



Il Banco Azzoaglio
è una banca privata e indipendente
con sede a Ceva in provincia di Cuneo,
radicata nel territorio piemontese e ligure.

Fondato nel 1879,
è amministrato dalla famiglia Azzoaglio
da ormai quattro generazioni.

Profondamente legato al territorio in cui opera,
il Banco è da sempre attento a sostenere
le realtà culturali e sociali che vi si sviluppano,
contribuendo a dar loro promozione e risalto.

Con questo spirito, il Banco sostiene
questo libro e ne promuove la diffusione.

Banco Azzoaglio

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.

Carlo Maria Cirino

Tutte (o quasi) le attività originali

Manuale Pratico di Filosofoibambini®

Lezioni Teorico-Pratiche

Primo Volume

Associazione CoiBambini, Mondovì

Questo testo è dedicato alla mia straordinaria figlia Chloë Kiki.

Copyright © 2019 by Associazione Culturale CoiBambini,
con sede in Piazzetta Comino 5, 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**

Indice dei contenuti

<i>Introduzione</i>	<i>p. 1</i>
<i>Cos'è il Cucchiaino?</i>	<i>p. 5</i>
<i>Cos'è il Destino</i>	<i>p. 15</i>
<i>L'isola</i>	<i>p. 28</i>
<i>Tutto cambia</i>	<i>p. 43</i>
<i>Il Normale</i>	<i>p. 54</i>
<i>Cosa sono i sogni?</i>	<i>p. 64</i>
<i>Mi spieghi meglio?</i>	<i>p. 71</i>
<i>Le parole impossibili</i>	<i>p. 80</i>
<i>Il telecomando magico</i>	<i>p. 88</i>
<i>L'oggetto nascosto</i>	<i>p. 96</i>
<i>Allenamenti per l'infanzia</i>	<i>p. 100</i>
<i>Allenamenti per la primaria</i>	<i>p. 109</i>
<i>Appendice (di Alessandro Gelmi)</i>	<i>p. 123</i>

Premessa (di Monica Marchiani)

A partire dal testo: *Dallo sciamano al Raver*, di Georges Lapassade (1997)

Che cos'è la *transe*? È uno stato di coscienza *altro*. Una condizione nella quale l'individuo si sperimenta al di là della soglia tipica, razionale, vivendo come fuori di sé. È uno stato ritualizzato e istituzionalizzato. Più in generale, in quanto stato modificato di coscienza, la *transe* appare come una risorsa vitale, in grado di dare un senso alla vita e alla morte, di permettere l'espressione della sofferenza, della privazione dei desideri, al pari dell'elaborazione dei miti. Alla base del meccanismo della *transe* vi è ciò che Lapassade chiama *dissociazione*, un dispositivo biologico naturale che dà luogo a fenomeni diversificati, alcuni considerati "normali", come l'estasi religiosa, altri patologici, come le dissociazioni psicotiche. Entrando nel dettaglio, si distinguono due stati: l'uno collegato a rituali religiosi o di iniziazione sociale, l'altro che si presenta come uno stato modificato di coscienza condizionato all'uso di sostanze quali gli allucinogeni. Nel primo si realizza una specie di compromesso tra il desiderio di estasi e l'istituzione che la controlla e la permette (la *transe*, qui, è vista come una risorsa sociale), nel secondo, invece, come devianza. Lapassade si sofferma anche su uno stato di *transe* apparso nel mondo occidentale contemporaneo, vale a dire la *transe* nella sua declinazione *metropolitana*, quella che si realizza nei *rave*, nelle manifestazioni di massa, il cui studio è agli inizi.

In ogni caso, la *transe* è qualcosa che può comprendersi meglio a partire dallo sciamanesimo, dalle tecniche dell'estasi; qualcosa che va messo in relazione, anzitutto, con il passato, poi con il presente e il futuro. Dalle società primitive, al culto di Dioniso, al Menadismo, al Sabba medioevale... Allo stesso Platone, che nel Fedro riprende la distinzione delle due *folle*: la *mania*, derivante dalla malattia

e la follia divina posta sotto l'ispirazione di Dioniso. Modelli cui si rifanno sociologi e antropologi, separando diverse forme di *transe*, in continua trasformazione, l'una nell'altra. Ma la *transe* investe anche la psicosociologia dei gruppi. Lapassade stesso descrive situazioni che si configurano come vere e proprie sedute terapeutiche di gruppo, possessioni rituali. E poi le linee guida per un'antropologia della *transe*, definita come *altra coscienza*, che presuppone una coscienza precedente alterata, non più seconda, ma originaria, non asservita alle necessità della modernità.

Se lo stato di *transe* è questo, allora i laboratori di Filosofiacoibambini®, chiedendo ai bambini d'immaginare situazioni, qualità, parole semanticamente lontane, sono dei dispositivi d'innescò della *transe*, vere e proprie palestre, che allenano la mente ad allontanarsi dal proprio stato abituale, confortevole, *normale*. Il laboratorio con cui il Metodo Filosofiacoibambini® esordisce (*Cos'è il cucchiaino?*), ad esempio, presenta teatralmente un oggetto di uso comune, un cucchiaino appunto, la cui descrizione risulterebbe fin troppo semplice. Ma il maestro impegna i bambini a immaginare qualità dell'oggetto che non sono immediatamente presenti, qualità deducibili grazie a un discreto sforzo immaginativo: *come sarebbe il cucchiaino se fosse affondato nella sabbia? Oppure se finisse in lavatrice?* E così via... La fatica fatta dai bambini è quella di chi vuole *allontanarsi per vedere*, per respirare negli spazi liberi dell'immaginazione creatrice. Anche l'Allenamento 0 procede in questo stesso modo. A un bambino viene chiesta una parola e poi, a partire da quella, lo si incoraggia a proporne altre appartenenti a uno specifico campo semantico. Partendo dalla parola "fiore" si potrà domandare qualcosa sulle "*parole che profumano*"; dalla parola "ape", sulle "*parole che pungono*"... I bambini si sforzano d'immaginare oggetti e situazioni che profumano e pungono e che non sono immediatamente raggiungibili coi sensi. Ciò che è possibile notare è che i bambini propongono inizialmente parole legate a oggetti a loro vicini e solo in un secondo momento iniziano a intercettare parole lontane,

come se avessero davvero imboccato, dentro loro stessi, la strada dell'immaginazione. Per questo motivo trovo utile condurre il laboratorio di Filosofiacobambini® nel luogo meno affollato di stimoli presente a scuola (una stanza vuota, un angolo tranquillo), per sollecitare al meglio la mente dei partecipanti a immaginare senza condizionamenti. Recentemente, coi bambini della mia sezione, ho svolto il laboratorio *Linee a caso* per la prima volta. Sono rimasta impressionata dal livello della rappresentazione. Ogni bambino ha fatto un disegno diverso dall'altro e anche i bambini che avevano la stessa linea disegnata sul foglio hanno rappresentato oggetti *distanti* tra loro. Ecco l'utilità di Filosofiacobambini®. Troppo spesso a scuola si danno consegne che richiedono una soluzione univoca, veloce. Questo non solo non stimola l'immaginazione, ma mortifica i bambini che in preda all'ansia sanno che una e una soltanto è la risposta giusta e si bloccano. Anche quando non svolgo i laboratori seguo il suggerimento che anni fa mi fu stato dato da Filosofiacobambini®, vale a dire chiedersi sempre: quello che sto domandando ai bambini che ho di fronte stimola o meno la loro immaginazione? Trovo che questo imperativo dovrebbe sempre accompagnare il lavoro di qualsiasi educatore.

Un'ultima riflessione rispetto al lavoro svolto in classe e alle conseguenze osservate. La visione che Georges Lapassade propone, della coscienza alterata come coscienza non asservita, mi costringe a riflettere su quanto alcuni orientamenti metodologici odierni, da molti considerati innovativi, possano avere come conseguenza il mantenimento dello *status quo*, piegando istanze originariamente benevole verso una produttività fine a se stessa. Nella Scuola dell'Infanzia, progetti come quello della *Stampante 3D* rischiano di essere finalizzati esclusivamente a sviluppare competenze di progettazione e realizzazione. Progettare è importante, non c'è dubbio. Ma ancor più importante è capire dove si è sbagliato nel progettare, e per questo ci vuole immaginazione. Il rischio di aver cura dell'aspetto progettuale a discapito di quello immaginativo è

Carlo Maria Cirino, Ph.D., Fondatore di FilosofiaCoibambini®

dietro l'angolo. Non occuparsi del pensiero critico, non saper rispondere in modo nuovo a domande vecchie e nuove. Se è vero che la dispersione scolastica è una malattia della scuola dei nostri tempi, è vero che essa non sparirà se tenteremo d'incasellare le menti dentro un sistema, ma se le libereremo.

filosofia coibambini ®

Introduzione al Manuale Pratico

L'immaginazione come base di ogni futura azione pedagogica*

C'è una frase di Gaston Boissier che mi è sempre rimasta impressa e che descrive bene la nostra situazione attuale, anche in campo educativo. La frase è la seguente: “*A la veille de la catastrophe, tout allait comme à l'ordinaire, on achetait, on vendait, on réparait les monuments et l'on bâtissait des maisons pour l'éternité*”¹. Cosa voglio dire? Davvero ci troviamo a un passo dalla catastrofe? Non sarà forse uno scherzo, come tutte le altre volte in cui l'uomo, nella storia, ha gridato all'Apocalisse, alla fine del mondo? No, questa volta la fantasia non c'entra nulla. Questa volta la situazione è seria. E per farsene un'idea non serve essere capaci d'interpretare strani segni nel cielo o decifrare qualche antico codice, è sufficiente studiare, leggere, informarsi, mettendo insieme i vari report che la scienza ci sottopone continuamente, traendone la conclusione più razionale: siamo davvero a un passo dal precipizio. Beninteso, non un baratro individuale, e neppure nazionale o continentale, ma globale. Una catastrofe così complessa e profonda che non ci è dato neppure riuscire a comprenderla fino in fondo, figuriamoci prevederla o anticiparla in qualche modo. E tuttavia, la storia si ripete, e verrebbe da dire “*come sempre*”. Ed è proprio l'archeologo Gaston Boissier il primo a ricordarcelo. Alla vigilia di ogni catastrofe, dice, l'uomo ha sempre continuato a vivere come se tutto ciò che lo circondava, tempo e spazio, dovesse durare *ad libitum*. Si tratta, nientemeno, che della

* Questa introduzione riprende ed espande la presentazione tenutasi presso l'Università degli Studi di Firenze in occasione dell'evento “Che scuola?”, organizzato da Scuola Fiorentina il 4-5 Settembre 2019.

¹ “Alla vigilia della catastrofe, tutto trascorrevano come sempre. Si acquistava, si vendeva, si restauravano i monumenti e si edificavano case per l'eternità”, Gaston Boissier, *La fin du paganisme*, tr. it., *La fine del mondo pagano*, SugarCo, 1989.

triste ma nota incapacità di presagire, d'immaginare il futuro che Jared Diamond² ha così ben sottolineato nella sua disamina di quelle civiltà che giunsero al collasso e sparirono dalla storia. Ed è quello che il Club di Roma intende, quando parla di *The Seneca Effect*³ (*Fortune is of sluggish growth, but ruin is rapid* / la crescita è lenta, mentre la rovina è rapida). Tutti si riferiscono al medesimo problema. Un problema tutto umano, all'apparenza scritto nel codice genetico di ogni uomo o donna del pianeta, come una specie d'ineludibile profezia. Sbaglia, allora, Qoelet⁴ quando dice "una generazione va, una generazione viene, ma la terra resta sempre la stessa". La Terra non è più la stessa, ce lo dicono i fatti, ma l'umanità sì. L'umanità è sempre la stessa di fronte alla catastrofe. Ed è questo a non farci ben sperare.

La nostra opinione, sostenuta sempre con forza, fin dall'inizio della nostra avventura in campo educativo, nel 2008⁵, e figlia di numerose esperienze e studi in diversi ambiti disciplinari, è che l'educazione delle future generazioni può compiere il miracolo tanto atteso da tutti. L'educazione ha il potere d'influenzare ciò che, come si diceva, sembra geneticamente scritto in noi. Ha la forza di mutare la nostra incapacità di tenerci al riparo dal collasso, di modificare la nostra innata inefficienza, d'impedire la rovina della nostra specie e degli ecosistemi che abitiamo. Ma allora, ci si potrebbe chiedere, come mai il miracolo non è ancora avvenuto? Semplicemente perché non si è fatto abbastanza in campo educativo per trovare una soluzione concreta ai problemi che ci tormentano; perché il modo in cui educiamo le future generazioni non è cambiato di pari passo con il mondo, o meglio, con le mutevoli esigenze del mondo che cambiava; perché l'educazione, in fin dei

² Jared Diamond, *Collasso*, Einaudi, 2014.

³ Ugo Bardi, *The Seneca Effect, Why Growth is Slow but Collapse is Rapid*, Springer, 2017

⁴ Qoelet, 1,4

⁵ www.coibambini.com

conti, è rimasta sempre la stessa. Qualcuno, siamo certi, contesterà queste affermazioni, ricordando che andare a scuola, oggi, è molto diverso da com'era un tempo. Per certe cose questo è sicuramente vero. Ma si tratta di aspetti che, seppur importanti, non accarezzano che la superficie dell'educazione. Nella sostanza, nel Grund (di Eckhartiana memoria), l'educazione non è cambiata. Essa resta ancora un'istituzione costruita e pensata dall'uomo con l'obiettivo, più o meno dichiarato, di preparare le future generazioni a perpetrare l'opera di sfruttamento e depauperamento intrapresa dalle generazioni precedenti. Sfruttamento, in *primis*, economico, sociale e ambientale. Un'istituzione messa in piedi con lo scopo precipuo di trasmettere ai posteri il costume, le usanze, gli schemi di pensiero di chi li ha preceduti. Come? Insegnando loro come stanno le cose, addestrandoli allo *status quo*. Un'educazione di stato, in tutti i sensi, caratterizzata da verbi quali: *continuare, proseguire, trasmettere, tramandare, ricordare*. Non certo *criticare, cambiare, modificare, immaginare*. Un'educazione piatta, lineare, fondata sulla scrittura, sulla memorizzazione. Digitale, oggigiorno, ma lontana anni luce dall'idea di rete, di multilivello, di plurilateralità, di globalità. D'altra parte, chi mai vorrebbe che i propri figli, al ritorno da scuola, dimostrassero di non voler più rispettare le regole, le consuetudini, ma di volerle ripensare criticamente? Chi mai vorrebbe che i propri figli, una volta educati, si percepissero come gli autorizzati moralizzatori del proprio ambiente domestico e successivamente della propria comunità? Eppure, a nostro avviso, educare vuol dire superare chi ci ha preceduto, non copiare, non replicare. Vuol dire costruire, immaginare un presente diverso. Cosa impossibile da realizzare senza un allenamento *ad hoc* in tal senso. Senza nuovi principi e pratiche.

Allenamenti e Laboratori

Nell'ordine, prima vengono gli allenamenti, poi i laboratori. I primi sono esercizi utili a mettere in moto il meccanismo immaginativo attraverso la mobilitazione di tutte le risorse

legate al linguaggio (o meglio, ai linguaggi), specie quelle non immediatamente disponibili alla coscienza (vocabolario *passivo* e vocabolario *fantasma*, ovverosia le parole di cui il bambino conosce il significato ma che non sceglie di utilizzare, e quelle di cui è ancora alla ricerca del significato). Si tratta, in ogni caso, di linguaggi con i quali i bambini (generalmente dai 3 ai 6 anni) sono venuti in contatto, ma che non hanno realmente appreso perché mai rinforzati attraverso l'utilizzo. Linguaggi che essi possiedono, dunque, in *potenza*, ma non ancora *in atto*; nascosti nelle pieghe dei loro ricordi. Per mero scrupolo specifichiamo che con "linguaggi" qui s'intende, anzitutto, il complesso di parole che formano un certo sistema linguistico (lessico), nei loro aspetti sia semantici, che morfologici, che sintattici; e più in generale la somma dei segni, dei gesti, utili a significare. Più avanti vedremo nel dettaglio ciò che intendiamo. I laboratori, d'altra parte, al fine di far produrre lavoro all'immaginazione, uniscono al linguaggio precedentemente *allenato* certi particolari contenuti concettualmente carichi (*cosa potrebbe essere?; perché non?; cosa faresti se?*) e in linea generale sono svolti con bambini dai 7 ai 10 anni d'età in presenza di un filosofo.

Nota Bene sull'originalità del materiale ivi riportato

Allenamenti e laboratori riportati in questo volume sono di esclusiva proprietà intellettuale dell'Autore Carlo Maria Cirino, che li ha sviluppati, rifiniti e ridefiniti sul campo a partire dal 2008, ben prima che molti altri sedicenti esperti che lui ebbe cura di formare e istruire se ne prendessero il merito o, peggio, li divulgassero come propri. Questa precisazione è utile e merita di essere messa per iscritto all'interno di questo Manuale affinché sia di monito a quanti credessero di poter fare lo stesso. Precedenti versioni di questi allenamenti e laboratori compaiono già in alcune pubblicazioni dell'Autore per Safarà Editore (dal 2014 al 2017) nonché nel suo Elaborato Finale di Dottorato presso l'Università degli Studi di Urbino (2011). Un sentito ringraziamento a quanti si approcceranno a tale studio con rispetto e correttezza.

Laboratori di Filosoficoibambini®

Introduzione a “Cos’è il Cucchiaino?”

L'insegnante o il filosofo che si presenta davanti alla classe tenendo in mano un normalissimo cucchiaino di metallo, compie un atto magico e alquanto “pericoloso”. L'attenzione dei bambini, che dovrà essere sostenuta per una cinquantina di minuti o più, su un oggetto così familiare e di uso tanto comune, è letteralmente sfidata da colui che guida il laboratorio filosofico. Si tratta di un esercizio apparentemente facile per i piccoli partecipanti, che rispondono sempre più velocemente alle domande poste dal maestro; un gioco impossibile per quanto riguarda la soluzione finale all'interrogativo filosofico, sintetizzato nella domanda posta continuamente alla classe “dunque, il cucchiaino cos'è?”. Si tratta, soprattutto, di un'azione che decreta l'abilità di colui che guida la classe all'interno del complesso movimento compiuto dal ragionamento. Stare di fronte a una ventina di bambini, svegli e spigliati, tenendo in mano solamente un cucchiaino, è alquanto rischioso oltreché complicato. Se il maestro non crede ciecamente nella solennità della problematica insita in quell'oggetto, non riuscirà a creare attorno ad esso lo stupore necessario a mettere in moto il meccanismo immaginativo. Dinanzi a un cucchiaino, così come a qualsiasi altro oggetto che faccia parte della nostra esperienza quotidiana, ci poniamo come recettori passivi, fruitori inconsapevoli del mistero che li circonda, che avvolge ciò che ci abita attorno. Abituare la mente a vedere oltre ciò che c'è, oltre ciò che ci è stato consegnato dalla storia, per decidere liberamente di noi stessi e del nostro futuro. Comprendere, giocando, che un cucchiaino può essere tutto e niente, che è sostanzialmente indescrivibile, che dire di sapere di che cosa si tratta è un rischio che è utile assumersi, ma senza esagerare. Imparare a ragionare in questo modo ci pone al riparo da molti pericoli e ci preserva dal compiere

l'errore, comune, che consiste nel sottovalutare l'esperienza. Cosa fa di un cucchiaio, un cucchiaio? Dove finisce il cucchiaio e inizia qualcos'altro? Quale definizione ci avvicina di più a trovare una soluzione al problema del cucchiaio? Il maestro rischia grosso a presentarsi munito solo di quel piccolo oggetto di metallo; dovrà essere bravo a credere in quel che fa, compiendo un miracolo simile a quello messo in atto dall'attore, dall'illusionista, dallo sciamano. L'esercizio del cucchiaio, che qui viene brevemente presentato, dovrebbe essere ripetuto spesso nel corso della settimana, durante tutto il primo e il secondo anno della scuola primaria (nella fascia d'età che va dai 6 ai 7 anni). L'oggetto in esame, a partire dal cucchiaio, dovrà essere semplice e di frequente utilizzo da parte dei bambini: forchette, pentolini, matite, gomme, ciotole, ombrelli, specchietti, temperini, forbici, legnetti e così via. Trasmettere fiducia nelle possibilità conoscitive e interpretative della mente che all'età di sei-sette anni agisce (o dovrebbe agire ancora) prevalentemente attraverso l'immaginazione, renderà i bambini più sicuri del valore delle proprie intuizioni, delle scoperte che da soli potranno compiere riflettendo su un qualsiasi problema che l'esperienza presenterà loro. Questo laboratorio, che di per sé rappresenta un ottimo esempio di teoresi e un esercizio ontologico di pregevole fattura, pensato per bambini e svolto interamente da essi, vuol portare alla luce nell'arco di un tempo limitato ma costante, abilità critiche, logiche e dialogiche, di costruzione attiva del proprio vissuto esperienziale e dei futuri possibili e impossibili. Il maestro, come al solito, mostra il gioco, e mostrandolo lo insegna (in qualche modo). Poi, lascia che a giocare siano gli altri. Dopo qualche prova, la conduzione dell'attività passa ai bambini che proseguono nell'esercitarsi l'un con l'altro, alla ricerca di ciò che si cela dietro l'apparenza delle cose, degli oggetti. A tempo debito, il maestro troverà il modo di narrare ai bambini del *naturale* e dell'*artificiale*, del *costruito*, delle *forme* e del modo in cui esse si possono comporre e scomporre. Degli *oggetti*, di *struttura* e *funzione*, di *percezione* e *sensibilità*.

Il laboratorio “Cos’è il Cucchiaino?”

Il maestro, in piedi davanti alla classe, mostra un cucchiaino di metallo. Un normalissimo cucchiaino color argento che egli non smette mai di far vedere ai bambini, girandolo e rigirandolo tra le mani. Lo osserva, avvicinandolo, poi allontanandolo. Lo sposta, lo alza e lo abbassa.

«Com’è questo cucchiaino?», chiede il maestro, facendo emergere qualità e aggettivi per alzata di mano.

lucido!
freddo!
metallico!
arrotondato!
lungo!
dritto!
decorato!

...

«Vedete, qui ci sono delle qualità che qua non ci sono... e viceversa», dice il maestro, indicando rispettivamente la punta e la coda del cucchiaino e aggiungendo: «Se giro il cucchiaino, alcune qualità cadono giù sul pavimento e altre ne prendono immediatamente il posto!». «Riuscite a vederle?».

rettangolare!
ovale!
profondo!
sottile!
fino!
concavo!
convesso!

...

«Ora immaginiamo di lasciare questo cucchiaino all’aperto, sotto la pioggia battente. Come sarebbe?».

bagnato!
freddo!
sporco!
ammuffito!
arrugginito!
infangato!
abbandonato!

...

«E se decidessi di metterlo nel congelatore?», chiede il maestro, riuscendo a far emergere tante altre qualità che prima, evidentemente, erano rimaste nascoste alla vista di tutti. Un cucchiaino, all'apparenza così anonimo e insignificante comincia a rivelare tutta la sua complessità, la sua insondabilità via via che lo si studia, lo si indaga. Non è più lo stesso, ci verrebbe da dire. Eppure non l'abbiamo sostituito, non è cambiato. Solo, ora occupa uno spazio molto più grande nel nostro immaginario.

gelato!
ghiacciato!
freddo!
congelato!
blu!
duro!
luccicante!

...

«E nel forno?».

caldo!
bollente!
bruciacchiato!
ustionante!
infuocato!
rosso!
sciolto!

...

«Al mare?».

accaldato!
insabbiato!
salato!
cotto!
rilassato!
fresco!
riposato!
...

Il maestro prosegue con domande che necessitano di risposte sempre più precise. Con un movimento veloce nasconde il cucchiaino sotto un libro o nella manica della giacca: «com'è il cucchiaino adesso?».

nascosto!
solo!
sparito!
invisibile!
perso!
dimenticato!
addormentato!
...

«E adesso?», dice,
tirandolo fuori dal suo nascondiglio.

scoperto!
visibile!
accompagnato!
felice!
sveglio!
brillante!
alzato!
...

Il maestro prosegue con le domande: «e nella spazzatura

com'è? E se gli passa sopra un trattore? E se lo metto nella lavastoviglie? E se lo spedisco sulla luna, com'è?». Poi, concluse le domande, traccia con il gesso un cucchiaino alla lavagna e sottolineando la fine del primo esercizio, prosegue con il secondo: «ora perché non proviamo a dire di quanti colori può essere un cucchiaino?».

rosso!
verde!
blu!
bianco!
argento!
nero!
oro!
...

«E di che forma può essere?», chiede il maestro?

quadrato!
rotondo!
rettangolare!
a forma di cuore!
a forma di stella!
a rombo!
triangolare!

