tanto. Si tratta, nientemeno, dello stesso retroscena di cui parla, a lungo, Erving Goffman. Retroscena che a scuola, purtroppo, i bambini non hanno e che spesso devono ricavarsi da soli, come meglio possono. Accade, soprattutto nelle periferie e nelle zone di campagna, d'incontrare, invece, banchi da due o tre posti, tanto difficili da spostare quanto rari, oramai, e per fortuna; e di trovare, specialmente in città, all'interno di scuole che credono d'essere all'avanguardia dal punto di vista educativo, grandi banchi quadrati, da quattro posti, o più, disposti in giro per la stanza, a mo' di buffi isolotti. Ma nessun retroscena, mai. Di quelli non se ne trova traccia, neppure a cercarli col lume.

Epperò, come l'adulto, anche il bimbo abbisogna di non esser veduto. Come chiunque, anch'egli richiede la possibilità di poter passare inosservato, di nascondersi, di tanto in tanto, dall'occhio sempre aperto e sempre attento dell'istituzione, che controlla tutto e tutti, e mai si distrae, non lasciando tregua alcuna. L'aula insegnanti, in fondo, non è altro che questo: un nascondiglio all'interno della scuola. Un posto nel quale l'adulto può lasciarsi andare a comportamenti che sarebbero inaccettabili agli occhi spalancati dell'istituzione e che per questa ragione vengono tenuti segreti, resi in qualche maniera privati, celati alla vista da una porta chiusa o socchiusa. Dentro l'aula insegnanti ci si abbandona al caffè, ci si attrezza per riuscire a fumare una sigaretta alla finestra, si utilizza un linguaggio informale, condito da qualche

parola volgare, ma soprattutto si parla alle spalle di quel collega, o di quell'altro, di quell'alunno, o di quell'altro, dei genitori di quell'alunno, o di quelli di quell'altro, o peggio.

I bambini, invece, come i prigionieri, non hanno retroscena. L'istituzione gli ha tolto questo diritto, con la scusa della sicurezza, del pericolo. «Se li perdessimo di vista potrebbero farsi male», dicono gli insegnanti. Il controllo totale nelle scuole è giustificato da ragioni di forza maggiore che via via si sono intensificate. Se ci fate caso, noterete sentinelle agli ingressi, alle uscite, durante la ricreazione (svolta perlopiù all'interno della classe, sempre meno in corridoio e ancor meno in giardino), nella sala mensa, a vigilare il turno del bagno, dello spazzolino da denti... Secondini, come in galera.

Persino gli animali rinchiusi negli zoo hanno accesso a un retroscena. È il motivo per cui, spesso, chi visita uno zoo non riesce a vederli. «Dove sono?», ci si chiede. «Nella loro tana, nel loro nascondiglio». Usciranno quando vorranno.

Le rare classi che ancora conservano un retroscena "naturale" sono quelle che inglobano al loro interno un piccolo gabinetto, specie di ripostiglio aperto, solitamente utilizzato per riporvi giacche, zaini, o armadietti e che forse in origine conteneva un piccolo lavandino e comunque era ad uso esclusivo del maestro. È lì che ci si nasconde durante la ricreazione. È lì che prendono avvio le più magiche avventure. Le classi che in maniera del tutto fortuita abitano spazi simili sono favorite dalla sorte, magari senza neppure rendersene conto. In linea generale, sono classi che stanno "meglio", più in salute di altre dal punto di vista immaginativo. I bambini sono più sereni, attenti, mentalmente vivaci e reattivi.

Il banco di scuola, non lasciamoci prendere per il naso, non è che un pretesto per abituare gli uomini, fin da piccoli, a stare al loro posto, con la scusa d'impegnarli in qualcosa che tutti

ritengono importante, anzi, più che importante. Non è raro, a questo proposito, sentir dire da un adulto che andare a scuola è il lavoro dei bambini, già da quando hanno appena tre anni.

«Hanno lavorato bene oggi», dirà la maestra. «Non si impegnano, non lavorano. Sono svogliati», si sentiranno dire alcuni genitori, in merito ai loro figli. Peccato che dopo i primi e indimenticabili banchi ce ne saranno altri, e poi altri, e altri ancora. Più alti, più larghi, ancor più simili a veri e propri tavoli (mai davvero tavoli, però). Lavori che la società ha selezionato per i suoi membri e che essi, volenti o nolenti, dovranno svolgere, e pure con impegno e lealtà. Non ci si deve mai dimenticare, però, che parte costitutiva del tavolo, ancor più del piano o delle gambe, è la libertà di creare, di farci sopra quel che si vuole. E quella libertà il banco non la possiede, né punto né poco! Come già si è detto: sembra un tavolo, ma non lo è. Invero, perché il banco non appartiene al bambino, al “lavoratore”. Non è mio, né del mio compagno, e neppure della maestra. Non c'è niente a scuola che appartenga ai bambini. Tutto è, per così dire, dato in prestito dall'istituzione ai lavoratori. Banchi, sedie, armadi, mense, palestre, lavagne ed ora lavagne elettroniche e *tablets*. Mezzi di produzione.

Ecco perché, stare a scuola, sul banco, significa, prima di tutto, saperci stare; perché vuol dire saper fare quello che altri ti chiedono di fare, non certo quello che tu dapprincipio vorresti. «Composto!». «Scrivi!». «Posizione di ascolto!». Precursore della scrivania da ufficio, del tavolo da falegname, del banco da macelleria, della postazione da barbiere, della sedia da dentista, del lettino da ambulatorio, del ponteggio da muratore e così via, il banco di scuola scende a patti col tempo che attraversa, senza allontanarsi mai troppo da quel che è, dalla sua natura politica ed economica, non certo oggettuale. Ogni banco reca con sé l'ordine che lo guida: «Un etto e mezzo di prosciutto!»; «Me li tagli corti sui lati!»; «Queste pratiche le voglio sistemate al massimo en-

tro stasera!». E poi c'è la società. E i tempi che cambiano. E una scrivania che i bambini, da grandi, faranno sempre più fatica a trovare, ragion per cui il banco si trasforma e la sua superficie si allarga. Oggi, quattro bambini occupano, ciascuno, un lato del grande quadrato paglierino che campeggia in mezzo alla classe, sorta di moderna visione del lavoro condiviso, *kidworking* sperimentale, senza alcuna prospettiva pedagogica. Dovremmo indignarci di fronte all'aumentare di test, prove, analisi, che sempre più invadono l'ambiente scolastico. Certe istituti primari, ma anche molte secondarie di primo grado che abbiamo visitato nel corso di questi anni conservano oramai ben poco di ciò che potremmo genericamente definire "ambito delle scienze umane". Al suo posto rileviamo, piuttosto, la presenza di metodi provenienti dalle scienze statistiche e materiali tecnologici che nulla hanno a che fare con la vita che scorre all'interno della scuola. Eppure, la ricerca avrebbe bisogno di strumenti che la aiutassero a guardare al suo oggetto di studio, senza per questo volerlo conquistare. Indicazioni native del territorio, del campo. Come oggetto, insomma, il banco di scuola è un *freak*: cattura la nostra immaginazione. Quando percorriamo i corridoi, diretti verso l'aula insegnanti, per non fare tardi ai colloqui, non resistiamo alla tentazione di gettare uno sguardo dentro le classi, alla ricerca di qualcuna di quelle strane miniature. Resta un mistero come sia possibile continuare a illuderci che sia sufficiente cambiar forma ai banchi per far sì che i bambini cooperino in vista del loro apprendimento, o anche solo stiano più attenti o diminuisca il rumore, o non si attivi il baccano. Come scrisse Elémire Zolla: gli archetipi si mimetizzano, ma non spariscono. Che è un po' come dire che ciò che crediamo di aver accompagnato fuori dalla porta, molto probabilmente è già rientrato, senza invito, dalla finestra, senza neppure che ce ne accorgessimo. Servirà allenare, anzitutto, e non poco, la nostra sensibilità. La sensibilità di chi sta coi bambini non per farli lavorare, ma per comprenderli, per collaborare con loro.

Seconda lezione

Si incontrano molte persone convinte che occorra occuparsi dell'educazione dei bambini. Certo, i bambini vanno nutriti, e protetti in ogni modo. Ma è sicuro che vadano educati? E se sì, come? E a quale scopo? La sensazione è che la maggior parte delle persone disposte a scommettere sull'evidente necessità di doversi occupare dell'educazione dei bambini, tenda a non badare con altrettanto zelo alla propria educazione, o comunque non si ponga abbastanza domande su chi sono i bambini, come pensano, quale sia la maniera più adeguata di stare con loro senza danneggiarli.

In tanti l'hanno detto: a scuola non si va per divertirsi. E hanno ragione. Che orrore il divertimento, e che tortura le attività fatte per divertire, per intrattenere. A nessuno dovrebbe essere permesso di entrare a scuola per divertire i bambini, né di chiamarsi animatore, o peggio, facilitatore. I bambini non hanno certo bisogno d'essere animati, semmai rianimati, specialmente dopo certe soporifere attività scolastiche. Da sempre (in molti lo sanno, ma in pochi sono abili a trarne vantaggio), amore e concentrazione vanno di pari passo, sostenute da un medesimo sentire, luminoso e volatile, che poco o nulla ha a che fare con il divertimento, inteso dai più come semplice distrazione, chiasso. Entrambe, amore e concentrazione, si raccolgono in un punto, là dove i desideri incontrano le forze che li condurranno a realizzazione. In quel luogo, l'amore consente l'evaporazione di ogni sventatezza, ottenendo la perfetta attenzione dell'individuo che, adulto o bambino che sia, viene preso, abbracciato, come un albero quando l'edera lo ricopre per intero.

Ma cosa c'entra tutto questo con la scuola, quella vera? Oggi la scuola è diventata un istituto di correzione e contenimento, un luogo dove a parlare sono i numeri, le statistiche,

la burocrazia. L'ambiente ideale in cui un insegnante può nascondersi e passare quasi del tutto inosservato: nessuno gli chiederà mai che idea si sia fatto dell'educazione, del perché una certa cosa si fa così e non diversamente. Quando varchi il portone d'ingresso di una scuola, o di una classe, ti accorgi della presenza, a volte opprimente, di un'organizzazione, di una dinamica. Sporadica, invece, è la sensazione che sia in atto una riflessione critica su quella stessa dinamica.

La soluzione, si dirà, era già sotto gli occhi di tutti. *Devèrtere*, in latino, è allontanarsi; distogliersi, nello spazio del pensiero, volgersi altrove. Nelle carte dei tarocchi, solo il matto sembra divertirsi. Dimentico delle proprie responsabilità, fa fagotto e si allontana, tra le proteste di un animale che vorrebbe farlo rinsavire, ma senza risultato. Il fantolino, al contrario, quando ama ciò che fa, si concentra, ottenendo i più beati apprendimenti, noncurante di qualsiasi divertimento e, anzi, infastidito dall'adulto che tenta di distrarlo, coi suoi ragionamenti, le sue riflessioni. È l'amore la chiave di volta, non il divertimento. L'amore permette l'attenzione, e nell'attimo d'attenzione si fa strada l'apprendimento, altrimenti sbarrato fra potere e rinuncia. Aquilone che disvolge il proprio filo, mentre il bambino lo rincorre a perdifiato.

Prima di occuparci dell'educazione dei bambini occorrerà, allora, preoccuparci di noi stessi e dei nostri intenti educativi. È l'adulto e la sua idea di educazione, infatti, che più di ogni altra cosa ci impensierisce, ci preoccupa. Cosa vuol dire "educare"? Quanti adulti se lo continuano a domandare? Ebbene: se accettiamo l'idea che parlare di educazione voglia dire riferirsi all'azione di *trarre fuori* o *trarsi fuori* ("educare" discende dal latino *educere*, composto di *e-* e *ducere*), ci chiederemo: «trarre fuori da dove, da che cosa?». Confidiamo, da una situazione scomoda, non confortevole, o addirittura pericolosa. Difatti, chi mai vorrebbe esser tratto fuori da un piacere? Chi preferirebbe esser lasciato a terra, senza

venire aiutato a rialzarsi? Si trova, forse, qualcuno che preferirebbe esser costretto lontano dal bene? Siamo convinti che “educare”, oggi come in passato, voglia dire transitare da una condizione vitale limitata a una più ampia, da un minor numero a un maggior numero di possibilità, da un minor grado a un maggior grado di libertà, dall’immagine di una porta chiusa a quella di una porta aperta, per non dire spalancata. Da una condizione d’inferiorità a una superiorità intesa come fioritura dell’essere, come compimento della sua natura multiforme, prospettica e complessa. E ciò grazie all’aiuto di qualcuno, qualcosa, o semplicemente di se stessi, come vedremo occupandoci della figura del maestro.

Da queste premesse consegue che l’educazione, di per sé, non può essere annoverata né tra i raggiungimenti possibili, o eterni, né tra quelli impossibili, o transeunti. Essa, come abbiamo visto, emerge soltanto a partire dalla comparazione tra due stati temporalmente distinti (t_1 e t_2), uno dei quali rappresenta un *minus* e l’altro un *plus* di possibilità, libertà, realizzazione, per la vita dell’essere in questione (l’uomo, in questo caso). Il primo stato, quello più spostato verso il meno, che scegliamo di chiamare *educato*; l’altro, spostato verso il più, che definiamo *educando*. Consegue anche che l’educazione non è un oggetto concreto: essa non si può né afferrare, né perdere. Al termine di una qualsiasi esperienza, quando credo di averla raggiunta, essa inesorabilmente mi sfugge. Termino la lettura di un libro, ci rifletto. Trascorre del tempo, ci rifletto ancora. Quel che penso cambia continuamente, si raffina o si incrina, non resta mai uguale a com’era, anche solo un istante prima. D’altra parte, posso gettare via il libro, strappare i miei appunti, dare alle fiamme i miei disegni, ma non posso decidere di abbandonare sull’autobus i pensieri che ho in testa, ciò che leggere o scrivere o disegnare ha prodotto in me, sotto forma di variegate modificazioni neuropsicologiche. L’uomo è, momento dopo momento, conseguenza di se stesso. *Causa sui?*, non direm-



mo. Perlomeno, non la sola. Certamente, non la prima. Affermeremo più avanti e con precisione ancora maggiore: egli (l'uomo) è colui che continuamente si orienta e riorienta verso l'*educato* o l'*educando*. L'educazione, dunque, non diviene, perdendosi a poco a poco nel nulla, come qualsiasi altra proprietà. Essa rivela una sua originale e infallibile processione. Così, se da un lato l'essere in forze dell'uomo scivolerà via col passare del tempo, come anche il pigmento dei suoi capelli, e la sua memoria; dall'altro, il suo stazionare fra *educato* ed *educando* manterrà la sua oscillazione fino alla fine e, in un certo senso, per sempre, *sub specie aeternitatis*.

L'educazione non è un'entità astratta, un astro verso il quale tracciare la rotta della nostra condotta. Essa conserva un potere causale ineludibile e misterioso. Ma se non è questo, né quello, né quell'altro, che cos'è? Di cosa parliamo quando parliamo di educazione? La sensazione è che l'educazione emerga dalla relazione che ogni essere intrattiene con sé e con ciò che lo circonda. Si tratta di una caratteristica peculiare della materia; qualcosa, quindi, di percepibile. Qualcosa che, a vario grado, coinvolge tutto quanto ci circonda; che si mostra, si scatena, nell'istante in cui qualcosa succede, e che probabilmente cesserà di verificarsi con l'esaurirsi del tempo, col pietrificarsi dell'accadere. Condizione necessaria e sufficiente dell'educazione, dunque, è l'avvenire, lo spazio-tempo. Uno spazio-tempo orientato verso un *plus* o un *minus*.

Ogni spazio-tempo educativo, ovvero sia ogni accadere, è diverso dall'altro, a motivo della sua diversa composizione. Se prendiamo in considerazione la scuola, e la classe come sua unità minima di espressione, ci accorgiamo che essa è inequivocabilmente diversa, tanto per fare un esempio, dalla classe che le sta a fianco, così come da quella posizionata al piano di sopra, o nel vicino palazzo, o nella vicina città, e così via. Aldilà di qualsiasi apparente somiglianza, infatti, ci preme chiarire che non esistono due scuole, due classi, due

intervalli di ricreazione, due lezioni di matematica, etc., che possano dirsi identiche. La ragione, presto detta, sta nel fatto che uno stesso spazio-tempo educativo non può essere mai occupato da due enti diversi, o da due diversi insiemi di enti. Diremo di più: non solo non si trovano due classi tra loro identiche, ma la medesima classe non può dirsi identica a se stessa, da un anno all'altro, da un giorno all'altro, perfino da un momento all'altro; per quanto si possano individuare delle prossimità tra spazio-tempi vicini o contigui.

Da un insegnante sarebbe giusto pretendere, dunque, in aggiunta a una certa preparazione teorica, anche una notevole sensibilità, utile soprattutto a individuare la dinamica degli spazio-tempi educativi con i quali egli dovrà, senz'altro, avere a che fare: il loro continuo formarsi, evolvere, trasformarsi. Il vero maestro (purtroppo ne sono rimasti davvero pochi in circolazione) è colui che sa come sistemarsi all'interno dei particolari spazio-tempi della classe, nonché di quelli dei singoli bambini, e da lì, pur mantenendo un distacco proficuo e imparziale, osservare, descrivere la situazione, lo svolgersi dei fatti, l'accadere dell'educazione. Maestro, dunque, ma anche ricercatore. Ricercatore, ed anche maestro. Non c'è altra strada, insomma, se non quella di un coinvolgimento diretto dell'insegnante, di una sua continua presa di posizione nei confronti dell'educazione, in vista di un orientamento al *plus* che non va mai e poi mai sottovalutato.

Tornando a noi: che a scuola non si vada per divertirsi, non vuol dire che non ci si diverta. Se il divertimento passa in secondo piano, rispetto a raggiungimenti più alti, verrà elargito come regalo, assieme ad altre manifestazioni dello spirito. Ecco, allora, che il divertimento si tramuta in un sentimento silenzioso, che nasce da dentro e non allontana, ma avvicina al suo oggetto, teneramente. Origina sorrisi e non ghigna, non spalanca la bocca, non fa il viso arcigno. È il divertimento che non cerchiamo, quello che stiamo davvero cercando.

Terza lezione

L'educazione stocastica è quell'educazione che compie le proprie scelte non in base al territorio, bensì alla mappatura. Disinteressandosi dei bambini che ha di fronte, come della scuola nella quale è circostanziatamente inserita, essa procede valutando grafici e curve che poco o nulla hanno a che fare con il qui e ora, perdendo così di vista la stragrande maggioranza delle informazioni presenti sulla scena, nell'istante educativo. Si tratta di un'educazione che ama fare largo uso di libri di testo e materiale didattico appositamente creato "per bambini", affidando la valutazione della propria irripetibile situazione a test e verifiche provenienti dall'alto, dal Ministero, nel vano tentativo di percepirsi non dissimile rispetto a ciò che nello stesso tempo accade da qualsiasi altra parte, in qualsiasi altra scuola. Tutto questo a danno di ciò che per definizione sarebbe bene che fosse dissimile: l'immaginazione.

La pedagogia qualitativa, invece, opponendosi alla quantitativa, s'interessa a fondo della vita quotidiana che si svolge all'interno della classe, tra i banchi, nell'*hic et nunc* educativo. In questo caso, l'adulto partecipa, osserva, studia, tenendo in minimo conto le statistiche, e agendo, piuttosto, da testimone della scena sociale che si svolge in diretta, davanti ai suoi occhi, giorno dopo giorno. Un testimone implicato, affatto estraneo ai fatti. Unico, tra i presenti, che oltre a essere, si osserva essere; oltre a fare, analizza costantemente il suo fare. Solo, tra i presenti, diremo meglio più avanti, a recitare. Il maestro è in scena, si muove sulla scena. Avanza, indietreggia, impara a osservarsi sulla scena, a gestire la propria partecipazione, facendo in modo che nulla gli sfugga di mano.

Il nesso amore-concentrazione, fondamentale per il fantolino, abita la classe, il luogo nel quale egli passa la maggior parte del suo tempo. Bando, dunque, alle scuole con le pareti

bianche e sporche, con le cartine politiche di cinquant'anni addietro, coi pavimenti strisciati di nero e le luci al neon. Il bambino si concentra più facilmente nel tripudio. Dov'è più intimo il nesso fra gli opposti; dove l'attenzione non si ricerca e non si ottiene con la nudità dello spazio, né tantomeno con l'esposizione al brutto, ma con la piena luminescenza dei pieni e dei vuoti; dove la tradizione, da sempre, ci consiglia di guardare, là occorre muoversi. Ma per farlo sono necessarie delle indubbie competenze: anzitutto, uno sguardo allenato e un intelletto acuto ma, soprattutto, la capacità tutt'altro che comune di non prendersi troppo sul serio: di recitare, appunto. Virtù che manca alla maggior parte degli insegnanti.

L'ambiente classe, là dove prende corpo il fatto sociale, deve favorire in tutto l'apprendimento (questo lo si sa senza aver mai avuto l'accortezza d'applicarlo). All'interno della scuola, nessun elemento, compreso il maestro, deve essere d'intralcio al fine ultimo, all'amore che genera la vigile curiosità, che scalda il cuore, guarda e ascolta. Tripudio per gli occhi e per la mente. Passo cadenzato, allegrezza, fra colori, suoni e dettagli. La concentrazione, come ci ricorda Huxley nel suo *The Art of Seeing*⁶ è essenzialmente moto instancabile, infinito movimento, *odi et amo*. La coscienza, infatti, si accompagna sempre alla mobilità, mentre risulta assai deprivata da ciò che è statico, fisso, come morto. Quando le condizioni sono favorevoli, dunque, mente e corpo ne traggono indubbio vantaggio e l'apprendimento non è solamente possibile, ma risulta straordinariamente efficace. Ecco perché l'insegnante non può permettersi di abbandonare la propria ricerca, né allontanarsi troppo dal proprio territorio.

Disporre con cura ogni più piccolo elemento dell'ambiente classe è indispensabile. Là dove gli adulti, siano essi genitori o insegnanti, non hanno tempo per questo genere di attenzioni, spero non si pretenda siano i bambini i primi a doverci pensare. Da parte sua, Huxley fa bene a sottolineare

re, più e più volte, che «le lenti neutralizzano i sintomi, ma non rimuovono le cause della vista difettosa». Così, diremo, lavagne elettroniche e ogni altro ammennicolo di cui molti dirigenti amano farsi vanto, pur distogliendo lo sguardo dei più dalle vere questioni educative, non hanno, né mai avranno, il potere di scalfire le cause dei mancati apprendimenti, dei malesseri, delle problematicità, delle emergenze e di tutto ciò che rema contro, all'interno di quello strano mondo che siamo soliti chiamare scuola. Se affrancarsi dalla sequela disperata di coazioni che ci impediscono di vivere felici vuol dire abbandonare la paura di sperimentare, allora dovremo cercare d'imparare il più possibile dai nostri errori, in vista di un tanto atteso perfezionamento. In altre parole, se a scuola le cose non funzionano, non solo si può, ma si deve cambiare. Opporre forza a forza non conviene. Lo sa bene chi naviga: tra i flutti non si può che scivolare.

Ma come contattare il territorio, la classe? Come arrivare ai bambini? Fin dall'inizio della nostra ricerca abbiamo scelto di non accontentarci della descrizione che di essi comunemente ne facevano insegnanti, dirigenti scolastici e amministratori. Tali visioni ci sembravano, e tutt'ora ci sembrano, irrimediabilmente guastate da una serie di erronee prospettive, in alcuni casi ideologiche, in altri addirittura miopi: *in primis* sul bambino e sulla necessità della sua educazione, poi sulla scuola quale luogo deputato, a nostro giudizio, a orientare e indirizzare le spinte centrifughe provenienti da ciascuno dei futuri membri del corpo sociale, poi sul lavoro, sulla disciplina, e così via. Nella nostra prospettiva, distante anni luce da quella attualmente adottata in Italia, è al filosofo, non all'insegnante di professione, che si chiede di entrare in classe. È lui, a nostro avviso, a dover stare coi bambini, sul campo, più tempo possibile, per compiere le proprie osservazioni. Certamente non un filosofo che basandosi sul racconto di altri e mantenendosi distante dal suo oggetto di studio esprima qualche inutile e precon-

cetta valutazione, dunque non lo storico, e neanche il filosofo “da poltrona”, e nemmeno il filosofo *per* bambini, bensì il testimone-filosofo, l’osservatore-descrittore, il filosofo coi bambini. Sarà lui a dover apprendere dai bambini con i quali interagirà l’insieme di conoscenze che essi quotidianamente renderanno disponibili e interpreteranno assieme ai loro coetanei, alla classe (e in un certo senso, dunque, alla società): vocabolari compresi, naturalmente, ma non solo quelli.

L’insegnante tradizionale, financo le reclute appena uscite dal sistema d’istruzione universitaria nazionale, non potranno essere d’aiuto al filosofo in questo particolare viaggio. I primi, perché convinti che la distanza che li separa dai bambini vada riempita fino a fare di questi ultimi degli uomini robusti e ben piantati; i secondi, perché persuasi che occorra andare incontro al volere educativo degli utenti, alle loro innate competenze e soprattutto al loro piacere. La verità è che a scuola non si sperimenta affatto. Passano gli anni, ma lo spettacolo dell’educazione è il medesimo. Pochi dettagli si aggiornano e quando la cornice sembra mutare, il più delle volte, non è che un trucco. L’arrivo della tecnologia, tra i banchi di scuola, ha forse spazzato via quelli che erano i problemi di un tempo? Sono forse scomparsi i grattacapi di un’istituzione che ha sempre evitato di fare i conti con se stessa, autocelebrandosi nel bello, come nel cattivo tempo? Colpita ai fianchi, la scuola resiste, avanzando a passi impercettibili, quando avrebbe ampie praterie per correre, se solo non fosse impietrita.

Nell’*Advaita Vedanta* si parla di *Jivanmukta*, di liberato in vita, di colui che, per usare le parole di Elémire Zolla: «si atteggia in modo conforme alla persona con cui tratta». Gioca col bambino, è serio con l’anziano. Sempre amabile, benché interiormente acquietato, dispiega compassione e affetto. Solo concependo un amore che non è attaccamento, né strenua difesa, ma analisi dei fatti, esplorazione delle possibili-

tà e scelta della soluzione migliore, un'istituzione che oggi arranca potrà rialzarsi a vita nuova. Oggigiorno la scuola (e non essa soltanto) dimostra di avere estremo bisogno dello sguardo esterno del filosofo; di qualcuno, cioè, in grado di metterne in crisi le dinamiche, i cliché. I bambini, a differenza di ciò che pensano gli adulti, non sono semplici applicatori di norme, siano esse organiche-neuropsicologiche o comportamentali. Ciascuno di essi contribuisce in maniera attiva a istituire-costituire la realtà di cui fa parte, interpretandola e decodificandola. Nel gioco lo si vede con dovizia di particolari: il bambino non si limita mai a contemplare la finzione-realtà che ha messo in piedi, bensì agisce con essa, per essa e attraverso. Si tratta, semmai, di una contemplazione attiva. Dopo aver sistemato tutte le pedine del gioco, il bambino vi si posiziona all'interno; proprio come un ragno che va a mettersi sulla tela una volta terminato di tessarla. In quest'ottica, l'istante educativo è l'attimo della relazione tra il bambino (l'*educando*) e l'altro (l'*altrimenti*), sia esso un essere umano, o animale, un ente naturale, o artificiale. Comprendiamo chiaramente come questo modo di vedere le cose renda di per sé obsoleto e semplicistico qualsiasi discorso che tratti troppo generalmente il tema dell'infanzia, dei bambini, così come qualsiasi pratica che si fondi su una statistica o peggio, sul buonsenso. In educazione non è a queste pie illusioni che ci si può accontentare di guardare.

Sposare la causa "qualitativa", però, non vuol dire abbandonare del tutto una prospettiva più spiccatamente quantitativa. Continuando a riferirci alla scuola, ad esempio, se da un lato è vero che i bambini possono essere considerati artefici del proprio destino, ovvero sia attori che, momento dopo momento, si producono sulla scena dell'educazione, in particolare nella classe, dall'altro lato è anche vero che essi sottostanno abbondantemente alle produzioni di numerosi altri attori, subendo, purtroppo, una sorte che li sopravanza e che procede da zone sulle quali essi non esercitano alcun

potere. Stando a scuola si ha davvero la sensazione di essere sovrastati da una realtà sociale con un suo peso specifico, una sua estensione, la quale esercita una coercizione più o meno tollerabile. Si tratta, certamente, di un'illusione, ma di un'illusione, diremmo, "concreta", *concrete* (letteralmente "di calcestruzzo", cioè, pesante). Una sensazione simile a quella che si prova varcando i cancelli di una prigione, entrando in tribunale o in ospedale, anche se come semplici visitatori.

Visitando una scuola ed entrando in una classe ci si accorge, dopo una breve indagine, che per i bambini e gli insegnanti li presenti il miglior modo di definire il termine "educazione" consiste nel raccontare ciò che in quel momento si sta facendo; specie di addizione di tutti i gesti e le parole contenuti in quel particolare spazio-tempo educativo, giorno dopo giorno: Federico che tempera la matita, Filippo che legge a voce alta, l'insegnante che corregge i compiti, e così via. A prima vista potrebbe sembrare che essi condividano una visione microsociologica, interpretativa della realtà che li circonda. Approfondendo il fatto, però, si scopre che nella maggior parte dei casi si tratta di una consapevolezza alquanto superficiale, per nulla tematizzata. È raro, infatti, che essi credano di essere gli artefici di ciò che lì sta avendo luogo: il fenomeno educativo. Si sentono implicati, imputati persino, ma non veri e propri produttori, generatori di significati. Piuttosto, è come se l'educazione fosse lì che li aspettasse. A loro giudizio un passo dentro la scuola equivarrebbe all'inizio dell'educazione. Essa è dunque, nei fatti, quel che fanno; ma non "perché" lo fanno, o "dal momento che" lo fanno. L'effetto "educativo" fuori dalle mura scolastiche scompare, mentre è probabile che sopravviva anche quando in classe non c'è nessuno. Una riflessione imparziale e distaccata sull'educazione, all'interno della scuola, non c'è. Lì, gli attori sociali non sanno di poter contribuire in qualità di autori alla definizione di ciò che li circonda. Perlopiù, diremo, si limitano a seguire un copione scritto da altri.

Quarta lezione

Ci si chiederà chi è il filosofo coi bambini. Un carattere, un'impronta, tale per cui lo si distingue inequivocabilmente da ogni altro, anche in mezzo a una folla. A suo agio dovunque si raccolgano dei bambinelli, utilizza la parola senza esserne schiavo, prediligendo i movimenti del corpo per trasmettere l'esperienza alla quale, a suo tempo, si è liberamente ordinato. Le braccia sono flesse, le mani archeggiano, il volto comunica una tranquillità energica, una pace vigorosa. Lo guida un insegnamento, sopra tutti gli altri, simile a quello lampeggiato nei canti del poeta Dadu, tenero fino all'inverosimile e per questo inespresso, silenzioso: «il maestro guarda e, se non lo si intende, si rassegna a parlare», come riportato da Elémire Zolla⁷ ne *Lo stupore infantile*; oppure vicino a quello dell'asceta S. Nilo del Sinai, che recita: «chi è legato non può correre», che destralmente ci ricorda che le parole possono diventare un cappio al collo di chi non sa bene immaginare. Il filosofo coi bambini, diremo con forza, ha a cuore l'immaginazione, più di ogni altra cosa. La capacità di pensare l'altrimenti, di parlare di cose non presenti, che marca la distanza incolmabile tra l'uomo e gli animali. Non il linguaggio comunicativo, né la capacità di scambiarsi informazioni, né la possibilità d'instillare stati d'animo in altri, ma l'interesse, la curiosità verso ciò che non c'è, l'attesa di una partenza o un ritorno, sperato, temuto, desiderato.

Chiunque abbia avuto la fortuna di dividere parte della propria vita con un cane, un gatto, un cavallo, e così via, sa cosa vuol dire comunicare con un essere diverso da sé. Pur non condividendo un linguaggio, sono innumerevoli gli scambi che possiamo intrattenere con un non conspecifico. Non è la parola, allora, a rendere l'uomo tanto diverso dagli altri animali: qualunque proprietario di un cane o di un gatto lo potrà confermare parlando del proprio animale. Né la sintassi,



che sembra padroneggino anche i fringuelli. Né la possibilità di leggere le emozioni sui volti altrui, che possiedono anche i cavalli. Bensì l'opportunità d'immaginare, la capacità di parlare di cose non presenti, che già si sono verificate, che ancora devono accadere, che sarebbero potute o potrebbero andare diversamente! Immaginazione, appunto, che ha a che vedere col linguaggio, ma in maniera del tutto particolare.

Il filosofo coi bambini è colui che si reca sul posto, sul territorio, per compiere la propria missione di descrizione, comprensione dell'infanzia, dei bambini, attraverso un'osservazione partecipante che, come si può immaginare, non può svolgersi lontano da dove essi passano la maggior parte del loro tempo; non lontano da dove emerge e si trasforma il loro ruolo sociale. Là dove, cioè, si manifestano i primi "monelli", "simpatici", "secchioni", "piagnucoloni", e così via: osteria, la scuola. La scuola è oggi, indiscutibilmente, l'ambiente naturale dei bambini, assieme alla casa nella quale essi vivono con la propria famiglia. A scuola passano gran parte della loro giornata (dalle cinque alle otto ore al giorno, in media, in Italia) e vivono i loro scambi sociali più intensi, soprattutto coi coetanei, ma anche con gli adulti.

A partire da attente considerazioni che prendano le mosse dall'interazionismo simbolico⁸, un approccio che non smette mai d'incuriosirci e meravigliarci, il filosofo coi bambini non potrà sottrarsi dall'obbligo di chiedersi costantemente in quale maniera bambini e insegnanti (ma specialmente i bambini) costruiscano il loro ambiente, fatto anzitutto di tempi e spazi, ma anche di proprietà, relazioni, affetti. Se è vero, infatti, che l'uomo agisce in funzione del senso che attribuisce alle situazioni nelle quali è coinvolto, ci chiederemo: com'è possibile che certi bambini, già a sei, sette anni, mal sopportano la scuola, mentre altri sembra che l'adorino? Com'è possibile che certi insegnanti siano così pieni d'entusiasmo, passione, mentre altri così indolenti e nega-

tivi? Attraverso quali sentieri sociali (neurosociale) bambini e insegnanti apprendono/trasmettono i significati che li circondano e di cui si circondano (cos'è "scuola", "educazione", "merito", "ragione", "torto", etc.) e in che misura sono liberi d'intervenire per modificarli - sempre che ciò sia possibile - a vantaggio di un loro maggiore benessere? Si tratta di domande fondamentali se si vuole avanzare nella ricerca. Domande alle quali non si può pensare di avere già risposto, dal momento che l'infanzia è lontana dall'esser compresa appieno, rispettata e raccontata come invece meriterebbe.

Sulla vastità della disciplina di cui il filosofo coi bambini si deve occupare, poi, non si dirà mai abbastanza. In linea col pensiero di numerosi antropologi convinti che per "cultura" si dovrebbe intendere il bisogno insopprimibile dell'uomo di *marcarsi* e *marcare*, ovverosia la necessità che egli avverte, fin dalla notte dei tempi, di distinguere il proprio *ordine* da altri *ordini*, restiamo fermamente convinti che l'infanzia non sia che una di tali indispensabili *incisioni*. Un segno tanto facile da riconoscere e tracciare quanto complesso ed eterogeneo: i bambini sono, infatti, ciò che di più "nuovo" si trova nella comunità e proprio in accordo con questa loro "novità" sono piccoli, fragili, conservano pochi ricordi alle loro spalle, rivelano un linguaggio imperfetto e un sapere incompleto rispetto a ciò che gli altri sembrano, invece, conoscere e condividere da più tempo. Separare la madre dal bambino, poi il bambino dall'adulto, fino a volerlo inglobare di nuovo all'interno della comunità dei "grandi", dunque, non è che un tentativo messo in atto dall'uomo di regolare, addomesticare, l'essere. Un essere che non appena compare o, come si dice, *viene al mondo*, tenta letteralmente di scappare da ogni parte. Ci si distrae un attimo e lui è già andato chissà dove, con grande pericolo per sé e per tutti.

La scrittura si presenta, allora, come un'incisione profonda nella vita dell'umanità, così come nell'esperienza di molti



bambini. «Occorre che sappiate scrivere», gli viene detto da più parti, non appena crescono un po'. Ma prima di questo taglio, altri, dolorosissimi, e di certo non meno importanti. Parliamo di quelli inferti allo spazio, al tempo, alla carne, attraverso comunicazioni e scambi perlopiù verbali e pre-verbali: «ora dormiamo qui», «domani ci sposteremo là», «ieri cacciavamo di là». La comunità insegna a percorrere tali tagli e incisioni senza cadervi dentro, senza rischi. Tracce che via via producono altre tracce. Rasoiate di volta in volta indirizzate alla natura, al costruito, agli oggetti, alle abitudini. Impronte mnestiche. Sentieri neurocorticali che in certi fortunati casi ritrovano percorsi ambientali adatti a farli diffondere da un gruppo a un altro, a (ri)trasmetterli da una generazione ad un'altra. In fin dei conti è vero che tutto sta nella forza, da ciascuno posseduta, d'imporre un segno, il proprio, o quello della propria comunità. È quel che nella storia è accaduto e che non smette ogni giorno di accadere, anche qui, adesso. Con la speranza che il segno in questione non venga spazzato via alla prima folata di vento, ma faccia in tempo a depositarsi nella memoria di tutti, in quel comune bacino di ricordi che potremmo chiamare *tradizione*.

La scuola è il luogo nel quale e attraverso il quale ciascuna comunità veicola l'impressione *seria* che le cose stiano in un certo qual modo; che le incisioni, i tagli prodotti dal potere siano *veri, stabili*; che per ciascun bambino, ragazzo, adulto sia bene conoscerli e adeguarvisi il più presto possibile. In quanto braccio del potere, riflesso educativo/didattico della violenza (senza la quale nessuna comunità/cultura avrebbe potuto affermarsi, né imporsi o perpetrarsi), la scuola si trova legata a doppio nodo al ricordo, alla memoria: di sé, in *primis*, nonché della comunità della quale è parte integrante. Mutata nel "cosa", ma identica nel "come", ancor oggi essa finge *seriamente* d'includere, innovarsi, cambiare. Epperò senza potersi esimere dal suo primario compito, consistente nel marcare la differenza, e all'interno di quella differenza

far di tutto per omologare ogni discontinuità, ogni sussulto. Così, a scuola, ogni tentativo di fare il possibile e di *farsi possibile*, diventa arbitrario, ovvio, uniforme. Ogni cosa, anche la più appariscente e colorata, appare grigia, spenta, morta. È l'effetto che fa, se ci si pensa un po', ciò che è falso.

Non faremo a meno, quindi, di segnalare l'importanza per il futuro filosofo coi bambini di conoscere la storia della pedagogia, nonché la neuropsicologia dello sviluppo; ma non potremo non considerare altrettanto fondamentale, al fine della sua preparazione, una costante e consistente riflessione sul valore del silenzio nella crescita degli esseri. Riflessione da praticare e vivere il più possibile sulla propria pelle. Occorrerà, perdipiù, che si dimostri ferrato in quanto a rappresentazioni: chi è il bambino? Chi l'adulto? E l'infanzia, l'educazione? Come affrontare il potere? Come sconfiggere la violenza? Per evitare di sottomettersi al buon senso imperante, il filosofo coi bambini non considererà mai conclusa la propria preparazione, ma neppure quella altrui.

Parlando di educazione c'è poi da considerare l'elemento *coloniale*: un ingrediente che il filosofo coi bambini incontra non appena varca la soglia di una qualsiasi scuola e con il quale deve obbligatoriamente confrontarsi. Ma se da un lato appare chiaro che col termine *colonia* non ci si vuol qui riferire a un territorio posto sotto il dominio di una potenza straniera, dall'altro è importante sottolineare che non si vuole neppure semplicemente intendere la *colonia estiva*, quella dei bambini, nata nel diciannovesimo secolo ed evolutasi nel corso degli ultimi decenni in *campo estivo*, *gruppo estivo*, e così via. La *colonia* dei piccoli mantiene difatti un legame fortissimo con quella più rinomata, degli adulti, di cui si interessa la geografia politica: essendo entrambe interessate o, per meglio dire, affette da intensi fenomeni di assoggettamento. Si tratta di eventi che valgono come l'oro per il filosofo coi bambini. Meccanismi che egli ha il dove-

re di svelare e descrivere, ovunque si trovi. Che differenza corre, ci domandiamo a tal proposito, tra la cancellazione di intere culture e pratiche tradizionali, compiuta in epoche passate (e ancora oggi sotto altre forme) dai colonizzatori e la volontà di uniformare i bambini attorno a un medesimo sapere, al fine di farne soggetti omologati, statistici, controllabili, utili per presenti e future indagini di mercato? Negli ultimi tempi si è, a nostro avviso giustamente, discusso di *homo consumens* ma, colpevolmente, non sufficientemente di *puer*. Certo l'istituzione scolastica, nelle indicazioni di massima che si è data e alle quali vorrebbe attenersi, si dice votata e convinta di voler offrire a ciascun bambino gli strumenti per essere libero e per autodeterminarsi, ma nei fatti attua anche solo lontanamente questi buoni propositi? La risposta è: «no!». Dal momento che i propri membri (amministratori, insegnanti, educatori) nella maggior parte dei casi non posseggono le competenze necessarie, né la libertà di fare ricerca, a scuola ci si continua ad affidare perlopiù al buon senso e/o a metodologie più o meno strampalate ed esotiche che livellano ogni differenza individuale. Pratiche (come le varie scuole “senza zaino”, “senza banchi”, “nei boschi”, “senza voti”, e così via) calate a piedi pari all'interno di istituzioni totali spesso e volentieri fatiscenti, dove il controllo e il contenimento delle spinte immaginative è ciò che di più urgente e importante in ambito educativo si può e si deve fare. Ciò che un tempo avremmo definito “scolarizzazione” è oggi, malgrado ogni apparenza, dura realtà. Una realtà alla quale neppure i bimbi hanno più la forza di ribellarsi. Più che mai occorre, dunque, tornare a riflettere sul da farsi, a partire dalla situazione nella quale ci troviamo. La scuola può mutare, diventando finalmente espressione aperta di un'esigenza tutta “bambina” d'immaginazione, curiosità, meraviglia, libertà e bellezza, a patto che gli adulti se ne stiano “lontani” il più possibile. A patto che tengano a bada l'ego, il narcisismo, la malsana disposizione a interpretare la realtà secondo categorie adultocentriche fallimentari.

Quinta lezione

Per quanto possa sembrare presuntuoso da affermare, la filosofia non c'entra nulla coi bambini. Fuor di dubbio c'è soltanto una cosa, ben diversa, e cioè che essi sono sapienti⁹. E a chi avesse l'ardire di non crederci, il Vangelo lo dimostra chiaramente, affrontando l'episodio in cui Gesù, circondato dai piccoli, si trovò a dire: «chiunque diventerà piccolo come questo bambino, sarà il più grande nel regno dei cieli», il che vuol dire che la sapienza, il timor di Dio, è compagno dei bambini. Essi l'individuano e interpretano con un acume che non finisce di sorprendere l'adulto che sappia ascoltare.

Non se la prendano, perciò, coloro i quali tentano d'avvicinare i piccoli al pensiero filosofico speculativo, se diremo che nella maggior parte dei casi si tratta di esperimenti malriusciti, *divertissement* per adulti, passatempi nostalgici per chi godrebbe a passeggiare ancora nell'agorà con il tribonio, messi in atto da filosofi o sedicenti tali, più o meno anziani, entusiasti all'idea di vedere dei bambinetti che grazie alla loro guida filosofeggiano sulla vita, la morte, la libertà, la giustizia, il bene, il bello, e così via. Un brivido corre lungo la schiena ogni volta che qualcuno rivela tali vetuste intenzioni di fronte a un collegio docenti, a un incontro o un convegno.

Di certo, sicuro, vero, c'è ben poco. E anche su quel poco il filosofo coi bambini farebbe bene a nutrire serissimi dubbi: questo sarà sempre il punto di partenza e di arrivo della nostra ricerca. Di quasi certo, sicuro e vero, al contrario, c'è e rimane l'esperienza sul campo, in classe, a stretto contatto coi bambini. Esperienza che dopo dieci anni (2008/2018) e migliaia di bambini osservati ci offre conferma di un dato tanto importante quanto incomprensibilmente ignorato dalla maggioranza delle persone, dei *media*, passato sotto silenzio dai cosiddetti esperti di educazione: la presenza

reale, concreta, di un *deficit* d'immaginazione (che cresce e si allarga senza sosta tra bambini e ragazzi). Se è vero che ogni bambino porta con sé traccia di un periodo in cui la sua immaginazione poteva esprimersi liberamente, è vero anche che tale libertà, nella maggior parte dei casi, gli viene puntualmente sottratta da un sistema educativo che a partire dai sei anni (spesso persino dai tre) non tiene affatto conto di quelle che sono le sue esigenze simboliche, il suo diritto all'immaginazione. Ecco spiegato perché la gran parte dei "difetti" della condotta e dell'apprendimento trova soluzione in qualche aspetto funzionale, in qualche piega del comportamento, in qualche abitudine contratta dal bimbo a casa, oppure a scuola. Abitudini che impediscono il tipico dispiegarsi e addestrarsi, appunto, dell'immaginazione, di quella facoltà che ci rende uomini o, per meglio dire, *umani*.

Non si faccia, perciò, l'errore di credere che si debbano curare i sintomi, senza prestare altrettanta attenzione alle cause: senza, cioè, intervenire sull'ambiente. E parliamo d'interventi che richiedono e richiederanno sicuramente molto tempo e fatica, sia da parte degli insegnanti che dei genitori, ma che certo si riveleranno un investimento importante per il futuro di tutti. L'obiettivo, di fatto, non è e non dovrebbe essere quello di riuscire a stilare più diagnosi, prescrivere più medicine, perfezionare i manuali, allargare i DSM. L'obiettivo dovrebbe essere quello di riformare continuamente l'educazione, così da prevenire diagnosi e medicine, con un notevole risparmio in termini di sofferenza da parte di tutti i soggetti coinvolti, soprattutto bambini, ma non solamente.

Scrive Latouche¹⁰: «La via della decrescita è quella della resistenza al rullo compressore dell'occidentalizzazione del mondo, del dissenso nei confronti del totalitarismo rampante della società dei consumi globalizzata». Assumere il punto di vista della decrescita, nel vasto campo dell'educazione, secondo la nostra prospettiva, vuol dire anzitutto

to accettare la radicalità del suo messaggio più semplice: a scuola non si va per produrre, a scuola non si produce alcunché. Se è vero, dunque, che nel nostro orizzonte non esistono strade che non siano pacifiche, è vero anche che non consentiremo ad altri di percorrere quelle stesse strade al nostro posto. Non rimarremo fermi a guardare da lontano, in sicurezza, evitando di partecipare attivamente. Non violenza, disobbedienza, boicottaggio, sono armi che dovranno tornare ad abitare le scuole, le istituzioni preposte all'educazione delle nuove generazioni. Armi rivolte verso cosa? Verso gli strumenti di colonizzazione dell'immaginario, come vengono definiti dai teorici della descrescita e come noi ci apprestiamo a fare; verso tutto ciò che è in grado di consegnare all'uomo libertà che non possiede, diritti che non dovrebbe pretendere, rendendolo schiavo d'illusioni e malesseri, portandolo a macchiarsi d'ingiustizie che non riesce più nemmeno a distinguere, a mettere bene a fuoco. Si tratta, nientemeno, che di disintossicarsi dalla malsana abitudine di voler dare un nome, una spiegazione a ogni cosa. *Decrescere* vuol dire anche questo: perdere definizione.

Se nel 1779 toccò a Ned Ludd distruggere un telaio industriale per destare i propri compagni dall'assopimento cui li aveva condotti la fabbrica, si attende oggi con urgenza l'arrivo di un nuovo luddismo all'interno della scuola, che metta finalmente alle strette gli strumenti attraverso i quali la riproduzione in serie, la serializzazione dell'immaginazione viene allenata e controllata, giorno dopo giorno, in nome di un ideale di produttività dal sapore fordista anziché educativo: fotocopiatrici, lavagne elettroniche, tablet e smartphone, schede da colorare, test a crocette, manuali diagnostici, disturbi dell'attenzione e del comportamento, ADHD, e così via, dovrebbero essere spazzate via. Perlomeno a scuola, comandare dovrebbe voler dire obbedire e favorire esclusivamente l'immaginazione dei bambini, non il piacere degli adulti, tantomeno le loro nevrosi e fobie. Comandare dovrebbe significare piegarci

ad ascoltare, per prime, le preoccupazioni dei più deboli. Fantascienza? No. Parliamo di una tecnica, un metodo, un sentiero che se percorso conduce a destinazione, al fiorire e rifiorire dell'immaginazione, di ciò che oggi giorno appassisce.

Le conseguenze della colonizzazione dell'immaginario dei bambini sono sotto gli occhi di tutti. La loro coscienza, proprio come quella dei primi colonizzati, giornalmente indottrinata da vari e numerosi predicatori tecnologici che sempre più spesso animano le loro giornate, sia a scuola che a casa, ha patito e continua a patire colpi durissimi, inferti da ogni parte. Sono pochi, oggi, i bambini che vivono delle proprie immaginazioni. In Occidente, e in generale là dove domina la cultura occidentale (a scapito di quella autoctona, tradizionale, quasi ovunque estinta) la maggior parte dei bambini abita o si fa abitare dalle fantasie di adulti che a loro, sempre più spesso, tentano di sostituirsi. Lungometraggi d'animazione, programmi televisivi, applicazioni per *tablet* e *smartphone*, financo ai libri illustrati, ai giocattoli, ai parchi a tema, alle feste di compleanno dentro i *fast food*, ai tormentoni musicali, alle mode più o meno passeggiere: niente di tutto ciò sviluppa immaginazione, perché niente di ciò che arriva al bambino ha la prospettiva, né il tempo, di sedimentare all'interno del regno dei simboli, di venire interpretato, nel silenzio, nella pace, nell'immaginazione appunto. Ogni espediente è buono per far sì che il piccolo non debba compiere lavoro, che non fatichi, con la mente, col corpo. Le immagini si avvicendano da sole, rapide, anzi, rapidissime. Parliamo di fotogrammi al secondo, di realtà virtuale, di personaggi ed eroi studiati a tavolino perché possano diventare calamite per il consumo virale dei bambini e dei loro improvvisi, sprovveduti, familiari.

Non ci si meravigli, allora, se di fronte a una crisi educativa di tale portata molti, tra bambini e ragazzi, reagiscono rifiutandosi di comunicare (mutismo selettivo, amnesia scolastica strategica) oppure, al contrario, scelgono di esibirsi

in complesse, quanto tortuose, evoluzioni della coscienza. Silenzio e baccano, seppure agli antipodi, possono essere considerati espressioni di una medesima debolezza, di una simile fragilità immaginativa. Come abbiamo più volte affermato, si tratta di ravvisare un'insicurezza reale, seppur nascosta, che rimanda quasi certamente a una simbolica incerta, legata a doppio nodo alla salute dell'immaginazione. Nulla ci vieta di menzionare e d'inglobare, a questo punto, anche i disturbi d'ansia, del sonno, della condotta alimentare, in aumento tra i giovanissimi, perlomeno in occidente, e legati anch'essi alla capacità d'immaginare, di visualizzare (il presente, il futuro, il proprio corpo, e così via). Si tratta di ben più che un vago segnale d'allarme. L'atrofizzarsi dell'immaginazione causato da un suo scarso allenamento e da un ambiente antropico oltremodo sfavorevole rischia di rendere le attuali generazioni più tristi, oltretutto rallentare in maniera considerevole l'evolversi del nostro vivere sociale e civile. La felicità di un popolo non si misura in termini di PIL, com'è ormai noto, ma in gradi d'immaginazione, in libertà interpretativa e simbolica, in possibilità.

Armi dei deboli le hanno chiamate. Forme di resistenza al dominio, al potere, contro il quale non ci si può opporre direttamente, perché soverchiante, doloroso, opportunistico, doppio. I bambini le utilizzano sempre più spesso. Smettono di parlare, si chiudono in loro stessi, oppure iniziano ad agitarsi. Non possono più rallentare, né aspettare, né respirare. Inscenano isterismi, scatti d'ira, di fame, nervosismo, o peggio, violenza. E gli adulti fermi a chiedersi *perché, come mai, dove abbiamo sbagliato*, attoniti, incapaci di criticare seriamente i propri metodi e i modelli educativi ai quali vollero credere, ai quali incautamente si vollero affidare e ancora si affidano.

Abbiamo finito col fabbricare bambini tutti uguali: ecco la verità che nessuno vuol sentire. Ci sono voluti una cinquantina d'anni, ma alla fine ce l'abbiamo fatto: abbiamo program-

mato una generazione di consumatori tanto fedeli quanto stupidi. Utenti (come amiamo definirli, persino a scuola) addestrati a ingozzarsi di tonnellate di stimoli, di offerte, di incentivi: *input* luminosi, colorati, accattivanti, provenienti da ogni direzione; impulsi coi quali fin da piccoli li abbiamo abituati, ammansiti, distratti, calmati e nutriti. Stessi sapori, odori, colori, rumori, sensazioni, per tutti e a volontà, perché crescessero forti e allineati a questa malsana società. Per i bambini, il mercato ha già stabilito tutto, dal principio alla fine, basta fare attenzione alla pubblicità per accorgersene, per rabbrivire. La loro autenticità, oggi, poggia su una catena di passaggi obbligati a basso costo, iniziazioni facilmente accessibili, distribuite ovunque da multinazionali del commercio altamente specializzate: il primo pannolino, la prima fetta di pane con la crema al cioccolato, il primo biscotto, la prima bibita gassata, il primo hamburger, il primo *videogame* sparattutto, e così via... Come a dire che non si è davvero bambini se non si desidera festeggiare il proprio compleanno nel *fast food*, se non si chiede ossessivamente di poter utilizzare lo *smartphone*, il *tablet*, la console, il televisore, se non si vuole passare il fine settimana nel parco a tema, se non si pretende di avere lo zaino del cartone animato, del calciatore, dello *youtuber*. Tutto calcolato, passo dopo passo. I desideri dei più piccoli, dopo essere stati a lungo studiati, corrotti, e resi omogenei, con buona pace di genitori e insegnanti (di coloro, cioè, che avrebbero dovuto vigilare) sono arrivati nelle mani delle fabbriche del consumismo, che hanno fatto del loro meglio per far sì che più nessun bambino potesse fare a meno di consumare, d'ingurgitare e digerire stimoli su stimoli. I custodi si sono addormentati, la volpe è entrata nel pollaio e ha fatto razzia di galline. Si è preferita la schiavitù del consumo alla libertà dell'immaginazione per i bambini, e ce lo si è anche subito perdonato, redigendo un lungo elenco di scuse sopra le quali campeggia la sempreverde "il mondo va così, *che potrei fare io, solo contro tutti?*". L'immaginazione atterrisce solo chi non ce l'ha, come andiamo ripetendo da anni.