«E di che materiale può essere fatto?».

plastica!
ferro!
carta!
vetro!
pietra!
legno!
ceramica!

Il maestro si ferma, richiama l'attenzione della classe e riassume brevemente la situazione. «Qualità, colori, forme,

materiali...», si volta verso la lavagna e inizia a scrivere: cucchiaio; cuillère; cuchara; spoon; ske; lugë; mirko.

«Ora concentriamoci sui nomi», dice. E continuando a mostrare il cucchiaio domanda ai bambini: «come si chiama questo in italiano?». I bambini cercano tra i nomi alla lavagna...

cucchiaio!

«E in inglese come si chiama?».

spoon!

«E in spagnolo?».

cuchara!

«In albanese?».

lugë!

«In francese?».

cuillère!

«E in danese?».

ske!

«E dov'è che si chiama "Mirko"?»., prosegue convinto il maestro.

Cina!

Australia!

Giappone!

Africa!

Polo Nord!

Brasile!

...

«Più vicino, più vicino!».

Milano!

Napoli!

Roma!

...

«A casa di chi si chiama “Mirko”?», chiede il maestro.

tua!

tua!

a casa tua!

...

«Esatto! A casa mia abbiamo deciso di chiamarlo “Mirko”. Ci siamo messi tutti d'accordo: io, mia mamma, mio babbo, mio fratello, mia sorella e l'abbiamo chiamato così». E proseguendo sulla stessa linea, consegna il cucchiaino a un bambino invitandolo a far finta di essere un suo familiare. «Immaginiamo di essere a pranzo a casa nostra», dice. «Tu sei un mio familiare e io a un certo punto ti chiedo: “scusa, mi passeresti un mirko?”». Ed ecco che il bambino riconsegna il cucchiaino al maestro che nel gioco gli aveva chiesto un mirko! «Bravo!», dice il maestro.

«Ora, però, immaginate che io vada al ristorante. Non sono più a casa mia, dove quest'oggetto lo chiamiamo “Mirko”. Ora sono in un altro luogo». Il maestro consegna il cucchiaino a un altro bambino che questa volta farà la parte del cameriere del ristorante...

«Scusi, signor cameriere, potrebbe gentilmente portarmi un “mirko”?», dice il maestro. Il bambino gli consegna il cucchiaino... «Attenzione!», il maestro sgrana gli occhi, «qui non siamo più a casa mia, ma al ristorante! Nessuno sa cos'è un “mirko”!». Il maestro consegna il cucchiaino a diversi bambini, finché il gioco non si è svolto correttamente e tutti ne hanno fatto esperienza sulla propria pelle.

«Scusi, signor cameriere,
potrebbe gentilmente portarmi un “mirko”?».

qui non abbiamo nessun mirko, mi spiace!

«Ma come! Un ristorante senza “mirko”? Possibile?».

ma cosa sarebbe un “mirko”?

«Mi serve per mangiare la zuppa!».

è forse questo ciò che vuole? (mostrando il cucchiaino)

«Esatto! Un “mirko”!».

un cucchiaino vorrà dire!

«Come l’ha chiamato? “Cucchiaino”?

Noi a casa lo chiamiamo “mirko”!».

Ed ecco che su uno stesso oggetto si intrecciano le parole, differenti, di due interlocutori allo stesso tempo esperti e inesperti. In questo caso: maestro e alunno! «Bravi bambini! Ricapitoliamo: qualità, colori, forme, materiali, nomi! Passiamo, ora, all’ultimo esercizio: «a cosa serve il cucchiaino?».

mangiare!

mescolare!

bere!

scavare!

rompere!

lanciare!

specchiarsi!

...

«Bene! Ottimo! Dunque: qualità, colori, forme, materiali, nomi, funzioni... ma allora il cucchiaino, cos’è? Dobbiamo ancora scoprirlo». Il maestro chiede ai bambini d’immagi-

nare di doverlo spiegare a qualcuno che non l'ha mai visto. «Certo non gli potrete dire che un cucchiaino è un oggetto grande, grigio, ovale, di metallo, che si chiama "cucchiaino" e che serve per mangiare...».

perché no?

«Perché se invece fosse piccolo, verde, quadrato, di plastica, si chiamasse "cuchara" e servisse prevalentemente per specchiarsi?».

Il maestro conclude il laboratorio sottolineando come un'ora di lavoro sul cucchiaino possa, paradossalmente, chiarificare le idee che abbiamo su di esso attraverso una confusione critica e creativa fatta di parole e immagini. Quei bambini, al termine del gioco, sono di certo i più esperti conoscitori di cucchiaini della città, forse addirittura della regione e, perché no, magari dell'intero Paese!

«Ma veniamo al compito finale», dice il maestro. E dopo aver consegnato a ciascun bambino un foglietto di carta e una matita, chiede di provare a rispondere alla domanda: "che cos'è il cucchiaino?", rispettando il maggior numero di regole emerse dallo svolgimento degli esercizi precedenti. «È "vietato" usare qualità, colori, forme, materiali, nomi e funzioni per descriverlo!», dice. «Allora, che cos'è?».

Senza alcuna fretta i bambini raccontano al maestro le loro idee. La maggior parte prova a ripercorrere tutti gli esercizi fatti: "Un cucchiaino può essere freddo o caldo, ovale o quadrato, di metallo, legno o plastica, può chiamarsi...". Altri, più categorici, scrivono soltanto: "Il cucchiaino è indescrivibile!", oppure "Il cucchiaino è una cosa che non mi spiego!". Altri ancora finiscono per incappare in definizioni strumentali: "Il cucchiaino è una cosa che se vieni in via Landolfi 37, sali al secondo piano, entri in cucina e apri il secondo cassetto (contando dall'altro) della credenza, lo trovi!". Il laboratorio ha termine così, nel tripudio della ricerca, delle definizioni.

Introduzione a “Cos’è il Destino?”

Molti scelgono la parola “destino”. «Era destino!», affermano con grande sicumera di fronte a ogni nuova buona notizia. Al contrario, quando le cose si mettono male, si prodigano subito a dire che, no, si erano sbagliati: «non era affatto destino!». Fatto sta che a tutt’oggi il “destino”, nonostante il suo plurisecolare utilizzo da parte di tutti, nasconde ancora un numero imprecisato di problemi al suo interno. Ignorare queste difficoltà non è certo compito del filosofo, né tantomeno del filosofo coi bambini, che a questi ultimi deve sempre rendere conto. Ogni parola, idea o concetto che i fanciulli sollevano deve essere raccolto da colui che conduce il ragionamento, affinché possa essere condotto nuovamente e senza timore sull’interminabile sentiero che tende, nel suo limite, irraggiungibile, alla chiarificazione.

Il problema più serio che riguarda il “destino” è che nessuno può facilmente mettersi a ragionare sul proprio. Le spiegazioni non bastano mai. I pensieri si rincorrono alla ricerca di cause, delle cause di queste cause, e di quelle, e così via. Quando una spiegazione s’imbatte sul “destino”, è raro che si fermi. Più spesso si gira, si raggomitola, ancora frastornata, per mettersi nuovamente a correre. Di dire “era destino”, non ci accontentiamo; di sentirlo dire da altri, non ne possiamo più. Fingiamo che una simile spiegazione ci vada bene, questo sì, a volte capita. Ma il “destino” è piuttosto qualcosa che leggiamo in ciò che incontriamo, che ci coinvolge con intensità particolare proprio perché succede agli altri, solo agli altri. Vissuti che di tanto in tanto ci attraversano e più che volentieri ci colpiscono o atterriscono, “risuonano” nelle nostre profondità personali. Riconoscere “destini” è un’abilità straordinaria e del tutto umana che cresce con la domestichezza, di cui molti sono in possesso, di entrare in contatto con chi ci circonda o chi incontriamo anche solo per una volta, con la loro vita, la loro storia, le loro buone o cattive notizie. Se non rivestissimo certi eventi di “destino”, li avremmo già da lungo tempo dimenticati.

Il filosofo coi bambini non sa cos'è il "destino". Tuttavia, è abbastanza ardito da spingersi a sollevare, fosse anche per un breve istante, la cortina che nasconde il suo segreto al mondo. Senonché per farlo, dato il suo ingombro, abbisogna di un trucco, un artificio: ecco allora che egli invita i bambini a descrivere i fenomeni per ciò che sono, per ciò che vedono e che sta lì dinanzi a loro, non per ciò che gli pare di vedere. E questo avviene solamente al termine di un lungo espediente narrativo che serve a far crescere, nei piccoli, l'attesa attorno a un'inspiegabile costellazione di fenomeni apparentemente legati tra loro da uno strano "destino". Esercizio difficile, reso percorribile dal racconto grafico, dal disegno; controcorrente rispetto al regolare scorrere del pensiero, dal momento che il più delle volte noi non vediamo ciò che è, bensì ciò che vogliamo che sia, mentre tutto il resto ci rimane assolutamente oscuro. Illusioni subcoscienti per le quali siamo soliti attribuire a ciò che ci accade la sembianza del volere, la fattezze del nostro desiderio, di ciò che vorremmo che fosse. Pareidolie, apofenie: il casuale e l'insensato ci respingono a tal punto da farci irrazionalmente abbracciare immotivate visioni di connessioni che svaniscono non appena le si agguanta o si crede d'averle acciuffate. Se il "destino" è dappertutto, tutto è "destinato", allora esso non è da nessuna parte, niente è "destinato". Il "destino" è un gioco che ci consente di porre un freno al controllo, all'idea esagerata, nevrotica, di poter garantire sempre un risultato, una sicurezza al nostro agire o, al contrario, di non poter far nulla per contrastare l'indeterminatezza. Il "destino" è un concetto da *giocarsi bene*.

Ecco spiegato perché i bambini, perché maestri nell'arte di giocare, salvo che gli adulti non li abbiano già guastati, con tutti i loro discorsi e le loro prove di *realtà*. Realtà che non sanno cosa sia, ma che impongono, per poi dire - un giorno - che s'erano sbagliati, che le cose non stavano come credevano. *Nihil sub sole novum* recita Qoélet. Il "destino", qualunque cosa sia, sembra destinato a ripetersi.

Il laboratorio “Cos’è il Destino?”

Il maestro domanda ai bambini: «secondo voi, cos’è il destino?». Se necessario, egli ripete la domanda più volte, scrivendo alla lavagna le loro risposte e invitandoli a riflettere su cosa potrebbero voler dire gli adulti quando, ad esempio, affermano che: “certo, era destino!”; o che: “assolutamente no, non era destino!”.

il futuro!
qualcosa che deve accadere!
la morte!
una cosa che non conosci!
l’amore!
qualcosa che succederà per forza!
...

«Bene», prosegue il maestro. «Lascero le vostre intuizioni su questo angolo di lavagna. E ora cerchiamo di scoprire insieme cos’è o cosa potrebbe essere». Velocemente, traccia col gesso il primo disegno:



«Chi è?», chiede il maestro indicando una delle due figure.

un omino!
un personaggio!
uno di noi!

un pupetto disegnato!

un bambino!

tu!

...

«D'accordo, ma chi è?», insiste.

E per alzata di mano fa emergere un nome:

Ludovico!

...

«E quanti anni ha Ludovico?», domanda il maestro, procedendo sempre per alzata di mano.

Dodici anni!

Novanta!

...

«Bene. E questo chi è?», chiede, indicando l'altra figura.

Marta!

...

«E quanti anni ha Marta?», domanda il maestro, apprestandosi a scrivere il nome del personaggio e a disegnargli qualche particolare in più che possa poi distinguerlo dall'altro.

Dieci!

Ventiquattro!

...

«Che ne dite di dirmi anche che ore sono», specifica, «in questo disegno?», e sceglie tra le mani alzate.

Mezzanotte!

Le otto di sera!

Le nove di mattina!

...

«Le otto, d'accordo! Ora non ci resta che dire cosa sta accadendo tra Ludovico e Marta», replica, guardando il disegno.

Si innamorano!

Si parlano!

Giocano!

Si incontrano!

...

«Benissimo! Immaginiamo che si stiano incontrando!», dice, e prendendo un gessetto rosso si rivolge ai bambini: «Adesso tre di voi verranno alla lavagna e con questo gessetto colorato segneranno un cerchietto sul "destino" di Ludovico e Marta. Avete a disposizione tutta la lavagna, potete fare il puntino dove volete. Dove sta il "destino" dei due protagonisti?». I bambini si alzano, vanno alla lavagna e fanno il loro puntino. Uno qui, uno lì, un altro più spostato. Il maestro gli ricorda che possono scegliere di farlo dove vogliono, poi li rimanda al posto complimentandosi con loro e proseguendo a disegnare: «ora aggiungiamo qualcosa di nuovo!», dice.



«Di chi è questa casa? Chi ci abita qui?», chiede ai bambini.

Filippo!

Marta!

Ludovico!

...

«Ludovico sì!», dice, e inizia a raccontare. «Dovete sapere che Ludovico quel giorno, come ogni giorno, si è preparato per uscire a fare la sua solita passeggiata. È uscito dalla sua stanza, è sceso al piano di sotto, ha aperto il portone e ha attraversato il giardino. Solo che... quel giorno... non so se a voi è mai capitato... si è dimenticato di fare lo zaino!». I bambini hanno gli occhi fissi sulla lavagna. Il maestro prosegue: «Ha di nuovo attraversato il giardino, è entrato dentro casa, è salito al piano di sopra e ha iniziato a raccogliere tutta la sua roba, sparsa un po' dappertutto. Poi, finalmente, distrutto dalla fatica, è uscito...». «Il fatto è che, per fare tutte queste cose, ci ha messo del tempo... E una volta arrivato in strada? Cos'è cambiato? Dov'è Marta?», domanda il maestro.

È lì!

Lo aspetta!

No, non c'è più!

S'è addormentata!

È già passata!

Se n'è andata!

...

«Proprio così. Marta stava passando di lì in quel momento e avrebbe di certo incontrato Ludovico se lui non si fosse dimenticato di preparare lo zaino la sera prima. Una piccola dimenticanza ha cambiato la nostra storia, "facendo sì" che loro non si incontrassero», commenta insieme ai bambini, seguendo col dito il disegno sulla lavagna. «Ora avete un pezzo di disegno in più rispetto a prima e un finale diverso della storia. Siete liberi di segnare il puntino dove volete. Pensateci un attimo, senza fretta. Dove sta, adesso, il destino di Ludovico e Marta?», rimarca il maestro, porrendo il gessetto rosso ad altri tre bambini. I piccoli si alzano, raggiungono la lavagna e segnano il loro puntino rosso.

«Benissimo! Andiamo ancora avanti! Le cose iniziano a farsi complicate!», sussurra ai bambini il maestro, concentrandosi sempre di più nella recitazione.



«Chi è?», chiede il maestro, indicando il nuovo personaggio.

Barbara!
Filippo!
Tommaso!

...

«D'accordo, Tommaso... E quanti anni ha?», domanda.

Sei!
Trentaquattro!
Quattordici!

...

«E lui chi è?», indicando il cane di Tommaso.

Rufus!
Kevin!
Violetta!

...

«E quanti anni ha Rufus?», chiede ai bambini.

Sei!
Venti!

...

«Benissimo! Ora cerchiamo di ricapitolare insieme ciò che sta accadendo», dice il maestro. «Ludovico è in casa, a sistemare lo zaino che si era dimenticato di fare la sera prima. Marta passeggia sul sentiero. Tommaso esce con Rufus a fare una passeggiata. A Marta i cani piacciono moltissimo e appena vede Rufus si ferma ad accarezzarlo... A Rufus le carezze non bastano mai, quasi quasi sale in braccio a Marta per averne di più. Il tempo passa... tra carezze, corse e Rufus che non si fa più prendere! Come cambia la nostra storia?».

Marta si dimentica del tempo che passa!
Ludovico fa in tempo ad arrivare!
Si incontrano di nuovo!
Rufus si stanca delle coccole!
Rufus morde Marta!
Marta rimane bloccata sul sentiero!

...

«Bravi! Sì!», dice il maestro. «I due si incontrano di nuovo, grazie a Tommaso e Rufus che rallentano la passeggiata di Marta! Ora che il nostro disegno si è complicato ancora di più, dove sta il destino di Ludovico e Marta?», chiede, chiamando tre bambini alla lavagna e porgendogli di nuovo il gessetto rosso. I bambini segnano, con un puntino, il destino sulla lavagna e poi tornano al posto. «Bene! Andiamo avanti!», dice il maestro mettendosi nuovamente a disegnare.



«Ora vorrei che mi diceste, secondo voi, che giorno è qui sul disegno. Quand'è successa questa storia?», domanda il maestro ai bambini.

Il 3 Ottobre 1996!

Il 22 Luglio 2004!

Il 17 Novembre 2018!

Il 5 Aprile 2006!

...

Dopo aver scritto la data sul disegno, il maestro esegue un rapido calcolo. Egli sottrae all'anno scelto dai bambini (2004), gli anni di Rufus (sei), ottenendo un'altra data utile alla narrazione della storia: il 22 Luglio 1998. «Chi è?», chiede indicando il primo dei quattro cuccioli di cane?

Vanessa!

...

«E questo chi è?», spostandosi sul secondo cagnolino.

Spike!

...

«E questo?», domanda.

Leila!

...

«E questo? Questo non può che essere...?», dice.

Rufus!

È Rufus!

...

«Proprio così! È Rufus appena nato, con suo fratello e le sue sorelle! L'indizio era nascosto nella data! Perciò questi due personaggi chi sono?», chiede il maestro.

Tommaso!

...

«Esatto! Tommaso, che quando prese Rufus aveva sei anni, e poi...?», chiede.

Sua sorella!

...

«D'accordo! Sua sorella!», conferma il maestro. «E cosa possiamo capire dall'espressione di sua sorella? Che sta succedendo?».

Sembra spaventata!

...

«Tommaso va con sua sorella più grande a prendere il cane. Ma una volta arrivati davanti alla cucciolata, lei si accorge di quanto i cagnolini siano già grandi, di quanti disastri potranno combinare e di quanta pazienza ci vorrà per stargli dietro, portarli fuori, etc. Una breve occhiata a Tommaso, ancora troppo piccolo per badare da solo a un cane e lo sconforto l'attanaglia definitivamente! "No Tommaso", dice la sorella. "Prenderemo un pappagallo, non un cane!". E le finirono proprio così. Tommaso prese un pappagallo e Rufus rimase con sua mamma», racconta il maestro ai bambini.

«Come cambia la nostra storia dopo questo nuovissimo particolare?», domanda.

Rufus non c'è più!

Non si incontrano!

Marta non si ferma con Rufus!

Ludovico e Marta non si incontrano!

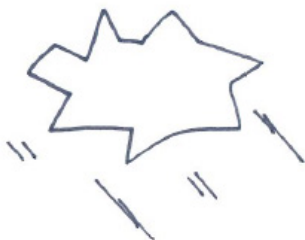
Rufus è cresciuto con sua mamma!

...

Il maestro invita tre bambini a segnare un puntino rosso

sul destino di Ludovico e Marta: «Dove sta, ora che abbiamo aggiunto anche questa parte di storia, il destino dei due protagonisti? Potete fare il puntino dove volete!». E i bambini segnano il puntino del destino alla lavagna.

«Ora», dice ai bambini, «dobbiamo fare in modo che si incontrino di nuovo. Dobbiamo al più presto aggiungere qualcosa alla storia» e si appresta a disegnare di nuovo.



«Immaginate che io l'abbia disegnato molto in alto, ma la lavagna è piccola e non riesco. Che cos'è?», chiede, indicando la strana forma posta all'angolo del disegno.

Una nuvola!
Un sasso!
Un meteorite!
Un aereo!
Un alieno!
...

«E come lo chiamiamo questo meteorite?».

Manuel!
Zaz19!
...

«Secondo voi, Zaz19 sa qualcosa di tutto quel che sta succe-

dendo sotto di lui?», domanda molto incuriosito il maestro.

Sì! Perché sta in alto e dall'alto vede tutto!

No! Perché è troppo lontano e non riesce a vedere!

Ma no, è semplicemente una pietra!

Zaz19 non sa nulla!

...

«Ad ogni modo, che lo abbia deciso oppure no, Zaz19 a un certo punto inizia a cadere giù. Sempre più veloce, quel pietrone comincia a disintegrarsi a contatto con l'atmosfera fino a piovere sotto forma di piccolissimi sassolini. Ebbene, sarà proprio uno di quei sassolini che colpirà Marta al braccio, dandogli come un pizzicotto, simile a un morso d'insetto», chiarisce il maestro. «Al che», prosegue, «Marta si fermerà, si guarderà il braccio, poi attorno, su in cielo e a terra, alla ricerca di una spiegazione plausibile a quella fastidiosa puntura... E così facendo, perderà tempo, tanto tempo, e...».

S'incontrano!

Ludovico arriva!

S'incontrano di nuovo!

Si ritrovano!

...

«Esatto!», esclama, «altri tre bambini vengano a mettere il loro puntino sul destino. Ora nel disegno abbiamo anche il meteorite, di sicuro il destino di Marta e Ludovico si sarà spostato!».

Il maestro divide poi il gruppo col quale lavora in due, tre gruppetti più piccoli che a turno dovranno inventarsi un pezzo di storia (disegnandola alla lavagna) per fare in modo che i due protagonisti non si incontrino, tornino a incontrarsi, non si incontrino, tornino a incontrarsi, e così via. I bambini dovranno mettersi d'accordo tra loro su che storia inventare, chi la disegnerà, chi la spiegherà ai compagni, ricordandosi di continuare a mettere i puntini rossi ogniqualvolta un colpo di "fortuna" o "sfortuna" cambierà le sorti della storia.



«Bene, bravissimi! E ora scopriamo assieme cos'è il destino. Guardate...», dice. E con il gessetto rosso unisce tutti i puntini fatti dai bambini nel corso del laboratorio, fino a ottenere una bizzarra figura che poi andrà a colorare per farla risaltare sopra il disegno sottostante. «Ecco», prosegue il maestro, «ora cercate di dirmi tutto ciò che vedete. Non ciò che vi sembra di vedere..., ma ciò che vedete».

Una scarpa!

...

«Non cosa sembra, ma cos'è», sottolinea più volte il maestro.

Un percorso strano!

Una linea aggrovigliata!

...

Il maestro si affretta a scrivere alla lavagna tutte le idee dei bambini che vanno oltre la semplice impressione sensibile. «Bravi!», esclama, chiedendo infine a un bambino di rileggere a tutti cos'è il destino, prima di salutarsi e terminare il laboratorio. «La vostra definizione è profonda tanto quella che potrebbe dare qualsiasi adulto che dica di sapere cos'è».

Il destino è una linea grossa, storta e lunga. Una linea curva, molto ondulata, scarabocchiata ed estesa. Un percorso strano aggrovigliato!

Introduzione e laboratorio: “L’isola”

L’isola campeggia sulla lavagna deserta. Un contorno, segnato col gesso, a racchiudere un ampio spazio disabitato. Tutt’intorno, mare, d’azzurro soffuso, e cielo su onde leggere, e nient’altro, per miglia e miglia. La fascinazione che certe immagini sono in grado di suscitare nell’animo umano è davvero potente; paragonabile, forse, allo stato di rapimento che coglie il topo nell’istante di paura, quando, trovandosi faccia a faccia col suo predatore, gatto o gufo che sia, smette di sapere che fare e si ferma, pietrificato, impotente.

L’isola è una figura frastagliata tracciata su una mappa. Attrae e spaventa l’idea di un paradiso dal quale non si può fuggire in alcun modo. Un paradiso che si può guastare, da un momento all’altro, e per sempre. Poche cose discendono l’immaginario con la velocità di un’isola deserta, forse tigri, cavalli, vulcani e poco altro vanta effetti così dirompenti.

L’isola è un laboratorio semplice. Si traccia un contorno chiuso alla lavagna e lo si circonda d’azzurro. Ai bambini si danno poche indicazioni: soprattutto, si spiega cos’è possibile dare per scontato nell’affrontare l’esercizio. Trattandosi di un atollo, si dirà, saremo giustificati ad assumere la presenza di acqua tutt’attorno, e di pesci, e potremo senza troppa difficoltà aggiungervi il Sole, la Luna e le Stelle a scandire la ciclicità di quello strano sistema isolato. In ultimo, ci sarà concesso d’individuare un uomo, capitato lì non si sa come, né da quanto tempo, né soprattutto con quali intenzioni.