Sesta lezione

Nella prefazione a uno scritto del 1932 dal titolo *Consumer Engineering: A New Technique for Prosperity* di R. Sheldon e E. Arens, Earnest Elmo Calkins (l'*Advertising Executive* che conìò l'espressione *Consumer Engineering*), scrisse che «le merci si dividono in due classi: quelle che usiamo, come le automobili e i rasoi di sicurezza, e quelle che consumiamo, come il dentifricio o i biscotti». Il compito più importante del *consumer engineering*, come ricorda Calkins, è quello di far sì che il maggior numero di persone arrivi a consumare le merci che ancora si limita semplicemente a usare. Potrebbe sembrare che il discorso cada lontano dal tema oggetto di queste lezioni teoriche, ma non è affatto così. E non solo perché i bambini sono forti consumatori di merci, nel senso che interessava Calkins, il quale doveva cercare di massimizzare le vendite, ma anche e soprattutto perché essi consumano concetti, nel senso che interessa o perlomeno dovrebbe interessare filosofi ed educatori di ogni parte del globo. Ci troviamo a fare i conti con un tentativo, tra l'altro ottimamente riuscito, di fabbricazione dell'autenticità di un intero settore della popolazione umana mondiale, ovvero i bambini, che oggi rispecchiano esattamente ciò che l'industria desiderava che fossero, o meglio, prospettava che sarebbero stati: una categoria di consumatori fedele e assolutamente prevedibile, una pletora d'individui sulla quale poter costruire senza sforzo un *business* sicuro e remunerativo fondato, *in primis*, sull'appiattimento e la serializzazione dei desideri, e conseguentemente della volontà e della coscienza, oramai ipnotizzata, narcotizzata.

In cerca di risposte, ancora all'imbocco del sentiero che si spalanca davanti a noi, iniziamo a sfogliare i dizionari etimologici, scoprendo facilmente che l'interpretazione che avvicina il termine *merce* all'idea di partecipazione, all'aver

parte e al fare parte, appare essere la più convincente per la nostra, volutamente imprecisa, argomentazione. La *merce*, nel senso specifico di cosa atta a essere divisa e spartita, diventa, potremmo dire, parte distribuibile di un qualcosa che le sopravvive necessariamente, ovvero, la categoria di prodotto, alla quale continua ad appartenere anche dopo (ben dopo, in effetti) esser stata consumata e digerita. La *merce*, insomma, pace all'anima di Calkins, non può davvero esaurirsi! Non può finire! È la relazione, semmai, ad estinguersi, ma tant'è. Dietro ogni flacone di shampoo (chiunque potrà accertarsene entrando in un negozio di prodotti per l'igiene personale) ce n'è un altro, apparentemente identico, che all'istante prende il posto di quello appena scelto, afferrato dallo scaffale e sistemato accuratamente nel carrello. Il "nuovo" flacone va a sostituire il precedente (e lo fa senza dare troppo dell'occhio) offrendo al consumatore adulto e soprattutto bambino l'illusione di una clonazione istantanea della materia, di una reincarnazione, di una moltiplicazione tendente all'infinito di enti, frettolosamente giudicati uguali da un occhio inesperto o addormentato (di differenze si noteranno, al massimo, dietro al primo contenitore acquistato, nuovi colori, grafiche, profumazioni, e così via) ma numericamente diversi, anzi diversissimi. Ma questo Calkins lo sapeva bene, eccome! Lo shampoo si acquista, si usa, e una volta finito se ne compra un altro, come nulla fosse. Che utilizzo lo shampoo, dunque, è vero e resta vero (diremo, in qualunque mondo possibile), ma nel frattempo, in questo mondo, senza accorgermene, ne consumo l'idea, ne lavo via il concetto, ne risciacquo lo spirito.

La sensazione che avvertiamo quando ci troviamo di fronte a uno scaffale pieno di confezioni di bagnoschiuma, shampoo, creme e altri prodotti commerciali non è che un'alterazione della nostra naturale attività immaginativa. Dinanzi a un simile spettacolo di forme, colori, odori, suoni, siamo spinti a reagire spalancando occhi e bocca, contraendo ogni muscolo, pietrificandoci, salvo poi provare, quasi immediatamente,

l'irresistibile voglia di regolamentare quel caos, di dedurne una logica, un'organizzazione, in altre parole, di mettere ordine. Epperò l'impulso a inquadrare, a non poter fare a meno di disciplinare, rivela, spesso e volentieri, una nevrosi nell'adulto (e tanto più nel bambino, quando si presenta), una sofferenza inconscia, un'ansia pregressa o istantanea, un autismo latente oppure conclamato. Non dovremmo vivere in un mondo del genere, per certi versi così simile a un enorme supermercato, ci viene da pensare. E non sbagliamo affatto. Ci affatica stare dove tutto, da un momento all'altro, potrebbe rovinarci addosso, senza offrirci alcuna possibilità di scampo. Ci sfibra dover governare senza sosta, giorno dopo giorno, un oceano di relazioni differenti e contraddittorie. La contestazione di un sistema di tal fatta sembra essere la sola via d'uscita plausibile per chi non abbia, o creda di non avere, energie sufficienti a resistere a una pressione di tale forza, di tale violenza simbolica. Già, ma come? In che modo?

Una piccola fetta di torta può diventare, nel nostro racconto, merce di scambio tra un bambino (o una bambina) che non ha voglia di mettersi a studiare e i suoi genitori. Questi promettono al piccolo (o alla piccola) un pezzo di torta se lui (o lei) farà tutti i compiti, studierà la lezione a memoria, imparerà la tabellina seguendo le precise indicazioni della maestra. Ma cosa voglia dire, esattamente, parlare di "pezzi di torte" è estremamente difficile a stabilirsi. Le torte che abbiamo in mente, ci si domanda, possono davvero perdere "pezzi"? Quella della nostra storia sembrerebbe di sì. La torta che il bimbo adocchia entrando in cucina, quella attraverso la quale i suoi genitori tentano di convincerlo a studiare, risente quasi sicuramente della perdita di una fetta (poi di due, tre, quattro, etc.). Ne risente da un punto di vista numerico. Di quella torta, infatti, possiamo dire: «È finita!». Oppure: «Ce n'è ancora». Non bisogna però dimenticare che essa resta, dopotutto e malgrado tutto, "torta" fino all'ultima briciola, e oltre l'ultima briciola, nel

ricordo del suo aspetto, del sapore, dell'odore, che ne avrà chi l'avrà incontrata anche solo una volta. A quale torta stiamo, dunque, tagliando una fetta? Non certo alla torta in sé! Il concetto o l'idea di torta sopravvive nonostante il divenire, incurante di tutto quel che di bello o brutto continuamente capita al suo correlato sensibile, sia che si trovi ancora intatto, conservato sul ripiano più alto della cucina, sia che abbia già svolto la propria funzione politica e il bimbo (o la bimba) si sia convinto a mettersi sui libri. Se da una parte è vero, quindi, che ci è permesso mangiare le torte (fino al punto di star male se ne mangiamo troppe), dall'altro è vero anche che non ci è consentito consumarle, esaurirle. Dell'idea di torta non posso fare indigestione. Così come non posso ubriacarmi dell'idea di vino. Ma è poi vero? Ne siamo sicuri? Sembra che tale assioma (apparentemente plausibile) non funzioni per menti particolarmente allenate a immaginare, quali sono, in genere, quelle dei bambini. Ci si può riempire di torte solamente immaginate, esattamente come ci si può ubriacare di vino gustato solo con lo sguardo.

Chi l'ha detto, poi, che dicendo torta, genitori e bambini parlino della stessa cosa? Chi può dire se il bimbo, mentre essi lo ricattano («Studia, altrimenti niente torta!»), abbia in mente un odore, un sapore, o piuttosto un *sapere insipido*, il concetto sbiadito di torta? Le idee non si addentano, neppure se fatte a fettine. Ma i bambini questo lo fanno? Ne siamo certi? La sensazione è che la comunicazione tra genitori e bambini funzioni a patto che entrambi condividano un'idea di torta ancora intera, integra. Parlare di torta, infatti, o di fetta-di-torta o di "pezzo di torta" vuol dire parlare di dolce, buono, premio, e così via, vuol dire possederne l'idea, l'inesauribile essenza. La situazione appare del tutto diversa se la torta è, al contrario, una di quelle prodotte in serie che si trovano sugli scaffali degli ipermercati, della grande distribuzione commerciale. In quel caso afferrare una torta e metterla nel carrello equivale a consumarne, corroderne

il concetto. E non solo. Vuol dire divorare l'idea, non lasciare che nulla le sopravviva. Nulla se non l'amarezza di qualcosa di dolce che scompare, per sempre, dall'orizzonte ontologico del pargolo, e più in generale del consumatore. Umanizzare la vita, e le torte, e i bambini, dev'essere, quindi, il fine di ogni intervento pedagogico che possa dichiararsi tale. Far recuperare sapidità al sapere, arguzia all'immaginazione. Ciò che l'industria desidera contrastare, la pedagogia deve/dovrebbe rincorrere; non lasciarsi attrarre e conquistare dal mercato, da facili vittorie, desideri effimeri, veloci tentazioni.

Chi si preoccupa di studiare l'immaginazione? Chi si interessa davvero di bambini? Chi si mette alla ricerca dei modi migliori per frenare la continua erosione dei concetti di cui essi sembrano essere voracissimi consumatori? Diremo: colui o colei che utilizza con sapienza il metodo Filosofiacobambini®. Che tenta, contrariamente a ciò che Calkins auspicava, d'impedire che i bambini giungano a consumare quel che ancora, per fortuna, si limitano semplicemente a usare, al fine di preservare un certo grado di diversità simbolica, plasticità immaginativa, propensione estetica, e altre qualità fondamentali per il benessere di una società specificamente umana. Praticare la Filosofiacobambini® vuol dire sapere come perfezionare la capacità dei piccoli di relazionarsi in maniera creativa e libera con la realtà. Realtà fatta di parole, oggetti, eventi e concetti in continuo movimento, nello spazio e nel tempo; realtà interna al soggetto ed esterna ad esso. E tutto ciò, com'è naturale, prima che la società dei consumi irretisca per sempre la loro immaginazione, prima che la loro visione simbolica venga oscurata a causa di un'eccessiva esposizione a stereotipi ambientali assai aggressivi (siano essi linguistici, grafici, etc.), prima che la loro naturale predisposizione alla metafora, al gioco di finzione, si affievolisca, venendo meno. Traducendo il signor Bam¹¹ potremmo dire che praticare la Filosofiacobambini® vuole dire precipitarsi a dire ai piccoli: «Tenete d'occhio le parole se non volete che scompaiano le cose!».

Ad ogni modo, e non è difficile crederlo, un bambino non fa differenza tra merci che si usano e merci che si consumano. Per un bambino, infatti, le merci non ci sono, punto e basta! Certo, non come potevano esistere per E. Calkins. In fondo, qualcuno dirà, è solamente questione di parole, ed in parte, sì, è proprio così. Di oggetti ce ne sono tanti, come di esperienze da fare o che si potrebbero fare o che ci si potrebbe rifiutare di fare. Parole, anche quelle, tantissime, che costruiscono o disfano mondi, possibilità, usi, giochi, immagini. Basta mettere insieme i pezzi e la questione diventa tanto semplice per chi la vive, quanto complicata per chi desidera comunicarla ad altri! Ma se non vogliamo che la torta si svuoti di ogni sapore dovremo iniziare ad aver cura delle parole, di tutte quelle che in ogni momento contribuiscono a costruirla, decostruirla, cucinarla, infornarla, etc., contrastando con forza ciò che invece la minaccia e silenziosamente la conduce verso la sparizione.

Non riuscire nell'impresa di salvare le parole, vorrebbe dire assistere a un loro progressivo consumarsi, a un fossilizzarsi del gesto, del pensiero che vi è legato e del concetto che vi sta dietro. Sarebbe anche la sparizione delle cose, l'impossibilità di esperirle di nuovo. Vorrebbe dire poter solo fruire, non sentire; vorrebbe dire condannarsi all'oblio, al consumo. Niente più torta, dunque, ma consumo di torta. Niente più sapore, ma consumazione finale, rogo di ogni sapore. Niente più bambini che potrebbero convincersi a fare i compiti pur di mangiarne altre fette, ma bambini convinti che quelle torte nascano direttamente dentro i loro imballaggi colorati e accattivanti, infinite, illimitate. Proteggere l'ontologia significa, dunque, porsi come baluardi di fronte all'avanzata dell'universale, che inghiotte il particolare nullificandolo attraverso la moltiplicazione esponenziale, la progressione geometrica. Scaffali e scaffali di torte, a perdita d'occhio. La fine del mondo come lo conoscevamo, come poteva funzionare prima del collasso.

Settima lezione

In un editoriale apparso su *Domus* nel 1946, Ernesto Nathan Rogers, uno degli architetti del gruppo B B P R che negli anni sessanta realizzarono la Torre Velasca a Milano, scrisse che osservando un cucchiaino è possibile capire molto della società che lo ha prodotto, fino al punto di poter prevedere che tipo di città essa sarebbe stata in grado di progettare.

Deyan Sudjic, l'autorevole Direttore del *Design Museum* di Londra, parla, invece, di capacità degli architetti italiani di passare dalle posate ai grattacieli con estrema naturalezza. A mio avviso non si tratta solamente di questo, o meglio questo è solo un aspetto di un discorso notevolmente più ampio. Il fatto è che per un *designer* un cucchiaino non è mai un segno vuoto. Non si esaurisce in un materiale, un colore, una dimensione, una forma, né in una definizione presa direttamente da un dizionario. Tantomeno si trova (come si potrebbe erroneamente pensare) tutto racchiuso all'interno di un contorno, per quanto particolare possa essere. Per un *designer*, un cucchiaino è anche, e soprattutto, tutto ciò che un cucchiaino non è, o non è ancora. Tutto ciò che sta fuori da quel contorno, città comprese, periferie urbane, ma non solo.

Sudjic afferma che «col semplice uso, possiamo distruggere quasi tutte le cose che ci siamo convinti di amare», ma è forse il consumo ciò di cui dovremmo seriamente preoccuparci. Stiamo parlando della facilità con cui, oggi, si può fare terra bruciata attorno a un concetto, riducendo a dismisura le parole che lo caratterizzano, confinandole a margine di ogni altro presunto interesse. Assassinare l'immaginazione che lega la nostra espressività alla realtà, tagliare ogni relazione che l'avvicina al mondo, ogni proprietà che la nutre e la mantiene parte viva e attiva di una narrazione ininterrotta che attraversa le nostre vite, la nostra quotidianità,

giorno dopo giorno, istante dopo istante, è un crimine sociale. Significa perdere informazione, complessità. «Il cucchiaino», scrive Sudjic, «può essere visto come un frammento di codice genetico». Un codice che contiene, in potenza, tutto quanto: dal cassetto nel quale verrà riposto, alle maniere, più o meno consone, di utilizzarlo; dai nomi che gli potrebbero essere attribuiti, alle persone che lo maneggeranno, con cura oppure brutalmente. La verità, in fondo, è che non sappiamo nulla del cucchiaino, come di nessun'altra cosa.

Una volta un bambino mi disse: «Non c'è niente che possa spaventarmi nel mondo, perché tutto è parte del mondo». Credo avesse ragione, e credo anche che si tratti di una delle migliori spiegazioni che abbiamo a proposito del lavoro del *designer* e del filosofo, o meglio, del filosofo che ha a che fare coi bambini. Per entrambi, un cucchiaino, così come un concetto, dovrebbe essere tutto ciò che è possibile ricavare dall'esplorazione, mai davvero conclusa, di esso. E si sa che ogni vera esplorazione conduce inevitabilmente a modificare prospettive, scorci, punti di vista, che sono finestre dalle quali farsi ispirare. Ed ecco che d'improvviso saltano fuori nuovi cucchiaini e nuovi concetti, o nuovi utilizzi per gli stessi cucchiaini, nuove interpretazioni degli stessi concetti. La filosofia, intesa come *habitus*, come attitudine mentale che si apprende attraverso lo studio, la riflessione e la pratica, facilita il formarsi e raffinarsi delle facoltà percettive con cui ci rapportiamo al mondo e migliora grandemente la nostra comprensione della realtà, nella quale siamo immersi o desideriamo immergerci. Aumentano le possibilità, i modi, i gradi di libertà. Ogni cosa acquista una profondità inaspettata se guardata sotto la lente d'ingrandimento dell'immaginazione. Tutto sta nel trovare la maniera di veicolare il messaggio della filosofia, come quello dell'arte, al maggior numero di persone, senza banalizzarla né idealizzarla, vivificandola nei fatti e non nei proclami. Questo è il compito che attende ciascuno di noi. Un compito onesto, non banale.

Queste lezioni, per nulla conclusive e volutamente articolate in maniera tale che il lettore trovi difficile la ricerca di punti di approdo sicuri, trattano di come, nel tempo, si è riusciti a portare il ragionamento filosofico sulle seggioline dell'asilo e sui banchi di scuola delle elementari (Scuola dell'Infanzia e Scuola Primaria, come si è scelto di chiamarli oggi), quasi quarant'anni dopo il tentativo pionieristico di Lipman negli Stati Uniti (e prima di lui di altri in Europa, e non solo). Non è stato un percorso semplice, occorre dirlo. È stato anzi necessario ripensare quasi tutto d'accapo, staccandosi in maniera decisa, soprattutto, da ciò che di Lipman, in Italia, era stato assorbito e tradotto (in teoria, molto; in pratica, ben poco) e individuando col tempo una via originale, un modo di procedere nuovo e migliore rispetto a quel che allora si utilizzava.

Oggi il lavoro, pur tra mille difficoltà, è a buon punto, procede incessante e regala soddisfazioni. Siamo sulla giusta strada per ricongiungere un legame da lungo tempo spezzato, quello tra l'uomo e le attività che lo possono *liberare* (attività che ciascuno dovrebbe poter coltivare fino dall'infanzia e che per prime dovrebbero essere prese in considerazione e offerte dalla scuola, dall'istituzione, posto che quest'ultima non debba, prima o poi, verosimilmente, venire superata da qualcosa di totalmente nuovo). Perché educare è anzitutto liberare, trarre fuori qualcuno o qualcosa (o trarre fuori se stessi, dunque, *trarsi fuori*) da una condizione di *minus* immaginativo verso un *plus*, verso un'immaginazione non più deficitaria. E insegnare è imparare a sparire dalla scena, fare silenzio, lasciare scorrere la vita, come anche S. Agostino¹² consiglia, più e più volte, di fare. Se è vero, infatti, che quando si parla s'intende, o insegnare, o apprendere, si farà presto a capire cosa possa generalmente volere un adulto da un bambino, e nella fattispecie un insegnante, oppure un educatore. È estremamente difficile trovare un adulto che si rivolga a un bambino per apprendere qualcosa. Di gran lunga più facile, purtroppo, è trovare chi pensa di aver

qualcosa da insegnare ai bambini. È così semplice trovare adulti disposti a insegnare che la professione d'insegnante continua, da tempo, ad andare per la maggiore tra coloro che proseguono gli studi. Peccato, però, che la motivazione principale a capo della scelta d'insegnare, perlomeno ai piccoli, resti l'apatica e banale: «mi piacciono i bambini», come si trattasse di un prerequisito da anteporre sempre, per sicurezza, in ogni conversazione. Mai che si senta dire da qualcuno: «perché vorrei capire i bambini, vorrei imparare qualcosa di loro, da loro». Oggidì, forse, è chiedere troppo.

Epperò, trarre l'individuo fuori dalla schiavitù cui la natura lo costringe (si pensi al Libro di Giobbe, a tutto ciò che di negativo potrebbe capitare ad un uomo) e dalla prigionia nella quale egli stesso si reclude, è difficilissimo. Occorre una grande preparazione. Una fortezza che il desiderio e il piacere d'insegnare, come quello d'ascoltare continuamente la propria voce, i propri pensieri, e i propri consigli, può solamente offuscare. È vero, dunque, che il ragionamento filosofico e le arti possono, già in tenera età, contribuire alla salute e al benessere psicofisico dell'uomo, ma soltanto a precise condizioni. Anzitutto, che la filosofia e le arti siano trasmesse da un maestro, e non da un insegnante (tra le due figure corre un'abissale differenza, una discontinuità netta, incolmabile). A differenza di quest'ultimo, infatti, il maestro possiede il carisma, l'atteggiamento adeguato all'arduo compito cui si è votato e che meglio, tra tutti, gli riesce: l'addestramento, l'educazione (*in primis* di se stesso, poi di altri). Egli non ama la propria voce e parla, diremo poi, solamente se "costretto". Non va alla ricerca del proprio o altrui compiacimento, di belle frasi che facciano la felicità di qualche genitore, del lettore, o in generale del pubblico che assiste alla sua lezione. Consapevole che non c'è nulla di realmente insegnabile («tutte le parole si esauriscono e nessuno è in grado di esprimersi a fondo», recita Quèlet), che vive un'incomunicabilità di fondo tra maestro e allievo, e che

persino sulla possibilità che possa darsi vero apprendimento si possono nutrire seri dubbi, sa prendersi sul serio, quand'è il momento, senza mai finire per immedesimarsi troppo nel ruolo che la vita gli ha concesso d'interpretare. Per contrastare le paure altrui occorre qualcuno che abbia già lottato a lungo con le proprie. La filosofia, e nello specifico quella coi bambini, viene qui interpretata in questo modo: quale addestramento alla vita condotto da un maestro che sia già sulla sua strada. Un ammaestramento finalizzato ad apprendere come modellare, decorare le parole, gli oggetti, gli eventi e i concetti, ovvero tutto quel che c'è e capita, quel che potrà essere e potrà capitare, quel che c'era e sarebbe potuto essere, con particolare attenzione al linguaggio, al gesto e a tutto ciò che percorre e abita questo nostro mondo.

Se è vero, come dice Agostino, che il più delle volte non si dialoga per apprendere, ma per insegnare il proprio pensiero, non potrà essere quello il dialogo che noi vorremo instaurare coi bambini. Quando parliamo di maestro e allievo non facciamo riferimento, dunque, a una vera e propria comunicazione, non a un linguaggio che indica, denota, sintetizza l'informazione attorno a un'espressione, il più possibile precisa, contenuta, riferibile. Piuttosto, parliamo di un linguaggio che ha molto a che fare con il pensiero, perché favorisce il ricordo, la rimembranza, la metafora, la metonimia, l'immaginazione. Un linguaggio che tenta di assumere la forma, il colore, il timbro del proprio contenuto di pensiero. Qualcosa di difficilmente trasmissibile ad altri.

Il linguaggio del bambino intento a giocare, a *far finta di*, comunica senza l'intenzione di volerlo fare, senza alcuna preparazione specifica. Anche la Poesia annuncia, e la Sapienza, senza interesse o scopo, ma per intima necessità. Ecco perché crediamo che la *paidéia* trovi casa nell'interiorità e non nel linguaggio verbalizzato. Non è *pensare* quando si parla, e neppure *pregare*. Si gioca e si educa nello Spirito, nel

pensiero. Mestro sarà, quindi, colui che avrà dedicato così tanto tempo al proprio allenamento, da riuscire a essere-per-lo-spirito dei suoi allievi, anche senza l'aiuto della parola.

A partire da un anno e mezzo di vita, per il bambino, giocare vuol dire vivere l'esperienza semiotica fondamentale, quella attraverso la quale egli arriva a intuire, a comprendere di essere e di poter essere *segno* (di essere e di poter essere, cioè, qualcosa che sta per qualcos'altro, o per qualcun altro) e di avere continuamente a che fare con altri segni (cose, persone, etc., che a loro volta stanno per qualcos'altro, o per qualcun altro) e con segnali (cose, persone, etc. che avvertono che altre cose stanno per qualcos'altro, o per qualcun altro. In questo senso, ad esempio, un cucchiaino, un vestito, un insegnante di sostegno e così via potrebbero essere riconosciuti come segnali per altri imminenti segni). Poco alla volta il bimbo comprende, e traspone nei suoi giochi, di abitare un mondo incantato (come suggerito da Bruno Bettelheim nel 1977) che a volte appare pronto a reagire, a rispondere agli esperimenti che egli intraprende coi segni, e a volte, invece, a non rispondere, a non reagire (o peggio a bloccare) la sua peculiare attività vitalizzante. Un universo interpretante che il bimbo si accorge di poter mettere in moto, di poter risvegliare, mettendo mano proprio ai segni, ovvero, *in primis*, a se stesso, successivamente a ciò che c'è, e poi a ciò che neanche c'è (o non c'è ancora, come nel caso del cucciolo che arriverà solamente quando la gatta partorirà). «Sono un cavallo», dice il bimbo, mostrando di saper agire sul proprio segno e aspettandosi di vedere che succede. «Sei un cavallo davvero veloce!», gli risponde il nonno, reagendo, interpretando il segno. «Ma quale cavallo! I cavalli stanno nella stalla!», ribatte il padre, devitalizzando l'esperimento, diseducando il bimbo, dimostrandosi incapace di giocare. Già, ma non solo! Perché qui chi sta per il padre si rivela mancante di certi segnali che dovrebbero caratterizzare il suo proprio segno. Segnali che, invece, chi sta per il nonno possiede eccome. Dunque, tra i due, chi è davvero il padre?

Ottava lezione

A scuola si fantastica. Elémire Zolla sottolinea che «si è condannati a fantasticare». Si fantastica nelle classi piene zeppe di cartelloni, mattonelle e polvere di gesso; lungo i corridoi semideserti o invasi da improvvise quanto attese ricreazioni; nei giardini dove si corre, ci si afferra, si scava e più raramente si trova qualcosa; davanti alle macchinette del caffè o nell'ufficio del Dirigente Scolastico... Ma nessuno fantastica impunemente, né a scuola, né da nessun'altra parte. È così, punto. È così, anche se nessuno ce l'ha mai detto. Come la gravità: funziona pur senza il nostro assenso. Anche se nessuno ci ha mai fatto assaporare la differenza che corre tra fantasia e immaginazione; anche se ci hanno riempito le orecchie di parole quali *creatività*, *ingegno*, e così via, come se conoscessero davvero il loro reale significato.

Si parla di fantasia, si chiacchiera di arte, si finge di sapere cosa sia poesia, si dimostra abilità nel far di conto, si educa alla profondità (ma che sia straordinaria, niente di meno!). Ma è la vita, la verità. E la vita è Campanella che alza la mano. E «subito altri quattro o cinque scolari lo imitano. Anche Giovanni sta per farlo, ma la sua mano si ferma a mezz'aria», scrive Kenji Miyazawa¹³. La vita è la verità delle cose piccole, racchiusa nei piccoli. La loro verità è basta, incomunicabile, irriducibile. La verità che non guasta, non danneggia, non fa male; quella tipica del gioco di finzione, del simbolo, dell'immaginazione.

Banalizzare la filosofia facendo uso di storie, favole e favolette che possano renderla accessibile a tutti; idealizzare il bambino convincendosi di vedere in lui un piccolo filosofo in miniatura; mercanteggiare su pratiche che per principio non possono essere prezzate, è quanto di più scorretto ci si potrebbe mettere a fare, specialmente da filosofi, ovvero da uomini che dovrebbero tenere in massimo conto la

coerenza della propria ricerca. Non si possono confondere i sofismi di alcuni, né i tentativi di modellare la filosofia a prova d'infante di altri (tentativi portati avanti, in entrambi i casi, da pochi sparuti animatori), con l'allenamento vero e proprio, con la dialettica. L'addestramento più importante per l'uomo, specialmente bambino, consiste nell'incontro che egli fa con la parola, specie di sonno tranquillo durante il quale inizia a inanellare pensieri su fili colorati che resistono e resisteranno ai rovesci della vita. Sono bambini, è vero. Ma sono anche le persone più intuitive, suggestionabili, immaginative, divertenti e allegre del mondo. Se non loro, chi dovrebbe mettersi a riflettere su ciò che c'è e soprattutto su ciò che potrebbe esserci, prima ancora che sul perché? E sugli abissi e le vette che ci attraversano? Ma non s'impara a stare coi bambini, solo perché ci piacciono. Né si può fare filosofia, solo perché ci piace porci delle domande. Ai bambini e alla Filosofiacoibambini® si può semplicemente venire introdotti. La porta che affaccia sul giardino è socchiusa, come in un'autentica cerimonia del tè. Nessuno è lì ad aspettarci. Varcando la soglia, soli, notiamo come ogni foglia, rametto, granello di polvere si trovi sistemato con cura. Qualcuno è già passato di lì. Le tracce sono lievissime.

I bambini sono filosofi: è Epicuro che ce lo ricorda. Di lui si narra, infatti, che da piccolo, stanco degli insegnanti, si avvicinò all'arte marziale del pensiero, probabilmente in compagnia di un buon maestro. I bambini sono filosofi, è vero, ma non nel senso inteso dalla maggior parte delle persone, bensì da quello proprio del filosofo di Samo. Guai a chi tenti, dunque, di avvicinare i bambini alla storia della filosofia, o delle idee, o, peggio, a chi cerca in loro la verità attraverso la maieutica: tutt'altra cosa è l'arte marziale del pensiero.

A diventare maestri ci si arriva percorrendo sentieri tortuosi di montagna o di bosco. Ma anche lastricati semplici, ampie autostrade. Quando poi ci si osserva vivere l'addestramento,

è come vedere spalancarsi davanti agli occhi la porta della camera dei tesori. Il maestro è concentrato, assolutamente presente. Le lusinghe, le belle frasi, le facili conclusioni, non lo abbacinano mai, neppure di striscio. Non gli interessa l'andar per concetti in cerca della verità, né le mirabolanti digressioni, i fuochi d'artificio di cui è, invece, capace il sofista, il novello filosofo per bambini, che mira a lasciare tutti a bocca aperta (soprattutto genitori e insegnanti). Al maestro importa che l'arte venga praticata, che l'allenamento prosegua senza sosta. Lui sa che di risultati, specialmente in filosofia, non v'è traccia e che la più grande soddisfazione resta racchiusa, da sempre, nel dimostrare d'essersi irrimediabilmente sbagliati, nella capacità positivamente distruttiva che conserva chi non si lega troppo al proprio personaggio, alla propria figura. Beato colui che, dopo aver costruito con cura il castello di carte della propria conoscenza, saprà ribaltarlo con un soffio.

Filosofare, filosofeggiare: che brutte parole. Star seduti a raccontare agli altri i propri pensieri, dentro bar o sale da tè. *Caffè filosofici*, li chiamano. Che orrore. Primedonne che a poco a poco prendono la parola argomentando, anzi, *filosofando* sui perché, sulle cause (finali, semmai efficienti, di sicuro mai materiali). Discorsi che virano inesorabilmente sul vago. Vagheggia la giustizia, l'amore, l'amicizia, la lontananza, la libertà, il sacro, il profano. Chiaroveggenti in fila per venire illuminati dalla grazia di un riflettore. E il sofista, il sedicente filosofo, il filo-nauta a presiedere quello scambio come un abile conduttore televisivo, o forse uno psicoanalista autodidatta. Per non parlare di quanti, con la scusa di saper leggere una storia, o recitare una parte, s'improvvisano a fare domande ai bambini. Nervosi personaggi, madonnari disabbigliati, apprendisti lanciatori di coltelli dalla punta arrotondata. «Maestro, arrabbiarsi tanto fa male alla salute», dicono i bambini del racconto di Kenji Miyazawa. È vero, ci arrabbiamo troppo..., ma come non arrabbiarsi?

L'universo, seppure in accordo alla dedizione di quanti (e non sono pochi) si spendono per un'estetica dell'educazione, ovvero per far comprendere ai più che esiste una differenza sostanziale tra insegnante e maestro, e tra insegnamento e insegnamento, andrebbe comunque sarchiato, inaffiato, liberato dalle foglie vizzate che col tempo, inevitabilmente, si sono andate accumulando, ottennebrando l'umano intuito simbolico. Ecco perché le arrabbiate: fenomenali erbicidi! Solo grazie a loro la rappresentazione dell'educazione, il castello di carte da gioco seriamente eretto dall'istituzione scolastica (e prima ancora dallo stato), può, d'un tratto, cadere, e in particolare allo scoccare della prima risata sincera e della punizione che ne segue. Quando in classe qualcuno ironizza sull'insegnante svelando i suoi trucchi, scoprendo tutta la messinscena... «Inammissibile!», si dirà. «Inaudito!». Ma è su certezze come queste che fondiamo il presente e ci alleniamo a essere nuovi insegnanti, maestri, appunto, attenti all'*altrimenti*, dimentichi del qui ed ora, profondamente annoiati dalla didascalica descrizione delle cose come-sono o come-si-sa-che-sono. Buoni maestri, nulla più.

Giunti fino a qui è giusto cercare di mettere un po' d'ordine, introducendo ulteriori elementi utili alla ricerca in corso. L'incontro con Étienne Bonnot de Condillac rappresenta, così, un buon pretesto per iniziare a riflettere sull'importanza del *sentire*, anzitutto, nei bambini, e poi di conseguenza anche negli adulti. Occorre, infatti, che ciascun individuo, fin da piccolo, venga allenato a sviluppare una certa *attenzione-al-sentire*, attraverso giochi e altre specifiche attività, se si desidera che egli si abitui a distinguere, con facilità, le modificazioni che continuamente avvengono in se stesso e nell'ambiente circostante (modificazioni interne, dunque, ed esterne) al fine di un suo maggiore benessere psicofisico, di una sua più completa integrazione. A questo proposito, è bene servirsi di un esperimento. È esperienza abbastanza comune che un bambino piccolo possa essere attratto dal

rintocco di un piccolo campanello. [Chi non ha ancora avuto il piacere di compiere un simile esperimento può provarci tranquillamente.] L'esperienza uditiva istantanea innescata dall'acuto squillare del campanellino coinvolge totalmente il bimbo, cattura tutta quanta la sua attenzione. Si tratta, nientemeno, che di un'*attenzione-al-sentire-sonoro*, ovvero, di un'*attenzione-sonora*, un modo particolare di darsi del suo *sentire*. Ma l'effetto è ancora maggiore, come voi stessi potrete constatare, nel caso che il piccolo riesca a individuare anche visivamente la fonte del suono in questione (se voi, com'è naturale, farete in modo di mostrargliela). In tal caso, infatti, è assai probabile che tenderà le mani per afferrarla, per assicurarsi del suo funzionamento, di come riescano a prodursi certi stimoli, e così via. In men che non si dica si creerà un'*attenzione-sonoro-visiva-(piacevole)* della durata, variabile, di qualche secondo, o di qualche minuto. Il *tempo-di-attenzione* varierà in base al contesto sperimentale (trovandoci in un luogo calmo e tranquillo ci potremo aspettare *tempi-di-attenzione* più lunghi; al contrario, in un luogo affollato e rumoroso *tempi* più corti e una maggiore dispersione della concentrazione); in base alla particolare situazione di vita del bambino (come si sente il bimbo nel momento esatto in cui gli faccio ascoltare il suono del campanello?); nonché in base alla sua peculiare capacità di *stare-nel-sentire-(piacevole)*, che potrebbe avere già iniziato ad allenare per suo conto o grazie a qualcuno. Si badi bene che non si è detto "capacità di stare a sentire", piuttosto "capacità di *stare-nel-sentire*". È ovvio, poi, che esistono e rivestono un ruolo primario anche le *attenzioni-(spiacevoli)*, le quali possono ugualmente essere fatte oggetto di ricerca ma che qui, ora, non abbiamo preso in considerazione. Ad ogni modo, perché si possa dire che a un bambino piace il suono del campanellino, ovverosia che lo desidera, non è sufficiente una o più occorrenze di *attenzioni-(piacevoli)* tra quelle sopra presentate. Occorrerà, infatti, che il bimbo manifesti *attenzioni* anche per altri stimoli simili a quello

indagato, che ne conservi *memoria*, in modo tale da poterli, poi, andare a disporre gerarchicamente (dal più al meno piacevole, da quello che preferirebbe riascoltare a quello che riascolterebbe per ultimo, o non vorrebbe più sentire). Ora, questa gradazione dei diversi *sentire*, strettamente legata alla *memoria*, è possibile soltanto se l'attività *attenzione* del bambino risulta efficacemente allenata e non sotto- o sovra- stimolata. Non solo, ma appare essere anche alla base della particolare costruzione geometrica delle relazioni che lo riguardano e che egli inizia via via a comporre e strutturare (con il mondo, con gli altri, e con sé).

Condillac ci ricorda che è possibile *sentire* senza *desiderare*, senza ordinare gerarchicamente il mondo, ma che queste due occorrenze non si trovano mai separate in chi abbia sviluppato una qualche minima *abitudine*, ovverosia in chi abbia agganciato tra loro *esperienza* e *memoria*. Il tramite per farlo, però, per non vivere da prigionieri della realtà, resta l'*attenzione*. Senza di essa l'*esperienza* si perde e la *memoria* risulta debole, intorpidita. Ecco perché il *sentire* del bambino si divide, mano a mano che le occasioni in cui può fare *esperienza* si accumulano, tra ciò che è (*l'attenzione-al-sentire-presente*) e ciò che è stato (la *memoria* di *attenzioni* passate che possono ancora essere richiamate sulla scena del *sentire-presente*). Com'è ovvio accorgersi che un bambino è (secondo noi, *fa finta* di essere) un cavallo selvaggio quando gioca ad esserlo, altrettanto ovvio dovrebbe essere rendersi conto che un bambino piccolo, nell'istante d'*attenzione*, è egli stesso il suono di quel campanello, l'odore di quel frutto, la forma di quel pezzo di legno, la sensazione di quel tappeto sul palmo della sua mano, e così via. E che l'essere cavallo del bambino non potrebbe darsi senza un allenamento precedente, senza che egli fosse stato, prima, suono, odore, tatto, sapore, colore e movimento, ovverosia *attenzione-ai-diversi-sentire* e *memoria* di essi. Per essere, è necessario essere stati qualcosa, direbbe E. B. de Condillac.

Nona lezione

Chi pratica il Metodo Filosoficoibambini® avvicina il pensiero dei bambini direttamente in situazione, nel loro ambiente naturale e quotidiano, ovverosia nella classe, in orario scolastico e alla presenza di tutti, insegnante compreso. Preferibilmente, non tiene attività al di fuori della scuola, né in presenza di pochi bambini selezionati all'interno della classe o tra le classi, né in laboratorio, tantomeno in ambulatorio. L'avvicinamento e la successiva osservazione partecipata è utile al maestro per studiare e allenare i bambini, in linea con gli obiettivi di una metafisica esclusivamente descrittiva, non prescrittiva, né correttiva. Una metafisica che mira, come scrive Achille Varzi, «a ricostruire l'ossatura del nostro pensiero sul mondo, ovvero a studiare la realtà attraverso un esame della sua rappresentazione nel nostro sistema cognitivo, a prescindere dall'effettiva adeguatezza di quest'ultima». Una metafisica, insomma, indagata e continuamente ri-costruita assieme ai bambini, che riesce a parlarci del loro mondo, di come essi vedono ciò che li circonda, dal loro particolare punto di vista. Ecco perché, a partire dal momento in cui si presentò la necessità di assumere una veste formale e stilistica, il Metodo Filosoficoibambini® rimase affascinato dalla tradizione analitica della filosofia, piuttosto che da quella storica. Perché l'analitica consente, da un lato, di dialogare costantemente e costruttivamente con altre scienze (si pensi alla linguistica, alla neuropsicologia, alla biologia evolucionistica), dall'altro, di trattare con la dovuta cautela la disciplina a cui ci si dedica, in linea con precise norme metodologiche, stilistiche ed estetiche. Ciononostante, anche dalla tradizione storica il Metodo ha assorbito qualcosa: in *primis* la passione per le evoluzioni del pensiero, poi la "fede" nell'interpretabilità e imprevedibilità dei dati, e non ultimo un qual sospetto nutrito nei confronti di una filosofia costruita sui grandi temi (di moda anche tra chi si rivolge ai bambini).

Vestire un abito analitico vuol dire, anzitutto, evitare di utilizzare parole ambigue, ricercando, al contrario, definizioni precise delle parole che si scelgono di usare. Un laboratorio di Filosofiacoibambini®, quindi, non tratterà mai temi tanto grandiosi quanto vaghi, come l'amore, l'amicizia o la giustizia. Chi mai potrebbe tenere le fila di un tale discorso? Chi mai potrebbe crederci arbitro imparziale in un ginepratio simile, posto che una ricerca di questa ampiezza possa ambire a una qualche soluzione? Dovremmo davvero aprire davanti ai bambini il grande libro della storia della filosofia? A quale scopo? Perché si ricordino quel che diceva il tale a proposito della *libertà*? O il tal altro a proposito del *bello*? Al buon maestro queste grandi domande, nascoste dietro termini altisonanti, possono interessare, semmai, soltanto perché celano proprietà e regole d'uso che le mantengono legate ad altre parole, a oggetti corrispondenti, e così via, e in questo senso possono venire indagate. Ma ciò è ben lungi dall'idea che possa aver senso intavolare una discussione su cosa sia il *dolore* o l'*anima* con adulti e bambini seduti in cerchio a parlare per una o due ore. Evitare le conclusioni troppo affrettate (meglio ancora: evitare del tutto ogni conclusione!) sembra essere un consiglio assolutamente necessario, da prendere alla lettera e consegnare nelle mani di chiunque intenda incamminarsi per questo oltremodo scomodo sentiero.

Nel corso di un'attività di Filosofiacoibambini®, insomma, non si cercheranno soluzioni, né si arriverà ad alcuna conclusione, né, tantomeno, verranno fornite spiegazioni da colui che è lì soltanto per incoraggiare i bambini a compiere l'esperienza, a esplorare le potenzialità del linguaggio e dell'ontologia, a gettarsi nell'acqua e provare a nuotare. Si apriranno, piuttosto, numerose possibilità e grandi spazi per l'allenamento dell'immaginazione, grazie all'attenzione posta alla logica del ragionamento e alla conduzione del discorso, compatibilmente alla regola, da tutti rispettata, di non poter, né voler giungere mai a un qualsivoglia finale,

per quanto rassicurante e innocuo possa essere o sembrare. Le ragioni di questa scelta, in fondo, sono presto dette: maestro e bambini, in classe, si addestrano a volontà con le parole; e le parole sono utilissime quando si tratta di comporre simulazioni precise della realtà. Entrambi, dunque, non si trovano mai davvero in situazione. Non si trovano mai là fuori, dove le parole tornano rapidamente ad essere “pericolose”, “pesanti”, “scivolose”... La parola *coltello* non taglia nel corso dell’allenamento, ma in cucina sì, e bisogna starci attenti! In classe, adulti e bambini non sono obbligati a fare scelte operative, vincolanti, ma solamente a esprimere opzioni esplorative, infinitamente modificabili. Essi vivono, per così dire, “al sicuro” l’esperienza del liguaggio, che li circonda da ogni parte e che altro non è se non un’enorme, complessa (mega)struttura atta a simulare realtà possibili, senza il rischio di farsi male, senza alcuna sensibile controindicazione. L’errore è, perciò, ben accetto durante un laboratorio o un allenamento di Filosofiacobambini®. Non solo, ma il suo statuto ontologico è completamente rivisto e ridimensionato, proprio alla luce dell’addestramento immaginativo svolto. In linea con la sua origine etimologica, infatti, esso viene valutato come un’eccellente trovata messa in campo dall’evoluzione per spingere l’uomo, e specialmente il bambino, a vagare in cerca di risposte, d’intuizioni impreviste, liberamente, senza timore. Non c’è più “errore” all’interno della classe, al riparo dal mondo degli oggetti, delle scelte determinanti. Restano solo “sì”, più o meno forti, “se”, più o meno convincenti, “sbagli” più o meno utili. La classe diventa il luogo eletto dove simulare mondi, possibilità, realtà alternative. Dove poter fare cose con le parole.

Lo stile di ragionamento analitico, poi, è del tutto particolare. Ad esempio, durante un’attività di Filosofiacobambini® si è soliti fare largo uso di esempi e controesempi presi dalla vita quotidiana, da ciò che i bambini meglio conoscono. Ci si allena a esaminare il significato delle parole, e in seguito

delle proposizioni, utilizzando l'immaginazione, il ragionamento controfattuale, l'esperimento mentale. Ma non solo: analogie, metafore, onomatopoeie, e altre figure della retorica aprono ben presto le porte della comprensione, da parte dei bambini, di concetti altrimenti inaccessibili, di emozioni difficilmente esprimibili a parole (per le quali, però, si possono utilizzare altri linguaggi); casi eccezionali ed esempi paradigmatici, infine, catturano l'attenzione di tutti, come i suoni di una dolce melodia, cullandone il prezioso desiderio.

Il maestro, da parte sua, incarna fino in fondo lo spirito di questa estetica. Egli predilige, ad esempio, che le proprie osservazioni vengano diffuse attraverso la pubblicazione di saggi brevi e finemente commentati, che evitino il più possibile di offrire visioni globali e conclusive circa l'oggetto di studio in questione, sia esso un allenamento o un'attività particolare, un gruppo classe o un singolo bambino osservato, un dettaglio analizzato filosoficamente o in altra maniera. Anche negli scritti, come nei laboratori, infatti, il maestro non pretende di raggiungere un risultato definitivo, né di dare vita a grandi sistematizzazioni, ma di avanzare nella conoscenza di fenomeni assai complessi, apportando il proprio contributo, il proprio commento e rimettendo di nuovo tutto in discussione, all'interno di un movimento di scoperta e interpretazione senza fine, tipico (così dovrebbe essere...) delle scienze umane, oltre che delle scienze "dure".

Ma il problema delle pratiche che hanno per oggetto l'uomo, purtroppo, è sempre lo stesso: il loro grado di scientificità. Per poter considerare rilevanti i risultati ottenuti applicando il Metodo Filosofiacoibambini®, infatti, questi dovrebbero poter essere confrontabili con altri risultati, con altri dati, provenienti da contesti sperimentali simili e non (classi di controllo, doppi ciechi, etc., ad esempio). E i protocolli sperimentali, a loro volta, dovrebbero essere facilmente ripetibili, da chiunque lo volesse e dovunque, su qualun-

que gruppo di bambini. È questo il primo grande (e forse insormontabile) ostacolo da superare. Ci troviamo a parlare di esseri umani, di gruppi, di variabili talmente complesse e numerose che sarebbe impossibile per chiunque, oggigiorno, riuscire a formalizzarle tutte (pena la perdita della maggior parte dell'informazione contenuta nell'attività in questione, e la conseguente impossibilità di controllare aspetti non marginali della realtà analizzata, ovvero un'inutile semplificazione). Certo, ci si potrebbe limitare a prendere in considerazione solo alcune variabili, come il numero di parole, i tempi di reazione dei bambini sottoposti ad allenamento, etc., ma a quale scopo? Si tratterebbe, in fin dei conti, di dati irrimediabilmente mancanti di vita. E se questo non fosse sufficiente a farci riflettere, occorre ricordare che non stiamo parlando solo di bambini, ma di osservatori, maestri, altrettante vite e vitalità che partecipano, in classe, alla situazione sperimentale con i loro vissuti personali, influenzandola e facendosi a loro volta influenzare. Ricercatori il cui percorso formativo è assolutamente unico e personale (il Metodo, come detto, non "s'impara" nel senso classico del termine; ad esso si può solo venire introdotti). Parliamo di spazio-tempi educativi differenti, di un'enorme quantità di materiale la cui interpretazione potrebbe richiedere un tempo indefinito di riflessione da parte di numerosi attori.

Il Metodo Filosofiacoibambini® è stato progettato tenendo conto di tutto questo: selezionando prassi semplici che, pur nella variabilità dei diversi contesti classe e dei soggetti di volta in volta coinvolti, potessero garantire un alto livello di ripetibilità nel tempo, e consentendo, di conseguenza, una discreta possibilità di valutare i dati e operare confronti, pur senza dimenticare i *problemi* della ricerca, sempre presenti davanti agli occhi di tutti gli specialisti coinvolti (e non potrebbe essere altrimenti). I bambini cambiano e le generazioni si mostrano agli occhi di chi è disposto a osservarle senza pregiudizi in tutta la loro differenza, anno dopo anno.

La comunità di ricerca di Filosofiacoibambini®, prima ancora che tra i bambini, deve dunque esistere e funzionare tra gli adulti preposti a occuparsi di loro; ovvero tra coloro che portando avanti un medesimo Metodo Educativo hanno quotidianamente a che fare con dati che proprio alla luce di quel Metodo diventano realmente compatibili tra loro (aldilà della loro differente provenienza). Compatibili come lo sono i cammini personali e gli interessi di ricerca di quei maestri, filosofi, ricercatori, riuniti attorno a un medesimo statuto pedagogico. Ecco perché reputiamo fondamentale il lavoro d'equipe in campo educativo, specialmente nel nostro settore; perché esso ci consente un controllo sull'attività e sui risultati ottenuti che sarebbe impensabile per una singola persona, nonostante le difficoltà già ampiamente espresse. Per questo i maestri sono filosofi, psicologi, pedagogisti, biologi, sociologi, architetti... E l'elenco potrebbe continuare. Scienza e Arte collaborano all'interno dell'equipe allo scopo di trovare le migliori soluzioni affinché le sperimentazioni portate avanti coi bambini in classe diano frutti per la salvaguardia dell'immaginazione. Frutti osservabili da chi li studia, oltre che ripetibili e divulgabili. Pur trovandosi esclusi dai meccanismi di produzione e dal potere, i bambini hanno diritto a parlare e ad essere ascoltati. Hanno diritto a che la filosofia s'interessi a loro, posto che voglia far loro del bene. Non tutte le filosofie, infatti, sono uguali e non tutte fanno al caso loro. Per questo, nel 2008, abbiamo iniziato a gettare le fondamenta di un approccio semplice, concreto e dal forte impatto comunicativo. Nostro interlocutore privilegiato è stata ed è tuttora la scienza e quella filosofia che alla scienza guarda con interesse e partecipazione. Nostri giudici sono sempre stati i bambini, arbitri i risultati ottenuti dall'impegno profuso sul campo. Pazienza, speranza, misura, energia, coraggio, sapienza, attenzione, movimento, sensibilità... In altre parole: benessere e bellezza, perché i luoghi preposti all'educazione ne hanno eccezionale e immediato bisogno.

Decima lezione

Scrive Sgalambro: «L'invito a dimostrare le proprie tesi che si rivolge spesso al filosofo pecca per difetto, non per eccesso, perché egli fa di più, le mostra». Ed è quello che fa Filosofiaibambini®, in quanto filosofia *tout court*, mostrando la direzione verso la quale dovrebbe spingersi l'educazione dei bambini. Lo fa con la sua quotidiana attività nelle classi, a stretto contatto coi piccoli e con gli insegnanti da più di dieci anni. Proprio grazie a questo contatto prende forma una convinzione insostituibile: che non esiste alcun ragionamento infantile, piuttosto una lunga e benevola infanzia del ragionamento. E all'infanzia del ragionamento, tutti, nessuno escluso, devono tributare rispetto, né più né meno di quanto rispetto sia dovuto e meriti il ragionamento dell'adulto o dell'anziano. «Perché lo sconfinato rispetto, l'ammirazione per chi comanda?», scrive Sgalambro. Perché all'infanzia non viene riconosciuto alcun ruolo nel campo della conoscenza, nell'ambito delle scelte, delle decisioni? Perché al bambino non viene chiesto: “Tu, che ne pensi?”, mentre, spesso e volentieri, gli si intima di “pensarla così e così”? Per non parlare del malcelato imbarazzo dell'adulto che davanti al piccolo ha sempre paura ad ammettere: “Non ne ho idea!”, o di quello convinto che sia bene abbattere ogni progressione immaginaria con sentenze quali: “Bambinetto, così va il mondo, meglio che ti ci abitui alla svelta!”.

Occorre difendere in maniera coraggiosa le proprie ricerche dai crudeli attacchi dei custodi di un sapere tenuto segreto troppo a lungo. Un sapere fondato su un potere adulto, autoritario e illusorio, che si perpetua nello *status quo* e che rende l'educazione incapace di progredire, aggiornarsi, cambiare, mettere in scena una giusta e ormai prossima rivoluzione. Sbaglia chi dice che “con i se non si fa la storia”, peggio ancora chi insegna ad altri una simile sciocchezza. La storia si fa coi se, eccome! La storia non è altro che l'eco

di un *se* che si propaga fin dalla notte dei tempi. Il presente, un *se* di cui non riusciamo ad abbracciare il confine; che ci sorpassa anche quando siamo distratti, non guardiamo o teniamo gli occhi serrati. Il passato, un *se* che vortica nella memoria, si carica di emozioni, passa nell'immaginazione e va avanti così, giorno e notte, finché stremati non troviamo la forza di compiere qualche impresa. Il futuro, un *se* oscillante, che atterrisce e invita, tanto ineludibile quanto mutabile. La storia non si fa coi *se*, sono i *se* a fare la storia.

«Ricordiamoci che il futuro non è del tutto nostro, ma neanche del tutto non nostro», ammonisce Epicuro, il saggio che fin da piccolo si accostò alle meraviglie del mondo e del pensiero, deluso dai suoi maestri di scuola, che lo annoiavano terribilmente. Il saggio che durante la sua vita scrisse più di tutti gli altri: si dice, all'incirca trecento volumi. Massimi esperti di "se" sono proprio i bambini. L'infanzia, a ragione considerata una tappa fondamentale dello sviluppo neuropsicologico dell'individuo, consegna ai piccoli tutto ciò di cui hanno bisogno per condurre l'immaginazione fino alle sue vette più alte, in maniera estremamente sofisticata. Pensiero controfattuale possiamo chiamarlo, o ipotetico. Pensiero "dell'altrimenti". Ecco perché il gioco, e ci riferiamo al gioco di finzione, è senza dubbio la migliore e più eloquente rappresentazione di questo percorso evolutivo, nonché il suo principale strumento di allenamento. Perché è nel gioco che ciascuno impara chi è, chi è l'altro, cos'è il mondo e come potrebbe essere. Rattrista, allora, constatare la crisi nella quale il gioco simbolico si trova sprofondato. Una molteplicità di fattori ambientali, sociali, e culturali, impedisce di individuare una causa che sia più incidente delle altre e questo, oltre a rendere più difficile l'analisi, ci rende inabili a proteggere l'infanzia nella sua globalità, imponendo a coloro che si occupano di educazione e *in primis* a Filosofiacoibambini®, quale guida del cambiamento, di riconsiderare programmi, obiettivi, mezzi, in vista di una rivolta culturale

alla cui testa, fin da subito, ci siano le nuove generazioni, senza più rinvii o prese in custodia da parte di tutori auto-definitisi “adulti” e quindi “capaci”, “abili”. All’infanzia del ragionamento dobbiamo tutto ciò che siamo e che diverremo.

Riconcettualizzare l’educazione vuol dire agire su molteplici fronti, tutti ugualmente bisognosi di aiuto e interventi, più o meno radicali. A cominciare dalla didattica, dai programmi, senza dimenticare ciascuna delle figure professionali che ruotano attorno alla scuola, compresa la scuola stessa, intesa come edificio, struttura, spazio-tempo educativo. Ci interesserebbe sapere, ad esempio, se qualche legislatore o amministratore si sia mai fermato a sufficienza a riflettere sul momento del pranzo a scuola, la cosiddetta “mensa”. Che significato ha o desideriamo che abbia per i bambini? Come viene realmente vissuto da coloro che vi prendono parte? Come fare per migliorarla? Si tratta solamente di un assaggio di domande, tra le tante che vorremmo rivolgere a dirigenti, insegnanti, genitori, nostri principali interlocutori.