Qualcuno che, giorno dopo giorno, svetti come un faro in attesa di qualcosa da accogliere e abbracciare. Un individuo, come suggerisce Conrad (*Un reietto delle isole*, 1896), che «non poteva neanche immaginare che il valore morale di qualche suo atto potesse interferire con la natura stessa delle cose, potesse attenuare la luce del sole, eliminare il profumo dei fiori...». Eppure, andò così nel romanzo, ed è così che va nella vita, ogni volta che muoviamo un passo,

solleviamo la testa, parliamo con qualcuno o prendiamo delle decisioni. “Avventate idiozie” le chiama Conrad, quelle colpe che si potevano evitare, quegli sbagli frutto di un pensiero indomito, irrazionale. Gli sbagli che fanno tutti e che si riescono a evitare solamente quando si è ben sviluppata la capacità di affrontare mentalmente le conseguenze delle conseguenze, delle conseguenze, delle conseguenze... e così via, fino a quando l'occhio distingue solo il pulviscolo. E si sa quanto sia difficile risalire alle cause di un grano di polvere, specie se disperso tra miliardi di altri grani identici.

«In che modo l'uomo potrà riuscire a vedersi così come l'ha formato la natura?», si chiede Rousseau (*Discorso sull'origine della disuguaglianza*, 1755). In che modo un insegnante potrà conoscere l'origine dei problemi della propria classe, se non conoscendo i bambini che la compongono e che, giorno dopo giorno, contribuiscono a indirizzarne l'umore? Parlando con loro, ascoltando cos'hanno da dire, chiedendo loro consiglio, scoprendo quali pensieri li impegnano in ragionamenti a volte straordinariamente complicati.

Non occorre costringere un bambino sulla strada del mondo degli adulti, né tantomeno sulla strada della filosofia o, peggio ancora, della saggezza, per fare di lui un uomo. Non sarà certo una lezione, un insegnamento e neppure una singola esperienza, per quanto formativa, che lo trasformerà in una persona matura. Il bambino è ciò che è nel tempo intenso che vive. Tempo durante il quale egli cerca, lo si vede immediatamente, di afferrare il maggior numero di ragguagli dall'esperienza. Informazioni che gli sono e gli saranno utili per rispondere a quesiti che continueranno ad assillarlo anche da adulto, quando, alle medesime domande, risponderà, forse, in maniera più compiuta, ma certo con meno speranza, curiosità e immaginazione.

«Non è impresa da poco separare ciò che vi è di originario da ciò che vi è di artificiale nella natura reale dell'uomo», scrive Rousseau. Così come non è facile, per il maestro, risalire al

pensiero del bambino una volta che questo abbia incontrato l'educazione, si sia mescolato a quello dei compagni di scuola e abbia affrontato le prime difficili prove della vita. Di certo, è in quei luoghi e in quelle occasioni che esso si forma, cresce e acquista nuovi mezzi espressivi, ma è lì che talvolta "muore", serrandosi nelle routine o in integralismi di varia natura. È al pensiero originario del bambino che si rivolge questo laboratorio, al pensiero libero dalle costrizioni del "le cose stanno così e così, e basta", al pensiero che rincorre se stesso nel fitto sottobosco dell'immaginazione. L'isola non è che un pretesto scelto per far emergere un pensiero, per richiamarlo allo scoperto, per tendergli un agguato benevolo. Come coloro che nel 1889, in Danimarca, catturarono e inanellarono i primi Storni per motivi di studio e ricerca, noi tentiamo di afferrare i pensieri dei bambini, le loro intuizioni, per farne una storia che sia la loro e non la nostra, per liberarli dalla morsa imposta loro dalla crescita, legata all'innaturale idea di apprendimento che noi adulti custodiamo arroccata in istituzioni superate, incapaci di aggiornarsi, morenti per via del disinteresse che le circonda, fabbriche nelle quali crediamo necessario transitare per sopravvivere.

Tornando a Rousseau, nostra guida nell'intrico della vegetazione tropicale, ci sovviene l'uomo nello stato di natura: un animale meno forte e agile di altri, ma meglio organizzato e più abile ad adattarsi, secondo la fervida immaginazione del Filosofo. Un animale partecipe, libero. Ecco dunque la differenza con la bestia! Differenza segnalata con acume da Rousseau quando scrive che essa «sceglie o scarta per istinto», mentre l'uomo «partecipa alle proprie [operazioni] in qualità di agente libero», «mediante un atto di libertà» che gli permette di deviare dalla regola, anche quando questa gli pare assolutamente propizia. La libertà non è, per l'uomo, che la possibilità di fare diversamente. La bestia non può fare diversamente: si arresta per la paura, agguanta ciò che le passa accanto, si sposta in cerca di qualcosa, spinta da un impulso al quale non può resistere. «La volontà parla ancora quando la natura tace», vale per l'uomo, non per la

bestia. Quest'ultima si accoccola al chiuso del proprio riparo e una volta compiuto ciò che l'istinto gli ha in qualche modo suggerito, si riposa. Il pensiero va agli inseguimenti, alle fughe, ai voli alti e alle cadute in picchiata, come ci capita di osservare notando il cane, disteso sul tappeto, sognare e mimare la corsa o il gioco. L'uomo, al contrario, non trascorre tramonti tranquilli, la mente sempre rivolta a ciò che potrebbe andar meglio o peggio. In lui, la volontà continua a bisbigliare anche quando la pancia è piena e il riparo ben riscaldato. È la maledizione dell'essere umano.

Nel corso del laboratorio, i bambini hanno la possibilità di "salvare" l'uomo con una manciata di desideri, mostrandosi, specialmente a quattro e cinque anni, raffinati esperti della vita umana e delicati conoscitori dei bisogni primari.

Una casa, a volte due. Una palma da cocco, numerosi banani. Meli, peri, più raramente piante di fragole e anguria. Acqua a volontà, bottiglie di plastica il più delle volte, ma solo a partire dalla Scuola Primaria (i bambini di quattro e cinque anni sanno di dover aggiungere un fiume, un lago o una sorgente, altrimenti l'acqua finirebbe, a dispetto di quante bottiglie si possano possedere). Tutti, indistintamente, tentennano sulla possibilità di dissetarsi in mare, almeno all'inizio, ma c'è sempre chi riprende il gruppo sconsigliando tale pratica. Cacciagione, maiali, pecore, casomai mucche. Cani, gatti, cuccioli di animali feroci, quali tigri, aquile, coccodrilli. Pesci, canne da pesca, armi per la caccia, spesso una barca e quasi sempre un fuoco. Cigni. Letti o sdrai, indifferentemente. Vestiti. Costumi. Rare le spiagge, soprattutto quelle con ombrelloni e secchielli. Non mancano gli amici, seppure non figurino tra le primissime scelte. Talvolta uno, più spesso due, tre o cinque. In certi casi venti, mai sopra la trentina. Metà maschi e metà femmine, come si confà alla migliore delle classi scolastiche possibili. Giocattoli, più che altro macchinine, bambole o sassolini. È spuria la scelta della strada, della macchina, del frigorifero, del supermercato o del negozio, che capitano meno di fre-

quente di quanto si possa pensare e solitamente in terza, quarta e quinta elementare. È questo quello che i bambini aggiungono sull'isola ed è così nella quasi totalità dei casi, tenendo conto - com'è ovvio - di variazioni casuali o legate al luogo o all'età. Nel cibo, (mangiare, bere, cacciare, raccogliere, allevare), in un riparo (dormire, vestirsi), nel gioco (rilassarsi, mettersi alla prova) e nella socializzazione (comunicare, aiutarsi) i bimbi individuano i bisogni fondamentali.

Per oltre il 99% della sua storia l'umanità è vissuta di caccia e raccolta. Lì è racchiuso il bambino. Lì dimora la sua maniera di vivere. «L'organizzazione sociale primitiva doveva essere molto simile a quella attuale dei Pigmei». Essi, scrive Cavalli-Sforza (*Chi siamo. La storia della diversità umana*, 2013), «vivono sempre in bande, in gruppi di una trentina di persone in media», numero che i bambini prediligono. L'abbondanza di animali e vegetali che essi scelgono di sistemare sull'isola, poi, ci porta a riflettere su quella che potremmo definire la loro più grande competenza (purché venga loro permesso di svilupparla), che è anche la competenza dei cacciatori, ovvero l'arte d'interpretare il comportamento degli animali. Non c'è nulla che incuriosisca un bambino di più di un piccolo animaletto, a meno che qualcosa nel suo sviluppo non sia andato a buon fine!

Scrivono Cavalli-Sforza che i Pigmei sono gente pacifica, «gentili, di grande dignità, anche spiritosi. Detestano la violenza e ne rifuggono. Se sono in disaccordo discutono, litigano rumorosamente, magari si picchiano, ma è rarissimo che ricorrano alle armi». E lo stesso fanno i personaggi scelti dai bambini nella loro isola immaginaria, secondo quanto essi stessi abilmente riferiscono: «quando qualcuno si rifiuta di fare ciò che deve fare, gli altri membri del gruppo devono sostituirlo, concedendogli il giusto riposo. Se neppure il riposo giova a riportare energia nella vita di quell'uomo, allora è bene che egli si metta a fare ciò per cui si sente portato, che sa fare meglio». Come tra i Pigmei, anche per i bambini, non esistono capi, gerarchie o leggi. C'è parità fra

uomini e donne. Le questioni che riguardano tutti vengono discusse in comune intorno al fuoco. Che poi è la soluzione più evidente per qualsiasi bambino: “se c’è un problema se ne parla, si fa la pace e tutto poi ricomincia a funzionare”. E se nonostante tutto qualcuno si comporta male ugualmente o, peggio, reca danno agli altri, i bambini risolvono la cosa nel medesimo modo dei cacciatori: con l’esilio. «Uno dei punti fermi dell’etica pigmea è che se due litigano forte si separano. [...] La punizione più grave che può essere inflitta dalla comunità è l’allontanamento dal campo», scrive Cavalli-Sforza. Come le comunità che gli etnologi hanno avuto la fortuna di conoscere, i bambini hanno solitamente un’indole allegra e festosa, preferiscono la caccia all’agricoltura e attribuiscono più importanza al presente rispetto al passato e al futuro, il che non significa, come molti hanno erroneamente creduto, che siano limitati all’*hic et nunc*. L’inflexibile allenamento a immaginare li conduce, piuttosto, a vedere il mondo sotto una specie di drappo magico che fa apparire le cose non solo per ciò che sono, ma per quello che potrebbero essere. Si tratta di un presente espanso e non di un presente scandito, tipico dell’adulto. Il bambino non vive sentimenti negativi di fronte al tempo, perché per lui lo scorrere dell’essere procede in avanti e indietro ininterrottamente sotto una specie di lente presente che gli consegna la fiducia necessaria a credere alla totalità delle possibilità che può riuscire a immaginare, senza invalidarne alcuna.

Attraverso il gioco, i bambini ripercorrono lo stile di vita più antico del mondo, senza suggerimenti o difficoltà, dando per scontata la necessità, per l’isolano, di amici per vivere, di una casa, un letto, di cacciare, pescare e raccogliere, di dirimere le questioni attraverso precisi rituali e punizioni culminanti nell’allontanamento dei colpevoli, di prendere decisioni tramite assemblee collettive durante le quali ciascuno possa dire la propria e pacificamente mettersi d’accordo con gli altri. Quasi fosse evidente che il nativo dovesse organizzarsi in piccoli gruppi per portare a termine i propri compiti, con i più rapidi a finire, ad aiutare immediatamen-

te i più lenti e affaticati. Senza bisogno di arrivare a individuare un capo, insomma, la società dei cacciatori e dei raccoglitori, così come quella dei bambini, poco numerosa per necessità, sa la cava egregiamente in un habitat che la protegge e non le fa mancare nulla di quel che è utile alla vita. I problemi, per i cacciatori nella foresta come per i bambini in classe, nascono quando il cerchio attorno al fuoco, il cerchio delle decisioni importanti, inizia a farsi troppo grande. Qualcuno è costretto a rimanere fuori, qualcun altro spinge per raggiungere una posizione di vantaggio. Per prendere la parola non basta più aspettare, perché le voci sono troppe e si rischia di fare soltanto una gran confusione. Canetti (*Massa e Potere*, 1960) sottolinea che «un afflusso illimitato nell'arena è impossibile. La gente nell'arena dovrebbe star comoda. I presenti dovrebbero poter vedere bene, ciascuno dal proprio posto, senza disturbarsi a vicenda». Ma non è quello che accade, almeno tra i bambini della scuola primaria. E non perché sono bambini, sia chiaro, ma di certo perché non sono cacciatori, non appartengono alla stessa banda, non fanno parte della stessa squadra. E questo è un problema serio. Gettare le basi per la costruzione, all'interno della classe, di un gruppo affiatato e collaborativo dovrebbe essere uno dei compiti prioritari per l'insegnante.

Occorre ricordarsi che i bambini non arriverebbero alla scuola primaria impauriti o timorosi di ciò che li aspetta: dei compagni, del maestro, dell'ambiente e così via. Essi rivelano, in certi casi, un'emozione che è chiaro frutto di ciò che la famiglia ha, in maniera più o meno esplicita, trasmesso loro. Un bambino che nel corso della vita abbia avuto esperienze serene coi coetanei, gli adulti e alcuni animali domestici, non eviterà il prossimo, mostrandosi perfettamente a suo agio se posto a contatto con la maggioranza degli individui. Tutte le distanze che gli uomini hanno creato attorno ad essi e che poco alla volta iniziano a trasmettere ai bambini, soprattutto a partire dalla scuola primaria, non hanno ancora attecchito, cosicché, e lo vediamo, i bambini (specie se piccoli) non si fanno problemi a spingersi, abbracciarsi,

sfiorsarsi, toccarsi, rincorrersi, aggrapparsi, studiarsi, giocando il più delle volte gomito sopra gomito! In prima elementare i bambini non hanno, salvo in rari casi, ereditato ciò che Canetti chiama il “timore d’esser toccati”. A scuola, essi arrivano col vivo ricordo dell’infanzia appena trascorsa: tempo e spazio durante il quale e nel quale il contatto con le cose e le persone è stato pressoché costante e dominante ma, soprattutto, consentito e favorito. D’improvviso e senza alcuna preparazione, il battesimo al timore è celebrato dall’Istituzione preposta alla formazione. A partire dai banchi, che non gli consentono di raggiungerli né toccarsi, la scuola inizia a instillare in loro una postura mentale duratura. I bambini vengono abituati alla distanza, all’ordine, regolato anzitutto da una misura di lunghezza e larghezza (il banco, appunto), in seguito anche da qualità e proprietà più astratte, come l’idea di Autorità e l’obbedienza, la fede e la gratitudine che ad essa sono da tutti dovute e rispettate.

Per quanto l’insegnante possa essere creativo, un rettangolo è pur sempre un rettangolo e una sedia è pur sempre una sedia. Non vi sono accomodamenti possibili. Il banco segna la posizione, come la scrivania all’interno dell’ufficio o il posto numerato nella platea di un teatro. C’è chi sta davanti e chi siede in fondo. Chi vede bene la lavagna e chi è costretto a guardare lo spettacolo dell’educazione da lontano. C’è chi sente, osserva e commenta tutto e chi si trastulla in attesa che il tempo passi, dalla sua improbabile postazione distaccata. La paura d’esser toccati si trasmette attraverso piccoli gesti, sottolineature. «Quello mettilo sotto il tuo banco!». «Restituiscile immediatamente la sua matita». «Guardate sul vostro quaderno!». «Non voltarti indietro, per carità!». Al bambino si danno compiti ripetitivi e pesanti, lo si corregge se la lettera esce fuori dal quadratino o se il colore supera il contorno. Se invece di stare ad ascoltare si distrae, si muove o fa cose che non deve fare lo si sgrida, al contrario lo si premia quando rispetta la consegna e dimostra di seguire per filo e per segno ciò che gli è stato ordinato. In genere, non lo si impegna su due fronti contemporaneamente, concen-

trato come dev'essere sul compito che gli è stato attribuito, solo e soltanto su quello. «Non muoverti», si dice al bambino. «Fermo mentre leggi». «Occhi alla lavagna». «Guarda dritto a te e fermo». E non ci si limita certo a questo, si fa di peggio: «non si colora così!». «Devi riempire questo spazio di azzurro e quello di arancione», gli si dice. «Cos'è questo? Ma no, non si fa così! Dai a me!». «Un animale è in capo a qualche mese quello che sarà per tutta la vita», scrive Rousseau nel *Discorso sull'origine della disuguaglianza*. L'uomo ci mette più di qualche mese, ma alla fine il risultato è lo stesso. Abituamo i bambini a comportarsi in un certo modo, a ragionare in un certo modo e saranno proprio come vogliamo.

L'isola ci scaraventa addosso quei bisogni che chiamiamo fondamentali, primi. È da essi che l'educazione dovrebbe ripartire. Aldilà di ogni retorica, infatti, sappiamo che non serve a nulla “sapere” se prima non si è coltivato l'amore per la conoscenza, così come a nulla serve “guardare” se prima non si è imparato a vedere. Cibo, riparo, gioco, socializzazione: dei primi due se ne occupa la famiglia, aiutata dalla società e dallo Stato; ai secondi, però, chi ci pensa? «Qualunque cosa ne dicano i moralisti», scrive Rousseau (*Discorso sull'origine della disuguaglianza*, 1755), «l'intelletto umano deve molto alle passioni, che, per comune confessione, a loro volta devono moltissimo all'intelletto: è per opera della loro attività che la nostra ragione si perfeziona; [...] e non è possibile concepire per qual motivo chi non avesse né desideri né timori si prenderebbe l'incomodo di ragionare». Imparare a giocare e a vivere il gruppo dovrebbe essere considerato importante tanto quanto l'italiano o la matematica. Non s'impara o s'impara male se non si è immaginato a sufficienza durante l'infanzia, se non si è appresa la maniera di mettere in comunicazione la testa con il cuore, se le emozioni non hanno ricevuto un governo dall'intelletto e dallo spirito. Da adulti, poi, là dove l'immaginazione non arriverà, bisognerà parlare, enunciare delle proposizioni: ecco, l'infanzia serve a preparare al meglio quel momento. Ecco perché non vale proferire: «Tanto crescono lo stesso...».

A che ora ci si alza e quando si va a dormire sull'isola? Chi prepara la colazione? Chi va a raccogliere la frutta, a cacciare, a pescare, a raccogliere la legna per il fuoco? E se un giorno qualcuno non ha voglia di fare niente, come ci si comporta con lui? E se qualcuno si comporta male con qualcun altro, che si fa? Sull'isola la responsabilità è di tutti, come a dire che non è di nessuno in particolare. Certo, ciascuno potrebbe dire «faccio da me!», prendere e andarsene, ma sarebbe davvero una scelta saggia? Ai bambini questa soluzione non piace, la estraggono solamente quando le cose proprio non funzionano o sembra che non funzionino più. I nativi si svegliano, vanno a raccogliere la frutta e fanno colazione. Pescano, pranzano. Si riposano, vanno a caccia, giocano o fanno un giro in barca. Poi cenano e vanno a dormire. Un salto a vedere le aquile o al massimo una passeggiata nel bosco. Loro due fanno questo, lei fa quello, loro tre questo, lui quell'altro. Avanti così, sempre, senza problemi. Il Paradiso a vederlo così, o quasi. Perché tutto può succedere.

Un giorno qualcuno si rifiuta di fare ciò che ha sempre fatto, ciò che deve fare! I bambini si stupiscono molto di questa novità e lì per lì non sanno neppure come prenderla. «Poco male!», dice qualcuno. «Ci penseranno gli altri a fare quel che lui non vuol più fare!», sostiene un altro. Gli abitanti in questione, i loro abitanti, che sapevano come vivere e vivevano così da sempre, coordinati in turni e senza particolari problemi di sorta, com'era parso d'intuire dai discorsi dei loro "creatori", si erano ribellati. Qualcuno, più o meno consapevolmente, aveva scelto proprio quel giorno per interrompere l'idillio, incrociare le braccia e fermarsi. E allora bisognava capire come fare a risolvere la situazione, perché vie d'uscita non ce n'erano: tutti avevano un compito preciso che li aspettava e quel compito andava eseguito. Sorprende che i bambini, quasi la totalità fino a 8 anni, non abbiano dubbi: per risolvere questo genere di situazioni è sufficiente aiutarsi, non c'è altro. Non serve ordinare a qualcuno di fare qualcosa se questi non vuole, basta aiutarlo o prendere il suo posto. E se qualcuno è particolarmente bra-

vo a svolgere un qualche compito, non si porrà mai il caso che egli rifiuti di mettere a disposizione il proprio talento a favore di tutti, in cambio di riconoscenza e del piacere che dà l'essere stato d'aiuto. Rousseau sbaglia quando dimostra di credere che «i primi sviluppi del cuore furono effetto di una nuova situazione che riuniva in un'abitazione comune i mariti e le mogli, i padri e i figli». Al contrario di quanto afferma il filosofo, fu proprio il cuore, ovvero l'attaccamento tra consanguinei e il piacere spontaneo che scaturisce da tali relazioni, a offrire i presupposti al formarsi di gruppi, famiglie e tribù legate da rapporti di parentela o amicizia. Non fu una scelta dell'intelletto, ispirata dall'utilità, che generò l'amore, il rispetto e la cordialità tra gli uomini; piuttosto, furono questi sentimenti, ai quali l'uomo non sapeva resistere né osava rifiutare, che mossero le sue prime scelte. Aiutarsi per i bambini non vuol dire "scegliere di aiutarsi", né capire "se sia il caso di aiutarsi". Vuol dire ricordare cosa si prova ad aiutare e ad essere aiutati. Stiamo parlando di un'impressione appagante, gioiosa, difficile da demandare o da posticipare. Fu a causa di tali beate sensazioni che le relazioni si estesero e i vincoli si rafforzarono, che si prese l'abitudine di cantare, danzare, persino cacciare in gruppo.

Se consideriamo che per gran parte della nostra storia siamo stati cacciatori e raccoglitori, abituati a vivere in piccoli gruppi, a dividere il cibo e i momenti della vita coi membri della nostra banda, non sarà difficile capire come mai ora, a distanza di così "poco" tempo, possiamo ancora soffrire della mancanza, sempre più marcata e profonda, degli altri e del calore della loro vicinanza. I bambini ragionano in maniera altruistica fin da piccoli e tendono a risolvere i problemi con il medesimo spirito, proprio perché per essi valgono le medesime consuetudini dei cacciatori. Come per questi ultimi, età e merito sono, anche per loro, il principale metro di giudizio quando si tratta di capire come organizzarsi. A partire da una condizione caratterizzata da reciprocità, vicinanza e familiarità, sembrano dunque essere questi i valori "moralì" più efficaci a guidare l'agire, tanto per i

cacciatori quanto per i fanciulli. Se il selvaggio vive per se stesso, ci chiediamo, dovrebbe valere lo stesso per il bambino? Ebbene, per entrambi i soggetti si tratta di un'espressione che non va intesa nella maniera più semplice. Al contrario di ciò che ci si aspetterebbe, infatti, il bambino, pur stazionando magicamente al di là dell'opinione degli altri, non vive per sé, quanto in compagnia di sé. Egli, diremo, non è realmente egocentrico, perché non è mai *realmente* da solo.

Solo apparentemente lontano dall'altro, da ciò che lo riguarda e centrato su se stesso, egli sa immaginare e non può che immaginare una società del dialogo, della parola, dell'aiuto reciproco e della condivisione più ampia possibile. In questo senso, ci accorgiamo che raramente al bambino vengono in mente soluzioni che non passino attraverso qualche forma di decisione condivisa, di scambio o di vicinanza. Come si diceva, è solo quando il cerchio inizia a farsi troppo grande che cominciano a sorgere i problemi. Prima, tutto funziona a meraviglia, tanto che è difficile far nascere in loro anche un solo piccolissimo dubbio circa la maniera di vivere di quella strana frotta di persone abbandonate a loro stesse sull'isola. Il gruppo-classe inizia a intuire, e non è semplice condurlo a tale presagio, che qualcosa potrebbe non funzionare, solo quando si prende la malaugurata decisione di aumentare forzatamente e considerevolmente il numero di personaggi calati su quell'improbabile scoglio. Finché sono due, tre, dieci, venti, trenta persino, agli occhi del bambino tutto procede per il meglio. E non potrebbe essere altrimenti dato che la sua famiglia, composta da due, tre, quattro, cinque persone al massimo, salvo casi eccezionali, così come il complesso dei parenti che egli vede durante le feste o in speciali occasioni, nonché la sua classe, composta da venti, venticinque bambini o poco più, gli fornisce il modello di cui necessita per i suoi minuziosi ragionamenti politici e morali. L'umanità, quella degli oltre sette miliardi di individui, non la vede e non la vedrà mai, neppure da adulto, potendo avere al massimo la chiara percezione di una folla, durante una manifestazione di piazza o un concerto.