Ma il Ministero dell’Educazione crede davvero d’aver risolto qualcosa, o che si possa risolvere qualcosa, introducendo la “giornata della frutta” o l’ora di educazione alimentare, ovvero sia l’incontro con il/la dietista una, due volte l’anno? Qualcuno vuole seriamente sostenere che queste misure, assimilabili, per stile, alla propaganda di regime, siano educative o perlomeno utili a qualcosa? Perché, se così fosse, a rigor di logica, non ci saremmo dovuti imbattere, decine e decine di volte, in classi che avevano la propria scorta di bibite gassate e iperzuccherate sopra l’armadio, con la quale i bimbi pasteggiavano un giorno sì e uno pure. Né avremmo mai dovuto vedere bambini, durante la ricreazione, ingozzarsi d’interi pacchetti di orsetti di gelatina, patatine al formaggio, merendine e biscotti rigorosamente confezionati, e focacce farcite d’insaccati grandi quanto blocchi di calcestrutto. Né saremmo mai dovuti incappare in insegnanti

che anziché far correre i bambini in giardino (come giudicherebbe appropriato chiunque avesse a cuore la loro salute fisica, dal momento che la maggior parte di loro è sovrappeso, e mentale, dal momento che la maggior parte di loro è stressata) preferivano, per ragioni non chiare, tenerli sempre a sfamarsi all'interno della classe, del recinto. Capirete, date le premesse, che poco o nulla potrà contro tale sistema una mela alla settimana (gentilmente scongelata dal Ministero), o una *slide* con indicate le calorie contenute in una lattina di *Sprite*. Meglio sarebbe educare i genitori, perché sono loro che trasmettono certe cattive abitudini alimentari, e gli insegnanti, che dovrebbero vigilare meglio e regolamentare di più l'accesso del cibo spazzatura in classe. A questo proposito, forse non tutti sanno che si ragiona meglio dopo una corsa e che l'apprendimento risulta più facile dopo e durante l'esercizio fisico. È chiedere troppo all'Istituzione Scolastica? Che si evolva ma, per una volta almeno, con raziocinio?

Ad un primo e rapido sguardo, appare chiaro che nessuno dovrebbe permettersi di paragonare, senza riflettere, la mensa scolastica (specialmente quella alla quale prendono parte bambini di tre, quattro, cinque anni, ma anche sei, sette e otto anni) alla mensa interna alla fabbrica, all'ospedale, o alla prigione. Pur trattandosi, in ciascuno di questi casi, sempre di nutrimento, ovverosia di cibo che una volta portato alla bocca, scende nello stomaco e viene pian piano digerito e assimilato, è evidente che non stiamo parlando della medesima cosa. Uno stesso nome ("mensa") per attività intrinsecamente diverse, o che ci si augurerebbe fossero diverse. Come sosterebbe, e a ragione, *Jacques Lacan* un conto è nutrirsi, un conto è pranzare; un conto è lavorare alla catena di montaggio, un conto è svolgere un dettato. Un conto è il cibo (la carne, il pesce, e così via) e un conto è la pietanza. All'apparenza potrebbe sembrare di parlare dell'identica cosa, ma così non è. In quanto animale, l'uomo certamente si nutre, si ciba; può essere sfamato o sfa-

marsi (quante persone sono costrette a mangiare in piedi, in fretta e furia?). Ma in quanto uomo, egli pranza, o cena, gusta ciò che avvicina alla bocca e lo fa, il più delle volte, ritualmente. A proposito del cibo, ne va, e non starebbe a noi ricordarlo, della sua salute mentale e fisica. L'uomo non è un motore che si può semplicemente alimentare; se così fosse, non avremmo inventato una gastronomia, non apparecchiерemmo la tavola, non faremmo mai inviti a cena.

Rabbrivido, quindi, al ricordo di quelle scuole che per far fronte al "problema" della mensa avevano assoldato personale aggiuntivo con l'incarico di sorvegliare i bambini nel momento del pasto. Visitandole, mi pareva di stare all'interno di una di quelle prigioni che si vedono nei documentari. Era evidente che molti bambini non erano stati educati a godersi il pranzo. Ma non era colpa loro, poverini. Si notava come fossero stati abituati (fin da casa, probabilmente) a nutrirsi in fretta, a ingurgitare, senza cognizione, continuamente distratti dal proprio piatto attraverso mezzucci ugualmente deleteri, quali giocattoli, televisione, radio e videogiochi. Impediti nel tagliare la carne, nello spezzare il pane, nel versarsi da bere, come animali ai quali fosse mancato l'addestramento. In mezzo a quel colossale frastuono, anche a un sant'uomo sarebbe rimasto tutto sullo stomaco. Lo stress che aleggiava nell'aria si poteva facilmente infilzare con la forchetta, come gli ingredienti di scarsa qualità, gli odori e i sapori industriali mescolati nei piatti, per non parlare della totale assenza di amore presente in quelle grandi vasche di plastica contenenti dosi cellofanate di brodaglie varie. E le sentinelle, che a braccia conserte camminavano avanti e indietro accanto ai tavoli, intimando a qualcuno di stare seduto, ad altri di non urlare e ad altri ancora di non lanciarsi cibo o acqua, vivevano quella situazione come se fosse normale, forse ragionando tra loro sul compenso pattuito con la scuola per quella particolare missione di vigilanza diurna altamente "pericolosa", e per

questo ai loro occhi ancor più meritevole di lodi e denari. E rabbrivisco pure al ricordo di quell'insegnante che girando tra i tavoli della mensa comandava ai bambini che stavano mangiando di aprire la bocca al fine di controllare personalmente che stessero masticando a dovere, come un inquisitore del palato. Così come rabbrivisco al pensiero che oggi giorno la maggioranza delle scuole ha scelto, più o meno consapevolmente e liberamente, di chiudere le proprie cucine interne, appaltando il proprio servizio mensa ad aziende specializzate nel settore, cosicché i bambini che ogni giorno vengono sfamati alla stessa maniera non sono più (come una volta) solamente cinquanta, o cento, ma migliaia e migliaia e migliaia. Ai quali occorre aggiungere poi i galeotti, i ricoverati, gli operai, e così via, ciascuno con il proprio vassoio, la propria dose di pappetta, la propria sentinella, i propri ingredienti più o meno scadenti a seconda del *budget* stabilito. Carote più o meno condite, purea di patate più o meno annacquata, a seconda dei costi, ma preparata con lo stesso amore, dalla stessa azienda. Non che i bambini abbiano maggiori diritti degli altri, ma che a tutti venga concessa l'opportunità di restare persone, questo sì.

C'è uno sguardo che cancella ogni differenza, che rende tutto bidimensionale e fa perdere di vista la profondità, la prospettiva. È lo sguardo di coloro che sono convinti che il proprio intervento sia di fondamentale importanza, che la propria presenza salvifica possa in qualche modo favorire un qualche inizio di perfezione. In campo educativo sono gli insegnanti che hanno smesso di osservare e di osservarsi criticamente. Ci vuole una certa lucidità e anche una sana dose di cinismo per farlo. All'interno di una mensa verrà da pensare: «ma questo è pranzare?», «o piuttosto sfamarsi?». Presto detto, chi non accetta ciò che vede, tenderà (si spera) a non volerlo giustificare, e si porrà in un atteggiamento, di per sé, già rivoluzionario. «Che farò affinché l'ipocrisia di questa situazione venga a galla e si cambino le cose?».

Undicesima lezione

«Essendo io il più giovane a bordo, e ancora senza il collaudo di una posizione di grande responsabilità, ero propenso ad accettare come scontata la competenza degli altri», scrive Joseph Conrad¹⁴. Come il protagonista di quell'avventura, anche il bambino si trova spesso nella medesima condizione: apparentemente sereno, egli cela interiormente l'irresistibile voglia di esprimersi, di lasciar andare la sua curiosità e l'interesse per ogni percezione, ancorché deformata; e d'altra parte, propenso com'è ad accettare la competenza altrui, limita già da sé molti dei possibili voli ed esperimenti ai quali sarebbe istintivamente portato, fidandosi di ciò che il genitore dice, l'insegnante afferma, l'adulto che ha vicino consiglia. E fa bene, perché l'inesperienza in natura può essere fatale e la natura, specialmente per un bambino, è dovunque. Imparare da chi è già passato attraverso certe prove e certi errori, permette al piccolo di risparmiarsi pericoli, dolori e inutili perdite di tempo, perpetrando il miracolo di un'evoluzione culturale che, generazione dopo generazione, avanza senza mai ripetersi per intero, simulando un reale e al contempo illusorio progresso, una qualche direzione.

La natura dà al bimbo, a quel particolarissimo intervallo temporale che nello sviluppo dell'essere umano facciamo corrispondere a ciò che accade tra i diciotto mesi e gli ottomove anni d'età, possibilità straordinarie e irripetibili. Ci riferiamo, senza mistero, a ciò che leggiamo ad esempio ne *L'arte di Vedere*, di Aldous Huxley, ma soprattutto a ciò che ci viene raccontato sui manuali di neuropsicologia riguardo al cervello in via di sviluppo. Parliamo di un potenziale enorme in termini immaginativi e di pensiero controfattuale. Lo stesso potenziale che spinse Epicuro a dire che «mai si è troppo giovani o troppo vecchi per la conoscenza della felicità» e che suggerì a molti altri la necessità di tornare a essere come

bambini. Risorse che ancora devono essere completamente esplorate. Riferendosi a Barmark, in particolare, Huxley scrive nel saggio già menzionato che «un'attenzione che si sposta liberamente è un importante sostegno dell'attività vitale» e che «se l'attenzione è ristretta a un campo troppo piccolo l'attività vitale tende a deprimersi», come tutti possiamo facilmente accertare osservando i bambini rinchiusi nelle aule scolastiche, durante le lezioni. I piccoli, come ogni altro essere che attraversa una fase infantile del proprio sviluppo, è bene che siano sottoposti a un allenamento in grado di favorire, e non ostacolare, l'attivazione di quel potenziale. Solo così il *Mito dell'Adulto* (1963) del quale ci parla anche Lapassade¹⁵ potrà finalmente cadere, lasciandoci scorgere quanto sia importante dare ascolto ai piccoli, domandare la loro opinione, provare vero interesse per le loro concettualizzazioni.

Già a un anno e mezzo di vita, il bambino interpreta una parte, anche se ancora piuttosto modesta, della più grande rappresentazione nella quale, a sua insaputa, si trova inserito. Sin dalla nascita, potremmo dire, egli desidera esser preso sul serio da tutto ciò che gli sta attorno (siano persone, oppure oggetti). La richiesta di fede nella rappresentazione che ad ogni momento inscena si manifesta inizialmente col pianto. Il bimbo è il primo a non potersi rifiutare di credere al proprio pianto, dal momento che esso è il principale mezzo di causazione efficace in suo possesso. In assenza di pianto, egli lo constata abitualmente, non si verifica alcunché, o perlomeno non nel momento o nel modo in cui egli più lo vuole, più lo desidera. Questo è ciò che sperimenta, questo è ciò in cui crede. Fino a una certa età, il piccolo è completamente assorbito dalla propria recitazione: non ha modo di allontanarsi, di osservarsi in scena, né di dubitare di quel che accade. Quando lancia un oggetto lontano, si attende che resti lontano. Se esso torna verso di lui, lo lancia nuovamente, e di nuovo, e di nuovo. Se fa ancora ritorno, ecco che allora incomincia a spazientirsi. In altre occasioni, invece,

egli desidera che l'oggetto ritorni, per il divertimento di lanciarlo nuovamente. Se ciò non accade, ecco manifestarsi il pianto. Anche gli oggetti, dunque, non solamente le persone, devono prenderlo sul serio, devono credere alla rappresentazione e, soprattutto, devono tenere fede al copione stabilito. Vi è come un'invisibile direttore d'orchestra che concilia tutte queste interazioni, tra il bambino e gli oggetti, e le persone, e persino il suo stesso corpo. Una specie di mediatore che attende alla correttezza di ciascun attore. «Sto piangendo, prendetemi sul serio!», dice il bimbo, appena nato. Ed ecco che qualcuno inizia a farlo, *in primis* chi l'ha generato, il suo gruppo familiare. È l'inizio della vita, della rappresentazione. È l'alba di ogni forma vivente e in un certo senso del mondo intero. Come per il Verbo, la Vāc, il Sacrificio, di cui parlano le diverse Tradizioni presenti sulla Terra, o fosse anche il semplice pianto di un bambino, si tratta in ogni caso di avvenimenti, azioni originarie che per "funzionare" dovrebbero esser credute, o furono credute perché "funzionavano", poco importa. L'intero universo culturale umano continua a sorreggersi su questo apparentemente semplice meccanismo di efficacia/inefficacia, fin dalla sua epoca più remota. Il bimbo che nasce oggidi ripercorre durante l'infanzia le tappe compiute dalla propria specie, senza saltarne alcuna. In principio, come sempre, si tratta d'imparare a far "funzionare" la realtà (prima di chiedersi come e perché davvero ci si riesca!). Realtà che per l'uomo altro non è, in parole semplici, che rappresentazione, messinscena bella e buona.

C'è da dire che, perlomeno all'inizio, il bambino è sempre sincero nella rappresentazione che offre. Per i primi tempi, quindi, l'adulto non ha che da fidarsi. Deve solo decidere in che modo rispondere a quelle solerti richieste di fiducia (lo stesso potremmo dire degli oggetti che, però, oppongono maggiore resistenza). Ci vorrà del tempo prima che, per il piccolo, si possa parlare di "distanza", certo non avanti ai 18 mesi di vita, semmai più tardi. È la "distanza" che consente

all'attore d'insinuarsi nelle pieghe della propria e altrui rappresentazione, col vantaggio di poterla modificare a piacimento. In via del tutto paradossale, ci piace sottolineare che tale "distanza" è anche la "vicinanza" massima che ciascun attore, ovverosia ciascun essere vivente, ha modo di vivere sia con se stesso, in quanto *rappresentato*, sia con la realtà, in quanto *rappresentazione*. E dal momento che non vi è nulla al di fuori della *rappresentazione* che l'uomo possa arrivare a conoscere (posto che qualcosa vi sia, come sembra), è vero anche che il solo modo che egli ha di sopravvivere e di comprendere sta proprio lì, nella "distanza", in ciò che anticamente qualcuno definì, letteralmente o meno: "deserto"¹⁶.

Nel gioco delle parti che regge il sipario vitale dietro il quale tutti siamo attori, il bimbo offre la propria rappresentazione, a suo strettissimo beneficio: «Ho fame», «Mi fa male la pancia», «Non riesco a dormire», e così via. Verrà il momento in cui egli potrà soddisfare il proprio interesse solamente a patto che altri, assieme con lui, traggano il loro. «Posso raccontarti una cosa divertente?», chiede il bimbo. E guai a non ridere di gusto (o perlomeno a fingere di divertirsi), ci resterebbe male! Il suo piacere sta nel nostro gioire, possibilmente sincero. Egoisticamente? Sì, certo, ma che importa? Sono passaggi obbligati, strettoie che non possono venire aggirate. Fa tutto parte di un medesimo addestramento. Il bimbo, col tempo, dovrà arrivare a maneggiare la tecnica drammaturgica, a interpretare se stesso con così tanta sincerità e convinzione da provocare una frattura, una "distanza", un punto dal quale potersi di volta in volta guardare. E allora si allena, si appresta, e non dev'essere ostacolato. Non va ricacciato giù, nella caverna, assieme a quelli convinti che davvero le cose accadono, il tempo passa, si nasce, si muore, tu sei tu, io sono io. Piuttosto, va aiutato ad ascendere. E l'ascesa è inevitabile allontanamento, "distanza" dalle convinzioni, anche dalla stessa recitazione. Il viaggio più lungo che si possa fare è quello che si fa lontano da se stessi.

Dodicesima lezione

Un Metodo Educativo che voglia contribuire alla stesura di una nuova filosofia dell'infanzia non potrà esimersi dal dedicare molte delle proprie energie nel comunicare a coloro che a vari livelli si occupano o desiderano occuparsi di educazione questo importante messaggio: che l'insegnamento e l'apprendimento da soli non bastano, occorre che siano efficaci e che coinvolgano il cuore, sia di chi insegna, sia di chi apprende, posto che si tratta di due ruoli sempre mescolati e mai univocamente assegnati. L'apprendimento segue leggi precise. Leggi che la scienza può aiutarci a scoprire, la tradizione a comprendere e il buon senso ad accettare. Ma nulla si può e si potrà mai raggiungere in educazione a prescindere dal cuore, ovverosia dal dialogo che ciascuno dovrebbe essere allenato a intrattenere con se stesso, con la propria interiorità testimoniante, prima ancora che con gli altri.

Esattamente come non apprendiamo in qualunque luogo, in qualunque tempo e in qualunque modo, allo stesso modo non apprendiamo con chiunque. L'adulto che non abbia riflettuto su questo assunto, che ignori il segreto che si cela dietro ogni apprendimento, ancorché semplice, che non abbia familiarizzato col suo cuore, con quello dei discendenti e con la vita, nel senso più ampio, trasmette un insegnamento che è mera ripetizione dell'esistente, dello *status quo*. Si tratta di un'ideologia sbagliata, quella che va diffondendosi circa l'importanza della mnemonica fin dai primi anni di vita e apprendistato. Ideologia che dovrebbe esser quanto prima smascherata e fermata da chi si occupa di educazione. Trascorrere il tempo della creatività massima a ripetere l'esistente è una scelta senza prospettiva, senza futuro, che nessuno dovrebbe essere incoraggiato o costretto a fare. Quel tempo dovrebbe essere impiegato a immaginare, a creare. Al contrario, ancora troppi insegnanti lo riempiono di esercizi ripetitivi, mnemonici.

Per tali ragioni siamo attratti da apprendimenti che si fissano in profondità, capaci di incidere sulla realtà esterna, modificandola. Siamo altresì alla ricerca d'insegnamenti che ci parlino di come le cose potrebbero essere o come sarebbero potute essere, anziché di come sono, saranno, o di come sono state. Insegnamenti che brillano senza bisogno d'essere edulcorati e che ci impongono un lavoro costante su noi stessi. La responsabilità più grande alla quale deve tener fede chi desidera affiancare i bambini nel tempo dell'apprendimento, infatti, è proprio questa: l'auto-osservazione. Fermo restando che nessun adulto, per quanta esperienza possa fare, riuscirà mai a immedesimarsi fino in fondo in un bambino (dal momento che con l'età un certo grado di luminosità, irrimediabilmente, si perde), è l'auto-osservazione critica la chiave per mantenere la rotta in educazione, per evitare incomprensibili e pericolose derive narcisistiche.

Ecco perché, dato che non solo è possibile, ma è doveroso progredire in campo educativo (proprio come si progredisce in campo medico, scientifico, o tecnologico), questi avanzamenti dovranno essere d'aiuto, prima di tutto, all'adulto che sta coi bambini. Adulto che dovrà essere maestro nell'utilizzare il poco tempo concessogli dalla natura, quello compreso tra i 18 mesi e gli otto, nove anni d'età, per addestrare le numerose capacità legate alla facoltà immaginativa dei piccoli. A questo proposito, le neuroscienze, come già le tradizioni facevano da tempo immemore, ci indicano la strada, ma quanti la seguono? Quanti danno retta a tali indicazioni? Quanti sono disposti a saltare il fossato scavato in questi ultimi anni da aziende, governi, etc., attorno al circuito educativo? Quanti hanno in mente di abbandonare le proprie superstizioni, abitudini, *routine*, in vista di un radicale cambiamento? È compito di tutti coloro che quotidianamente assistono all'ormai triste spettacolo dell'educazione guidare una rivoluzione sul campo, combattendo l'immobilismo di un istituzione che al suo fondo ha sempre

avuto paura di consegnare agli uomini, ancorché piccoli, la propria libertà. Un istituto, quello educativo, che dopo aver capito come confinare e contenere le energie di intere generazioni, le ha cedute al mercato, perché le plasmasse, perché ne facesse merce da scambio o da indagine promozionale.

In anni e anni di lavoro in campo educativo sono centinaia gli insegnanti che abbiamo incontrato. La maggioranza di loro ci ha raccontato d'aver iniziato a insegnare carica d'entusiasmo. Erano persone che sapevano bene cosa voleva dire essere studenti, perché a loro volta lo erano stati, e non troppo tempo prima dei loro alunni. Avevano cominciato con la voglia di migliorare il mondo dell'educazione; soprattutto, di far sì che gli errori dei loro maestri (che ricordavano ancora vividamente) non diventassero a loro volta i loro stessi errori. In giovinezza avevano avuto modo di giudicare criticamente l'istituzione scolastica ed erano, quindi, pieni d'energia e pronti a lavorare, dall'interno, alla sua riforma, al suo cambiamento. Negli anni '60, ma soprattutto negli anni '70, certe inclinazioni sembrava dovessero esplodere da un momento all'altro. La sperimentazione pareva essere solo all'inizio. Dopo, non sappiamo di preciso cosa accadesse. Ignoriamo cosa successe a chi, così carico di buona volontà, una volta entrato a scuola vi restò, forse, più del dovuto. Fatto sta che la maggior parte di loro (era evidente, ora che li intervistavamo) aveva ceduto al sistema, si era fatta assorbire. Alcuni si erano arresi, altri erano stati fatti prigionieri. Più spesso che volentieri, ci trovavamo di fronte persone avviliti, stanche, che da un lato rimpiangevano quei loro desideri, impulsi giovanili, ma dall'altro sapevano di aver preferito mettere da parte ogni sogno rivoluzionario, in cambio di una più accogliente normalità. Persone ridottesi a tirare avanti ripetendo, anno scolastico dopo anno scolastico, ciò che bene o male sapevano potesse funzionare, non costasse troppa fatica, troppo impegno; più che altro, non li coinvolgesse in modo eccessivo. Avevamo di fronte perso-

ne che malgrado i ricordi di ribellione e sommovimenti, ora anelavano soltanto a tornarsene a casa il prima possibile, per staccare la spina, per non pensare più a niente. Ogni anno lo stesso rapporto con gli studenti, lo stesso approccio coi genitori, lo stesso sussiego con l'amministrazione scolastica e coi colleghi. Ogni anno il medesimo programma, gli stessi esercizi. Ogni anno a fingere di essere sempre formati, sempre al passo, sempre alla ricerca di qualcosa di nuovo, di stimolante, ma né "troppo" nuovo, né "troppo" stimolante.

Certo, a fronte di tanti insegnanti nati sinceri e a poco a poco tramutatisi in cinici maestri dell'assenza frequente e ingiustificata, della nota disciplinare, delle urla, dei pugni sul tavolo, delle frecciate, battutine, preferenze, e così via, ne abbiamo conosciuti anche alcuni che malgrado fossero partiti cinici sono, al contrario, diventati sinceri col tempo. Insegnanti che hanno iniziato la loro carriera pieni di dubbi; titubanti dinanzi a un mestiere che non sapevano se li avrebbe davvero appassionati, incerti riguardo al piacere di stare a contatto coi bambini per così tanto tempo durante il giorno e nel corso dell'anno. Persone che resero conto, dall'interno, di come stavano le cose nel mondo della scuola, scelsero consapevolmente la strada del cambiamento. E lo fecero senza bisogno di venire trascinati da movimenti di popolo o ideologie, ma contro tutto e tutti. Ci riferiamo, senza segreti, a chi invece di tacere preferì denunciare il collega della porta accanto dopo aver sentito che questo si permetteva di affibbiare nomignoli ai suoi alunni, o peggio li umiliava, li derideva, li chiamava stupidi. Persone che resero onore al luogo in cui operavano, rendendolo vero esempio di educazione, con una coerenza di ferro, applicata *in primis* nei confronti di loro stessi. Maestri che non ebbero paura di abbandonare l'insegnamento ufficiale per intraprendere un'altra strada, lontano dalla protezione dell'istituzione. Percorsi più difficili magari, ma non più complici, non più coniventi con il potere che uniforma, atterrisce e atterra tutti.

Tredicesima lezione

Cosa penserebbe Aldous Huxley, che nel suo scritto *L'arte di vedere* afferma che «la mobilità è la condizione normale e naturale della mente che seleziona e percepisce», della maniera attuale d'insegnare e di condurre laboratori di filosofia nella scuola primaria e dell'infanzia? Si sarebbe forse annoiato (o magari spaventato), assistendo a una lezione di storia della filosofia mascherata, più o meno bene, da laboratorietto per bambini. Un divertente angolo di scuola durante il quale i piccoli sono invitati, da un animatore munito di patentino da filosofo, o da un insegnante che ha seguito un corso di formazione, a problematizzare tematiche grandiose quali la *verità*, la *giustizia*, l'*amicizia*, il *bene*, la *vita*. Temi che i bimbi, certo, non si pongono, perlomeno non in quei termini. Dell'*amicizia* i piccoli conservano, infatti, una conoscenza esclusivamente empirica: "Lui è mio amico", dirà qualcuno tra loro. "Lui è mio amico perché stiamo sempre insieme", dirà un altro. "Lei è mia amica perché giochiamo assieme dopo scuola". Per la *tristezza*, vale lo stesso, e per accorgersene non serve aver conseguito un dottorato in scienze dell'educazione: "Oggi sono triste perché non ho fatto colazione", o ancora, "Ieri ero triste e annoiata perché sono rimasta a casa tutto il pomeriggio da sola". Ecco, questo è ciò che constatiamo a contatto coi più piccoli, al di là delle nostre supposizioni, dei nostri desideri.

E allora, per quale ragione i bambini dovrebbero essere condotti a elucubrare da un adulto su questioni che ancora non gli appartengono e che loro stessi dimostrano non appartenergli, quando il lavoro da fare sarebbe un altro e ben più efficace? Perché si dovrebbe andare incontro al rischio, pressoché impossibile da evitare, di banalizzare la filosofia? Perché rischiare di annoiare il piccolo prima ancora ch'egli abbia imparato a maneggiare il proprio pensiero acquisen-

do un'abitudine mentale speculativa? E ancora, soprattutto, a quale insegnante o educatore affidare con tranquillità uno strumento tanto potente, qual'è quello filosofico, capace di condizionare i bambini, orientare il loro pensiero e le loro credenze, fino a renderli simili a chi è assieme a loro? Questo modo di fare filosofia *per* o *con* i bambini, che conserva ancora un senso e una sua propria specificità nei paesi anglosassoni, dove la tradizione filosofica si è andata via via costruendo, anche in ambito accademico, su problemi, tematiche e grandi domande, perde ogni sua ragion d'essere in Europa, dove risulta sterile e privo di fondamento, persino per un adulto, per un universitario. L'Europa continentale è intrisa di filosofia, di pensiero umanistico. La maggioranza degli insegnanti della Scuola dell'Infanzia e della Scuola Primaria italiana dialoga costantemente coi propri bambini e pur non conducendo una vera e propria sessione di filosofia *per* bambini, come se l'erano immaginata gli accademici americani negli anni '70, fa lo stesso lavoro, con ottimi risultati, e senza aver avuto bisogno di conseguire alcun titolo o patentino particolare. Tutt'altro discorso sarebbe quello riguardante l'intento, obiettivamente molto utile, di capire come migliorare la qualità dell'insegnamento, la preparazione e soprattutto lo spirito del corpo docente, agendo in particolare sui metodi di reclutamento degli insegnanti e sul loro costante monitoraggio e aggiornamento professionale.

Se, dunque, *fare filosofia* vuol dire fare filosofia *per* o *con* i bambini, diremo, in Italia la si pratica già quasi dappertutto! E senza l'obbligo di chiamarla così, anzi, proprio non chiamandola, o molto più semplicemente chiamandola "scuola". Per qualsiasi insegnante, nel nostro Paese, non è certo una novità leggere un libro ai propri alunni e alunne. Un libro all'interno del quale i personaggi trattano, sperimentano o si interrogano, ad esempio, su argomenti formativi. Argomenti che i bambini, poi, assieme all'insegnante, commentano, disposti in cerchio o semicerchio. Che bisogno c'è,

ci si domanda qui, di convocare un esperto esterno per svolgere questa semplice attività? Quale potere egli potrà mai avere che l'insegnante non abbia o non dovrebbe avere già nel suo bagaglio professionale? Se la novità, com'è evidente, non sta nel *fare o non fare filosofia*, essa è riposta, piuttosto, nella scelta di un metodo educativo basato interamente su una differente filosofia dell'educazione, su una nuova visione della società educante: ciò che chiamiamo, appunto, Filosofiacobambini®. In ordine a ciò, ecco che la filosofia di cui tanto si parla non sarà che un pretesto, assieme all'arte, alla musica, al movimento, alla spiritualità, per allenare il pensiero immaginativo dei bambini, per prepararli a farsi strada tra le parole, le cose, gli accadimenti, le idee.

La filosofia, quindi, non la storia della filosofia. Il pensiero, non la contingenza della storia delle idee, di qualunque storia, di qualunque pensiero, compreso il nostro, compreso quello, spesso e volentieri coercitivo, dell'insegnante, dell'adulto, o dell'istituzione di riferimento. Filosofiacobambini® critica, dunque, sia le premesse teoriche che gli strumenti e le finalità delle varie filosofie *per/con* i bambini di matrice americana che se, da un lato, perlomeno in Italia, hanno avuto il merito di diffondere la parola *filosofia* tra i non addetti ai lavori, dall'altro si sono adagate sull'esperienza d'oltreoceano, vista come una gallina dalle uova d'oro da importare e far fruttare. Dichiarando fin da principio di voler ripensare dalle fondamenta il metodo educativo adottato dalla maggioranza delle scuole e favorito dal Ministero dell'Istruzione italiano, Filosofiacobambini® ha messo in discussione anzitutto i principi pedagogici sui quali esso si fonda. Termini quali *lavoro*, *processi*, *obiettivi*, *contenuti*, *valutazioni*, *competenze*, *abilità*, solo per citarne alcuni, sono messi alla porta a favore di un racconto che vede al centro solo e soltanto il bambino e ciò che alla sua immaginazione può risultare utile per crescere libera. Ciò che all'adulto serve per placare la sua ansia, allo Stato per avere cittadini ubbi-

dienti, all'industria per ottenere consumatori fedeli e prevedibili, siamo fermamente convinti che debba essere allontanato dai bambini il prima possibile. La filosofia che siamo stati abituati a conoscere al Liceo, la storia della filosofia, si deve, dunque, fare da parte. Deve lasciare spazio al pensiero del bambino. Un pensiero prettamente immaginativo, non saturo di nozioni (a questo ci pensano gli adulti), situazioni e narrazioni (cartoni animati, film d'animazione, videogiochi, fanno già abbastanza danni), al quale vanno avvicinate, semmai, esperienze significative cariche di sentimento, di *pàthos*. Esperienze propedeutiche a ogni altro evento particolare, che conducano il bambino a contatto con i primitivi, gli archetipi, le forme attraverso le quali gli apprendimenti efficaci, operativi, utili all'evoluzione del pensare critico e dell'agire libero e razionale umano si fanno strada, fra tempo e spazio.

La storia della filosofia, così come l'approccio ai grandi temi dell'esistenza umana, è rimandato a età più consone rispetto a quelle alle quali certi tentano di rivolgersi coi loro sermoni, improvvisandosi sapienti. Coloro che amano fregiarsi del titolo di filosofi *per* bambini sono invitati a considerare i risultati che *Filosofiacoibambini®*, sta ottenendo tra i tre e i dieci anni d'età, in Italia e non solo. Un'età che si rivela benignamente critica per lo sviluppo di molte capacità esplorative del pensiero che se stimulate a sufficienza divengono patrimonio inesauribile di colui che le possiede e le governa. Praticare la *Filosofiacoibambini®* vuol dire allenare il proprio pensiero a indagare la realtà, senza appigli. Si tratta di un'arte marziale, un insieme di pratiche fisiche, mentali e spirituali, un andare all'origine, uno spingersi alla fonte dei ricordi, là dove i concetti si costruiscono e non sono forniti da un dispensatore di conoscenze che serra le fila di ciò che si è detto, che offre morali e conclusioni. Ai bambini non occorre imparare a memoria la formula chimica dell'acqua, né sapere che nuotare fa bene alla salute, a loro serve solo una aiuto a tuffarsi e fiducia in quel che fanno.

Quattordicesima lezione

Il passo più importante del programma logicista di Gottlob Frege (1848-1925) consisteva nel tentare di definire le nozioni aritmetiche in termini di nozioni logiche. Immaginiamo allora un cameriere, appena assunto e incapace di contare, che avesse ricevuto dal *maître* l'ordine di controllare che la quantità dei piatti presenti sul tavolo della colazione in terrazza non fosse né superiore né inferiore alla quantità dei cucchiaini d'argento presenti. Il cameriere, sistemato con cura un cucchiaino accanto a ogni piatto e controllata di nuovo la corrispondenza tra i due (in modo da non ottenere residuo, ovvero nessun piatto senza cucchiaino e viceversa) avrebbe risolto la situazione senza troppo affanno, potendosi ritenere soddisfatto. I piccoli seguono il ragionamento del cameriere senza difficoltà, intuendo che se si fosse trattato di un ricevimento principesco, con centinaia, centinaia, e centinaia di noiosi invitati, la situazione non sarebbe stata più tanto semplice, come in terrazza. Il cameriere si sarebbe potuto mettere in testa la bizzarra idea di consegnare personalmente a ciascun ospite il suo piatto e il suo cucchiaino, magari all'ingresso del parco del castello. Le coppie (piatto e cucchiaino) avrebbero potuto essere tenute d'occhio dal cameriere, la cui attenzione, non sempre precisa, avrebbe però potuto fallire nel distinguere tra chi aveva già un cucchiaino e chi ancora lo doveva ricevere.

L'equivalenza non sembra creare problemi neppure a chi non sa ancora contare: tanti cucchiaini quanti piatti, tanti piatti quanti invitati, tanti cucchiaini quanti invitati; classi di classi equivalenti, mappe senza resto, almeno finché è possibile, finché non ci si confonde. La domanda: «Quanti sono i cucchiaini?», non spaventa. Ma se qualcuno si azzarda a chiedere: «Cos'è un cucchiaino?», il panico si sparge per la stanza, e poi fuori lungo i corridoi. Dapprima i bambini non

ci credono, o fingono di non crederci: «Un cucchiaino è un cucchiaino!». Poi l'idea di capire come fare a spiegare a qualcuno che non ha mai visto un cucchiaino, che cosa sia, inizia prepotentemente a farsi strada. «Un cucchiaino è una posata», dice qualcuno. «Ma lo sono anche forchetta e coltello!». «Un cucchiaino è una cosa che serve a mangiare la minestra». «Ma anche a grattarmi se una zanzara mi punge sulla schiena». «Un cucchiaino è un cosa grigia, di metallo, con un manico lungo e una testa arrotondata», prosegue. «Ma ce ne sono anche rossi, di ceramica e a forma di cuore!». «La classe dei cucchiaini è equivalente alla classe di coloro che mangiano la minestra?», domandiamo. «C'è chi beve come i cani!», urla un bambino. «E chi beve dal piatto! E chi usa le mani», aggiunge un altro. «C'è chi non si ricorda mai di bere e glielo devono sempre ricordare, come fanno con me!».

La situazione si fa talmente complicata che persino il cameriere si decide a fare un annuncio, dando per certo che tutti sappiano a cosa riferirsi quando sentono pronunciare la parola cucchiaino. Giustamente spazientito, dopo essere salito su una sedia e messe le mani a megafono, esclama: «A qualcuno per caso manca una posata? Avete tutti il cucchiaino?». Ma è sufficiente un signore di mezza età dai bei capelli biondi arruffati, che vive in una casetta gialla lontana dal centro e che era lì alla festa in compagnia di sua moglie e del suo cane Brandy, per scompigliare le cose! Già, perché lui mangia la minestra con il *blap* e a volte quando non riesce a mettersi le scarpe prende un *blap* e fa leva con quello. E ha *blap* di ferro e di legno in cucina, e di plastica per le feste di compleanno. E basta che un giorno si decida, contrariamente a ogni sua abitudine, a portare la moglie al ristorante, perché il castello di carte del cameriere crolli fragorosamente giù per le scale: «Perdoni, Sir, ci porterebbe un *blap*?».

«Cos'è un *blap*?», chiede il cameriere, e siamo di nuovo al principio della nostra difficilissima caccia al tesoro!

Nel 2008 nacque tutto così, a partire da queste apparentemente bizzarre riflessioni e da una facilità di dialogo coi bambini, sviluppata mediante un contatto frequente con alcuni di loro in uno spazio privato dove si svolgevano laboratori sperimentali. Per prima cosa, si trattò di guardare in faccia la realtà; di accorgersi che il sistema educativo in uso nelle scuole che avevamo visitato, anche se avesse voluto, non avrebbe potuto contemplare tutte le possibilità dell'esistenza, tutta la realtà, perché era corrotto nelle sue fondamenta, nei suoi assunti fondamentali. A nostro avviso, esso era costruito su un'idea errata di bambino. Si trattava di un'educazione profondamente adultocentrica, finalizzata a trasmettere ai piccoli più che le possibilità, i limiti, i confini del sapere degli adulti, le credenze dei loro maestri, oltre ai recinti del comportamento ammesso, o ammissibile, inteso come norma condivisa di vita all'interno di una società consumistica occidentale essenzialmente basata sulla produzione, il profitto, la fretta. Tutti ingredienti che stavano già iniziando a causare danni importanti su molti bambini.

Iniziammo a occuparci di didattica della filosofia, senza preoccuparci di come quell'attività si sarebbe evoluta nel tempo e di cosa avremmo fatto in seguito. Era una necessità impellente, e tale si mantenne anche dopo, quella di smascherare l'ipocrisia che trovavamo all'interno dell'istituzione scolastica. Cominciammo, quindi, a sperimentare tenendo lo sguardo fisso sulle ricadute che la pratica quotidiana della filosofia, e non solo, poteva avere nella vita cognitiva ed emotiva dei bambini, di tutti i bambini, dai 3 ai 10 anni d'età, nonché delle insegnanti presenti in classe al momento del nostro intervento. Rimanere concentrati sui nostri obiettivi per tanti anni di seguito non fu semplice, soprattutto perché nessuno ci diede mai una mano concreta per facilitarci il lavoro. Tuttavia, superammo sempre i momenti difficili senza fermarci, in nome della verità. E oggi a distanza di quasi dieci anni, dopo aver condotto un numero

imprecisato di laboratori, incontri, studi ed esperienze coi bambini che hanno accresciuto la nostra consapevolezza e la tecnica in classe, comprendiamo quanto ancora sia importante proseguire la divulgazione del lavoro iniziato allora. Ecco perché, dopo aver visitato più di cento città, sia in Italia che all'estero, aver incontrato migliaia e migliaia di bambini, aver svolto più di mille ore di lezione, aver formato più di cinquecento persone al Metodo *Filosofiacoibambini®*, aver costituito un gruppo di professionisti preparati a diffondere tale pratica, abbiamo deciso di rendere pubblico, mezzo stampa, questo Manuale introduttivo, in modo che molte più persone possano avvicinarsi al tirocinio formativo.

Un esploratore ha il dovere morale di raccontare pubblicamente i suoi studi, così come uno scienziato ha il dovere di comunicare pubblicamente le sue scoperte, non tenendole per sé o, peggio ancora, vendendole al migliore offerente. Abbiamo deciso di chiamarlo *Filosofiacoibambini®*, il Metodo Educativo che, tra le altre cose, impedisce di arricchirsi alle spalle di altri (soprattutto in termini d'immaginazione), che dichiara guerra ai *guru*, ai sapienti, ai baroni, a coloro che si credono detentori unici della filosofia, del sapere. Il Metodo che obbliga chiunque si dichiari in possesso di qualche ricetta certa nel campo dell'educazione, a raccontarla, a metterla a disposizione di tutti all'interno di un circuito di sperimentazione controllato, affinché possa dimostrare le sue reali proprietà. Il Metodo che scioglie l'apprendimento dalle catene che lo legano, senza possibilità alternative, all'istituzione giuridicamente preposta e statalmente approvata; che permette di divincolarsi dai tentacoli di un'educazione di regime, insensibile alla complessità della vita e al cuore dei singoli bambini con le loro specificità. La felicità non la si tiene per sé, si grida al mondo finché la si conserva. Ecco perché il Metodo *Filosofiacoibambini®*, tenendo sempre fede ad alcune fondamentali regole di coerenza, si mantiene libero da qualsiasi condizionamento e pressione.

Quindicesima lezione

«La scuola insegna ai bambini a socializzare»: ecco una delle più grandi sciocchezze che sovente ci capita di ascoltare, ciclicamente riaffermata da più parti, specie da chi non sa nulla di bambini, o non è mai entrato in una scuola, o vi è entrato con gli occhi bendati, o predilige le romanticherie.

Qualunque bambino che abbia una famiglia impara a socializzare in compagnia delle persone che ne fanno parte, che lo circondano, che vivono accanto a lui ogni momento, fin dal giorno della sua nascita e dunque, *in primis*, i suoi genitori e i parenti più prossimi. Prova ne è che le maestre accolgono a scuola bambini già socializzati, tranne in pochissimi casi particolari, giustamente segnalati alle autorità competenti. È in famiglia che il piccolo apprende le regole fondamentali utili a rapportarsi con gli altri, adulti o coetanei che siano. La scuola non è in grado di sostituirsi alla famiglia, neppure quando afferma di poterlo fare, neppure quando si tratta di trasmettere quegli insegnamenti che potremmo definire “di base”, ovvero sia quel genere di acquisizioni che un bambino sarebbe bene facesse proprie entro gli otto, nove anni d’età e che non riguardano certo il numero degli imperatori romani, né gli affluenti del Po. Abbiamo ottime ragioni per sostenere che l’educazione dei bambini sarebbe preferibile che avesse luogo a casa, e che non fosse delocalizzata in appositi centri di omologazione delle coscienze, né affidata a terzi, salvo in casi eccezionali.

Ora, il fatto che al giorno d’oggi una mole d’impegni personali e lavorativi, che gravano su molti genitori, rendano tale prospettiva inattuabile non inficia la bontà del punto in questione. Alla scuola, diciamoci la verità, non si può rinunciare solo se non si ha abbastanza tempo da dedicare all’educazione dei propri figli, o se non si ha voglia, o se si è convinti di non esserne in grado, o peggio se si è creduto alla favoletta

della scuola come luogo nel quale i bambini vanno per imparare a socializzare, e così via. Non prendiamoci in giro: il maestro è padre dei suoi alunni, proprio perché il padre è maestro dei suoi figli, e questo fin dall'antichità. Mettere al mondo dei figli significa, anzitutto, essere in grado di occuparsene; non dare per scontato che qualcun altro lo farà al posto nostro. In quei primi anni, i genitori sono insostituibili.

All'interno dell'ambiente familiare, quindi, qualunque insegnamento può essere tramandato molto più efficacemente che in qualsiasi altro contesto, dal momento che ogni membro della famiglia è biologicamente portato a osservare, nei confronti di ciascun altro, specie se si tratta di un bambino, un atteggiamento protettivo e soprattutto costruttivo, sia da un punto di vista materiale (biologico e psicologico: nutrire, preservare dai pericoli, curare, ascoltare, assicurare) che morale e spirituale (consigliare, raccontare, trasmettere le consuetudini, le tradizioni, le credenze del gruppo). Seppur inconsciamente, ogni familiare è spinto a riporre il proprio destino nelle mani dell'altro, specie dei più giovani; a rimettere la propria ideale *eternità* nel potere di certi fondamentali meccanismi di trasmissione culturale, di ereditarietà. Atteggiamento, questo, che gli stessi familiari non dimostrano di possedere (perlomeno, non con la stessa intensità) nei confronti di individui estranei al proprio gruppo di appartenenza. In altre parole, ci è molto più facile apprendere a casa che a scuola, con conoscenti che con estranei, circondati dalle nostre cose che separati da tutto, proprio perché in quel luogo, in casa, qualsiasi insegnamento, con la sua corrispettiva comprensione, si trova inevitabilmente legato a un complesso di sentimenti (che genericamente potremo definire di "affetto", "calore", "partecipazione") che lo coadiuvano, lo favoriscono, lo portano a maturazione. Si tratta, se ci pensiamo, del medesimo meccanismo per cui da piccoli siamo tutti portati ad apprendere con facilità, da coloro che ci stanno accanto, parole, sequenze motorie, abitudini,

modi di fare; cosa che non avviene con chi ci è estraneo, con chi non conosciamo, o che osserviamo senza particolare interesse. «Me l'ha visto fare una volta e già lo ripete da solo!», si dice del bimbo. «Ripete ogni cosa che sente!».

A questo proposito, non è certo una rarità osservare come molti bambini tentino spontaneamente di ricostruire, in special modo alla scuola dell'infanzia, un rapporto familiare, in certi casi addirittura filiale, con l'insegnante di riferimento, e come quest'ultima/o sia spesso portata/o a dar seguito a tale richiesta, più o meno esplicita, lasciandosi andare ad atteggiamenti che, da un lato, possono forse aiutare il bimbo a tranquillizzarsi, a rilassarsi, ma dall'altro rappresentano anche una sorta di "ammissione di inadeguatezza" da parte dell'istituzione scolastica. Prendere in braccio un bambino, coccolarlo, instaurare con lui un rapporto simil-materno... Cosa sono, questi, se non chiari esempi di familiarità ricreata? Familiarità che cerca, ad ogni costo, di tradursi, di trasferirsi, il più possibile, da casa a scuola, dalle braccia della mamma a quelle della maestra o del maestro. Nessuna malafede o morbosità da parte della maggior parte degli educatori, per carità, ma la lampante dimostrazione di come il bambino abbia bisogno di apprendere e crescere all'interno del proprio ambiente familiare, non all'esterno; se non facendo di tutto per ricreare quell'ambiente, per simularlo compiutamente, stressandosi nel momento dell'inevitabile fallimento. Nessuna scuola sarà mai "casa".

Ma cerchiamo, se possibile, di essere ancora più espliciti: se per favorire il rispetto di certe regole sociali o l'apprendimento di alcune determinate conoscenze l'insegnante d'infanzia è il/la primo/a a essere "costretto/a", come si vede in molti casi, a ricreare in sezione l'ambiente emotivo "domestico", allora non è certamente vero, come molti invece sostengono, che la scuola dell'infanzia rappresenti un'istituzione indispensabile ai fini dell'apprendimento e/o della

socializzazione. E la scuola primaria, in questo senso, non è certo da meno! Sono numerosi gli atteggiamenti che riguardano la fascia d'età 6/10, sui quali sarebbe bene porre tutta la nostra attenzione. Per esempio, l'abitudine, straordinariamente diffusa, che hanno alcune/i docenti di rivolgersi ai propri alunni utilizzando nomignoli affettuosi o familiari, per ragioni simili a quelle già evidenziate: perché senza che si crei alcun legame, alcun coinvolgimento sensibile, alcuna complicità familiare, all'interno della classe, tra i vari attori sociali, l'apprendimento risulta estremamente difficoltoso, e come se non bastasse irritante. «Il solito ritardatario...», dice il/la maestro/a, come se conoscesse, per filo e per segno, la vita dell'alunno/a in questione. «Tirati su, sei sempre in disordine!». «Hai finito di dormire?», si permette di dire, come fosse uno/a della famiglia! E parliamo di insegnanti che nella maggior parte dei casi sono sostenuti nelle loro affermazioni dai genitori e familiari del bambino. Adulti che rivestono per quest'ultimo una funzione che, nelle intenzioni, dovrebbe essere terza, imparziale; ma che, nei fatti, dovrebbe spettare a sua madre e suo padre. Parliamo della funzione, fondamentale, di premiare e punire, dare un nome alle cose, ascoltare e rispondere. A differenza dell'adulto, che può decidere di assegnare ad altri l'incombenza della propria educazione (ci si sceglie la propria guida, il proprio maestro di pittura, di pianoforte, e così via...), il bambino non può farlo. Egli non può evitare di rendere l'adulto partecipe dei propri sentimenti. Per il bimbo, deludere l'insegnante, odiarlo, amarlo, è un problema serio. Problema che egli normalmente vive e sperimenta nei confronti dei suoi genitori e familiari, ma che nel momento della scuola è costretto a riflettere sull'adulto che abita la classe in quel momento. Si tratta di questioni difficoltose persino per molti adulti, figuriamoci per un bambino. Cosa può voler dire, infatti, essere messo a contatto, giorno dopo giorno, con un istitutore che agisce "come se già lo conoscesse", "come se sapesse cosa vuol dire essere nei suoi panni"?

Sedicesima lezione

Ma allora che cos'è la scuola? Ci domandiamo se in fondo non si tratti semplicemente di un tentativo di riproduzione, artificialmente controllata, del contesto educativo familiare. Riproduzione su larga scala, naturalmente, e a beneficio della massa. Oppure di tribù che, non trovando più alcuna ragion d'essere, né spazio vitale, nella società moderna, scelgono di riassemblarsi all'interno di edifici e cortili privati dove, giorno dopo giorno, si assiepano decine di bambini, desiderosi di sapere dove andare, cosa fare, e come soprattutto. «Maestro/a a cosa possiamo giocare?», chiede già qualcuno. Sarebbe bello fosse così semplice. Quel che sappiamo è che la scuola, quella organizzata, è sempre stata appannaggio del potere. L'educazione è lo strumento grazie al quale l'autorità, sia civile, che religiosa, che politica, può assicurarsi di trasmettere le proprie regole, schemi, credenze, ai futuri appartenenti alla sua amministrazione, al suo governo, con il minor dispendio energetico e la massima efficacia possibile.

La scuola, insomma, non è mai stata, non è, e non può neppure pretendere di essere il posto in cui i bambini vanno per imparare a socializzare (malgrado la maggioranza delle persone, oggi, sia ancora convinta di questo); semmai, è il luogo in cui essi mettono in pratica ciò che hanno imparato in precedenza, in famiglia, e che continuano, mano a mano, ad apprendere. Si tratta di comportamenti, abitudini mentali, tratti caratteriali, che la scuola, poi, affina e corregge, attraverso un sistema di premi e punizioni. Un sistema che tenta di sorreggersi da solo (grazie a un particolare meccanismo di trasformazione di tutto ciò che è *problematico* in *ovvio*) e che si tramanda da bambino a bambino, senza che l'adulto debba fare grandi opere di convincimento. Sistema educativo, costantemente informato dall'autorità statale, che affina e modella ciò che all'interno della sua popolazio-

ne differisce, anche di poco, dalla norma suggerita, stabilita, creduta. Potestà che allo stesso tempo corregge, questa volta con forza, quel che vorrebbe infrangere, smascherare, deridere la norma. Tutto, insomma, purché il potere non venga mai messo in pericolo. Se ciò accadesse, il bambino verrebbe segnalato e l'autorità sarebbe pronta a difendersi.

Nell'attuale società occidentale, la famiglia, più o meno grande che sia (a cominciare da quella nucleare, composta da un adulto e un bambino, o più bambini; a quella molecolare formata da due adulti e un bambino, due adulti e più bambini, più adulti e più bambini), ha dunque stabilmente preso il posto dei gruppi, delle tribù, dei clan, di quei modi, cioè, che gli uomini avevano di raggrupparsi, stare assieme, al fine di aumentare le proprie probabilità di sopravvivenza. Modalità che oggi non tarderemmo a definire originarie, tradizionali, arcaiche, e che non ritroviamo quasi più, salvo, forse, in certe rare zone isolate, rurali o montane. Ciononostante, anche se non più all'interno della tribù, è in famiglia che tutt'oggi il bambino apprende a socializzare, ovverosia assorbe regole di comportamento, usanze, consuetudini, del gruppo umano al quale appartiene, nel quale è nato. Famiglia che se, da un lato, per contingenti ragioni storiche, si ritrova ad essere molto diversa da com'era anche solo cinquant'anni addietro, dall'altro, adempie (o dovrebbe adempiere) comunque al proprio ruolo educativo: ovverosia trasmettere, comunicare, regole e conoscenze ai nuovi nati.

Come umanità, avremmo certamente potuto continuare a costituire famiglie numerose, unendo più nuclei familiari sotto un medesimo tetto o all'interno di un medesimo recinto, con una nutrita schiera di bambini, tra loro coetanei, che sarebbero potuti crescere assieme; questo mentre gli adulti, legati da vincoli di parentela o vicinanza, avrebbero provveduto al sostentamento di tutti. Se ci si pensa, ciò accade ancora in alcune aree del mondo e per molti non ap-

pare strano da ipotizzare. Al contrario, per varie vicissitudini storiche, ci ritroviamo oggi ad aver ceduto ad altri tutti quei compiti educativi che un tempo sarebbero spettati a noi. Compiti che faremmo, però, bene a recuperare, e in fretta. Pena, la sempre maggiore influenza della famiglia, votata a trasformarsi da veicolo di contenuti simbolici a piattaforma di consumo per le varie aziende dell'industria alimentare, tecnologica, e così via. Famiglia che ha persino smesso di opporsi alla costante derisione di cui è fatta vittima, da più parti, in particolare dalle *corporations* del consumo, che vorrebbero insegnarle cosa significa oggi provvedere al bene dei propri figli, acquistando quel prodotto, oppure quell'altro.

A partire dal legame che ogni bimbo intrattiene con la propria famiglia d'origine, e che abbiamo tentato di tracciare fin qui, non è quindi del tutto irragionevole, per l'adulto, affermare di poter immaginare che qualcosa potrebbe essere andato storto o vada storto all'interno del gruppo familiare di un certo bambino, se questo fa mostra, in sezione d'infanzia o in classe, di certi particolari atteggiamenti quali diffidenza, paura, violenza, sarcasmo, mutismo, e così via. Come non è assurdo pensare che un bambino possa tradurre in casa comportamenti appresi a scuola, specie se importanti da un punto di vista emotivo, come un conflitto particolarmente violento, una parola particolarmente dura, un episodio che fatica a raccontarsi e "spiegarsi" autonomamente.

Occorre saper riconoscere, però, che questa seconda evenienza, rispetto alla prima, è molto più improbabile, specie se ci riferiamo a bambini molto piccoli (3-4 anni). Fino a una certa età, infatti, ci sarà dato di capire molto di più dell'ambiente familiare di un certo bambino esaminandolo a scuola, rispetto a quanto intuiremo circa il suo ambiente scolastico osservandolo a casa. A parziale spiegazione di ciò è bene ricordare che l'interesse che un bimbo nutre nei confronti dei suoi compagni e dei loro atteggiamenti sociali,

perlomeno all'inizio del suo percorso scolastico, è pressoché nullo. Egli affronta il nuovo mondo nel quale viene introdotto, la scuola dell'infanzia, come anche i primi mesi della scuola primaria, esclusivamente a partire da ciò che conosce, dal proprio registro comportamentale, e non da ciò che vede accadere intorno a sé. Egli prende spunto da quello che normalmente adoperava e vede adoperato in famiglia, da ciò che ha già avuto modo di sperimentare nelle situazioni vissute al di fuori della classe, in quella che potremmo definire la sua vita "vera", "libera", generalmente informale e piuttosto disorganizzata. Ecco perché, comportandoci da bravi osservatori, ci sarà abbastanza facile farci un'idea della sua esperienza di vita. Sarà poi di fronte alle richieste della scuola, differenti da quelle dell'ambiente "naturale" nel quale il bimbo è vissuto fino a quel momento (a scuola s'inaugurano tempi, spazi, sollecitazioni diverse da quelle che circolano all'interno delle mura domestiche) che egli reagirà rivelando di saper adattare il proprio spartito comportamentale, oppure, al contrario, mostrandosi resistente al cambiamento.