Il gruppo numeroso, invece, l'assemblamento che gli impedisce di vedere, di dire la sua, di agire e la frustrazione che segue al rimanere indietro, nascosto, all'impiegare più tempo rispetto agli altri perché non si è riusciti a sentire la voce della maestra, quello lo conosce e inizia a subirlo non appena mette piede a scuola. Sarà quel genere d'esperienza e quella particolare tipologia di gruppo che innescherà in lui la volontà di difendersi, di resistere in qualche modo, di erigere delle barriere tra sé e gli altri. Il "timore d'esser toccati".

L'isola è un laboratorio capace di far emergere materiale interessante in relazione al pensiero del bambino, considerato nella sua individualità, nonché del gruppo-classe all'interno del quale egli passa una considerevole parte del suo tempo durante l'anno e nel corso della sua giornata. La percezione che tale laboratorio possa servire di più a chi lo conduce e a chi osserva, piuttosto che ai bambini stessi, non dovrebbe trarre in inganno. Se, da un lato, è vero che colui che guida il laboratorio può e ha il dovere di ricavare informazioni circa la classe nella quale sta attuando l'intervento educativo, è vero anche che i bambini trascorrono un paio d'ore ragionando su questioni che li spingono a rilanciare sempre in avanti il proprio personale punto di vista.

Il laboratorio è un gioco, com'è giusto che sia, sempre, ma ciò che ne risulta agli occhi di chi lo vive, per così dire, "da fuori", ha il valore di una rivelazione che non può non essere presa sul serio. L'attività ha termine quando il maestro intuisce che i bambini hanno compreso il significato di quegli strani esercizi. Un significato esperienziale e solo in un secondo tempo cognitivo. Un significato che difficilmente essi potranno rendere a parole, specialmente a 5, 6, 7 anni. Perciò non importa cosa viene aggiunto sull'isola, né come gli abitanti vi si organizzano, ma *come* viene aggiunto, qual'è stato il movimento di pensiero che li ha portati a riflettere sul da farsi e a trovare una soluzione, qualunque essa sia. È l'esperienza del ragionamento che insegna a ragionare ed è l'esperienza della diversità che insegna, senza bisogno

di parole, le possibilità dell'essere, che sono tante quante le volontà individuali. A questo proposito è utile ascoltare Montaigne quando nei suoi Saggi (*Essais*, 1580), lucidamente, sottolinea: «Ognuno chiama barbarie quanto non sia nei suoi usi» e prosegue «sembra infatti che non abbiamo altro punto di riferimento, per la verità e la ragione, che l'esempio e l'idea delle opinioni e degli usi» a cui siamo abituati. Esempi e idee sono tutto ciò che i bambini ci chiedono ed è ciò che a loro dobbiamo se vogliamo adempiere al compito che la natura ci ha assegnato. A conclusione, ci preme ricordare che l'esperienza continua della diversità è quanto di più utile possa capitare a un fanciullo durante lo sviluppo che, detto altrimenti, potrebbe rendersi con: *Lux in tenebris lucet*.

«Quello di energia è un concetto fastidiosamente astratto», scrivono J. R. McNeill e Peter Engelke ne *La grande accelerazione* (*The Great Acceleration*, 2014). La fisica, proseguono, afferma che l'energia, semplicemente, esiste nell'universo. C'è, proprio come c'è dell'altro (alberi, correnti oceaniche, deserti, ferrovie, etc.). Malgrado questo esserci dell'energia, a noi sembra comunque piuttosto concreta e stabile la differenza tra essere ed essere-per-altro; oppure tra essere-a-causa-di-un-disequilibrio-primordiale ed essere-per-essere o essere-causa-di-un-disequilibrio. Se ci concentriamo sulla presenza di energia, analizzandola come attività, notiamo che sull'isola, come nella classe, ve n'è molta. Entrando a scuola, specie in certi giorni, la si vede distintamente sotto forma di concentrazione, di vapore che emana dai corpi, di trucioli raccolti nei temperamatite, di gomme che sfregano sui fogli... Con ciò, però, non vogliamo intendere il lavoro, o meglio, non il lavoro che tutti siamo portati a immaginare. Semmai, l'attività pura e semplice, che non è mai del tutto disinteressata (proprio come il lavoro), ma rivolta al piacere, che comprende il divertimento e l'utile, attraverso un legame breve, continuo, trasparente.

Sull'isola, in altre parole, non si lavora, però si è in attività. Così è anche nel laboratorio dell'artigiano. Energia, operosità, industria (sempre rischiando di fraintendersi coi termi-

ni), sono tutto ciò che vi troviamo, assieme al sudore, alla fatica, agli uomini e alle donne. Il lavoro, invece, quello che bisognerebbe cancellare (perlomeno da scuola), allontana l'uomo dalle sue realizzazioni, alle quali resta legato, sì, ma attraverso catene lunghissime, terminanti il più delle volte in collari a strozzo. Al contrario, qualsiasi attività, per quanto pesante, libera l'individuo, espande la sua immaginazione, non strangola. Sull'isola, come nella classe e nella vita più in generale, tutto precipita quando ciò che era attività inizia pian piano a tramutarsi in lavoro. Proprio in quanto figlio della complicazione, dell'artificioso, quest'ultimo necessita di un numero imprecisato di controlli e controllori, e di controlli e controllori superiori ai precedenti... Forme di sorveglianza indispensabili al lavoro, che fanno perdere fiducia all'uomo, non solo negli altri, ma anche nei propri mezzi, nelle proprie mani, nelle proprie idee. *Obbedire*, lavorativamente parlando, è prestare ascolto abbattendosi, crollando a terra, con la faccia rivolta al terreno. *Obbedire*, in attività, alle leggi universali che regolano i fenomeni, è piuttosto un assecondare un equilibrio, pur restando in movimento. In attività, l'uomo obbedisce naturalmente, senza sforzo. Costretto a obbedire sul lavoro, egli percepisce una violenza.

Ogni maestro, a nostro avviso, mantiene ancor oggi il compito di non consentire alla scuola di tramutarsi definitivamente in una fabbrica, di non lasciare che l'apprendimento diventi un lavoro, che l'insegnamento si faccia mestiere. Tuttavia, sembra difficile fermare un processo che per certi versi si è già svolto e già offre i suoi frutti in termini di disagio e alienazione. A scuola, l'amministrazione domina sempre più sulla didattica. Gli alunni sono utenti. La selezione del personale è gestita meccanicamente da processi ciechi rispetto alle reali competenze delle persone, alle loro motivazioni... Quello dell'insegnante è un lavoro come un altro. Quello dello studente, pure. Egli impara ad obbedire all'autorità. Su quell'obbedienza si misura il suo futuro nella società. Per fortuna esiste un'isola dove le cose non stanno così. Dove ciascuno è ciò che è, non ciò che appare.

Introduzione a “Tutto cambia”

L'antropologo Victor Turner definisce la liminarità iniziatica come “il campo della possibilità pura” (*La foresta dei simboli*, Morcelliana, Brescia, 1967, p. 137). Il bambino, il neofita per eccellenza, nell'arco di pochi anni affronta così tante prove che l'adulto fatica a tenerle a mente. Il piccolo muove le mani, stringe forte, lascia andare. Si spinge avanti e indietro con la sola forza di braccia e gambe. Comincia a esplorare il mondo, a muoversi, mordere. Cambia alimentazione, scopre il gusto, la parola. Si aggrappa, tenendosi sollevato, finché l'equilibrio lo regge in piedi. Compone suoni, si diverte a fare rumore, a vedere cosa succede. Intuisce come sfruttare a suo vantaggio il rifiuto e l'approvazione, il pianto e il riso.

Appena nato, già deve “morire” a tante abitudini, a tanti “piccoli” traguardi raggiunti. Fluttua nel campo delle possibilità, attraversando tutta la gamma delle alterità possibili, senza pregiudizio alcuno. Si spoglia facilmente di ogni convinzione, anche di quelle sostenute con forza, come se non ne avesse ancora fissata definitivamente alcuna, come se non gli importasse. Disinteressato, il bimbo non mette da parte conoscenze per il futuro, non fa scorta, non si risparmia, ma procede alla ricerca di ciò che può emozionarlo di più, che può condurlo un passo più in là. Già da piccolo, l'essere umano rivela una plasticità sorprendente! Una propensione all'esplorazione che sembra non avere confini, tranne quelli che lui stesso, per paura, deciderà di darsi una volta adulto.

Tutto cambia, continuamente. Non c'è che abituarsi. Non c'è che prendersi cura dell'inesauribile curiosità dei bambini, senza recitarla, limitarla o frustrarla. Bando alla pretesa di essere esaustivi, dunque, e a risposte che dicono tutto, troppo, e che non lasciano spazio all'immaginazione, al “poi”, al silenzio. Bando a sentieri facili, a morali buone per ogni situazione. La complicazione, malvista da alcuni fautori del buonumore, è ciò che ci distingue nel regno animale. Non possiamo fare a meno di farci delle domande e di non ac-

contentarci delle risposte. E quanto è triste sentir dire a un bambino «Stai sbagliando! Fai così che è più facile e farai prima!». Invitare al breve, al facile, al risparmio, tralasciando di raccontare che la vita è una voluta, un arabesco, una spirale, è malvagio e a dir poco lungimirante! Eppure è l'errore commesso spesso dalla grande maggioranza degli adulti, persino dai maestri. È la catena di montaggio che ci spinge ad accelerare, è il richiamo della produttività, dell'uomo-macchina.

Per fortuna i percorsi non sono tutti tracciati e percorribili da chiunque, in *primis* quelli che conducono alla scoperta di se stessi. Percorsi discussi, tormentati; fatti di accettazione, comprensione, stupore! *Tutto cambia* diventa "Io cambio". Un "Io cambio" che, più del "Io sono", caratterizza l'individuo, sempre in lotta con ciò che lo sospinge. "Io cambio", quindi, e per cambiare occorre che il soggetto conosca a menadito le possibilità, le mie, quelle altrui, che sappia utilizzare l'immaginazione per compiere delle scoperte, per allargare la percezione di ciò che sta fuori e di ciò che sta dentro, di ciò che si può fare. L'umanità è racchiusa in un cambiamento, in ciò che ai bambini verrà concesso di diventare.

Alcuni affermano la necessità di "decolonizzare l'immaginario". Di depurare l'immaginazione da quei falsi amici che sono la sete di potere (economico, soprattutto), la soddisfazione istantanea dei desideri, la giovinezza eterna, il divertimento vuoto di passione, e così via. *Tutto cambia*, diremo. È vero, ma vale anche per il sostrato? Ciò a cui tutto è agganziato? Parrebbe che il sostrato non vi sia, e che l'immaginazione ricopra ogni cosa, come un gigantesco telo da imbianchino. *Tutto cambia*, dunque, nel farsi e degradarsi di questo telo. Che se copre invita a credere e se scopre a de-credere. Filosofiacoibambini® invita ogni singolo insegnante col quale viene in contatto a iniziare un percorso di eco-ristrutturazione dell'educazione. A partire dalla propria vita, dalla propria classe. L'educazione va de-materializzata, resa amica dell'immaginazione. *Tutto cambia* allora, e in meglio, per tutti, nessuno escluso. Ecco la vera rivoluzione educativa.

Il laboratorio “Tutto cambia”

Il maestro entra in classe. In silenzio, attraversa la stanza e si avvicina alla lavagna. Scrive: “Lui chi è?”. Poi si volta e guarda i bambini, raccogliendo tutta l’attenzione su di sé. Scruta le facce, si muove tra i banchi, li guarda negli occhi, attento alle espressioni, ai più piccoli movimenti. D’improvviso sceglie un bambino (o una bambina), lo chiama al centro, facendolo sedere su una sedia o alla cattedra, dove tutti lo possono vedere. Scherza con lui, lo avverte che potrà rimanere tranquillo per tutta l’ora, che saranno gli altri a fare tutto quanto, anche per lui.

Ora parla alla classe con un’espressione seria: «Lui chi è?».

Federico!
È Federico!

...

Il maestro inizia a smentire le risposte dei bambini: «Lui non è Federico! Lui ha un nome, e il suo nome è Federico, ma non è il suo nome. Se i suoi genitori avessero deciso di chiamarlo in un altro modo, ci troveremmo di fronte a un’altro lui? Oppure sarebbe sempre lui?».

Sarebbe sempre lui!
Sarebbe un altro!
Sempre lui!

...

«E se andasse ad abitare in una città dove non lo conosce nessuno. E dicesse a tutti di chiamarsi in un altro modo... Sarebbe sempre lui?».

Sì, sarebbe lui!

...

«Se per anni e anni fingesse di chiamarsi in un altro modo, fino al punto di convincersi di chiamarsi proprio così, di-

menticandosi del suo nome... Sarebbe sempre lui?».

Sì, sarebbe lui!
Sarebbe sempre lui!

...

«E se un giorno battesse la testa, dimenticandosi il suo nome... sarebbe sempre lui?».

Sì!

...

«Vedete, allora, Federico ha un nome, ma non è il suo nome».

Poi il maestro consegna dei fogli ai bambini, chiedendogli di rispondere di nuovo alla domanda “Lui chi è?”, ma con più attenzione questa volta, e riportando per iscritto le proprie idee in merito, i propri pensieri... Tempo: due minuti soltanto.

«Lui chi è?».

È un bambino!

...

«Non è vero che è un bambino! Appena venuto al mondo era un neonato, ora è un bambino, presto sarà un ragazzo e poi un adulto... Eppure, nonostante ciò, sarà sempre lui».

«Lui chi è?».

È furbo!
È simpatico!
È scherzoso!

...

«Certo, è furbo. Qualche volta, ma non sempre... In un certo senso, *ha* la furbizia, ma non è la “furbizia”. Ha la simpatia ed è scherzoso, ma sono caratteristiche che potrebbe an-

che perdere. Eppure, pur perdendole, resterebbe sempre lui».

Il maestro recupera l'attenzione della classe e invita i bambini a guardare bene il compagno. «Lui chi è?», ripete. «Davvero non lo sapete? Ogni giorno arriva, si siede sul suo banco e voi non sapete chi sia! Com'è possibile?», sottolinea. «Se qualcuno entrasse qui dentro, e non sapessimo chi è, dovremmo indagare. Voi non avete mai indagato su di lui?».

Poi invita i bambini a tentare di scrivere sul foglio qualche altra soluzione. «La domanda "Lui chi è?" è sempre lì!»... Tempo: due minuti, anche questa volta.

«Lui chi è?».

È un umano!

...

«Sì, certo, anche io! E anche voi! Ma lui, è lui; e io sono io!».

«Lui chi è?».

Il suo colore preferito è il rosso!

...

«Certo, è giusto. Lui ha un colore preferito e questo colore è il rosso. Tra qualche anno, però, potrebbe iniziare a piacergli l'arancione... Sarebbe sempre lui, o no?».

Sì, Sarebbe sempre lui!

Sempre lui!

...

«Lui chi è?».

Gioca benissimo a calcio!

Sì, sa giocare benissimo»

...

«Che vuol dire “giocare benissimo a calcio”? Più o meno rispetto a chi? Si tratta di un’abilità che si trasforma col passare del tempo. A settant’anni forse non giocherà più così bene, come non giocava bene quando aveva un anno. Eppure a un anno e a settanta, sarà sempre lui! Sembra che lui non sia qualcosa che sa fare, anche se sa farla molto bene!».

«Lui chi è?».

Ha i capelli neri!

...

«Perciò, quando sarà anziano e li avrà tutti bianchi, non sarà più lui? No, non può essere! Sarà sempre lui...».

«Lui chi è?».

Ha dieci anni!

...

«Ora ha dieci anni, ma già domani non saranno più dieci! Sembra davvero impossibile sapere chi sia!».

Le risposte non catturano nulla di essenziale... Il maestro passeggia tra i banchi, guarda il bambino seduto al centro e si domanda chi sia. «Come fate a venire in classe ogni giorno senza sapere chi è Federico?». Il rumore cresce, alcuni bambini si spazientiscono, ma il compito è talmente chiaro e *semplice* che non lascia spazio alla resa. In fondo, com’è possibile non sapere chi sia?... Tempo: due minuti.

«Lui chi è?».

È un essere vivente!

...

«Anche gli animali e le piante sono esseri viventi, ma lui, proprio lui, solo e soltanto lui in tutto quanto l’universo, chi è?».

«Lui chi è?».

È una persona particolare!

...

«È una persona, certo! Come me, te, ma lui è lui! È senz'altro vero che ha delle proprietà particolari, ma quali?», chiede il maestro.

Altezza!

Colore degli occhi!

Età!

Abbronzatura!

Peso!

Forza!

Intelligenza!

Carattere!

...

I bambini sembrano ferrati sulle proprietà, eppure, il maestro fa capire loro che queste cambiano nel tempo. «Federico, da grande, crescerà in altezza. Il peso non sarà mai esattamente lo stesso in ogni momento, il carattere cambierà, come la forza e l'intelligenza (qualunque cosa essa sia!). Ciononostante, noi riconosciamo Francesco e non dubitiamo della sua identità? Com'è possibile?».

«Lui chi è?».

Ha un albero familiare!

...

«Ha una famiglia, sicuro! Ma non è la sua famiglia. Lui, è lui!».

I bambini, perplessi, si allungano sul banco e iniziano a domandare se esiste una risposta a questa domanda, perché loro non sanno più che altro dire. Il maestro, anticipando di pochissimo questo momento di "sconforto" (propizio all'attività) ha già iniziato a tracciare alla lavagna una linea del

tempo. Una linea bianca, diritta. Un linea che inizia con una nascita, quella di Federico, e prosegue con il suo primo dente, la prima parola, il primo giorno di scuola, il goal dell'altro ieri in cortile, la colazione di quella mattina, e prosegue tratteggiata nel futuro... Il tempo è più facile da afferrare quando è rappresentato su una superficie, quando le parti temporali sono tenute separate e possono quasi essere guardate, una per una, come in una carrellata cinematografica: il momento in cui Federico nacque e quello in cui si trova ora, lì in classe, sono lontani anni... In mezzo, non c'è che riempire lo spazio!

Si inizia andando indietro...I bambini sono invitati a fare domande direttamente a Federico, mentre il maestro prende appunti sulla linea del tempo:

Nel 2008 sapevi scrivere?

«No», risponde Federico.

In che anno hai visto il primo cartone animato?

«Boh! Ero molto piccolo! Non me lo ricordo».

Ieri a scuola non c'eri, dov'eri?

«Ero via con mio padre e mio fratello!».

Si va avanti... il maestro domanda ai bambini: «E nel 2027, secondo voi, cosa farà Federico? Perché non esplorate il futuro?».

Si sposerà!

Avrà dei figli!

Sarà un lottatore di wrestling!

...

«E quando Federico avrà 23 anni?».

Andrà all'università!

Guiderà la macchina!
Bacerà la fidanzata!

...

«Bene!» dice il maestro, finendo di appuntarsi le risposte sulla linea del tempo. «Ora altri due minuti per scrivere, in base alle cose appena dette... Lui chi è?».

I bambini si rimettono al lavoro e pian piano iniziano a trovare nuove strade per rispondere...

Le sue caratteristiche sono uniche... **Per ora** lui ha un colore preferito e dei gusti particolari! È una persona diversa da tutti noi, lui è lui! Si chiama Federico. Quand'era piccolo era più basso e quando crescerà sarà più alto... È nato in Italia, ma poteva nascere in un altro posto. **Adesso** gli piace chiacchierare, ma quando sarà grande non lo sappiamo!

Il maestro sottolinea i “per ora”, gli “adesso”, i “finora”, che i bambini iniziano spontaneamente a inserire nelle loro frasi; tuttavia, ciò non basta per capire “Lui chi è”...

«Qual è il trucco?», chiedono i bambini.

«Il trucco», risponde il maestro «è guardarlo bene, cercando di capire cosa cambia e cosa non potrà mai cambiare in lui».

Ma, tutto cambia!

...

«Se tutto cambia, allora da stamattina ad adesso è già cambiato! Come abbiamo fatto a non accorgercene! Non è forse lo stesso Federico che ha varcato il portone della scuola questa mattina? Se troviamo solo cose che cambiano, non capiremo mai chi è lui. C'è qualcosa che non cambia? C'è qualcosa che mi dice chi è lui, sempre?».

«Lui-Lui non cambia!», dicono i bambini.

Arrivati a questo punto le risposte dei bambini iniziano a focalizzarsi su uno strano rapporto dentro/fuori. Qui sta il nocciolo della questione, ed è qui che il maestro deve dimostrare la sua abilità nell'accompagnare senza suggerire o guidare troppo la riflessione. Una bambina di quarta elementare disse: «c'è la vista da fuori e la vista da dentro: è il dentro che è sempre uguale». I bambini intuiscono che ciò che non cambia è da cercare "dentro", già, ma dentro dove?

Il suo cuore non cambia!

Le vene con il sangue!

Il cervello!

...

«Però», precisa il maestro, «anche il cuore cresce e il sangue non è sempre lo stesso. Le cellule nascono e vengono sostituite continuamente. Perfino il cervello cambia, si sviluppa e costantemente si stabiliscono nuove connessioni».

Ho capito! È l'anima che non cambia!

...

«Lui è la sua anima! Sì, potrebbe essere... Ma allora posso cambiare domanda: "La sua anima chi è?"», dice il maestro.

Oh no! Ma allora!

No, basta!

...

Soprattutto i più piccoli sono convinti che anche l'anima, col passare del tempo, cresca, dovendo occupare uno spazio che si fa sempre più grande. Sofia disse: «la sua anima è lui. In pratica è sempre la stessa anima, però cambia la conformazione». Alla richiesta di maggiori informazioni da parte del maestro, lei rispose che l'anima cresceva col crescere dell'età e con l'aumentare della massa, del corpo.

Sì ma se cresce... allora anche l'anima cambia!

«Vorrei sapere un'altra cosa», dice il maestro, portando l'attenzione alla linea alla lavagna e interrompendo per un attimo il ragionamento dentro/fuori. «Secondo voi, Federico è tutta la sua vita e qui noi ne vediamo solo un pezzetto – mentre con la mano copre la distanza tra l'inizio e la fine della linea del tempo – oppure è tutto qui, ora, davanti a voi?».

Un pezzetto, un pezzetto!
No, è tutto qui!

...

«Un pezzetto... Quale? Chi c'è qui?», domanda il maestro.

Una parte della vita di Federico!
Una parte del tempo!

...

«Interessante... Tuttavia, il tempo scorre, mentre voi dite - o vi sembra - che, pur cambiando, qualcosa di Federico rimanga sempre. Lui è lui, vero? E cos'è quel qualcosa che non cambia? Se lo si trova, finalmente si sarà trovato Federico!».

Lui è lui con i suoi desideri e i suoi ricordi...

...

La discussione va avanti piacevolmente, fino al termine dell'ora. Gli appunti dei bambini vengono ritirati dal maestro che li invita a riposarsi e a fare una corsa in giardino.

Il maestro studia quei fogli, li riprende in mano, li ricopia. Tenta nuove strade, no si dà per vinto. C'è della sostanza in quelle riflessioni, in quei pensieri, che non va assolutamente abbandonata. Il maestro vi fa ritorno spesso. Sa quand'è il momento di ricordare ai bambini il gioco fatto tempo prima, per rinforzare in loro la domanda, per testare se vi sono stati degli avanzamenti, anche inconsapevoli, nel ragionamento. Lui prova, sperimenta, non abbandona il campo.

Introduzione a “Il Normale”

Il *Normale* non esiste. Ma come farlo capire a un bambino, dal momento che molti adulti ci credono ancora? Attraverso un gioco, diremo. Una sorta di caccia al tesoro che non va da nessuna parte, o meglio, che si conclude con un nulla di fatto. Il *Normale* non si trova, neppure a cercarlo nei luoghi più comodi, più “facili”. Dei pantaloni *normali*, un paio di scarpe *normali*, un taglio di capelli *normale*, una giornata *normale*, un lavoro *normale*, un amico *normale*, un carattere *normale*, dei gusti *normali*, e così via. Ogni cosa è aggettivabile in una miriade di modi molto specifici, ergo tutto è particolare e niente è *normale*. I bambini, però, come gli adulti, faticano a crederci, e continuano a ripetere quella parola “Normale”, a darle forza, esistenza, rivelando una difficoltà nell’acceptare la sua inconsistenza, la sua effimerità. “Sono *Normali!* Sono *Normali!*”, dicono. E invece no, ogni cosa è particolare. È gialla, rossa, blu; è stretta, fredda, pungente; soprattutto, è numericamente distinta da tutte le altre, occupa uno spazio e un tempo che non possono essere contemporaneamente occupati da altro, perciò è unica. Ogni cosa è unica! Ognuno è unico, speciale, mai soltanto *normale*.

Al termine del gioco i bimbi vedono coi loro occhi e sentono con le loro orecchie che niente di *normale* è stato trovato. Non obiettano, non possono. Dai loro disegni e racconti si evince un mondo colorato, multiforme, dove il grigiame di qualcosa di *normale* non trova spazio, non ci sta. Compito di ogni genitore è trasmettere quest’importante notizia ai propri bambini. «La Terra non è piatta», «i dinosauri sono estinti», «non si accettano passaggi dagli sconosciuti» e... «il *Normale* non esiste!». Ogni cosa è assolutamente unica al mondo. Ogni sguardo, ogni momento, ogni cosa bella e brutta. Nessuno spazio, insomma, per pomeriggi *normali*, o *normali* passeggiate, e neppure per un amico *normale*. La celebrazione del *normale*, che ci scusa dall’impegnarci più a fondo nella vita, termina una volta per tutte. Ciascuno di noi è responsabile affinché niente di *normale* entri nella propria esperienza, così da non rischiare di crollare nella tristezza, nel buio, nella solitudine.

Il laboratorio “Il Normale”

Il maestro entra in classe e senza alcun preambolo si dirige alla lavagna. A chiare lettere scrive: *Alla ricerca del Normale*. Poi ripassa con il gesso per due volte il termine “Normale”.

Distribuisce a ciascun bambino un foglio bianco esclamando: «Oggi si va alla ricerca del *Normale*! Siete tutti pronti?».

La classe risponde:

«Cos’è “la ricerca del Normale”?».

«Cosa vuol dire “Alla ricerca del Normale”?».

...

Il maestro assume un’espressione incuriosita, non risponde immediatamente, temporeggia, poi suggerisce ai bambini di prendere il foglio e piegarlo in modo da dividerlo in due parti uguali. Commenta poi: «Guardate! Le parti uguali diventano quattro se contiamo anche il retro del foglio. Quattro quarti di foglio!».

«Bene», prosegue, dopo essersi accertato che i bimbi abbiano piegato i loro fogli, «Ora che ne dite di indicarmi il quarto del foglio che è più vicino alla vostra pancia?».

La classe:

«È questo qui!».

«Eccolo!».

«Guarda maestro! È questo?».

...

«Proprio quello!», afferma il maestro soddisfatto. «Adesso disegnateci un paio di pantaloni *Normali*. Assolutamente *Normali*, mi raccomando».

I bambini impugnano la matita senza indugio, cominciando a tracciare sagome e decori di pantaloni particolarissimi.

Sulla classe, intenta a disegnare, cala un silenzio concentrato, interrotto da sporadiche domande dei bambini e accomodanti risposte del maestro: «Forza, è un esercizio *facile!*».

«A matita o a penna?».

«Posso colorarli?».

«Va bene se uso i pennarelli?».

...

Il maestro sottolinea che ogni tecnica è ben accetta: pennarelli, matite, evidenziatori; ma che occorre una certa precisione. Si aggira interessato tra i banchi, osserva i disegni, commentando ad alta voce: «Mi raccomando... che siano *Normali* quei pantaloni! I pantaloni più *Normali* che ci siano».

«Guarda maestro! I miei li ho fatti *Normali!*».

«Questi sono *Normali!* Vieni a vedere!».

...

Dopo una decina di minuti il maestro chiede a ciascuno di ultimare il disegno. «Sapete», dice, «Oggi stiamo conducendo una ricerca, quindi passerò tra voi per vedere se davvero qualcuno di voi è riuscito a trovare il *Normale...* chissà!».

I bambini chiamano il maestro affinché passi al vaglio il loro lavoro. lui commenta sempre: «Che bel disegno!». Poi si concentra, aspetta, si muove. Accenna qualcosa, si abbassa a osservare un disegno in particolare: «Questi pantaloni sono fantastici!», esclama. «Sono di un blu acceso, lunghi, con la cintura gialla e tre bottoni... Sono particolari!».

«Sì! *Normali!*».

«Beh... Veramente... Non so... Io direi che sono molto belli! Ma noi stavamo cercando i pantaloni *Normali!*». «Questi sono blu acceso, lunghi, con la cintura gialla e tre bottoni...», prosegue, «Noi li stiamo cercando *Normali*, questi sono molto particolari! Sono pantaloni adatti a una festa».

Alle espressioni interdette dei bambini il maestro reagisce vagamente: «Sì... *Normali!* Dovremmo cercarli *Normali!*...».

Alcuni piccoli ricercatori restano spiazzati mentre altri richiamano l'attenzione del maestro verso il proprio foglio: vogliono mostrargli i propri pantaloni *Normali!*

Il maestro insiste descrivendo con svariati aggettivi i calzoni che di volta in volta osserva: «Brava! Hai disegnato dei pantaloni arancioni, tigrati e stretti!». Oppure: «Caspita che bel lavoro! Mi piacciono questi pantaloni a zampa con le toppe colorate!».

Il maestro approfitta del momento di entusiasmo per andare alla lavagna e appuntare quanti più aggettivi sente proporre dalla classe.

Per alzata di mano:

A righe!

Rossi!

Verdi!

Strappati!

Jeans!

Morbidi!

Con tante tasche!

Con due bottoni!

Con le stelle!

Con la cerniera!

...

Il maestro, quasi fosse un direttore d'orchestra, si preoccupa di dare ritmo agli interventi dei bambini suscitando meraviglia, divertimento e una sottile frenesia: «Certo! È vero! I pantaloni strappati! Sì!», commenta, proseguendo a scrivere ogni parola fino a riempire la lavagna di aggettivi; talvolta spingendo la classe verso periferie semantiche: «Pensate...E se fossero i pantaloni di un imbianchino, come sarebbero?».

Schizzati!

Chiazzati!
Colorati!
Spruzzati!
Usati!
Sciupati!
Macchiati!
Rovinati!
Verniciati!
Bianchi!

...

«E se fossero rimasti chiusi da tanto tempo in un armadio senza nessuno che li indossasse più? Come sarebbero?».

Inutili!
Dimenticati!
Tristi!
Piagnucolosi!
Brutti!
Antichi!
Impolverati!
Piegati!
Appesi!
Delusi!

...

Una volta riempita la lavagna il maestro fa segno alla classe di fermarsi. Osserva il lavoro, soddisfatto, poi si scuote, quasi ricordandosi l'intento del laboratorio: «Ma!», dice rammaricato, « Non abbiamo ancora trovato il *Normale!*».

E aggiunge: «Riproviamo?».

«Riproviamo!».

E si riparte alla ricerca del *Normale!* «Bene», dice il maestro, dopo aver suggerito ai bimbi d'indicare il quarto di foglio più lontano dalla loro pancia, «Questa volta che ne dite di

disegnare una pettinatura *Normale?*». E i piccoli senza aspettare impugnano la matita e cominciano a tracciare sagome, teste, riccioli, creste di capelli.

«Disegno solo i capelli o anche la testa?».

«Va bene se li faccio con la biro?».

...

Il maestro ribadisce che qualsiasi disegno è ben accetto e non dà indicazioni. Si aggira interessato tra i banchi, osserva i disegni e talvolta commentando ad alta voce: «Mi raccomando eh... stavolta *Normali* i capelli!». Allo sguardo interrogativo di qualche alunno che forse inizia a intuire il trucco, il maestro risponde con disinvoltura «*Normale*, no?».

«Maestro vieni a vedere! Ho fatto i capelli *Normali!*».

Dopo una decina di minuti il maestro chiede di ultimare il disegno. «Come sapete stiamo conducendo una ricerca importante, perciò passerò tra voi a vedere se finalmente qualcuno...». Come per i pantaloni, avanza tra i banchi commentando il più possibile, descrivendo tutto quel che vede con dovizia di aggettivi, per poi segnare tutto alla lavagna.

Codini!

Chignon!

Sparati!

Con la cresta!

Con il gel!

Rosa!

A caschetto!

Con la frangia!

Lunghissimi!

Corti!

...

Il maestro, muovendosi ritmicamente, non dimentica mai di suggerire un'andatura agli interventi: «Caspita! È vero!

Tinti, col frisè!». Nel caso in cui la descrizione preveda più parole, poi, sprona i bambini a comprimere il concetto in una sola, inventandola se necessario. Così, ad esempio: «Ma come sono i capelli con i codini, in una parola sola?».

Legati!
Stretti!
Raccolti!
Vicini!
Incollati!
Abbracciati!
Aggrovigliati!

...

In seguito, chiede nuovamente alla classe di avventurarsi verso i confini dell'immaginazione. E lo fa recitando bene la sua parte, evocando immagini nei bambini: «Provate a pensare... Come sono i capelli di una ragazza che si sveglia dopo essersi addormentata nel bel mezzo della giungla?».

Rovinati!
Spettinati!
Arruffati!
Fastidiosi!
Schiacciati!
Appiccicati!
Allucinati!

...

Di questo passo, una volta riempita la lavagna, il maestro fa segno alla classe di fermarsi e osserva a lungo le parole. Di nuovo, però, un pensiero lo fa trasalire: «Ma, il *Normale*, non l'abbiamo mica trovato!». «Le vostre pettinature sono tutte particolari!». Alla stanchezza dei bambini il maestro reagisce sempre con grinta: «In marcia! Giriamo il foglio dalla parte rimasta bianca e immaginiamoci un amico *Normale*!».

«Un amico normale tipo Fabio?».

«Ma, maestro, va bene se disegniamo un'amica?».

...

Ai bambini viene dato il tempo necessario per ultimare il loro disegno con attenzione. Trascorrono dieci minuti o più. Poi arriva la parte più divertente: chi vuole legge ad alta voce le caratteristiche del suo amico *Normale*!

L'amico normale ha sette anni!

No, nove anni!

È gentile!

Ha i capelli marroni!

No, rossi!

Mi dà sempre la merenda!

M'invita a casa sua!

...

Il maestro si appunta le caratteristiche che i bimbi individuano, interrogandoli di tanto in tanto: «Dunque, un amico biondo anziché moro, ma ugualmente generoso con la merenda, non sarebbe *Normale...*», chiede il maestro.

«Ma no maestro, cosa dici? Un amico biondo è normale!».

«Anche con la cresta è normale!».

...

«Però deve regalare la merenda, altrimenti...».

«Ma no! Luca ha i capelli neri, è un mio amico *Normale*, ma non mi dà mai la merenda!».

«Ah! Allora anche un amico di umore nero e scarsa disposizione a cedere la sua merenda potrebbe essere *Normale?*».

«Sì, sarebbe un amico *Normale*, ma arrabbiato!».

«L'amico *Normale* non è sempre gentile».

...

«E se avesse nove anni anziché sette? Potrebbe essere un

amico *Normale*?».

«Certo che sì! Sarebbe come Viola, la mia amica di 4°C».

Il maestro si volta verso le caratteristiche dell'amico *Normale*, scritte in grande alla lavagna e ammette di essere confuso: «Non riesco proprio a capire», dice. «Siamo alla ricerca di un amico *Normale*, ma ciascuno di voi mi parla di un amico diverso, particolare! L'amico, quello *Normale*, sapete com'è?».

All'improvviso si accende tra gli alunni un dibattito bello fitto, e ognuno ambisce a imporre la propria descrizione:

«L'amico *Normale* è uno come me! Che se ho tanta merenda allora non mi scoccia darne via un po', invece se ne ho poca sì».

«L'amico *Normale* per me ha sette anni ma per mio nonno ha quasi cento anni».

«Un amico *Normale* è sempre gentile con me senno' come possiamo diventare amici?».

«Per me un amico è *Normale* se mi vuole bene [...]».

...

Il maestro riporta alla lavagna ogni peculiarità che emerge dal dialogo intrattenuto coi bambini, o tra i bambini stessi, in autonomia, circa la loro idea di amico *Normale*. L'attenzione viene ancora una volta indirizzata verso una mancata rivelazione di che cosa sia *Normale* e di quanta confusione circonda questa parola.

L'ultimo sforzo richiesto dal maestro si condensa così: «Bimbi! Ultima prova! Proviamo a disegnare una giornata *Normale*!».

Ed eccoli intenti a riflettere, con la matita stretta in pugno.

Trascorrono dieci minuti...

Poi alcuni iniziano a raccontare ai compagni la loro giornata *Normale*, mentre il maestro prende appunti senza farsi notare...

«Una giornata *Normale* è alzarsi, fare colazione e andare a scuola».

«Una giornata è *Normale* quando c'è il sole e si può andar fuori».

«*Normale* è metterti gli occhiali se non vedi bene, bere quando hai sete, usare il bastone se sei vecchio».

...

Va da sé che il maestro ironizzi un po', fa parte del gioco: «Quindi saltare la colazione una mattina d'estate vuol dire non passare una giornata *Normale*?», chiede. «Ed è anormale anche una domenica di pioggia, o un anziano che non ha bisogno del bastone, e che corre la maratona di New York?». Ce ne sono di condizioni per essere *Normali*!
«No maestro! Ad esempio, per mio papà è *Normale* non fare colazione!».

«In Irlanda piove tutti i giorni... Non solo la domenica. In Irlanda la pioggia è *Normale*! [...]».

...

Mancano pochi minuti alla fine del laboratorio. La lavagna è ancora una volta piena. Non serve sottolineare nuovamente che una definizione di giornata *Normale* non è stata possibile scovarla, così come non è stato possibile trovare i pantaloni, la pettinatura e neppure l'amico *Normale*. In classe c'è un gran fermento. Il maestro ritira i fogli.

«Non siamo riusciti a trovare nulla di *Normale*», dice il maestro. «È tutto tanto particolare!». Poi ringrazia i bambini ed esce dall'aula canticchiando come fa quando è contento.

Introduzione al laboratorio “Cosa sono i sogni?”

A partire da un anno e mezzo di vita iniziamo a scorgere nel bambino l'immaginazione, o meglio l'azione della facoltà immaginativa. Con ciò intendiamo la capacità, straordinaria, che l'uomo ha di vedere le cose *altrimenti* da come sono. A un anno e mezzo di vita il bambino comincia a scegliere, immaginando; si muove, immaginando; compie i suoi primi passi nel mondo, mosso da forze reali su scala immaginaria.

Senza immaginazione non esisterebbe alcunché di ciò che conosciamo e che diamo per scontato: non ci sarebbe civiltà, né tutto quello che siamo abituati a vedere e toccare. Queste affermazioni racchiudono molta più verità di quella che si potrebbe trovare in un semplice modo di dire. L'immaginazione non è cara solamente ai romantici, ma a chiunque abbia a cuore di continuare a vivere, sia personalmente, che come membro della propria comunità, della propria specie.

Custodire l'immaginazione, specialmente quando questa è più fragile, significa aver cura del sonno, così come della veglia dell'arte e della scienza, del passato e del futuro. Il bambino immagina di giorno, ma anche e soprattutto la notte. Egli trascorre il suo tempo, se glielo si permette, nello spazio delle possibilità, nell'immaginario. Lì entra in contatto con il fondo, il fondale della coscienza collettiva, con le percezioni lampeggianti, di tanto in tanto illuminate dalla consapevolezza, con le percezioni nominate, e ciò che sembra tenerle insieme: la causalità, l'affinità, la simpatia, l'amore. Nel sonno, per nostra fortuna, l'allenamento prosegue senza le distrazioni del giorno, della quotidianità.

Il riposo è fondamentale per ogni bambino. L'immaginazione, fortemente solleticata, si attiva, di balzo in balzo, ottenendo traguardi inaspettati. Per il fantolino, ci è concesso dire, l'immaginazione non termina, perché non inizia e non finisce. Ogni giorno e ogni notte, ogni giorno e ogni notte, e avanti così, per anni. Aver cura del sonno del bambino è di

fondamentale importanza, dunque, per la sua crescita. È in silenzio, infatti, che si cresce. È di notte, dormendo, quando il buio avvolge tutto, come una coperta, e la tranquillità accudisce le immagini che affiorano caute dal fondo, che si apprende. Per qualsiasi bambino sono di gran lunga più numerosi gli apprendimenti notturni che quelli diurni. Inutile, allora, mettersi a fare decine di cose al giorno, se queste impediscono o non sono accompagnate da un grande sonno.

L'adulto che non sa come regolarsi col sonno del bambino o, peggio ancora, che non se ne preoccupa affatto, farebbe meglio ad accudire una pianta o un animale domestico. Questi ultimi, ad esempio, sanno ritagliarsi autonomamente il loro riposo e sognano tantissimo. In molti avranno visto sognare il proprio animale domestico, cane, gatto o canarino che sia; molti meno si saranno accorti del sogno degli alberi che hanno in giardino o delle piante che tengono in vaso. I bambini, al contrario, vanno educati al riposo.

I bambini vanno accompagnati nelle profondità oniriche, non concedendo loro un'ultima partita ai videogiochi o facendo sì che si addormentino davanti alla televisione, ma raccontando loro delle storie, discendendo con loro luminosi gradini fino a sotterranei colmi di metafore, tesori ricchi d'immagini. È compito dell'adulto insegnare al bimbo che in sogno è possibile andare alla ricerca di ciò che si è perduto, prendere parte ad avventure, comunicare con qualcuno che può aiutarci, risolvere enigmi che ci perseguitano durante la giornata.

Una mente pura, libera e scattante, riposa bene. D'altro canto, un buon riposo prepara la mente al viaggio nella veglia, nel regno dell'azione apparente. Durante la notte, quando gli occhi si chiudono e i colori si fanno più vivi o più spenti, e i suoni più acuti o gravi, la mente allenta la presa, lasciando libero l'eroe che, finalmente, può partire alla scoperta di tutto ciò che gli è stato tenuto nascosto. Il bambino che non presenta un sonno disturbato, ma anzi ricco di sogni particolareggiati, potere stare certi che sta crescendo bene. Al

contrario, il sonno freddo, povero di visioni e percezioni, che affatica anziché riposare, lo si deve curare con una specifica dieta d'immagini, ma soprattutto di parole, racconti, epica. Al bambino, insomma, va garantita l'immaginazione, necessario alimento quotidiano dello spirito, oltretutto il cibo.

Il bambino necessita di un punto di riferimento fisico per sognare, un luogo nel quale regni la giusta confluenza di energia. Non si sogna in qualunque giaciglio si sostì. Non si sogna dopo qualsiasi pasto. Non si sogna sempre. La stanza del bambino va preparata con cura, dimodoché possano essere numerosi e proficui gli apprendimenti notturni, i grandi sogni.

La libertà di addormentarsi serenamente è difficile da raggiungere, perché porta con sé le implicazioni più straordinarie per l'individuo, considerato nella sua globalità. Abbandonarsi al sonno in piena libertà riesce soltanto a chi abbia capito come separarsi dalla paura, al bambino piccolo, all'uomo timorato. Lasciare andare la paura è un sentiero faticoso che passa attraverso una foresta di dolore e dolcezza. Obiettivo di ogni vera educazione, quindi, è far perdere progressivamente paura e rigidità all'educando, cosicché anche in sogno, come durante la veglia, egli possa finalmente essere libero di fare esperienza e di apprendere secondo i propri ritmi e soprattutto senza sforzo. Educazione non è fatica, né lavoro. Sbaglia chi assicura ai piccoli che la scuola è il loro mestiere, il loro compito quotidiano, e che il sapere costa fatica. Se lo spirito è toccato da ciò che incontra, l'apprendimento fluisce senza sforzo alcuno e procura benessere. Se c'è fatica, se ne può star certi, è l'adulto che sta sbagliando qualcosa. Il remedio in educazione si chiama amore. È l'amore per la realtà, per il mondo e per la vita, che trasfigurandola la rivela per quel che è: l'illusione della separazione laddove domina l'unione incondizionata di ogni cosa.

Chi riposa male, sogna male. Non sa che farsene dei sogni. Chi vive come separato, divide sé dal resto; chi non vede che ogni dettaglio di ciò che ci circonda ritorna incessantemente, non

riesce a dominare la notte. L'essere, potremmo dire, appartiene di più al corpo addormentato che a quello inavvertitamente sveglio.

In tal senso, anche l'oggetto transizionale di Winnicot, che alcuni darebbero per disperso dopo l'infanzia, mentre altri ritroverebbero mascherato nel sentimento religioso, o in alcune forme feticistiche d'amore, sopravvive piuttosto nel sogno, in certi viaggi onirici particolarmente appaganti e, per così dire, *lucidi*, che i bambini dimostrano di fare sempre molto volentieri. Sogni che "stanno per", che il bambino impara a creare, a maneggiare a proprio esclusivo piacimento. *Onironautica* viene chiamata: l'arte di addormentarsi al fine di contattare il proprio desiderio di calma, conforto, appagamento, avventura... Sogni come oggetti transizionali, creati dal bambino; *lucidi* perché in parte autonomi, in parte eterodiretti dall'inconscio, ovverosia da tutti quegli aspetti del pensiero che emergono laddove il controllo cosciente si allenta. *Semplici, infantili*, probabilmente, ma non per questo meno efficaci, dal momento che assolvono al loro compito di cura (del fisico, della psiche). È lì, infatti, nel momento del sogno, che il bambino supera le proprie fatiche, sia corporee che mentali; è lì che si riposa, che scarica le proprie ansie tentandone la soluzione. Lì ritrova gli oggetti "creati" nel corso della giornata, gli oggetti transizionali propriamente detti, riabbracciandoli all'interno di un universo che è esso stesso transizionale, fin nei suoi più minimi aspetti. Un universo immaginario che "sta per" tutto ciò che può dar pace e calma.

Appare quindi fondamentale tentare di preservare l'ecosistema onirico dei bambini da influenze esterne che lo potrebbero perturbare. *Input* che non potendo essere risolti durante la veglia, con grande fatica e dispendio di energie avrebbero l'unica occasione di essere gestiti dal bimbo a riposo. L'ingresso nel sonno andrà quindi avvantaggiato con storie e racconti adeguati, narrati da voci familiari; mai lasciato allo stridore meccanico di voci televisive microfonate. Così come l'uscita dal sonno dovrà essere morbida e adeguata, mai brusca. Sonno e immaginazione sono da sempre alleati.

Il laboratorio “Cosa sono i sogni?”

Un giorno il maestro entra in classe.
Dopo aver salutato i bambini inizia il laboratorio.

Alla lavagna disegna un ometto stilizzato con tanto di maschera, pinne, boccaglio e onde che lo coprono quasi interamente.

«Chi è?» chiede il maestro ai bambini.

«Un subacqueo!» risponde qualcuno.

«E chi è un subacqueo?».

«È qualcuno che va sott’acqua!».

Il maestro conferma e percorrendo con la mano e con lo sguardo lo spazio vuoto al di sotto dell’ometto pone una nuova domanda: «Chi incontra sott’acqua il subacqueo?».

«I pesci! I pesci!» rispondono i bambini.

«Quali pesci?» domanda il maestro.

«I pesci rossi!».

«Uno squalo!».

«Un pesce pagliaccio!».

...

«E poi?» prosegue mentre cerca di disegnarli tutti alla lavagna.

«Una conchiglia!».

«Un pesce palla!».

«Un pesce martello!».

«Dei delfini!».

«Una balena!».

«Un pesce gatto!».

«Un polipo!».

«Una murena!».

...

Il maestro disegna i pesci che i bambini gli suggeriscono, avendo cura di far parlare tutti. Dopo averne realizzati a sufficienza traccia una linea verticale sulla lavagna separando l'area occupata dal subacqueo e dai pesci.

Lì, nel nuovo spazio che si è ricavato, segna i contorni di un nuovo ometto. Questa volta si tratta di qualcuno che dorme.

«È il subacqueo addormentato» dicono subito i bambini.

«Sì! E chi incontra mentre dorme?» chiede il maestro, indicando lo spazio vuoto sotto di lui.

«I pesci! I pesci!» urlano i bambini.

«Ma come i pesci!» sorride il maestro. «I pesci tra le coperte del letto?» scherza.

I bambini ci pensano un attimo: «I sogni!» dice qualcuno. «Incontra i sogni!».

...

«Sì, i sogni! E quali?» prosegue il maestro.

I bambini lo guardano penserosi, stringendo gli occhi.

Allora il maestro, indicando lo squalo, chiede loro: «Che tipo di sogno potrebbe essere uno squalo?».

«Un sogno brutto!» dice un bambino.

«Un incubo» dice un altro.

«E il pesce pagliaccio?» domanda il maestro.

«Un sogno allegro!»

«Un sogno simpatico!».

Il maestro e i piccoli proseguono nella classificazione dei sogni a partire dai pesci che il subacqueo aveva incontrato. Ci sono sogni belli, fantastici, emozionanti, irritanti, grandi, piccoli, pungenti, paurosi, scivolosi, riflettenti... Sogni veloci, rumorosi, affamati, nascosti, piatti, domestici, selvaggi, elettrizzanti, oscuri, affilati...

Dopo aver tradotto tutti i pesci in sogni, i bambini si riposano.

«Sono tanti i sogni!» dice qualcuno.

«Sì, tanti quanti i pesci nel mare!».

...

«E ora chi ha voglia di raccontarne uno?» chiede il maestro.