Ed è qui, nell'incontro tra il bimbo e la scuola, che l'adulto, l'osservatore, avrà modo di capire molte cose circa l'*habitat* domestico di provenienza del bimbo. È qui che egli potrà parlare di bambino "pacifico", "calmo", "adattabile", ovvero "socievole"; o, al contrario, di bambino "difficile", "problematico". Definizioni che il più delle volte non rendono giustizia di una complessità molto più ampia e che vengono utilizzate senza controllo, e soprattutto senza auto-controllo. Spiegazioni che possono solo favorire atteggiamenti discriminatori e superficiali. Tutti i bambini, infatti, in un modo o in un altro, oppongono una qualche resistenza alla scuola (per via del fatto che essa, non potendo ricalcare l'ambiente familiare al quale sono abituati, li sottopone a *stress* importanti), ma solo quelli che la contestano con più veemenza vengono identificati, sanzionati, e in certi casi esiliati. Gli altri passano perlomeno inosservati sotto il naso, cieco, dell'Autorità.

Diciassettesima lezione

Che senso abbia ciò di cui abbiamo discusso nelle ultime due lezioni e perché debba accadere resta per noi un mistero insoluto. Per quale ragione un bambino dovrebbe essere sottoposto a una modellazione del proprio carattere, delle proprie abitudini, del proprio gusto, senza potersi opporre, senza diritto a protestare, rimane una di quelle domande senza risposta. Dato che nessun adulto, tranne coloro ai quali è stata sottratta la libertà per una qualche motivazione giuridica (siano essi detenuti, o pazienti psichiatrici, etc.) viene costretto, a meno che non lo desideri egli stesso, a patire un qualsiasi trattamento non voluto o deleterio, ci chiediamo perché non valga lo stesso per un bambino. Come si può considerare normale che un bambino sia costretto a passare tutto l'anno in compagnia di persone (insegnanti e coetanei) che non si è scelto e che magari non gli fanno "bene", sotto molteplici punti di vista, resta una domanda inevasa, un punto sul quale tutti stranamente sembrano voler soprassedere.

Ci chiediamo perché un bambino dovrebbe essere costretto a passare giornate intere all'interno di edifici che in molti casi sono sporchi, fatiscenti; dove si trova a non essere libero di decidere alcunché, né quando, dove, cosa, né come e con chi. Non nascondiamoci: non c'è nulla che la scuola possa dare a un bambino entro gli otto, nove anni, che una famiglia, organizzata dal punto di vista educativo, non potrebbe dare. Nulla che possa dare, ma tanto che può togliere e toglie alla maggior parte di coloro che finiscono sotto le sue ali. La scuola adempie perfettamente alla funzione di omologare i bambini, di uniformarli, di renderli tutti uguali. "Perfetti" cittadini e ancor più "perfetti" consumatori. Essa rappresenta il principale veicolo di mercato per le aziende che fanno affari sull'infanzia. A scuola, infatti, si stabiliscono mode, modelli. Distinguersi da essi è tanto difficile quanto a volte pericoloso.

A scuola la maggior parte dei bambini non trova un ambiente nel quale veder confermata la propria personalità, né le abitudini sociali apprese in famiglia. Da un lato, per alcuni di loro, questo può rivelarsi un fattore estremamente positivo. Se pensiamo, ad esempio, a tutti quei bambini che in casa vengono trattati come piccoli principini e che rischiano di sviluppare comportamenti inadeguati rispetto alla realtà che li attende fuori dalle mura domestiche, l'impatto che può avere la scuola, col suo approccio spersonalizzante, può senz'altro essere valutato positivamente. D'altro canto, però, per la maggioranza dei bambini che vanno a scuola e che dovrebbero solamente trovare la maniera di sviluppare correttamente la propria personalità in un ambiente protetto e stimolante, non c'è nulla di esaltante o anche solo di utile nell'equiparazione dei programmi, delle attività, degli approcci didattici, persino dell'abbigliamento (con la divisa o il grambiule uguale per tutti, il pasto uguale per tutti, che va consumato alla medesima ora per tutti e così via). Ecco perché ci teniamo a sottolineare che non è vero che il bambino "entra a scuola" o "va a scuola" (salvo da un punto di vista esclusivamente letterale), quanto che la scuola entra nel bambino, gli corre incontro e lo modella. Non è il bambino a *fare* la scuola, bensì è la scuola a *fare* il bambino. O meglio a fare del bambino qualcos'altro. E cosa? Di certo non un essere libero, come qualcuno tenta ancora di farci credere, solitamente dall'alto di uno scranno o dietro un qualche altare pedagogico, piuttosto un consumatore ubbidiente, un cittadino al di sopra di ogni sospetta capacità di ribellarsi, di ogni seppur vago barlume di coscienza.

Quel che accade, nei fatti, è che a un certo punto le abitudini sociali apprese dai bambini a scuola, all'interno della classe o nei corridoi, invadono il campo domestico, distribuendosi in lungo e in largo, soppiantando qualunque cosa si frapponga sulla loro strada, con buona pace dei genitori, poveri e impotenti spettatori di tale assalto all'arma bianca.

«A scuola facciamo così», oppure, «A scuola ci hanno detto così», si sente ripetere in casa, di continuo. Ma siamo sicuri che una famiglia completamente deresponsabilizzata da ogni missione educativa, che vada oltre il semplice vestire, lavare, nutrire, sia un bene per il bambino, per la società? Siamo certi che si tratti di un'evoluzione positiva, di una conquista di civiltà, quella che invita il bambino a pensare che la mamma serve, fundamentalmente, a preparare il pranzo e la cena, e la maestra invece a impartire la grammatica e assegnare voti? Che il padre sia quello col quale si possa passare un po' di tempo la sera, dopo il lavoro, e l'insegnante di religione quello col quale si affronta la vita, la morte, la creazione del cosmo e degli animali? Noi siamo convinti che il compito di uno Stato che abbia davvero a cuore la salute psicofisica dei suoi cittadini dovrebbe essere quello di provare, anzitutto, a responsabilizzarli. Come? Riportando padri e madri ai loro originari compiti educativi. In questo senso, la necessità di lavorare, che molti genitori giustamente manifestano, non dovrebbe, per nessuna ragione, diventare la causa che li costringa a cedere ad altri l'incombenza educativa dei propri figli, che solo a loro dovrebbe spettare e che solo loro possono portare a termine efficacemente, con il minor spreco d'immaginazione per il bambino.

A questo punto, molti certamente avrebbero da obiettare. Per prima cosa, sostenendo l'inadeguatezza di molti genitori dinanzi al compito educativo. A loro avviso, infatti, la maggioranza degli adulti con figli sarebbe assolutamente incapace di fare quello che la scuola e gli insegnanti professionalmente fanno, al posto loro, ovvero fornire conoscenze, allenare competenze, raddrizzare i difetti dei bambini, e così via. In secondo luogo, difendendo la necessità di un'istituzione imparziale che, da un lato, favorisca l'amalgama sociale e che, dall'altro, livelli il più possibile le differenze individuali dei singoli attorno a una sola divinità: la produttività, l'efficienza, il lavoro, la fatica, il sudore, le lacrime.



Diciottesima lezione

Leggendo un articolo intitolato “La filosofia nella scuola elementare” viene voglia di svolgere una veloce *sentiment analysis*. Dapprima, infatti, scorrono i commenti dei lettori che mostrano curiosità, interesse, fiducia nel progetto annunciato dall’articolo; passano, subito dopo, le opinioni sarcastiche, le perplessità, le locuzioni polemiche e poco pertinenti dettate dalla lettura non informata dell’articolo e infine compaiono le critiche più oscure. Paura, profonda insoddisfazione verso l’attuale sistema scolastico, scarsa conoscenza di cosa voglia dire, nei fatti, portare la filosofia all’infanzia, e così via. Filosofiacobambini® non è il solo gruppo che si occupa di condurre ricerche in campo educativo (ci sono anche le Università ed altri Istituti di Ricerca) ma è senz’altro quello che più mi sentirei di aiutare, e non solo perché ho contribuito a crearlo, ma perché è l’unico di cui mi fiderei se fossi un genitore o un insegnante, dopo aver approfondito di cosa si tratta e com’è organizzato.

Dell’importanza di analizzare il linguaggio ne scrive Max Black: «se la grammatica ci insegna qualcosa di filosoficamente rilevante», afferma, «bisogna trattarla con maggior rispetto». E mentre fuori infuria il dibattito sulla necessità di trovare il termine adatto che unisca la parola filosofia ai suoi destinatari (nel nostro caso, i bambini), sembra proprio che il linguaggio, tentando di rappresentare la realtà, finisca per rimanere intrappolato in una rete a maglie strettissime. Ma le terminologie non dovrebbero avere pretese così universali! Una lingua dovrebbe potersi adattare alle irregolarità che l’esperienza, di giorno in giorno, incontra. Ragion per cui, a scuola, occorrerebbe allenarsi a raccontare non solo ciò che è, ovvero lo *status quo* (il sempre più noioso e prevedibile “come stanno le cose”), ma anche e soprattutto tutto ciò che potrebbe essere, che non è ancora.

Così, quando Martha Nussbaum parla della crisi mondiale dell'istruzione, di uno squilibrio tanto dannoso quanto attuale, ci piacerebbe si riferisse principalmente alla pressoché totale assenza di considerazione, all'interno del sistema scolastico ed educativo occidentale dell'immaginazione e del pensiero ipotetico. A fronte, invece, di un dominio quasi assoluto dell'indicativo, dell'imperativo, e di un modello d'insegnamento che recita, da più di cinquant'anni oramai, lo stesso mantra: «Ora, io, adulto, professionista formato, vi dirò come stanno le cose e voi dovrete dimostrarmi di averle imparate a memoria». A sottolineare il disagio di tale situazione sono le parole che accompagnano il discorso, a tratti insopportabilmente ovvio, di Nussbaum: crisi strisciante, da un lato, crisi silenziosa, dall'altro. Ma questo non può certo bastare a cambiare le cose. Non basta predicare dalla cattedra. Filosofiacoibambini® ha sempre privilegiato la scuola statale e pubblica come luogo reale nel quale condurre i propri allenamenti e laboratori, senza dimenticare che alla base di ogni rivolta, ancorché necessaria, dev'essere un'evoluzione delle coscienze, ancor più necessaria.

È fondamentale essere ricettivi, nel senso etimologico di atti a ricevere. È importante essere pronti a capire quel che è stato per sostenere il nuovo che arriva, che avanza. Filosofiacoibambini® è captare il cambiamento del tessuto sociale. Non una filosofia dell'*ipse dixit*, non un'altra materia da memorizzare, ma risparmio e ampliamento, senza apparente produzione, crescita, ingombro. Apertura interdisciplinare massima, raggiunta senza passare per il pieno, ma attraverso il vuoto. Ascolto e dialogo su ciò che è a portata di bambino. Filosofiacoibambini® è recarsi in classe ogni giorno, stare coi bambini, prendere appunti, raccogliere dati, studiare, approfondire, fare ricerca. Non ci si improvvisa esperti di questa metodologia, né tantomeno lo si diventa automaticamente dopo aver frequentato un corso di formazione. Occorre esperienza e freschezza intellettuale. Di

certo è bene non credere di essere filosofi, semmai cercare di essere persone che sanno come fare a non prendersi troppo sul serio. Ci viene da ridere ogni qualvolta riceviamo una mail da qualcuno che desidera collaborare con noi e si presenta come filosofo, oppure pedagogista. «Quello è ciò che hai studiato, ma tu chi sei?», rispondiamo. Saper tenere a freno il proprio narcisismo, alimentato a più non posso dagli odierni mezzi di comunicazione, è la prima qualità richiesta a chi intenda avere a che fare coi bambini, in modo tale da interrompere la catena di danni irreparabili fin qui compiuta dall'Università, che ha acconsentito l'ingresso in aula a gente magari abile ed efficiente, ma psicofisicamente inadatta a educare, perché ignara della complessità del reale.

Goffman chiama "facciata" «quella parte della rappresentazione dell'individuo che di regola funziona in maniera fissa e generalizzata allo scopo di definire la situazione per quanti la stanno osservando» in quel preciso momento. Stiamo parlando di quel che l'insegnante *indossa*, una volta entrato/a in classe, ciò che lo/la rende immediatamente riconoscibile da ciascuno dei presenti sulla scena. Per cominciare, spesso e volentieri, egli è l'unico adulto nei parraggi e questo certamente aiuta l'identificazione di ruolo. Il suo pubblico, infatti, composto da individui più giovani e più piccoli di lui/lei, non fatica a distinguerlo/a tra tutti quei banchi e quelle sedie, anch'essi piccolini. L'insegnante svetta più in alto, si muove sicuro/a, più minaccioso/a, più autoritario/a. Se, dunque, all'Università potrebbe ancora capitare che qualcuno scambi uno studente per un Professore, o viceversa; alla scuola primaria o all'infanzia, ciò non potrebbe mai accadere. Sbagliarsi, lì, è praticamente impossibile. Se, per scherzo, ci provaste ugualmente, tutti si metterebbero a ridere e nessuno riuscirebbe a stare al gioco. Gioco che invece riuscirebbe benissimo all'interno di un ambiente universitario, dove ciascuno tende a dare molto più credito e peso a chi ancora non conosce o conosce poco.

In quell'ambiente, i margini di libertà sono inferiori e l'errore è mal tollerato. Nella scuola dell'infanzia o alla primaria, al contrario, attore e pubblico sono fortemente differenziati. Gli uni, grandi e grossi. Gli altri, più o meno piccoli. E questo, come si diceva, è senz'altro un vantaggio per la buona riuscita della rappresentazione. Non solo, ma è anche il motivo per cui, in quei luoghi, l'errore, del quale si parlava prima, è maggiormente sopportato (specie se commesso da un adulto), così come l'allontanarsi dell'attore dal copione o lo spaziare troppo ampio della recitazione. Inoltre, non bisogna dimenticare che buona parte dell'equipaggiamento espressivo standardizzato, come sottolinea Goffman, è dato dall'ambientazione, che entra a far parte della vita dell'attore. La penna, per chi scrive, è tanto importante quanto la mano che l'afferra. E sull'ambientazione, generalmente, in pochi hanno ampi margini di manovra (il più delle volte, infatti, non ci scegliamo il palcoscenico sul quale saliremo a recitare). Ciò significa che non è affatto la stessa cosa, ad esempio, per un insegnante, far lezione all'interno di un'aula oppure sotto un albero; accanto a una cattedra oppure su un prato di montagna. Ci sono degli aspetti nell'ambientazione, che potremmo definire irrinunciabili. Ma non si tratta, come qualcuno potrebbe pensare, di qualcosa che si può vedere o toccare con mano, quanto di tempi e spazi, ovverossia, di recitazione. È la recitazione che crea l'ambiente, più di quanto potrebbe fare un'aula o una cattedra svuotata di ogni interpretazione. Di ciò ce ne accorgiamo non appena vediamo agire un maestro esperto in uno spazio neutro. Egli plasma l'ambiente educativo dal nulla, sfruttando solo la propria capacità di creare movimento, forma, volume; il timbro della propria voce, le pause, le accelerazioni, e così via. Che sia città o campagna, aperto o chiuso, roccia o erba, importa solo a chi non maneggia la propria recitazione con adeguata maestria. Per chi, invece, ha superato la necessità di delimitare o arredare uno spazio perché si dia educazione, ogni sovrappiù può solo limitare, offendere l'immaginazione.

Diciannovesima lezione

A volte si entra in un negozio e la scena che ci si presenta è questa: una mamma, o un papà, con un bambino sui cinque, sei anni, o più. Il piccolo è intento a scegliere qualcosa, mentre i genitori gli mettono fretta: «Dai, sbrigati! Questo o quello? Deciditi, forza!». Anzitutto, l'etimologia: *scegliere* deriva dal latino *ex-eligere*, che unisce alla particella di separazione il verbo *eleggere*, con senso di *separare* la parte migliore di una cosa dalla peggiore, *scegliere* la parte migliore di una cosa, *distinguere* la parte migliore dalla peggiore.

Ma è davvero possibile scegliere? E su che basi è bene farlo? E se invece non è possibile, perché mettere fretta al piccolo? Perché illuderlo che le cose siano così semplici? Certo è che se davvero si potesse distinguere il meglio dal peggio, in ogni situazione, tutti vorremmo sapere come si fa, proprio come il bimbo. Tutti vorremmo possedere questa straordinaria abilità, che ci permetterebbe di essere infallibili. Purtroppo, o per fortuna, così non è. E allora, scegliamo in base all'istinto o all'emozione del momento? Scegliamo senza pensare? Oppure ragioniamo, modelliamo universi immaginari nei quali ad ogni eventuale scelta corrisponde tutta una serie di conseguenze, a cascata? Di certo c'è solo una cosa: che occorre tempo per pensare. D'altra parte, se non pensando, come impiegheremo meglio il nostro tempo, la nostra vita? L'educazione ci circonda, è ovunque, che è come dire che dappertutto si può educare: in gelateria o in biblioteca, al mare o in montagna. E, dovunque, lo si dovrebbe sempre fare col medesimo obiettivo: la calma del pensiero, del gesto. Un genitore che visse frettolosamente il tempo dell'educazione, della scelta, dovrebbe ricordare cosa accadde a Epimenide, uno dei sette sapienti, di cui si dice che da bambino, mandato dal padre a cercare una pecora che si era smarrita, si addormentò in una grotta e vi rimase per

cinquantasette anni. Dopo essersi svegliato, ricominciò a cercare la pecora, e naturalmente non riuscì più a trovarla!

L'*overjustification effect* o effetto di sovramotivazione, trattato da Mark Lepper in un articolo del 1973 intitolato: "*Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis*", lo si dovrebbe raccontare a tutti, soprattutto a genitori e insegnanti di oggi. Ci dice che esistono dei comportamenti automotivanti. Dei comportamenti che siamo portati a realizzare senza bisogno di essere spinti a farlo, né tantomeno costretti! Giocare, immaginare, aiutare gli altri, scambiarsi attenzioni e affetto, e così via, sono attività gratificanti di per sé. Ma ci dice anche un'altra cosa fondamentale: che introdurre ricompense nel caso di questi particolari comportamenti ne indebolisce la motivazione intrinseca, anziché aumentarla. In altre parole, premiare, in casi come questi, è assolutamente controproducente.

Le ricompense dei genitori non sembrano incentivare i comportamenti automotivanti dei bambini, tutt'altro. Premiare la curiosità di un bambino, aiutarlo a giocare, a inventare, può diventare ben presto un problema. Esistono studi, si pensi a Warneken e Tomasello, che dimostrano come i bambini che ricevono ricompense dall'esterno tendono a proiettare la gratificazione sulla ricompensa, perdendo interesse nell'attività automotivante che in realtà l'adulto pensava e voleva incentivare. Se è vero che per natura gli uomini tendono al sapere, alla meraviglia che genera curiosità e scoperte in quantità, bisognerebbe abolire subito voti e valutazioni, che ci allontanano dalla nostra natura di esseri che amano scegliere, ma soprattutto amano ciò che viene prima, ovvero la riflessione nutrita d'immaginazione. D'altra parte, ogni adulto che si applichi con passione allo studio non lo fa certo in vista di una ricompensa o di un premio. Siamo davvero così presuntuosi da pensare che per i bambini non dovrebbe valere lo stesso? A tal punto arriva il nostro adultocentrismo?

Ebbene, noi crediamo che sia pressoché impossibile evitare l'*overjustification effect* continuando a vivere all'interno dell'attuale rappresentazione sociale, fatta di percorsi semantici obbligati, sintatticamente incapsulati e ben mimetizzati dietro *slogan* pubblicitari e scatole di cereali colorati. Per proteggersi da tutti questi attacchi sarebbe necessario modificare, almeno parzialmente, tale rappresentazione, così da avere delle alternative, delle vie d'uscita reali a questo e ad altri urgenti problemi. Ma se la quasi totalità degli insegnanti non avverte l'esigenza di cambiare *modus operandi*, se la quasi totalità dei genitori non è abituata a mettere in discussione i propri comportamenti e a recuperare il proprio ruolo educativo tradizionale, saranno stati tutti allarmi lanciati inutilmente. «La natura umana è debole e le tentazioni sono molte in questo mondo», dice giustamente Engstrand a Regine¹⁷. Tuttavia, sarebbe davvero ipocrita, da parte nostra, non tentare di opporci con tutte le forze a tali facciate, lasciar correre, preferire il quieto vivere alla denuncia di certe ignobili situazioni. L'insegnante che umilia il bambino, che lo addita, lo classifica; il genitore che non se ne occupa con grande serietà, con amore, con rispetto. Non si può far finta di nulla. Non ci si può girare dall'altra parte.

Nell'Opera di Ibsen non troviamo rassicurazione, né perdono, per coloro che scelgono volontariamente di preferire il compromesso alla verità. Ecco perché non ci sentiamo affatto soli nel desiderare che all'interno di ogni istituzione (compresa quella scolastica, della quale ci interessiamo più che di ogni altra) si compia una vera e propria conversione alla verità, da parte di tutti gli uomini e le donne coinvolti. Non è affatto strano, né indecoroso, a nostro giudizio, pretendere che su questa Terra si possa fare esperienza della felicità, si possa accedere a un angolo di Paradiso e perfezione. Lungi dal voler aggiustare qualunque magagna infesti la società attuale, ci piacerebbe che almeno a scuola si potesse entrare senza preoccupazioni, senza paura di uscirne scon-

fitti o frustrati. Saremmo felici di rendere la scuola un luogo dove agli ideali possano corrispondere fatti concreti, esperienze ripetibili e quotidiane. Gli ideali, esatto! Ciò che può renderci migliori. Paradossalmente, la scuola vive di ideali. Come lo Stato, la Medicina, e quasi tutte le Istituzioni con le quali abbiamo normalmente a che fare. I problemi nascono, per tutte, dall'effettiva applicazione di tali ideali. Ci piacerebbe, insomma, che a scuola si vivesse davvero il rispetto, l'integrazione, la cura, la curiosità, l'immaginazione, e così via. Ci piacerebbe che tali belle intenzioni si traducessero in norme di comportamento rivolte, prima ancora che ai bambini, agli adulti coi quali essi hanno costantemente a che fare. A nessuno, neppure all'ultimo dei segretari amministrativi, dovrebbe essere permesso di rimanere al proprio posto, a scuola, in mancanza di tali requisiti di educazione umana, di virtù. Immaginate un po' se, giunti finalmente alle porte del Paradiso, vi sentiste rispondere sgarbatamente... Certo qualcosa stonerebbe in voi e probabilmente ve ne andreste via delusi, rammaricati. O ammettiamo che la scuola non è affatto quel che dice di essere e si è ridotta alla stregua di un ufficio di collocamento qualsiasi, dove vince il burocrate che urla più forte; oppure, se davvero vogliamo sostenere che sia quella rappresentazione di valori e virtù che celebriamo e decantiamo, è giusto pretendere che tali personaggi vengano immediatamente allontanati. E in questo senso crediamo di non poter giungere ad alcun compromesso.

«Credo quasi che noi tutti siamo spettri [...] Non soltanto quello che ereditiamo da padre e madre riappare in noi, ma ogni sorta di idee vecchie e morte, e convinzioni altrettanto vecchie e morte», dice la Signora Alving al Pastore Manders. È così che finiremo se non avremo il coraggio di spezzare la catena che ci lega a un passato che tende a ripetersi di continuo, in noi e nei posteri, e di seguito. Certi antichi Istituti, tradizioni, abitudini, vanno riscoperte perché possono rappresentare un argine all'attuale erosione educativa.

Ventesima lezione

Sull'importanza del gioco simbolico (il tipico «far finta di» dei bambini) non si scriverà mai abbastanza. È da sempre al centro della nostra attività di ricerca in campo educativo. Siamo consapevoli che si tratta, con tutta probabilità, dello strumento più potente in nostro possesso per veicolare apprendimenti, semplici o complessi che siano, ma non possiamo dire di conoscerlo ancora a sufficienza. In lontananza non scorgiamo che la punta di un *iceberg* immenso, la cui base sprofonda in un inconscio oscuro come la notte dei tempi. Da molti visto come un'attività solitaria, svolta dal bimbetto al chiuso della sua stanza, il gioco simbolico ha invece un'origine prettamente sociale, quale rappresentazione offerta a beneficio di altri (spettatori o partecipanti al gioco, che dir si voglia). I bambini assumono con loro stessi, coi coetanei e gli astanti, e con gli oggetti che li circondano e le forze della natura, l'impegno a trattare la finzione come reale. E il gioco, senza troppe premesse, ha inizio.

Ma perché i piccoli prendano i giochi che fanno così tanto seriamente, poi, è presto detto. Perché, altrimenti, dove starebbe il divertimento? Sarebbe come andare al cinema continuando a pensare che in fondo non si tratta che di attori, di copioni, scenografie, e dei milioni incassati dall'industria cinematografica attraverso la pubblicità e la vendita dei biglietti. Sarebbe come sedersi a leggere un romanzo senza dimenticare mai che tutto quel che vi si trova dentro non è che un'invenzione dell'autore: nessun divertimento, nessun piacere. Se il bambino dice che la scopa è un cavallo, occorrerà attenersi a quello per far funzionare le cose. Si dovrà trattare la scopa da cavallo per tutta la durata del gioco, senza scuse. Proprio lì, si crea una funzione di *status*. Funzione che per chi conosce il gioco lega l'elemento "scopa" all'elemento "cavallo", senza possibilità di errore o confusione.

Funzioni come quella, create sul piano dell'immaginazione nel tempo del gioco simbolico, precorrono funzioni successive che ben conosciamo e che s'iniziano a giocare da adulti. Funzioni che tutti, chi più chi meno, giocano! Ad esempio, c'è un gioco (non so se lo conoscete) che lega dei pezzi di carta colorata e filigranata a una regola. La regola è che se io ti do uno di quei pezzi di carta tu devi darmi delle arance in cambio, che per me sono molto più utili e buone della carta filigranata, ma che a te poi possono servire per ottenere qualcos'altro: carote, patate, etc. Questo pezzo di carta si chiama banconota, e questo gioco economia. Queste funzioni poi, sono anche fortemente normative, tanto che se qualcuno non le rispetta, andando contro le regole del gioco (per quanto, appunto, di gioco sempre si tratti) le persone, di solito, non la prendono affatto bene! I bambini si arrabbiano e si oppongono con tutte le loro forze, gli adulti riescono a fare anche di peggio (violenze, guerre, e avanti così).

Il gioco simbolico prepara il bambino ai giochi della società degli adulti, rendendolo capace di adattarsi al mondo (all'ambiente fisico e sociale dei giochi e dei giocatori). Più gioca, più sarà motivato e abile a cavarsela nella società che lo attende e che si aspetta da lui che partecipi ai giochi messi a punto da altri o che ne inventi di propri. Questo non vuol dire che i giochi in circolazione siano buoni e giusti e che saperli giocare sia un bene assoluto. In tal senso, qui, non ci esprimiamo, non sapendo nemmeno cosa voglia dire "bene assoluto", né come possa esser fatto un mondo senza giochi. Certo è che la finzione caratterizza la vita dell'essere umano tanto quanto la realtà (se non di più) e il gioco è l'attività che più di ogni altra impegna l'uomo, sia da bambino che da adulto, sempre.

Ma è giunto il momento di fare un po' di chiarezza attorno alla questione dei "perché?" dei bambini, dal momento che i "perché" sono la causa efficiente di molti dei loro giochi. Partiamo da Aristotele. Egli identifica quattro cause: mate-

riale, formale, efficiente e finale. Considerando una statua, ad esempio, causa materiale può essere il marmo, o il legno, o il metallo di cui è fatta. Causa formale è la particolare sembianza che assume (ad esempio, di cavallo) grazie al lavoro della causa efficiente, ovvero dello scultore che la modella. Per ultima, la causa finale, lo scopo per cui lo scultore l'ha fatta proprio così e così: il «perché?» dei bambini, nientemeno.