Da quel giorno, ogni mattina, quei bambini e quel maestro cominciano la giornata raccontandosi i sogni fatti durante la notte, disponendoli in profondità o in superficie, descrivendoli con dovizia di particolari marini, e affezionandovisi come a degli amici di vecchissima data.

In certe occasioni, poi, il maestro e i bambini, divenuti esperti nel riconoscere i sogni e raccontarli, s'impegnano nel chiamarli a sé attraverso un gioco che consiste nel comporre ciascuno un personale Menù di sogni. Ogni bimbo sceglie quale sogno desidera fare per ogni giorno della settimana, strutturando un Menù dove compaiono sogni belli, morbidi, avventurosi, paurosi, e così via. Il Menù va quindi rispettato e il giorno seguente descritto ai compagni. «Era gustoso il tuo sogno avventuroso di ieri sera?», si dicono, «Sì, era davvero ottimo!». Addormentarsi con la volontà di vivere un'avventura o un incontro fantastico è come sedersi al ristorante e ordinare un piatto. Già prima che arrivi al tavolo l'immaginazione se l'è costruito e una parte di noi se l'è già mangiato. Così per i sogni. Possiamo concepirli come nostri alleati proprio perché sensibili alla nostra volontà, se allenata con il duro esercizio.

Introduzione a “Mi spieghi meglio?”

Tutte le parole si esauriscono e nessuno è in grado di esprimersi a fondo.

(Qoelet 1,8)

Una generazione va, una generazione viene, ma la terra resta sempre la stessa. (Qoelet 1,4) Un versetto dal tono fortemente pessimistico, che denuncia a gran voce la vanità, l'effimero che circonda le cose umane. A cosa valgono le opere e gli sforzi degli uomini di fronte all'inesauribile ciclicità del sole, del vento, delle onde del mare? Il loro continuo movimento, indisturbato e incurante di tutto, fa risaltare l'inconsistenza di qualsiasi affanno terreno. E fino a qui niente di nuovo sotto il Sole... Poi, l'ottavo versetto, sopra riportato, che ci raggiunge come una freccia scagliata da lontano; la visione del saggio Qoelet, che inizia nel cosmo e si estende fin dentro l'animo umano. Nessuna parola potrà mai bastare a spiegare la realtà che ci circonda, né le profondità della nostra interiorità. Ed è qui che s'illumina l'interesse di colui che pratica la filosofia, del maestro, di chi mai si stanca d'invitare i bambini a tener d'occhio le parole per non rischiare di perdere le cose. Collezionando linguaggio, infatti, essi accumulano possibilità in più nei confronti di ogni singola esperienza (oggetto o evento che sia) e di conseguenza acquistano libertà sempre maggiori. Come sassi gettati in uno stagno, le parole si allargano formando cerchi concentrici diretti verso il mondo esterno, verso gli altri, verso di sé. Avanzano, tornano indietro, si riflettono negli spazi, negli interstizi. L'importante, come sempre, è allenarsi a percepire le possibilità, suggerendo ai bimbi le parole che potranno aiutarli lungo il cammino. La maniera di raggiungere la meta, poi, la troveranno da soli.

Da un lato, dunque, il maestro si fa beffe dell'insegnamento del saggio Qoelet, che ammoniva riguardo alla vacuità degli affari, all'incapacità di esprimersi, limitata e predestinata

a esaurirsi; dall'altro, conserva l'agio di voler vivere in tutto e per tutto quella dicotomia, in parte riconosciuta, in parte respinta. Dosando qualche trucco e artificio, il maestro invita i bimbi a compiere l'esperienza, a tratti frustrante, di vedere come le parole, se abbandonate a loro stesse, possano essere uno strumento estremamente grossolano di analisi della realtà. Ma in fin dei conti questa è una buonissima notizia. I piccoli somministrano a tutti il medesimo esperimento: alle maestre, ai genitori, ai fratelli e alle sorelle, al Preside, ai Dottori, agli scienziati, ai Presidenti e ai filosofi stessi... e tutti, nessuno escluso, falliscono inesorabilmente. Non essere in grado di spiegarsi accomuna tutti, al di là del proprio ruolo sociale, del grado d'istruzione o di preparazione, dell'età, del luogo di nascita, della famiglia di provenienza. Chiedere a un altro di provare a spiegarsi meglio appare essere la sola richiesta veramente sincera che tutti abbiamo il diritto di pretendere e nessuno ha l'obbligo di rispettare perché, per l'appunto, impossibile!

Al fatto il dir vien meno.

(Alighieri, Inferno, Canto IV)

Su ciò di cui non si può parlare si deve tacere.

(Wittgenstein, Tractatus)

L'idea positivista di progresso e di sviluppo illimitato governato dalla razionalità sbatte violentemente contro la nostra meravigliosa finitezza. Urta contro l'impossibilità del pensiero e del linguaggio di rendere conto totalmente del semplice, come del complesso. Mai raggiunto e mai davvero raggiungibile, lo stadio positivo si staglia di fronte a noi come un invitante miraggio. Un luogo rassicurante, ma senza fondamento. Chiunque altro, come qualunque cosa, ci resta sconosciuto, impenetrabile, sempre. Ecco perché merita tanta lode chi s'impegna, nonostante tutto, nella scoperta. Chi all'altro domanda anche solamente: «come stai?».

Il laboratorio “Mi spieghi meglio?”

Il maestro entra in classe e si dirige, deciso, verso la lavagna, sulla quale scrive a chiare lettere:

«Nessuno è in grado di spiegarsi a fondo».

Poi si rivolge alla classe e con fare incalzante afferma:

«Ora cerchiamo di vedere se questa frase è vera oppure no».

Nel frattempo assume un atteggiamento misterioso, sistema tra la classe e la cattedra uno schermo di cartone, in modo da celare ai bambini la vista di cosa c'è dietro e prosegue...

«Cosa vuol dire?», chiede un bimbo.

«La frase è vera!», dice un altro.

«Forse, è quando non riesci a dire come ti senti».

«È falsa!», afferma qualcuno.

«Calmi, calmi! Non così in fretta! Non conosciamo ancora la risposta, ma abbiamo un'ora per trovarla», chiarisce il maestro che intanto si è messo a scrutare la classe...

«Vediamo un po'... tu! Sì proprio tu, vieni a sbirciare dietro lo schermo!».

È arrivato il momento di spiegare il gioco, le regole sono semplici, dice il maestro: «Elisa rimane qui dietro lo schermo. Io le passo un oggetto. Lei lo guarda. Poi dovrà dirvi esattamente com'è e voi dovrete disegnarlo identico identico».

«Facile!».

«Io non ho capito».

«Dobbiamo indovinare cos'è?».

Il maestro ripete le indicazioni. «Elisa può subito dire alla

classe che l'oggetto in questione è una chiave, non bisogna indovinare cos'è, bisogna ascoltare la descrizione di Elisa e disegnare l'oggetto tale e quale a quello che lei ora sta osservando».

«Facile!», dice qualcuno.

«Ma è impossibile!», afferma un altro.

«Come facciamo a farlo uguale?», si chiede un altro.

All'espressione interrogativa dei bambini il maestro risponde lanciando una sfida: «Alla fine dell'ora chi sarà riuscito a disegnare la chiave identica a quella che è nascosta dietro lo schermo avrà vinto!».

I bambini accettano la sfida. Le domande iniziano a invadere la classe, come un fiume in piena:

«Che forma ha?».

«C'è un portachiavi?».

«Ma dove inizia e dove finisce questa chiave?».

Il maestro, come un direttore d'orchestra, coordina gli interventi dei bambini, suggerendo a Elisa di dire qualcosa sulla forma delle chiavi e di descriverla in tutte le sue parti, anche le più piccole, le più insignificanti. Superata l'iniziale timidezza, Elisa reagisce con entusiasmo:

«Nella parte dove si infila la chiave c'è un 2, poi ci sono due cerchi con un triangolo a testa in giù!».

«La parte centrale della chiave è lunga come un mio dito e larga come mezzo dito!».

«È abbastanza rotonda. Anzi, non proprio, un po'!».

Nel sentire parlare di misure a qualcuno s'illumina il volto. Tutta la classe si arma di righello, nel tentativo di misurarsi un dito, mezzo dito, etc. Anche a Elisa viene consegnato lo

strumento di misurazione, e costretta a cercare di trovare una soluzione al problema della misurazione, al fatto che in quella classe neppure i righelli, come le dita, sono uguali!

«La parte dove ci sono i tasti è lunga 5 centimetri e larga 2 centimetri».

«La parte di metallo che si infila per accendere la macchina è lunga come il mio mignolino!», dice Elisa.

«Il mio righello è sbeccato! Non riesco a leggere i numeri!».
«La punta della mia matita è troppo grande!».

Quella che fino a un attimo prima era sembrata un'idea geniale si trasforma in una difficoltà in più. Il mignolo di Elisa non è lungo come quello di tutti gli altri e rappresentarlo sul foglio è complicato! Il rumore cresce sempre più, assieme allo sconforto di un'impresa che sembra sempre più impossibile:

«Io mi arrendo!».
«Non ci riusciremo mai!».

A questo punto il maestro mostra la sua abilità nell'accompagnare senza suggerire o condizionare la classe. All'arrendevolezza dei bambini risponde con entusiasmo chiamando dietro lo schermo un altro bambino: «Lui è bravissimo a spiegare, se ascoltate bene ora capirete tutto!».

Gabriele arriva in soccorso di Elisa, lanciandosi in un monologo ricco di elementi descrittivi:

«Allora», dice, «ricominciamo!».

«Nella parte centrale della chiave ci sono tre pulsanti: il primo si trova leggermente sotto il bordo in alto e sopra c'è disegnato una specie di lucchetto aperto; il secondo si trova circa un dito più in basso ed è molto più piccolo del primo; l'ultimo pulsante è appena un po' più sotto del secondo e

ha una specie di pallino sopra».

La classe torna a impugnare la matita e ci riprova.

Il maestro, con un'espressione divertita, fa notare a Gabriele che nella sua descrizione ha usato delle parole "difficili" da disegnare: *leggermente, un po', circa, quasi, appena, una specie di...*

Alla provocazione del maestro, Gabriele - che ha preso molto sul serio il suo compito - ci riprova e questa volta chiama in aiuto i gesti e i movimenti del corpo:

«Sul dietro c'è un codice, DCG67Y, racchiuso in un rettangolo fatto così» afferma mettendo i due palmi paralleli prima in orizzontale poi in verticale;

«Poi sotto il rettangolo c'è una cosa fatta così» continua tracciando con la punta dell'indice un cerchio nell'aria davanti a sé.

A questo punto i bambini chiamano impazienti il maestro affinché veda il loro lavoro:

«È giusto?» chiedono con insistenza.
«Io l'ho indovinata!» esclama un bambino.

Il maestro allora si rivolge alla classe con un'espressione seria e dichiara: «Alla fine dell'ora ognuno di voi ritaglierà la sua chiave e vedremo se qualcuno sarà riuscito a farla identica identica identica! Fino ad allora non potremo saperlo!».

Alle espressioni interdetto dei bambini il maestro risponde rilanciando la sfida: «Forza! Mancano ancora 10 minuti, sfruttiamoli bene. Qualcuno potrebbe vincere!».

Alcuni bambini si allungano sempre più perplessi sui propri banchi, non riuscendo più a mascherare il loro sconforto (proprio all'attività e dunque ben accetto dal maestro).

Quello a cui il maestro li sta sottoponendo è un esercizio duro. Si stanno infatti a poco a poco rendendo conto del fatto che per quanto i compagni dietro lo schermo si sforzino a spiegare bene l'oggetto, qualcosa in quella loro comunicazione non sta funzionando. Che frustrazione! Smaniano dalla voglia di dare un'occhiata dietro lo schermo. È come se intuissero che la soluzione è lì a portata ma lo strumento che hanno a disposizione – la parola – non è lo strumento giusto, non funziona, non è sufficiente.

Il maestro allora, lungi dall'assecondare questo atteggiamento disfattista, anticipando di pochissimo la loro resa, richiede ai bambini un ultimo sforzo chiamando dietro lo schermo un terzo e ultimo bambino:

«Secondo voi chi è il più bravo della classe a spiegarsi?».

«Diego! Diego!», rispondono.

Diego, forte dell'incoraggiamento e della stima dei suoi compagni, dopo avere preso un gran respiro, ci riprova:

«C'è questo pallino in alto, quello che serve per fare scattare la chiave, che sembra un *tic tac* rovesciato».

Il maestro assume un'espressione incuriosita registrando fra sé e sé con piacere il fatto che arrivati ad un certo punto, dopo aver tentato con le misure e le forme, con i gesti e con le descrizioni puntuali dei particolari, inevitabilmente c'è sempre qualche bambino che prova a passare per il "sembra".

«La scritta non è dritta, è un po' piegata come se stesse prendendo la rincorsa per partire».

«La forma del pulsante è tipo quell'acqua dello stagno quando butti una pietra e fa i cerchi».

Il rumore e l'agitazione crescono. I bambini cominciano

a domandarsi quando sarà sollevato lo schermo. È il momento per il maestro di riportare la classe a quello che era l'intento principale del laboratorio:

«Ora mettiamo tutte le chiavi ritagliate davanti allo schermo, e quando verrà sollevato scopriremo se qualcuno avrà disegnato la chiave identica a quella nascosta. Se qualcuno ci sarà riuscito, quella frase che ho scritto alla lavagna si rivelerà falsa, se invece non ci sarà riuscito nessuno la frase sarà vera».

In un'atmosfera di intensa trepidazione il maestro, godendosi la *suspense*, comincia a poco a poco a scoprire la chiave, un pezzo alla volta.

«Quel pezzo l'ho fatto uguale!».

«Io ho indovinato i tasti».

A questo punto il maestro sovrappone la chiave ai ritagli e ne analizza uno per uno. La classe si rende conto, a poco a poco, che anche se qualche bambino è riuscito a indovinare la dimensione della chiave non ha però capito com'era fatta la parte di metallo con i dentini e chi ha indovinato la forma dei tasti ha invece sbagliato la dimensione della chiave.

Di fronte all'insuccesso ecco che si fa strada qualche lamentela e arrivano le prime recriminazioni:

«Non è giusto! Io l'avrei spiegato meglio» afferma qualcuno.

È giunto il momento per il maestro di lanciare l'appello finale: «Se pensate che ci sia qualcuno più bravo di voi a spiegarsi possiamo chiamarlo! E giocare nuovamente. Secondo voi chi è che è davvero in grado di spiegarsi a fondo?».

«La maestra!».

«Il Preside!».

«Mio papà!».

«Uno scienziato».

«Il presidente degli Stati Uniti!».

«Un astronauta!».

«Un Dottore!».

Ogni bambino afferma e difende con forza la sua convinzione. Il maestro questa volta non ha la risposta ma solo un'ultima provocazione: «Oggi non siamo riusciti a trovare nessuno in grado di spiegarsi a fondo. Voi, però, continuate a mettere alla prova i vostri genitori, insegnanti, Presidi, scienziati, Presidenti finché non trovate qualcuno!».

I bambini si scambiano sguardi elettrizzati, forse hanno intuito qualcosa.

Il maestro sorride ed esce senza aggiungere altro.

* * * *

Afferma Gillet ne *L'educazione del carattere*: «L'ideale consiste nell'innalzare nel nostro mondo morale il trono della verità, della ragione sulle agitazioni provenienti dal basso. L'ideale consiste nell'impregnare di luce e di colore tutti gli angoli e i cantucci in cui regnano tenebre e ghiaccio. L'ideale consiste infine nel ridurre questo mondo a uno stato di equilibrio stabile che ci renderà padroni, non già padroni degli altri, di coloro che vivono fuori di noi, ma padroni di noi stessi». L'ideale equilibrio termodinamico del carattere, di cui parla Gillet, è a nostro modo di vedere un obiettivo irraggiungibile per l'uomo, il quale continua e continuerà sempre a essere preda di passioni e istinti irrazionali. Passioni e istinti che proseguiranno ad allontanarlo dall'equilibrio, dalla strada immaginata, teorizzata, solamente concepita. Non si tratta solamente di sapere di non sapere, ma di sapere di non poter sapere, di conoscere i limiti dell'educazione. Non solo i limiti quantitativi (quanto potrò mai conoscere?), ma anche e soprattutto quelli qualitativi (in quali modi potrò conoscere?). Chi si aggrappa, come fa Gillet, all'educazione come a un salvagente, non potrà che affogare tra i flutti della complessità.

Introduzione a “Le parole impossibili!”

L'educazione cerca se stessa da sempre. Ma cosa vuol dire *educare*? Un pensiero che sia stato educato, ovvero allenato, guida mani educate, si esprime educatamente. L'educazione è la realtà stessa, dal momento che tutto ciò che circonda l'uomo porta con sé uno straordinario potenziale educativo, fatto di colori, forme, materiali, suoni, ma soprattutto analogie e metafore. La grande educazione (*big education*) la si incontra nel mondo, a contatto con quel che c'è, con quel là fuori che ci spaventa, con quel lì dentro che ci terrorizza.

L'educazione, poi, è anche spirito di stupore, perché senza curiosità e meraviglia quel che c'è, la realtà, si nasconde irrimediabilmente agli occhi, e allora si vive come in uno stato di nebbia, di buio perenne (citando Carlos Castaneda).

Educazione non dovrebbe essere sinonimo di *rappresentazione*, eppure è così! Tant'è che sempre più spesso ci capita di dire: «insegnare è un puro atto di recitazione». Ecco perché all'insegnante si richiede (almeno) d'imparare bene il copione, il nome degli attori, dei caratteri. Un insegnante che dopo diverse settimane ancora si confonde, o ha necessità del registro per ricordare tutti, o, peggio, si aggrappa ai cognomi per farsi ascoltare, passando sopra ai caratteri senza rispettarli, forse non è un buon attore.

In scena non ci sono cognomi. In scena dimentichiamo da dove siamo venuti e dove andiamo. In scena scordiamo ogni cosa, perché semplicemente *siamo, si è*. In scena siamo una cosa sola con le parole, anche con quelle impossibili, che non finiscono mai, che non sappiamo comprendere (abbracciare con l'intelletto, ovvero raccogliere fra sé e sé).

Presto o tardi ci troveremo a fare i conti con un'educazione definitivamente disumana. Senza più maestri, senza più attori; una tecnologia digitale direttamente collegata coi discenti. Un algoritmo sofisticato che consentirà al Potere

di produrre, a partire da educatori robotizzati, educandi omologati, selezionati in base alle richieste del mercato, a seconda delle loro competenze specifiche. Si tratterà di una scuola vuota (probabilmente non si tratterà più neanche di una scuola!). Tutto si ridurrà, forse, a un'applicazione scaricabile e fruibile ovunque, davanti alla quale il bambino dovrà passare un certo numero di ore al giorno, pena la denuncia alle autorità competenti. Autorità che vigileranno sulla programmazione educativa di tutti i nuovi nati, ovunque essi siano, sui test da loro espletati, sul loro livello di apprendimento, sulle conoscenze alle quali sarà loro dato o no diritto ad accedere. La conoscenza è pericolosa se la libertà è vista come una minaccia costante all'ordine economico.

Le parole impossibili proteggono l'insegnante da questo (in)evitabile futuro, sono i suoi angeli custodi personali. Gli impediscono di evaporare tra la folla di tutto il personale educativo, nonché di tutta la burocrazia che vi sta dietro. Dà sollievo il fatto che mai alcun programma computerizzato potrà gestire informazioni completamente immaginarie, quali sono quelle che accompagnano una qualsiasi delle infinite parole impossibili che potremo concepire. I bambini giocano accanto a queste parole come nulla fosse: *Blap! Zvifz! Prizzztr!* Cosa sono? Quando? Dove? Ogni volta si tratta di un salto nel vuoto, di un'azione eroica, "folle" (direbbe un burocrate). Arte, immaterialità, avrebbe detto Yves Klein. Se educazione è immaginazione, il maestro ha il dovere morale di condurre i bambini nell'immaginario, nel luogo dove le parole impossibili sono di casa, dove dimora l'*altrimenti*.

Questo è il genere di educazione che non fa male a nessuno, perché pura magia delle parole! Impaurisce, terrorizza, pietrifica, forse, l'addetto all'ordine, al controllo. Spaventa chi non sa che farsene della libertà ed è convinto che solamente in un universo totalmente regolamentato possa trovare spazio la pace, anche al prezzo della libertà, della fantasia. Ma non spaventa certo il maestro, o non dovrebbe spaventarlo. Lui, ancor più dei bambini, s'immagina vivere.

Il laboratorio “Le parole impossibili!”

Il maestro entra in classe. Poi consegna a ciascun bambino un foglio di carta suggerendo di piegarlo in modo da dividerlo in due parti uguali.

«In quante parti abbiamo diviso il foglio?», chiede il maestro.

Si alzano le voci dei bimbi:

«Due!».

«Due!».

«Quattro!».

Girando il foglio e mostrando il retro, il maestro commenta:
«Bravi! Abbiamo diviso il foglio in quattro parti!».

Con fare misterioso mostra alla classe quattro piccoli cartellini che tiene in mano, attento a che nessuno sbirci troppo con la coda dell'occhio.

«Chi vuole scegliere il primo cartellino?», domanda il maestro senza smettere di mostrare e poi nascondere i cartellini.

Le mani si levano alte, veloci.

«Io! Io!».

«Chiama me!».

«Me per primo!».

«No, me!».

Il maestro inizia a scrutare la classe, poi improvvisamente sceglie un bambino. «Tu! Vieni a prendere il primo cartellino!», dice, accompagnando le sue parole con ampi movimenti.

Il bimbo si alza e si avvicina al maestro che scherza con lui:
«Sei sicuro di voler scegliere questo cartellino? Proprio questo? Sicuro sicuro?».

Senza più far caso al vociare e ai suggerimenti dei compagni, il bimbo gira il cartellino e legge:

«Blusfone!».

«Cosa?», esclamano tutti.

«Blusfone!», ripete il bambino.

«Bene!», interviene il maestro. «Nella parte alta del foglio, quella più lontana dalla vostra pancia, disegnerete un *Blusfone!*». E continuando a mostrare il cartellino, e ripetendo la parola più e più volte, si comporta come uno che si aspetti che tutti abbiano già cominciato a disegnare.

«Blusfone? Ma cos'è?».

«Non esiste!».

«Sì, io l'ho visto una volta!».

«Sì, anch'io!».

«Volete un indizio?», propone il maestro.

«Sì, sì, un indizio!», esclamano tutti.

«Il *Blusfone* è una cosa che si mangia, un cibo!», commenta il maestro, come si trattasse di qualcosa di estremamente comune.

«Ah... Sì, io l'ho assaggiato una volta, è vero!».

«Mia nonna a volte lo prepara!».

Impugnata la matita, i bimbi iniziano a disegnare. Il silenzio è interrotto solamente da qualche sporadica domanda:

«Posso usare i pennarelli?».

«I colori?».

«Posso aggiungere delle parole?».

«Posso descriverlo?».

«Si può cancellare?».

Il maestro li rassicura sulla possibilità di usare ogni colore e ogni descrizione, come si trattasse di un piccolo manifesto.

Mentre i bambini sono impegnati, gira tra i banchi e osservando i fogli domanda incuriosito: «Quali sono gli ingredienti del *Blusfone*?», «Come si cucina? Quando si mangia?». E poi ancora: «Dove si mangia?».

I bambini, in cerca di conferme, chiamano il maestro che guarda i loro disegni e annuisce misteriosamente:

«Mmm... Potrebbe essere...», dice.

«Certo, sì... però disegnate il *Blusfone*...».

«Attenti a non confondere il *Blusfone* con...».

Poi incalza con altre domande: «Chi può mangiare il *Blusfone*? I grandi? I piccoli? Oppure solo quelli che hanno più di 102 anni?». «Quando se ne mangia troppo cosa succede?».

«Ti viene il mal di pancia!», grida qualcuno.

«Voli in aria come un palloncino!», e si mettono tutti a ridere.

Poi il maestro aggiunge, sempre più divertito: «Chi vuole può anche disegnare la faccia di chi ha appena mangiato il *Blusfone*!».

Trascorrono circa dieci minuti, poi il maestro invita i bambini a terminare il disegno. È ora di pescare un altro cartellino. Il maestro, come un illusionista, stringe in mano i bigliettini, se li porta davanti agli occhi, ne studia il contenuto, li avvicina, li allontana, mentre i bimbi hanno già tutti le braccia alzate, desiderosi di scoprire cosa si nasconde dietro il prossimo.

* * * *

Il maestro sceglie un altro bimbo che, pescato un cartellino, legge: «*Su-pir-ro! Supirro!*».

«Un *Supirro*, certo!», conferma il maestro, invitando tutti a

disegnare nella parte bassa del foglio, quella più vicina alla pancia, un *Supirro*. Anche questa volta viene concesso un indizio, uno soltanto: «È un animale!».