Se è vero che le catene di “perché?” dei piccoli fanno riferimento, il più delle volte, proprio alle cause finali, occorrerà allora che l'adulto si ponga seriamente la questione se sia giusto o meno confondere le idee al bimbo, proprio nel periodo più importante del suo sviluppo, oppure mettere in atto qualche accorgimento in più, che lo protegga. Attenzione, si tratta qui di un passaggio cruciale: a un “perché?” che si riferisca a una causa materiale, formale o efficiente, corrisponderà una risposta chiara ed esaustiva (purché, naturalmente, la si conosca). Ad esempio, se un bambino sui sette anni domandasse: «perché la statua è così pesante?» gli si potrebbe rispondere: «perché è di marmo e il marmo è una roccia massiccia». A un ulteriore «perché?», si potrebbe approfondire la questione, sempre dal punto di vista del materiale, ammettendo di non conoscere a menadito le rocce metamorfiche e consultando insieme al piccolo un'enciclopedia. Non c'è fine al divertimento che un adulto e un bambino insieme possono provare nello studio di una qualsiasi disciplina, tra albi illustrati, musei da visitare, esperienze sul campo, etc. Ma il punto, qui, è un altro. Il punto è che l'ossessione adulta nei confronti dei “perché?” dei bambini si mette in moto troppo presto, già quando essi hanno due o tre anni e iniziano a esplorare attivamente il concetto di causa, di cambiamento. In fondo, chi mai tenterebbe di spiegare a un bimbo di tre anni la differenza tra rocce sedimentarie, magmatiche o metamorfiche? (Ci è capitato, purtroppo, d'incontrare chi lo fa, o almeno tenta di farlo). Il suo “perché?” centra il bersaglio; è una freccia scagliata verso le

cause finali, quelle che l'adulto (con scarsa immaginazione) non conosce e non può certo andare a ricercare nei libri.

In natura il finalismo non sappiamo dove cercarlo, e che dire poi dei nostri fini, e di quelli che muovono gli altri, e di quelli che, forse, hanno le cose che ci circondano? Insegnanti e genitori possono stare tranquilli: non occorre che abbiano risposte, anche se sarebbe bene che nutrissero tanti dubbi. Dai piccoli giunge solamente la richiesta agli adulti di non offendere quelle che sono solamente delle interrogazioni legittime; non offenderle con risposte materiali, formali o efficienti. Che insomma non si abitui il bimbo a guardare in basso, più che in alto che non lo si abitui a farsi solamente domande che hanno risposte chiare ed esaustive, che possono esser trovate scartabellando un'enciclopedia digitale qualsiasi. Come? Facendo attenzione ai "perché?", riconoscendo che non sono tutti uguali, che ad alcuni si può provare a rispondere, insieme, ma che altri è bene trattare diversamente. L'adulto ha il compito di trasformare i "perché?" finali in "e se...", allargando e amplificando le prospettive conoscitive del piccolo, finché non sarà lui stesso a scegliere come e se provare a rispondere a quelle domande, mantenendo l'apertura appresa. Non è un male che i "perché?" siano meno dei se, e che questi ultimi non si esauriscano mai. È sintomo di curiosità e plasticità.

«E se...» pensassimo a delle domande che non hanno risposta? «E se...» cercassimo tutte le possibili risposte? «E se...» invece di essere chi siamo fossimo degli orsi polari? Come ci muoveremmo? Cosa mangeremmo? I "perché?" dei bambini, spesso e volentieri, sono semplicemente degli inviti a provare a entrare con loro in un mondo parallelo nel quale le cose anziché andare in un modo vanno in un altro. I piccoli vogliono vedere che succede e soprattutto sono curiosi di accertarsi se anche l'adulto che è con loro si pone le loro stesse domande, se anche lui riesce a tentare tali esperimenti. E allora lo mettono alla prova!

Ventunesima lezione

Riporto per intero un messaggio che ci venne recapitato tempo addietro. Diceva: «Voi vi proponete come obiettivo l'educazione d'avanguardia, ma l'educazione è una scienza e si studia all'Università, nelle Facoltà di Scienze della Formazione che formano Pedagogisti ed Educatori. Di certo non si diventa educatori o insegnanti laureandosi in filosofia».

Da che parte avrei dovuto iniziare a rispondere, secondo voi? Avrei forse dovuto sottolineare che filosofia e pedagogia hanno avuto una storia comune per secoli e secoli? Che molti dei pedagogisti a cui forse alludeva l'autore/autrice del messaggio erano probabilmente dei filosofi? Al fatto che tutt'ora si studia filosofia nei corsi di laurea di scienze della formazione? Per quale ragione la filosofia scatena queste reazioni? Non stiamo parlando forse della disciplina che quasi tutti consideravano noiosa e incomprensibile al Liceo, quella che intraprendeva chi non sapeva fare nient'altro, sconsigliata quasi da tutti?

Siamo convinti che la filosofia si stia avviando verso una nuova giovinezza. Così, se da un lato l'attacco lo portano psichiatri e psicologi, che non vogliono si parli troppo di un valore terapeutico della filosofia, dall'altro ci sono i pedagogisti, che vogliono poter essere gli unici autorizzati a parlare di educazione. E che dire di quelli che si arrabbiano perché credono che parliamo di *gender*? E di quelli che se la prendono perché non ne parliamo? Poi ci sono gli scienziati, che ci criticano perché siamo filosofi, senza sapere che anche molti filosofi ci criticano perché diamo ascolto alla scienza! È bello stare in questo ginepraio, perché ci fa sentire vivi. E sarà ancora più bello, un giorno, non lontano, quando ogni scuola dell'infanzia e primaria, ogni ospedale e poliambulatorio, ogni carcere, tribunale, piazza avrà i suoi filosofi. Che non saranno, per forza, laureati in filosofia, anzi! Saranno

persone che, molto più efficacemente, avranno scelto di porsi criticamente di fronte alla realtà, mettendola e mettendosi in discussione. Sarà bello volgersi indietro a pensare a quando ancora c'era chi dubitava circa il valore inestimabile che potesse avere un uomo allenato duramente a pensare, e pensando a dubitare, rispetto a uno obbediente e muto.

E allora, dove stiamo andando? Nel suo testo, *Philosophieren mit Kindern*, Martens scrive: "quello che ancora manca è una fondazione filosofica estesa e puntuale in grado di controbilanciare efficacemente la tendenza a un filosofeggiare inflazionato, che nuoce ai bambini con la sua nebulosità".

La sensazione è che le cose, nei fatti, siano addirittura più semplici di così, se si sa quel che si fa, se si conoscono i bambini. A seguito dell'esperienza maturata in questi oltre dieci anni, ci troviamo sempre più convinti che non si debbano raccontare frottole ai piccoli per metterli sulla strada della filosofia. E soprattutto che non servano storielle o racconti per introdurli a concetti quali l'*amicizia*, la *felicità* o la *tristezza*. Non è a questi presunti temi filosofici che si dovrebbe puntare. A ben vedere, infatti, su simili questioni non otterremmo da un filosofo chiarimenti maggiori di quelli che ci sarebbe dato ricavare da chiunque altro. Di *amicizia*, insomma, se ne può pure parlare, ma prima ci sono cose più importanti. Prima c'è, senza dubbio, la capacità di parlare. Di parlare e basta, s'intende! La capacità di farsi venire alla mente parole, l'arguzia di metterle insieme in qualche maniera, la volontà di comunicarle ad altri. Prima ci sono forchette, cucchiaini, tavoli, sedie, possibilità di stare a casa o uscire, di annoiarsi o divertirsi, cani e gatti particolarmente simpatici o odiosi, e così via. Prima c'è da risolvere l'urgente problema del numero crescente di bambini che non posseggono un vocabolario adeguato a metterli in grado di dialogare su niente. Classi intere di piccoli che pur avendo la libertà di poter dire qualsiasi cosa, non hanno niente da dire.

Il *senso* ci circonda e a noi piace così tanto farci circondare dai *sensi*. Il *senso*, però, è un animale strano, lo si cattura solo per brevi periodi, poi evade o pretende d'essere rilasciato. Quale diritto abbiamo d'introdurre i bambini al *senso*, al *significato*? Un *senso* che è, in fin dei conti, il nostro? Ai *significati* il piccolo giungerà, non più piccolo forse, in un modo o nell'altro, mettendo assieme i pezzi, durante il sonno o la veglia. A fare da fondale al *senso*, comunque, c'è e ci sarà sempre la natura, ci saranno le persone e le cose: ecco qualcosa che merita la nostra attenzione, prima di altro. Ecco perché abbiamo scelto i *se* e abbiamo abbandonato i *perché*.

Filosofiacobambini® si svolge nel presente e vi resta, abita il quotidiano, allenando l'attenzione, la memoria, la capacità di maneggiare il dettaglio, l'intermezzo spaziale e temporale. La curiosità non si fa condurre, bisogna accompagnarla là dove vuole andare, senza sforzo. L'adulto timona la nave, descrive ciò che vede attorno a se, e lo fa a partire da storie delle quali è o è stato il testimone. I bambini lo seguono, costruiscono immagini, mettono insieme una loro metafisica. Piccola, alla loro portata. Per chi non se ne fosse accorto, è in atto un'inarrestabile sparizione di parole e di ontologia. I libri che arrivano tra le mani dei bambini (sempre che ne arrivino ancora) contengono quasi tutti le stesse frasi, per non parlare dei lungometraggi d'animazione, dei cartoni animati e dei programmi televisivi. A scuola si parla come a casa. In cortile si chiacchiera come in televisione. "Bene" vuol dire tutto. "Felice" non vuol dire più niente. "Triste" lo si usa dappertutto, come "sempre" e "mai". "Normale", "naturale", "così così", sono termini che non vengono più specificati. Il vocabolario si assottiglia sempre più. Le sfumature si perdono inesorabilmente. Restano gli stacchi di colore, le tinte forti. Bianco/Nero. Triste/Felice. Amore/Odio. E questo nonostante l'impegno di molti adulti nel diffondere la pratica della lettura ad alta voce, fin dall'infanzia. Al di là del bel pomeriggio passato in biblioteca a farsi leggere una storia,

insomma, non sembra che tali iniziative realizzino un cambiamento. Non resta niente. Nulla si fissa nell'uso. Tra i 2 e i 4 mesi di vita, come ci ricorda Piaget, il bambino vede ancora l'oggetto come un prolungamento dell'azione e non come qualcosa di esistente in sé. Se desidera che la madre faccia ritorno, guarda nella direzione in cui è sparita. A 18 mesi l'oggetto acquista una sua parziale sostanzialità. Il bambino lo può descrivere, esplorare, anche quando non è presente, anche quando non sta accadendo niente sotto i suoi occhi. Dunque, come spiegare l'impovertimento successivo? La difficoltà nel girare attorno a un concetto, passare sopra una parola, sotto un aggettivo, schivare un verbo o lanciarsi a capofitto dentro una domanda o un imperativo? Desertificazione sonora. Predominio del visivo, dell'immagine sull'oralità. Della velocità sulla lentezza. Si parla sempre meno. Si scrive di più, ma in realtà, di meno. Si troncano le parole, i pensieri. Se un tempo il dominio fu di coloro che grazie alla scrittura si garantirono l'accesso ai mezzi di comunicazione, già oggi sono quelli che parlano ad avere la meglio, gli *opinion leader*. Ma il discorso argomentato ha bisogno di nutrimento, come chi vuol crescere ha bisogno di mangiare. I fonemi, i morfemi, le parole, sono importanti. Non per accordarsi su un significato, per capirsi in vista di un ordine o un comando, no. Ma per gioco, per sentirsi ed essere liberi.

Il cambiamento del clima educativo è un problema serio di cui oggi non riusciamo a scorgere ancora appieno gli effetti sulla società. Un problema che ricadrà sicuramente sulle future generazioni e che rischia di ingigantirsi a dismisura, se non interveniamo subito. Già oggi, rispetto a solo dieci anni fa, assistiamo impotenti all'incredibile aumento dei disturbi comportamentali nei bambini. Disturbi legati all'aumento della velocità in educazione, agli stress di cui loro sono vittime indirette. Bambini e adolescenti vivono sulla loro pelle questo cambiamento. A differenza degli adulti, essi non hanno ricordi che li possano riportare indietro, che possano proteggerli.

Ventiduesima lezione

Filosofiacoibambini® può, a ben diritto, essere considerata una pratica filosofica, anche se diversa da molte tra quelle in circolazione. Parliamo di una pratica convinta che a nessuno, né tantomeno a un filosofo, dovrebbe essere permesso di entrare in una scuola fingendo di sapere cosa sia l'amicizia, il dolore, la felicità. Per una pratica filosofica, tutto questo risulta, certo, a dir poco originale. In genere, una *pratica* dovrebbe contenere al suo interno un'indicazione normativa di qualche tipo. Ma in questo caso la norma si arresta prima. Si analizzano con cura, ma senza interpretarli, gli elementi alla base dell'esperienza: parole, oggetti, eventi e concetti.

Filosofiacoibambini® tiene a garantire che il pensiero dei bambini non verrà filosoficamente orientato in alcun modo dagli adulti che sono con loro nello spazio dell'apprendimento. E non parliamo di una scelta fatta credendo di potersene lavare le mani facilmente. Credere che i piccoli, a tempo debito, sapranno costruire i propri saperi, solo se avranno tante parole per farlo e la libertà di utilizzarle tutte come meglio credono, senza condizionamenti, è un'idea forte e normativa. Chi pratica Filosofiacoibambini® sa di non orientare. Lui stesso, convinto com'è di non sapere, e non sapendo dove andare, procede con criterio, come il bimbo quando gioca, passo passo, analizzando le possibilità, esplorando gli anfratti dell'immaginario. È questa l'abitudine che trasmette ai bambini, l'abitudine che mantiene per sé. Ecco perché ai piccoli suggeriamo di non accettate caramelle dai filosofi! Da chi cerca di convincerli che si tratti del loro pensiero. Da chi parla di democrazia, comunità di ricerca dialogante, solo perché li posiziona in cerchio, muovendo i loro pensieri verso una definizione, di questo o di quel tipo. Filosofiacoibambini®, nuova giovinezza delle pratiche filosofiche sperimentali, afferma con forza la ne-

cessità di cambiare. Chi ha deciso dove inizia e dove finisce la filosofia? Chi ha deciso cos'è filosofico e cosa non lo è? Chi ha deciso chi è il filosofo? Nei bambini sono le parole a dover essere resuscitate, e questo ben prima di occuparsi e preoccuparsi del loro pensiero ideativo, ben prima di trattare argomenti che qualcuno ha deciso, per l'appunto, essere filosofici. La crisi attraversata negli ultimi anni dalla lingua, accompagna la crisi del gioco simbolico, che segue i movimenti dell'industria dei giocattoli, che fa eco a tante altre crisi che sono sotto gli occhi di tutti, insegnanti, genitori e *in primis* educatori. I bambini hanno sempre meno parole e non sarà certo una chiacchierata sulla *tristezza* o sulla *rabbia* a cambiare le cose! Occorre un'attività costante e strutturata per produrre cambiamenti significativi nelle abitudini di pensiero dei piccoli, per far tornare il linguaggio al centro della loro azione immaginativa. Il vocabolario della lingua italiana è diverso da quello anglosassone, dal *global english*. Attenzione, dunque, alla componente transculturale.

Filosofiacoibambini® si prende cura delle parole, del loro sviluppo, della loro capacità di attaccarsi, staccarsi, avvicinarsi o allontanarsi. Parole semplici, come “cucchiaino”, “tavolo”, “frutta”, “isola”, profondità immense per un ricercatore, che non orientano, innocue per un bambino. Essa raggiunge l'obiettivo di comprendere il pensiero dei più piccoli, trovando vie per potenziarlo, per fargli superare la crisi che attraversa, il predominio della scrittura sull'oralità, dell'immagine sulla scrittura. Trasmettere un atteggiamento critico, educare a immaginare, allenare il pensiero controfattuale, la capacità di creare collegamenti, facendo ricerca, in classe, giorno dopo giorno. In linea coi progressi delle scienze, nel tentativo di avvicinare il pensiero dei bambini da un punto di vista filosofico sperimentale, Filosofiacoibambini® evolve, studia, ricerca, verifica e falsifica i propri protocolli, come ogni altra disciplina dovrebbe fare. Nessuna pratica, ancorché filosofica, dovrebbe sentirsi esente dall'utilizzo del metodo speri-

mentale. Sembra dunque arrivato il momento per la filosofia di ricominciare a occuparsi di educazione, e non solo da un punto di vista storico, ma sul campo, offrendo e ricevendo appoggio dalle altre scienze. E quindi, se qualcuno chiedesse: «si può fare filosofia con i bambini?», quale sarebbe la risposta? Paradossalmente sarebbe negativa, a meno di chiarire bene cosa si intende dire quando si parla di filosofia e soprattutto dimostrando di concordare su chi è un bambino.

Si immagini un gruppetto di bimbi disposti in cerchio assieme a un filosofo. Scelgono di parlare di un tema specifico: «cos'è giusto?»; «cos'è sbagliato?»; e avanti così. Un bambino espone la sua idea: che è giusto punire con un pugno qualcuno che ti ha appena dato un pugno. Il filosofo, direttamente o indirettamente, sa di dover rifiutare tale affermazione. Sa di non poterla appoggiare, di non poter lasciare che tale pensiero diventi dominante all'interno del gruppo dei piccoli. D'altra parte, sa anche di non poter negare alcun pensiero, pena la libertà di espressione all'interno del cerchio. Egli deve in qualche modo orientare quel pensiero verso una qualche direzione positiva. Niente da dire, ci viene da pensare. Chiunque agirebbe nello stesso modo. Chiunque cercherebbe di non lasciare che i piccoli tornino a casa con un'idea di giustizia retributiva, occhio per occhio e dente per dente, se non altro per non destare scandalo tra i genitori, comprensibilmente preoccupati. Ma cosa sarebbe successo se invece di *giustizia* si fosse scelto di parlare di *amicizia*, *felicità*, *verità*, *tristezza*, *dolore*, *rabbia*, *bene*, *male*, *bello*, *brutto*, *mente*, *corpo*, e così via? Anche in quel caso il filosofo avrebbe dovuto trovare la maniera di orientare il pensiero del suo giovane pubblico?

La filosofia prescrittiva per/con i bambini è quella che si pone, più o meno dichiaratamente, degli obiettivi da raggiungere, degli esiti, siano essi conoscitivi o etici, una morale, una qualche conclusione del discorso. Una filosofia che non possiamo non definire una sorta di catechismo civile

confezionato dall'Istituzione e informato di una qualche ideologia, dominante o meno. Forme di filosofia con i bambini che rischiano di essere prescrittive sono le pratiche che scelgono di affrontare i grandi temi della storia della filosofia, sui quali ci si dovrà esprimere per forza, si dovrà prendere posizione. Laboratori sulla *felicità*, la *verità*, il *dolore*, il problema del *male*, il *bello*, la *natura*, la *mente* e il *corpo*, sono esempi di questo modo di affrontare la storia del pensiero. Oppure le pratiche che scelgono di ripercorrere ancor più servilmente le storielle di cui vanno ghiotti i sussidiari di filosofia, ad esempio presentando Platone e il mito della caverna sotto forma di scenetta, da interpretare tutti assieme, sotto la guida del regista, dell'adulto. A questo punto, l'obiezione alla nostra analisi, da parte di chi pratica tali esperimenti, potrebbe essere la seguente: «il filosofo non prescrive e non orienta. È il gruppo dei bambini che dialogando democraticamente in comunità perviene al giusto esito dell'approfondimento sulla giustizia affrontato insieme».

A tale obiezione rispondiamo con una domanda: «Chi lo dice che la maggioranza dei piccoli deciderà per il meglio riguardo al tema in questione?». E sollecitiamo chi disponga con così tanta certezza della propria conoscenza a farsi avanti. Posto che si possa dire di sapere cosa vuol dire “per il meglio” riguardo a qualsiasi cosa, saremmo onorati di sapere che significa già solo in merito alla *giustizia*. Detto in altri termini: se la maggioranza dei piccoli decidesse democraticamente che è giusto restituire un pugno, siamo certi che colui che guida l'attività in quel momento sarebbe pronto a confermare tale opinione, dato che proviene dalla comunità dialogante, o invece si asterebbe dal ratificarla? Anche se la maggioranza dei bambini decidesse “per il meglio”, chi avrebbe deciso cos'è questo “meglio”? Sempre i bambini? O stiamo forse parlando del comune buon senso? O di qualche altra consuetudine? E se sì, quale? Politica, scientifica, religiosa? E se qualcuno tra i bambini non si

sentisse rappresentato da questo “meglio”, sarebbe corretto escludere il suo pensiero, ancorché minoritario? Posto che non c'è modo di uscire da tale impasse e considerato che non appare conveniente dare alla filosofia il compito di orientare il pensiero di alcun bambino (per questo c'è già la famiglia) la proposta da noi formulata si riassume nella scelta di svolgere una filosofia coi bambini che sia descrittiva anziché prescrittiva, ovvero sia la Filosofiacobambini®.

La filosofia descrittiva coi bambini, la Filosofiacobambini®, è una filosofia che si impegna a esplicitare il pensiero dei piccoli, a raccontare la loro ontologia, ad ampliare il numero di parole che possono consentirgli di descrivere la realtà che percepiscono in maniera libera e critica. È una filosofia che lavora prevalentemente sulle parole, sugli oggetti e sugli eventi che i bimbi conoscono, allenando la loro immaginazione senza orientare il loro pensiero. Forme di filosofia descrittiva coi bambini sono le pratiche che scelgono di esplorare piccoli oggetti di uso quotidiano (tavoli, sedie, cucchiai, animali), al fine di liberarne il mistero, la profondità, data dalla quantità di parole a essi attribuibili. Oppure le pratiche artistiche libere da qualsiasi interesse meramente tecnico o da un qualsivoglia prodotto o lavoretto, che si soffermano sull'accaduto, sul processo artistico nel suo svolgersi, agganciando il pensiero al piano dell'esperienza (pensiamo all'esperienza di Groviglio - Centro di Ricerca Artistica e Filosofica, nato a Pesaro nel 2008, nell'ex laboratorio orafo di Via Petrucci, in pieno centro storico, o alle residenze artistiche dell'Associazione CoiBambini a Mondovì).

L'obiezione a tale visione potrebbe essere solamente la seguente: «non esiste una descrizione neutra». Anche la filosofia descrittiva incorre negli stessi rischi di quella prescrittiva. A ciò risponderemo che è vero, dei rischi ci sono, ma tutti a carico dell'adulto e non dei bambini. È l'adulto che in ogni momento sceglie di trattare in maniera più o meno

neutrale il dato che gli proviene dalla classe, ovvero le parole, le interpretazioni. I bambini giocano con esse, e il gioco è libero e non orientato, e continua così, indipendentemente dalle intenzioni di colui che è lì a regolarne lo svolgimento. In conclusione, se è vero che è possibile fare filosofia per/con/coi bambini in diversi modi, è evidente che non tutti i modi sono uguali. I piccoli non sono capaci di costruire da soli il proprio sapere, hanno bisogno degli adulti. Di adulti, però, che abbiano intrapreso seriamente un percorso personale di perfezionamento. Adulti liberi da tare psicologiche, che possano “fargli bene”. La filosofia, dai 3 ai 10 anni, può compiere dei disastri se pretende per sé un ruolo guida nell’educazione. Al contrario, essa ottiene grandi risultati in aiuto alla famiglia e alla scuola, come disciplina chiave nel vasto universo di coloro che si occupano di linguaggio. Non aspettiamoci grandi orazioni sull’amore o sulla libertà da chi prima non si sia abituato a giocare con le parole più semplici. Saremo tutti *liberi da*, se prima saremo stati resi *liberi di*.

Note al presente Volume

¹ Il primo libro che mi venne assegnato quando iniziai a studiare filosofia, da Augusto Illuminati, fu: *Che cos'è la filosofia?*, di Gilles Deleuze e Félix Guattari, Einaudi, Torino, 2002. Passai, nel corso degli anni, ad altro: *Che cos'è la filosofia antica*, di Pierre Hadot, Einaudi, Torino, 2010. E finii con l'approdare a: *Il primo libro di filosofia della scienza*, di Samir Okasha, Einaudi, Torino, 2006. Tale percorso, com'è ovvio, non si completerà mai, né per chi scrive, né per chi legge.

² Riferimento al *Convivio*, di Dante Alighieri. Edizione a cura di Giorgio Inglese, Rizzoli, Milano, 1993.

³ Consiglio di tenere questo libro a portata di mano ogni-qualvolta ci si sente giù di morale, per ridestarsi e recuperare le energie: *Morti favolose degli antichi*, di Dino Baldi, Quodlibet, Macerata, 2010.

⁴ Stupisce come a qualcuno possa esser venuto in mente di concepire: *I Simpson e la filosofia*, di William Irwin, Mark T. Conard e Aeon J. Skoble, Edizioni ISBN, Milano, 2005. Soprattutto, stupisce come, a partire da questo libro, ci sia poi stata una filosofia per ogni cosa. In particolare, per ogni cosa passasse in televisione.

⁵ Il valore profondo che diamo all'irrazionalità ci deriva, in particolare, da *La nube del telaio*, di Elémire Zolla, Mondadori, Milano, 1998; nonché dalle Opere di Hieronymus Bosch, e dai lavori di Luigi Serafini, ma non solo.

⁶ *L'arte di vedere*, di Aldous Huxley, Adelphi, Milano, 1989.

⁷ Elémire Zolla ha sempre rappresentato e rappresenta tuttora un punto di riferimento per il nostro movimento

educativo. Per ciò che scrisse, ma soprattutto per come lo scrisse. Per la disciplina, la marzialità che imponeva al suo studio, alla sua giornata, alla sua vita.

⁸ Da *La vita quotidiana come rappresentazione*, di Erving Goffman, Il Mulino, Bologna, 1969, fino a *L'arte segreta dell'attore*, di Eugenio Barba e Nicola Savarese, Edizioni di Pagina, Bari, 2011.

⁹ È dai testi sapienziali, in particolare della tradizione ebraica, che traiamo linfa vitale per le nostre ricerche in ambito filosofico-pedagogico, soprattutto per quanto riguarda gli studi che conduciamo, sul campo, nell'ambito della costruzione del pensiero analogico nei bambini.

¹⁰ Riferimento all'Opera di Serge Latouche. Si ricorda il *Breve trattato sulla decrescita serena*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008; ma anche *Uscire dall'economia*, Mimesis, Milano, 2014.

¹¹ La sincerità con la quale Varzi affronta il problema di come comunicare la filosofia, è cosa rara. Consigliamo: *Il pianeta dove scomparivano le cose*, di Roberto Casati e Achille Varzi, Einaudi, Torino, 2006.

¹² Riferimento all'Opera *De Magistro* di Agostino. *Il maestro e la parola*, A cura di Maria Bettetini, Bompiani, Milano, 2004.

¹³ Riferimento a: Kenji Miyazawa, *Una notte sul treno della via Lattea e altri racconti*, Marsilio, Venezia, 1994; *Il violoncellista Goshu e altri scritti*, Edizioni La Vita Felice, Milano, 1997; *Le stelle gemelle e altri racconti*, Atmosphere Libri, Roma, 2018.

¹⁴ Joseph Conrad, *Il compagno segreto*, Rizzoli, Milano, 1975; *Tifone*, Einaudi, Torino, 2018; *Cuore di tenebra*, Feltrinelli, Milano, 2013.

¹⁵ Di George Lapassade invitiamo a conoscere tutta l'Opera:

da *La scoperta della dissociazione* a *Il mito dell'adulto*. Da *RAP. Il furore del dire* a *Dallo sciamano al raver. Saggio sulla transe*.

¹⁶ Per avvicinarsi alla lettura e alla meditazione consigliamo: *Vita e detti dei padri del deserto*, Città Nuova, Roma, 2012.

¹⁷ Henrik Ibsen, *Gli spettri*, Einaudi, Torino, 1959.

L'illustrazione di copertina è di Chiara Spallotta.