«Un *Supirro*?».

«Mai sentito!».

«Ma non esiste...».

«Sì, io l'ho visto una volta...».

«A me è salito sul divano!».

Sulla classe cala nuovamente un silenzio creativo. Ciascun bimbo prova a disegnare il suo *Supirro* mentre il maestro, come un direttore d'orchestra, elabora altre domande passeggiando tra i banchi:

«Quante zampe ha il *Supirro*?».

«Dove vive? Per quanti anni?».

«Fa le uova, oppure i cuccioli?».

«Ha il pelo o le piume? È morbido o ruvido?».

Rispondendo allo sguardo interrogativo di qualcuno, il maestro sottolinea che non ci sono soluzioni o disegni più o meno buoni, ma tentativi, tanti possibili tentativi. Senza dare indicazioni, recitando, suggerisce nuove immaginazioni: «Perché non disegnate anche la *Supirra*, e i *Supirri*?»; «Avete mai incontrato un *Supirro*? Se vi capitasse d'incrociarlo, cosa fareste?».

* * * *

Dopo una decina di minuti il maestro invita i bambini a girare il foglio. Poi, tenendo i due cartoncini rimasti davanti al viso, abbassa e alza lo sguardo. La scritta non si riesce ancora a leggere, e nella classe permane un'attesa magica, una tensione che ispira immagini.

Poi, con un cenno impercettibile, chiama un terzo bambino a pescare il penultimo cartellino rimasto:

«Prills!», legge il bimbo.

I bambini aspettano un indizio che non tarda ad arrivare: «Il Prills, naturalmente, è qualcosa che si beve, come una... una...».

«Una bibita!».

«Un aperitivo!».

«Un succo!».

«Un'aranciata!».

Alcuni bimbi presi dallo sconforto di non conoscere neppure questa parola vengono incoraggiati dal maestro. «È difficile inventarsi qualcosa di nuovo a questo mondo! Specie se non crediamo di poterlo fare! Ma noi possiamo!», dice, senza smettere di passeggiare tra i banchi:

«Quali sono gli ingredienti del Prills?».

«In quale bicchiere si beve?».

«Quando si beve? Dove?».

Di tanto in tanto qualcuno sembra aver riconosciuto il trucco:

«Queste parole non esistono!».

«Le hai inventate tu!».

Allora il maestro, calmo e disinvolto, risponde: «Non potrei mai... Continuate a immaginare e disegnare».

Mentre i bambini riflettono, lui evoca nuove immagini spingendo sempre più lontano la loro immaginazione:

«Ci sono bottiglie di Prills? Dove si comprano?».

«Potreste produrre da soli questa bibita?».

«Ci si può ubriacare di Prills?».

Il maestro non smette di guardare i bambini, poi, dopo averli aiutati a completare il disegno, esclama: «Bene! È giunto il momento di prendere anche l'ultimo cartellino!».

* * * *

«Blap!», urla il bimbo a cui è stato affidato il compito di rivelare l'ultima, impossibile, parola.

Il maestro è disposto, ancora una volta, a lasciar loro un'indicazione: «È un attrezzo! Uno strumento!».

«Lo conosco!».

Ce l'ho a casa!».

«Mio padre lo usa per riparare la macchina!».

«Io non l'ho mai sentito!».

Il maestro incalza: «A cosa serve? È leggero o pesante? Chi lo usa?».

«È come un cacciavite!», dice sicuro qualcuno.

«Un cacciavite è un cacciavite, mentre un *Blap* è un *Blap*! Dev'essere per forza diverso da un cacciavite», dice il maestro.

La classe torna a concentrarsi: «Perché non disegnate anche chi lo usa?». «E se un giorno vi si rompesse l'ultimo *Blap*, come fareste senza?».

Gli alunni chiamano impazienti il maestro perché guardi nuovamente i loro disegni, sempre più colorati.

Sono trascorsi dieci minuti, forse più, e l'ora insieme è quasi terminata. Il maestro invita i bimbi a scrivere il loro nome sui fogli. Ciascuno racconta agli altri la cosa più curiosa che ha disegnato mentre insieme si scorrono i fogli per ammirare le idee di ognuno, soprattutto quelle più strane!

C'è gran fermento. Il maestro sorride. Ringrazia i bambini ed esce senza aggiungere altro.

La discussione in classe, invece, continua nei giorni a seguire...

Introduzione a “Il telecomando magico”

Iniziamo col dire che il bimbo, appena varcato il confine della scuola, indossa una maschera. Una maschera che si fa via via più spessa col passare dei minuti, delle ore e dei giorni che passa all'interno dell'edificio scolastico. Una maschera che lo rende irriconoscibile rispetto a quello che era prima, nell'ambiente familiare, domestico, privato (alcuni direbbero, alquanto superficialmente, che la maschera «lo svela per quel che è»; secondo noi, più semplicemente, essa «lo rende qualcosa»). Ecco spiegato perché, se un genitore buttasse un occhio a scuola, senza esser visto da nessuno, facilmente si ritroverebbe a dire: «Non posso credere che mio figlio si comporta così!». Oppure: «A casa non l'ho mai visto fare certe cose! Quasi non lo riconosco!», «Non sembra lui!», e così via...

Nonostante la maschera che indossa, il bimbo è pur sempre il solo attore sincero presente sulla scena. Tutti gli altri, ovverosia gli adulti che a vario titolo abitano la scuola e vi trascorrono del tempo, indossando anch'essi la propria maschera, non sono mai del tutto convinti della propria rappresentazione. Gli adulti non ripongono la stessa fiducia, la medesima credenza che vediamo nei bambini, ma una di stampo diverso; motivo per cui il più delle volte essi tendono a esasperare la propria recitazione e così facendo la svelano, rovinandola agli occhi di chi li osserva (altri adulti). I bambini, a motivo della propria età, credono fermamente sia alla propria rappresentazione che a quella messa in opera dagli adulti, per quanto malfatta e sgraziata possa essere. Essi non criticano lo spettacolo, la messinscena che abitano, li abita.

Un osservatore neutrale che assistesse allo svolgersi di una mattinata a scuola, non avrebbe problemi, dunque, a percepire la recitazione dell'insegnante, così come quella dei bambini, e a sorriderne pure, non prendendola sul serio. Allo stesso tempo, però, farebbe estremamente fatica a vivere con distacco una situazione nella quale egli fosse nuovamente studente e di fronte a sé avesse un insegnante.

Il laboratorio “Il telecomando magico”

Il maestro entra in classe. Distribuisce un foglio bianco a ciascun bambino e immediatamente si dirige alla lavagna. Su quest'ultima sa che dovrà disegnare un telecomando tutto particolare, diverso da come noi lo conosciamo. Pertanto, si concede il tempo necessario per svolgere il lavoro con estrema attenzione. Una cura, diremo, volutamente maniacale. Dopo aver selezionato accuratamente dei gessetti colorati, come si trattasse di cioccolatini, traccia un rettangolo più o meno grande e lo riempie con dieci pulsanti di varie forme. Ogni tasto è perfetto. La lavagna è così bella da guardare che verrebbe voglia di mangiarla. Per finire il lavoro servono parecchi minuti, durante i quali i bambini si mostrano impazienti, tentando delle soluzioni, ma rimanendo quieti.

«Cosa stai disegnando?», chiede qualcuno.

«Sembrano delle figure geometriche!», dice qualcun altro.

Ma il maestro, assorto nel suo lavoro e ormai inseparabile dalla lavagna, ignora le domande dei bambini come se non riuscisse a sentire null'altro che i propri pensieri, e l'impegno a completare il disegno. Al massimo, si limita a fare un ghigno ogni tanto. Attorno l'aria si fa sempre più misteriosa e i bambini bisbigliano tra di loro, incuriositi.

«Ma che cos'è? non si capisce...», sussurra qualcuno.

«Secondo me è lo Spazio con tutti i pianeti...».

Dopo circa dieci minuti il lavoro alla lavagna è completato. Finalmente il maestro può voltarsi concedendo tutta la sua considerazione alla classe. I bambini aspettano qualcosa, intrepidi.

Il maestro scaglia la domanda:

«Che cos'è? Ce l'avete tutti a casa...!».

«Una cucina!».

«Un divano!».

«Un lavandino!».

«Un frigorifero!».

«No, nessuna di queste cose. Se cade, si rompe!».

«Il computer!».

«La televisione!».

«Lo specchio!».

«Il piatto!».

«No. Guardate bene... Si nasconde tra i cuscini!».

«Il tablet!».

«La coperta!».

«Il cellulare!».

«Un giocattolo!».

«Ultimo suggerimento: ha le pile!».

«Il telecomando, il telecomando!», gridano i bambini.

«Esatto, ma non un telecomando qualsiasi», dice il maestro, «un telecomando magico!».

«Wow, e che cosa fa?» chiede un bambino.

«Guardate...». Il maestro invita un bambino alla lavagna e gli chiede di scegliere con moltissima attenzione un tasto.

Luca sceglie timidamente il tasto che sta al centro.

«Bene», continua il maestro, «adesso premi con forza!».

Luca sfiora con l'indice il pulsante; ha ancora un'aria insicura.

«Più forte, più forte!», lo incoraggia il maestro.

Il bambino si convince e preme con forza.

«Questo è il tasto d'accensione!», esclama il maestro.
«Vuol dire che dovrete accendere qualcosa. Farla esistere!
Ad esempio, cosa vorreste che apparisse in questa classe?»

«Maestro, dobbiamo pensare a una cosa che vorremmo ci fosse in classe ma che non c'è?», dice un bimbo.

«Esattamente. Tracciatela sul foglio bianco!».

«Scriviamo o disegniamo?», chiede.

«Come preferite» spiega il maestro. «Potete fare anche entrambe le cose! Per esempio, in questo caso potreste scrivere "vorrei accendere..." e aggiungete la parola della cosa che vorreste avere in classe. Oppure potete fare un disegno!».

«Sì, facciamo così!» .

«Bene, avete tre minuti di tempo. Dopodiché, chi vorrà, potrà alzare la mano e dirmi cosa ha scritto o disegnato sul foglio!».

Dopo qualche minuto i bambini alzano la mano.
Il maestro li chiama uno per uno.

«Io vorrei accendere una tavola da pittura!».

«Io vorrei che ci fosse il dente di un T-Rex!».

«Io vorrei che ci fossero tantissimi strumenti musicali!».

«Io vorrei che ci fosse un cavallo!».

«Io un campo da calcio!».

«Due campi da calcio!».

«Io vorrei che ci fosse un acquario segreto!».

«Io vorrei ci fosse una giostra, così saremmo più allegri!».

«Bene, andiamo avanti allora... Giulia, vuoi venire tu a scegliere un tasto?».

Giulia accetta e si dirige alla lavagna a scegliere il tasto che sta sulla destra, accanto a quello d'accensione.

«Ah! Questo è il tasto per cambiare canale!», svela il maestro.
«Forza, Giulia, schiaccia il pulsante!», dice.

Giulia preme il tasto con decisione.

«Benissimo. Adesso pensate a qualcosa che in classe c'è già, ma che vorreste cambiare con qualcos'altro...».

«No, maestro, non ho capito... dobbiamo disegnare di nuovo una cosa che vogliamo in classe?».

«Non proprio», risponde il maestro. «Prima dovete pensare a una cosa che in questa classe non vi piace (guardatevi attorno!). E poi immaginare una cosa che vorreste vedere al posto di quella che proprio non vi piace!».

«Ah sì, adesso ho capito!».

«Bene, disegnatte tranquilli e poi, chi vorrà, alzerà la mano!».

«Io ho finito maestro!».

«Allora raccontaci cosa cambieresti!».

«Vorrei che quelle filastrocche appese fossere disegnate da noi!».

«Vorrei cambiare il pavimento con dei mattoni colorati!».

«Vorrei che al posto delle tabelline ci fossero delle parole!».

«Vorrei che non ci fosse tutta questa polvere sugli armadi!».

Il maestro è stupito dalle risposte dei bambini e di tanto in tanto approfondisce la questione...

«Giorgio, come mai il pavimento grigio non ti piace?».

«Perché è brutto e triste!», replica Giorgio.

«Mi sembra giusto!», dice il maestro, con aria sorpresa.

«Chi vuol venire a schiacciare un tasto adesso?».

«Io, io!».

«Vieni Leonardo!».

Leonardo sceglie il tasto in alto a destra, ma è troppo alto e non ci arriva. «Aspetta», dice il maestro, «prendiamo una sedia».

Leonardo sale in piedi sulla sedia e schiaccia il pulsante.

«Con questo tasto spegniamo qualcosa», rivela il maestro. «Cosa volete spegnere in questa classe? Raccontatemi una cosa che proprio non vorreste più fare!».

«Le verifiche!», urla Sara.

«Come mai?», chiede il maestro.

«Perché mi mettono ansia!», dice.

«Io non farei più ripassi perché ripetiamo sempre le stesse cose!».

«Io non vorrei più fare scienze perché è noioso!».

«Basta con le ricreazioni in classe!».

«Mai più cartelloni, basta!».

«Bene, tre minuti e poi proseguiamo», dice il maestro.

Subito dopo invita Alice alla lavagna.

Alice sceglie il pulsante e lo schiaccia.

«Attenzione!», esclama il maestro. «Alice sta abbassando il volume! Cos'è che non vorreste più sentire in questa classe?».

«Io le urla dei compagni!».

«Io le parolacce!».

«Io le maestre che strillano!».

«Io non vorrei più sentir bussare alla porta!».

«Come mai non vorresti più sentir bussare alla porta, Luca?».

«Perché, per esempio, quando stiamo facendo una cosa, arriva qualcuno da fuori, bussa alla porta, interrompe, se ne va e noi poi non ci ricordiamo più cosa stavamo facendo prima!», risponde Luca.

«Adesso chi vuole venire alla lavagna?».

I bambini alzano la mano.

«Vieni tu, Francesco!».

Francesco sceglie un pulsante e preme energicamente. Il maestro interviene: «Strano... qui non succede niente. Riprova!». Francesco ritenta con entrambe le mani. «Niente da fare, questo tasto è rotto! Mi spiace, Francesco».

Francesco torna a posto sorridendo.

«Qualcun altro?».

«Io, io!».

«Vieni, Lucia».

Lucia si precipita alla lavagna e sceglie il tasto in basso a destra, premendo con decisione. «Lucia ha alzato il volume!», esclama il maestro. «Le parole che vorreste sentire di più in classe quali sono?».

«Sei bravo!».

«Hai studiato proprio bene!».

«Sei la mia migliore amica!».

«Sono fiero di te!».

«Brava!».

«Bene, scrivete tutto sul vostro foglio... e avanti il prossimo!».

Matteo si alza e va a scegliere un tasto.

«Matteo ha schiacciato il tasto per tornando indietro nei canali! Dunque, qual è la materia che vi piace meno?», chiede il maestro.

«Matematica!».

«Scienze!».

«Italiano!».

«Storia!».

«Rachele, vieni tu adesso?», chiede il maestro.

Rachele corre verso la lavagna e, decisa, preme un tasto.

«Attenzione! Questo è il tasto che ferma tutto: è il tasto "Stop"», afferma il maestro. «Quando capita di voler dire Stop a qualcosa? Alzate a mano...».

«Sofia, là in fondo, ti viene in mente qualcosa?».

«Per esempio, quando abbiamo voglia di rilassarci perché siamo stanchi... vogliamo dire: Stop!».

«Quando la scuola ci manda in vacanza, a giugno, la scuola dice Stop!» aggiunge qualcun altro.

«Bene, allora voi chi vorreste mandare in vacanza?», chiede il maestro.

«Le maestre, le maestre!».

«I genitori!».

«Il Preside!».

«Io ci manderei Federico!».

«Mandiamoci la maestra di italiano!».

«Anche io vorrei andare in vacanza!».

«Tu, maestro!».

«Giulia!».

Il maestro sorride ricordando di completare il foglio con un disegno. Dopo 5 minuti ritira i fogli, saluta i bambini ed esce.

Introduzione a “L’oggetto nascosto”

Il fine di un attore che potremmo definire “cinico” non è sempre negativo. Anche Goffman lo afferma (*La vita quotidiana come rappresentazione*, 1959) apertamente, senza indugio. «L’attore», dice, «può essere indotto a plasmare l’opinione del pubblico come mezzo per altri fini», proprio per il fatto che non crede in ciò che fa, né nel pubblico, né nella rappresentazione. Di per sé tale distacco non è negativo, specialmente nel momento in cui l’attore se ne serve per mettere alla prova il pubblico, per esaminarlo su qualcosa che altrimenti sarebbe impossibile individuare e contenere. Quali sono le sottili gerarchie interne ad esso? Quali i rapporti di forza e di potere che scorrono tra le sue file? Fino a dove arriva la libertà di ciascuno membro del pubblico? Se l’attore non fosse mai sufficientemente cinico, tali informazioni gli sarebbero costantemente precluse. Se credesse ciecamente alla rappresentazione non potrebbe mai metterla tra parentesi, potendoglisi accostare solo con timore.

Il maestro è un attore cinico. Lo è anche quando desidererebbe non esserlo. In certi casi lo è per scelta, in altri perché non può fare altrimenti. Ma lo è sempre, che gli piaccia o no. Se vuole che la rappresentazione educativa funzioni, il maestro deve “mentire” al bambino, non ci sono alternative. “Mentire” come mente ogni attore, nulla di grave insomma, nessun torto imperdonabile. Il bambino, invece, almeno fino a una certa età, è nei confronti dell’istituzione scolastica un attore sincero. Diremmo, oltremodo sincero. Il bambino crede fermamente nella rappresentazione educativa, e vi crede senza sforzo. Crede all’insegnante che all’infanzia lo intrattiene con canzoncine divertenti per cercare di arrivare a fine giornata meno stanca possibile. Crede al maestro che alla primaria gli parla di big bang, e pure a quello che subito dopo gli racconta di Adamo ed Eva. Gli insegnanti come pubblico, invece, sono sempre sinceri. Tra loro, quando sono insieme, nessuno si dimostra cinico. Quando ciò si verifica, la rappresentazione svanisce e la scuola si tramuta in qualcos’altro. Ecco perché ciò capita assai poco di frequente.

Il laboratorio “L’oggetto nascosto”

Il maestro entra in classe.

Nelle sue mani tiene ben stretto un giubbotto.

Si siede a terra e invita i bambini a fare altrettanto.

In cerchio, incuriositi, chiedono al maestro se nasconda qualcosa tra le mani, sotto il giubbotto.

«Come mai hai un giubbotto in mano?».

«C’è qualcosa sotto il giubbotto?».

«È una sorpresa per noi?».

«Cos’è? Cos’è?».

Il maestro, incrociando il loro sguardo attento, conferma con un sorriso e un leggero movimento del capo.

«Io lo sapevo!».

«Possiamo vedere cosa ci hai portato?».

«Io so che cos’è!».

Dopo aver steso il giubbotto al centro della stanza, e continuando a tener segreto ciò che racchiude, il maestro spiega ai bambini che avranno presto la possibilità di scoprirlo da soli. Li invita, quindi, uno alla volta, a mettere la mano sotto al giubbotto, ma per pochi istanti soltanto.

Dei bambini si avvicinano timorosi e piano piano cercano d’indovinare; altri faticano a trattenere il desiderio di accaparrarsi l’oggetto nascosto e appena riescono tuffano la mano nel giubbotto nel disperato tentativo di barare.

Il maestro controlla, e scherza con tutti.

Tornati al posto, i bambini devono disegnare ciò che credono d’aver toccato. Concentrati, quasi assorti, nel tentativo di restituire su carta le sensazioni che sono giunte loro

attraverso il tatto, restano in silenzio per qualche minuto. Di tanto in tanto qualcuno chiama il maestro mostrandogli il proprio disegno, in cerca di conferma, ma il maestro non dà indizi, impassibile e rilassato.

«Va bene così?».

«Ho indovinato?».

«Ci sono andato vicino?».

Trascorrono in tutto una decina di minuti.

Il maestro si assicura che tutti abbiano terminato il disegno: «Avete toccato tutti l'oggetto nascosto?», chiede, «Allora segnerò alla lavagna tutto ciò che avete immaginato».

«È una scarpa!».

«È un dinosauro!».

«Una sciarpa!».

«Un sasso!».

«Anche per me è una scarpa!».

Alcune risposte sono identiche, così, il maestro mette a sedere vicini i bambini che la pensano nello stesso modo.

Terminato l'elenco, con tono deciso riassume: «Bene, voi avete ipotizzato tanti oggetti... qualcuno pensa che ci sia una sciarpa, in due hanno pensato a una scarpa, altri a un dinosauro..., ma lì sotto sappiamo che ce n'è uno, un solo oggetto!». E scrutando con lo sguardo i bambini, prosegue: «Quindi qualcuno di voi si sta sicuramente sbagliando... Già, ma chi?». Poi, come a sottolineare che la questione è tutt'altro che risolta, aggiunge: «E non è neppure detto che qualcuno abbia indovinato!».

I volti dei bambini si fanno perplessi. Il maestro, però, cogliendo quello stato d'animo come propizio alla ricerca, sottolinea che tutti da adesso in poi potranno cambiare idea. «Da questo momento e fino alla fine dell'ora, ciascuno

potrà modificare la sua decisione tante volte quante vorrà, sempre però comunicandolo al resto del gruppo e a me!». Poi, come a voler accentuare l'importanza di questa opportunità, spiega: «Pian piano, chi ha scelto una certa cosa dovrà iniziare a cercare di convincere gli altri della bontà della sua scelta e così potranno fare tutti quanti, finché non convergeremo tutti su poche ipotesi».

I bambini cominciano ad alzare le mani e a difendere con forza le loro convinzioni, mentre il maestro si appunta ogni cambiamento d'idea, tentennamento o dubbio, interrogando i bambini sui motivi di tali incertezze. E continuando a sottolineare che la soluzione del mistero non va di pari passo col numero di quanti sostengono la stessa idea, ci tiene a ribadire che si può sbagliare anche se si è in molti...

Il tempo passa e le soluzioni, magicamente, diminuiscono. Ciononostante, continuano a essere differenti e inconciliabili.

Appena prima che lo sconforto cali sul gruppo, il maestro propone un ultimo tentativo: «Ora potrete nuovamente cambiare idea, ma per l'ultima volta!».

È quasi trascorsa un'ora ed è giunto il momento di scoprire che cosa si nasconde sotto il giubbotto. Tutti si avvicinano trepidanti al maestro, stringendosi.

Il maestro alza il giubbotto.

I bambini si guardano tra loro, stupiti. Nessuno ha indovinato! Eppure... Poi la discussione riprende. C'è gran fermento.

«Da una parte, bambini, sappiamo di non poterci fidare del tutto né dei nostri sensi né della nostra immaginazione, perché sono fallibili. Ma dall'altra, sappiamo che sono tutto ciò che abbiamo. Sul parere degli altri possiamo contare, è vero, ma fino a un certo punto. E sull'opinione della maggioranza... non ci conviene fidarci a occhi chiusi. Dunque, come faremo?».

Allenamenti di *Filosofiacoibambini*® (Scuola dell'Infanzia)

Allenamento 0

I bambini, disposti in semicerchio attorno al maestro e seduti su seggioline, si prenotano alzando la mano e rispondendo a richieste del tipo: “*di che colore può essere una barca?*”, “*cosa c'è di bianco in cucina?*”, “*quali sono gli animali che nuotano?*”. Il maestro, formato al Metodo *Filosofiacoibambini*®, annota tutto e nell'arco di qualche incontro riesce a ricostruire un modello, ancorché ipotetico, dell'ecosistema linguistico del gruppo-classe. Fanno parte dell'ecosistema linguistico tutti i parlanti presenti in classe, tutte le parole che i parlanti verbalizzano e sono potenzialmente in grado di verbalizzare durante l'allenamento e non solo, e tutte le relazioni che si creano tra i primi, tra le seconde e tra di loro. Per questo motivo il maestro, formato al Metodo *Filosofiacoibambini*®, dovrà condurre delle interviste a genitori e insegnanti dei bambini, ai bambini stessi, nonché prendere contatto con lo spazio scolastico nel quale i bambini vivono parte della loro giornata e con le dinamiche che vi si svolgono. Saranno valutati positivamente dal maestro gli ecosistemi linguistici ricchi di parole; quelli ricchi di parole semanticamente *distanti* tra loro; quelli ricchi di parole che affioreranno senza sforzo o eccessiva attesa. Saranno valutati negativamente gli ecosistemi linguistici poveri di parole; quelli che riveleranno parole semanticamente *vicine* tra loro; quelli in cui le parole affioreranno faticosamente e con eccessiva attesa. Il maestro, formato al Metodo *Filosofiacoibambini*®, sa bene che a un determinato ecosistema linguistico fa seguito una metafisica più o meno ricca ed espressiva. Ecosistemi linguistici ricchi e immaginativi fanno da preludio a metafisiche altrettanto ricche e immaginative. Viceversa, ecosistemi linguistici poveri sono indice di metafisiche depresse e inconsistenti (con tutte le conseguenze che ciò comporta). Nel corso dell'allenamento 0, il maestro ricostruisce attraverso elenchi di parole ricavate

dai parlanti presenti in classe una mappa attendibile del loro vocabolario, della loro metafisica (ovverosia della maniera in cui quei particolari contenuti linguistici si stanno strutturando), nonché dei loro processi cognitivi. Tutto ciò lo rende in grado, in accordo con le insegnanti e le famiglie, di progettare un piano per la salvaguardia dell'immaginazione (a partire dalla salvaguardia del linguaggio) a tutela dei bambini e del loro futuro. Un piano *ad hoc* per il gruppo-classe lì presente.

Allenamento 1

Se l'allenamento 0 può dirsi fondamentale per la costruzione del modello dell'ecosistema linguistico della classe e per l'inventariazione delle parole presenti nel gruppo, nonché per allenare l'attenzione dei parlanti e la loro capacità di verbalizzare (lasciare che le parole *affiorino* alla mente) facendo registrare tempi di reazione via via sempre migliori, con l'allenamento 1 si passa direttamente a rinforzare la distanza semantica dei parlanti. Il maestro, formato al Metodo Filosoficoibambini®, disegna su un cartellone le parole che i bambini verbalizzano per alzata di mano. Da ogni parola disegnata dipartono due frecce, ciascuna delle quali conduce ad altre due parole (disegni) che il maestro traccia dopo aver ascoltato i bambini. Si tratta di parole che dovranno essere semanticamente *distanti* rispetto al primo disegno, alla parola originaria. Ad esempio, se il primo disegno tracciato dal maestro sul cartellone fosse stato un *gatto*, gli altri due disegni tracciati in corrispondenza della biforcazione sarebbero potuti essere *gelato* e *cinema* (perché semanticamente *distanti*), ma non, per ipotesi, *gomitolo* e *cane* (perché semanticamente *vicine*). È bene sottolineare che il maestro non rifiuta direttamente le associazioni *vicine*, piuttosto va alla ricerca di quelle *lontane*, per instillare nel gruppo-classe un'abitudine mentale differente. Dopo aver associato parole semanticamente distanti dalle precedenti, i bambini motivano la scelta di fronte ai loro pari e al maestro raccontando una storia che le lega e che dimostra come, nonostante le apparenze, siano del tutto compatibili e coerenti.

Allenamento 2

Svolgendo l'allenamento 2, il maestro, formato al Metodo *Filosofiacobambini*®, persegue sia l'obiettivo di rinforzare la distanza semantica (nel caso in cui l'allenamento venga svolto da un gruppo-classe adeguatamente preparato), sia di aumentare il numero di verbalizzazioni e la facilità con cui tali verbalizzazioni occorrono sotto la pressione di un vincolo imposto dall'esterno (il pezzetto di carta di cui diremo). I partecipanti all'allenamento, disposti in cerchio o semicerchio, si passano un foglietto che reca impresso su un lato un primo simbolo (ad esempio, un quadrato o una faccia che sorride) e sull'altro un secondo (ad esempio, un triangolo o una faccia triste). Chi inizia il gioco sceglie una parola iniziale (ad esempio, *gatto*) e passa il biglietto rivolto o dal lato del quadrato o del triangolo (faccia felice o triste). Chi riceve il biglietto, a seconda di come l'avrà ricevuto, dovrà dire una parola che vada d'accordo (quadrato) o non vada d'accordo (triangolo) con la parola detta in precedenza (ad esempio, con la parola *gatto* si potrà dire *gomitolo* in caso di accordo, oppure *cane* in caso di disaccordo). La combinazione di parole creata dovrà essere motivata dai partecipanti al gioco solamente nel caso in cui la loro distanza semantica sia sufficientemente ampia (non si chiederanno spiegazioni per coppie quali *gatto-gomitolo* o *gatto-cane*, ma ad esempio per *gatto-indipendenza* o *gatto-matematica*). Nel corso dei giorni e delle settimane seguenti l'allenamento va ripetuto il più possibile, con la sola indicazione a non ripetere nessuna delle parole dette in precedenza. Le parole verbalizzate durante il gioco sono riposte in particolari scatole immaginarie dalle quali non possono più uscire se non al termine dell'allenamento. Così, ad esempio, se la parola *gatto* è già uscita una volta, non potrà più ripresentarsi durante il corso dell'allenamento.

Facciamo una telefonata!

I bambini, disposti in semicerchio, raggiungono a turno

il maestro che porge loro un telefono (un foglio di carta plastificato recante impressa l'immagine di un telefono, oppure un telefono giocattolo) e gli comunica con chi parleranno. «Pronto idraulico...», oppure, «Pronto polpetta», dice il maestro e il bimbo prosegue a voce alta la conversazione, tra lo stupore degli altri bambini che applaudono al termine di ogni telefonata. Il maestro rinforza le telefonate particolarmente ricche di parole, spunti, idee, recitazione.

Facciamo un regalo!

I bambini, disposti in cerchio o semicerchio, si passano un regalo (un foglio di carta plastificato recante impressa l'immagine di un pacchetto regalo). All'inizio di ogni giro, il maestro dice loro a chi dovranno indirizzare il regalo (ad esempio, «facciamo un regalo a... una tigre!», oppure, «facciamo un regalo a... una vecchietta!»). Ciascun bambino, a turno, verbalizza il regalo che desidererebbe fare («un osso per la tigre!», «un tablet per la vecchietta!»). Anche in questo caso, una volta che un regalo è già stato fatto, non può essere ripetuto da nessuno.

La scatola magica!

I bambini, disposti in semicerchio, sono seduti di fronte al maestro che ha ai suoi piedi una scatola vuota e tiene in mano delle semplici striscioline di carta bianca. Il maestro decide il campo semantico che vuole indagare dicendo, ad esempio, «parole-mare», oppure «parole-rotonde». I bambini si prenotano alzando la mano. Uno alla volta, il maestro li chiama. Dal posto dicono la parola che hanno in mente. Ad esempio, «sabbia!», oppure, «padella!». Se la parola si trova all'interno del campo semantico richiesto, il maestro invita chi l'ha proposta ad alzarsi, prendere una strisciolina di carta e metterla nella scatola. Quando le striscioline (che possono essere dieci, ma anche cinquanta) sono finite, il maestro cambia campo semantico. La scatola magica è un'alternativa semplificata all'allenamento 0. Nell'arco di qualche settimana, seguendo l'esercizio, il maestro è in grado di accumulare informazioni considerevoli sul gruppo-classe.

Giochi con le lettere

Di questi giochi con le lettere ne esistono numerosissime varianti, tutte sperimentate in classe dalla Direzione di *Filosofiacoibambini*® nel corso degli ultimi dieci anni di lavoro a scuola. Qui viene presentata solamente la versione base di questi giochi che prevede la disposizione dei partecipanti in cerchio o in semicerchio e l'utilizzo di lettere plastificate (A, B, C, D, E, ...). Nel corso delle settimane, il maestro allena i bambini a riconoscere le lettere (e poi le sillabe) e a produrre verbalizzazioni adeguate via via più velocemente. Oltre a registrare un aumento del numero e della qualità delle verbalizzazioni, è importante notare che i partecipanti risultano più consapevoli, attenti, fiduciosi, sicuri e assertivi.

Giochi con le lettere (in movimento)

Di questi giochi con le lettere (in movimento) ne esistono numerosissime varianti, tutte sperimentate in classe dalla Direzione di *Filosofiacoibambini*® nel corso degli ultimi dieci anni di lavoro a scuola. Qui viene presentata solamente la versione base di questi giochi che prevede la disposizione dei partecipanti su due file di seggioline e l'utilizzo di lettere plastificate (A, B, C, D, E, ...). A turno, uno dei bambini della prima fila (consonanti) raggiunge un bambino della seconda fila (vocali) e insieme compongono una parola unendo le loro lettere (ad esempio; G + A = *Gatto*). Successivamente, sarà il bambino della seconda fila a correre verso l'altro (A + G = *Agente*). Spostando un bambino al centro tra le due file e assegnandogli una lettera particolare (ad esempio, R) si possono generare nuove combinazioni. Un bambino della prima fila (consonanti) lo raggiunge, lo prende per mano e lo porta da una bambino della seconda fila (vocali) formando insieme una parola (G + R + A = *Grattare*). Nel corso delle settimane, il maestro allena i bambini a riconoscere le lettere (e poi le sillabe) e a produrre verbalizzazioni adeguate via via più velocemente. Oltre a registrare un aumento del numero e della qualità delle verbalizzazioni, i partecipanti risultano più fiduciosi e assertivi.

Giochi coi cerchi e le lettere

Di questi giochi con cerchi e lettere ne esistono numerose varianti, tutte sperimentate in classe dalla Direzione di Filosofiacobambini® nel corso degli ultimi dieci anni di lavoro a scuola. Qui viene presentata solamente la versione base di questi giochi che prevede la disposizione dei partecipanti su due file di seggioline attorno a dei cerchi di plastica (da 1 a 4 a seconda del livello di difficoltà dell'allenamento) all'interno dei quali sono seduti altrettanti bambini e l'utilizzo di lettere plastificate (A, B, C, D, E, ...). Il gioco consiste nel leggere e verbalizzare velocemente. Il maestro comincia il gioco mostrando ai bambini una lettera. I bambini si prenotano alzando la mano. Chi verbalizza nella maniera corretta (ad esempio, *F - Farfalla*) si alza e prende il posto di uno dei bambini seduti nei cerchi. Il gioco prosegue con piccole variazioni (quantità di lettere mostrate, etc.). Alla fine vincono i bimbi che si trovano seduti nei cerchi. Nel corso delle settimane, il maestro allena i bambini a riconoscere le lettere (e poi le sillabe) e a produrre verbalizzazioni adeguate via via più velocemente. Oltre a registrare un aumento del numero e della qualità delle verbalizzazioni, è importante notare che i partecipanti risultano più attenti, fiduciosi, sicuri e assertivi.

Giochi coi verbi (in movimento)

I bambini sono disposti su seggioline sparse per la stanza. A ciascuno, il maestro assegna una lettera. Un bambino comincia il gioco: si alza e corre verso un altro bambino. Quel bambino gli mostra la sua lettera (ad esempio, la lettera *T*). Tutti insieme, bambini e maestro, scelgono un verbo che inizia con quella lettera (ad esempio, *T - Tirare*). Il bambino deve mimare quel verbo, tra l'entusiasmo di tutti. Poi torna al suo posto. Un altro si alza, corre da quel bambino, mima il verbo *tirare*, poi corre verso un altro bambino. Di nuovo, bisogna scegliere un verbo e inventare un nuovo modo di recitarlo (ad esempio, con la lettera *C - Cucinare*). Il gioco va avanti così, di bambino in bambino fino a che non si crea

un percorso che coinvolge tutti, dal primo all'ultimo. Tutti corrono, verbalizzano, imitano e corrono nuovamente.

Un... Due... Tre...

Questo allenamento, molto semplice, rappresenta una valida alternativa all'allenamento 0. I bambini, disposti in semicerchio attorno al maestro, si prenotano alzando la mano. Lui chiede loro solamente di verbalizzare e inizia dicendo «Un... Un...». «Un unicorno!», risponde un bambino. «Una nostalgia!», risponde un'altro, e così via. Esaurite tutte le mani alzate, il maestro ripete la stessa cosa con il «Due...», poi col «Tre...», etc. Le parole, come sempre, non possono ripetersi. Perciò, se già c'era un unicorno, non ne potremo avere due o tre. Il gioco può durare anche 40/50 minuti e può svolgersi tranquillamente con gruppi allenati di 3, 4 e 5 anni.

L'Hotel

Di questo gioco ne esistono numerosissime varianti, tutte sperimentate in classe dalla Direzione di *Filosofiacoibambini*® nel corso degli ultimi dieci anni di lavoro a scuola. Qui viene presentata solamente la versione base del gioco che prevede la disposizione dei partecipanti attorno a un cartellone sistemato a terra e precedentemente preparato dal maestro. Sul cartellone, piegato e ripiegato più volte, il maestro ha tracciato con un pennarello i contorni di un Hotel e le varie finestre indicanti ciascuna lo spazio di una stanza. Dentro ogni finestra, prenotandosi per alzata di mano, i bambini sistemano un personaggio che il maestro, poi, disegna sul foglio. Ad esempio, i bambini potrebbero suggerire che nella prima finestra in alto a sinistra abiti una *principessa* oppure un *dinosauro*. A questo punto, senza svelare il gioco, il maestro deve cercare di far intuire ai bambini che le finestre vanno riempite in maniera coerente (temporalmente, spazialmente, causalmente, etc.). Ad esempio, potrebbe essere spazialmente coerente sistemare sotto la stanza della *gallina*, la stanza dell'*uovo*. O, temporalmente, sistemare a

lato della stanza di *Natale*, la stanza di *Capodanno*. O ancora, causalmente, prima della stanza della *finestra rotta*, la stanza del *bambino dispettoso*. Si tratta, è bene ricordarselo, di un gioco tanto difficile quanto potente. Un gioco che solo un maestro formato al Metodo Filosofiacobambini®, e con molte ore di esperienza alle spalle, può portare a termine senza correre il rischio di rovinare. Tuttavia, se condotto come si deve, l'Hotel permette al maestro di ricavare moltissime informazioni circa l'ontologia implicita del proprio gruppo-classe. Cosa esiste? Che relazioni intrattengono le cose che esistono?

Linee a caso

In questo allenamento, i bambini sono seduti al tavolo. Il maestro consegna loro un foglio bianco, poi passa da ciascuno e con un pennarello nero traccia semplici linee. I bambini dovranno far diventare qualcosa quelle linee, utilizzando i colori (le matite o i pennarelli). Una volta finito di disegnare e colorare, il maestro chiama ciascun bambino a verbalizzare al gruppo-classe ciò che ha disegnato. Questo esercizio andrebbe ripetuto ogni due settimane per valutarne i progressi, di pari passo al resto degli altri allenamenti sul linguaggio già presentati.

“A” cosa sembra?

I bambini, disposti in semicerchio davanti al maestro, lo osservano mentre disegna con un pennarello nero dei semplici segni su cartoncini. Mano a mano che il maestro traccia i segni, li mostra ai bambini che devono dirgli a cosa assomigliano. Una “P” rovesciata, ad esempio, potrebbe assomigliare a un cappello o a una tromba; una “A” ad una capanna o a un gigante che cammina.

Cosa faresti se...

I bambini, disposti in cerchio, alzano la mano per prenotarsi. Quand'è il loro turno possono fare una domanda a un altro bambino, chiedendogli qualunque cosa li incuriosisca. Devono essere, però, domande personali. Ad esempio, si potrà chiedere

a un altro “*qual è il tuo gusto di gelato preferito?*”, oppure, “*a che ora vai a dormire di solito?*”. Non si potrà chiedere, invece, “*qual è la capitale della Francia?*”, oppure, “*lo sai come si chiamano gli abitanti di Mondovì?*”. Ogni bambino può ricevere al massimo due o tre domande dagli altri. Passato un po’ di tempo dall’inizio del gioco, il maestro introduce una nuova regola. Le domande dovranno tutte iniziare con “*Cosa faresti se...*”. Ad esempio, “*Cosa faresti se trovassi una tigre sul tuo letto?*”, oppure, “*Cosa faresti se dovessi cucinare da solo?*”. Il maestro segue lo scorrere di domande e risposte fino al termine stabilito della lezione.

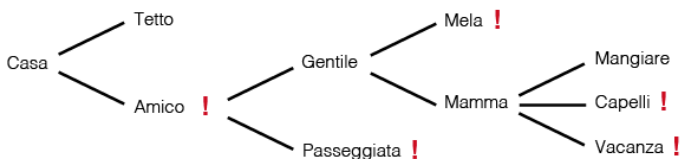
Mi fa felice!

I bambini sono seduti a terra, disposti in semicerchio attorno a un cartellone bianco. Il maestro divide il foglio in due e chiede ai bambini, per alzata di mano, di dirgli le cose che li fanno felici. I bambini rispondono e il maestro disegna sul foglio le loro risposte. “*Il gelato!*”, oppure, “*il compleanno!*”, o ancora, “*andare a vedere la partita di calcio!*”. Dopo aver ascoltato tutti, il maestro si concentra sull’altra metà del foglio e domanda ai bambini le cose che li rendono tristi. “*Le punture!*”, “*le spinte che qualcuno dà a scuola!*”, “*la pioggia!*”. Tracciati sul foglio anche questi disegni, il maestro chiede ai bambini, sempre per alzata di mano, di scegliere una delle cose “*felici*” e usarla per risolvere una di quelle “*tristi*”. I bambini iniziano titubanti, ma poi ci prendono gusto: “*potrei usare il gelato per raffreddare il braccio dove mi hanno fatto la puntura!*”, oppure, “*potrei organizzare un compleanno sotto la pioggia così anche se piove tutti sarebbero preparati a bagnarsi!*”. Il maestro prosegue fino a che tutti gli abbinamenti non sono stati fatti e tutte le situazioni tristi, felicemente risolte.

Si ricorda che il materiale ivi riportato può essere utilizzato a nome di Filosofiacoibambini® solamente da chi faccia parte del Team ufficiale, risultando presente all’interno del sito www.coibambini.com. Eventuali abusi potranno essere perseguibili a norma di legge

Allenamenti di Filosoficoibambini® (Scuola Primaria)

Allenamento 1



Il maestro invita un bambino a iniziare il gioco dicendo una parola qualsiasi (ad esempio: “*casa*”), poi la scrive alla lavagna e fa partire due frecce, come nello schema proposto. Chiede ai bambini di attaccare alla parola “*casa*” altre due parole. I bambini alzano la mano per rispondere, il maestro sceglie due di loro. La prima parola proposta è “*tetto*”. Il maestro la scrive, sottolineando che va bene e che non serve spiegare perché (“*casa-tetto*”, potrà dire, è un collegamento *semplice*). La seconda parola proposta è “*amico*”. Il maestro la scrive, domandando subito al bambino il perché di quella scelta. La richiesta fatta al bambino di motivare la parola introdotta nel gioco corrisponde a un rinforzo all’interno della dinamica dell’allenamento. Il bambino viene premiato per aver proposto una parola semanticamente più lontana da “*casa*” rispetto a “*tetto*”, ovvero una parola che abbisogna di una spiegazione di raccordo, più o meno lunga. Entrambe le parole “*tetto*” e “*amico*” vengono accettate, ma solo una riceve il rinforzo, ovvero la richiesta di spiegazione che il maestro fa al bambino. Per segnalare il rinforzo, il maestro

può, a sua discrezione, appone un simbolo (in questo caso un punto esclamativo rosso) accanto alla parola in questione. Il bambino, interpellato a proposito della sua scelta, dirà, ad esempio: “*perché gli amici a volte vengono a casa a giocare*”. Ora il maestro invita un terzo bambino a scegliere su quale parola proseguire il gioco tra le due: “*tetto*” e “*amico*”. Il bambino sceglie “*amico*”. Il maestro, allora, fa partire due frecce dalla parola scelta e il gioco prosegue come in figura, fino alla fine del gioco.

Allenamento 2



Il maestro invita un bambino a iniziare il gioco, dicendo una parola qualsiasi (ad esempio: “*casa*”). Consegna poi al bambino una tesserina plastificata recante su un lato l’immagine di un quadratino o una faccina sorridente e sull’altro lato un triangolo o una faccina triste. Il bambino deve passare la tesserina al suo vicino, scegliendo o il lato del quadratino o quello del triangolo. Se la tesserina è passata dalla parte del quadratino, il bambino che la riceve dovrà trovare una parola che vada d’accordo, che stia bene con la parola precedente (in questo caso: “*casa*”). Al contrario, se la tesserina è passato dalla parte del triangolo, il bambino che la riceve dovrà trovare una parola che non vada d’accordo, non stia bene con la precedente.

Una stringa d'esempio del suddetto gioco, a partire da "casa" potrebbe essere la seguente: "tetto", "è amico della casa perché la copre"; "meteorite", "è nemico del tetto perché lo buca"; "astronauta", "è amico del meteorite perché lo studia"; "astronave", "è amica dell'astronauta perché lo porta nello spazio"; e così via... La tesserina passa di bambino in bambino, dal primo all'ultimo. Una volta completato un giro si ricomincia daccapo. Il maestro rinforza le parole semanticamente più lontane dalle precedenti, ovvero quelle che reclamano una spiegazione sempre più articolata da parte del bambino che le propone. Ad esempio: "Perché il meteorite è nemico del tetto?", chiede il maestro. "Perché se cade lo buca", risponde il bambino. Eventualmente il maestro potrebbe rinforzare ulteriormente chiedendo al bimbo di raccontare la storia di questo "meteorite" che si schianta sul "tetto" della "casa".

Allenamento 3

Buonumore

La mamma mentre cucina !
Mentre faccio i compiti !
...
...

Spensieratezza

Quando sei tranquillo e non pensi !
Al parco con il cane !
...
...

Delizia

Un cucciolo !
Qualcosa di buono da mangiare
...
...
...

Brio

Una bevanda frizzante !
Quando stai per scartare un regalo !
...
...

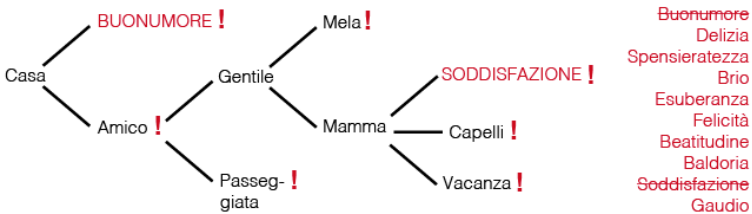
Felicità

Il giorno del compleanno
Quando sei emozionato
...
...
...

Il maestro presenta, una alla volta, alla lavagna, dieci parole (preparate in precedenza). Le parole sono state scelte con l'obiettivo di ampliare il vocabolario dei bambini relativamente a un qualsiasi campo semantico (in questo caso si tratta di ampliare il loro vocabolario emotivo). In particolare, qui le parole esplorano stati d'animo generalmente descritti

come positivi, gioiosi. Ciascuna parola è poi esplorata dai bambini, con l'aiuto del maestro, fino al termine del tempo a disposizione. Il maestro può cominciare proponendo la parola "buonumore". Una volta scritta la parola alla lavagna, egli si rivolge ai bambini chiedendo loro cosa sia "buonumore". I bambini possono e devono aiutarsi, a scelta, con tre piccoli aiuti presentati inizialmente dal maestro: "quando" ("quando buonumore?", "buonumore quando faccio i compiti"); "dove" ("dove buonumore?", "buonumore in cucina mentre la mamma cucina la pizza"); "come" ("buonumore come...?", "buonumore come un gatto che beve il latte"). Utilizzando gli aiuti, i bambini propongono, per alzata di mano, una decina di frasi che il maestro riporta alla lavagna sotto la parola. Si passa poi alla parola successiva (ad esempio: "spensieratezza"), ripetendo l'esercizio. Si prosegue così presentando ed esplorando tutte e dieci le parole. Si rinforzano le frasi che più si allontanano da esempi che possiamo considerare comuni o scontati.

Allenamento 4



Le parole "rosse" sono quelle in legenda in questo schema in bianco e nero.

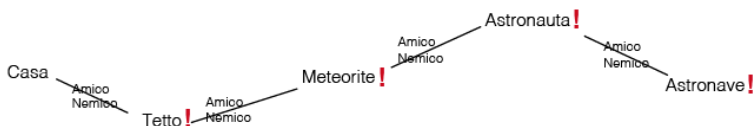
Con l'aiuto dei bambini, il maestro scrive alla lavagna, una sotto l'altra, le parole presentate nell'allenamento

precedente (parole “rosse”). Egli poi presenta nuovamente l’allenamento 1, con una consegna in più data ai bambini prima di cominciare. Questa volta vige l’obbligo d’inserire all’interno del gioco tutte le parole “rosse” presenti in legenda, entro e possibilmente non oltre la fine del tempo a disposizione. Ogni volta che una parola “rossa” trova il suo posto all’interno del gioco, il maestro la cancella dalla legenda e prosegue. Il bambino che ha inserito la parola “rossa” (ad esempio: “buonumore”) dovrà sicuramente motivarne la scelta, ricevendo quindi un rinforzo. «Come mai “buonumore” e “casa”?», chiede il maestro. «Perché quando in “casa” gioco con mio fratello c’è “buonumore”?». Oppure: «Come mai “soddisfazione” con “mamma”?», «Perché...». È bene ricordare che a una parola “rossa” si possono associare solo parole “nere”. Così, se uno dei bambini sceglie di proseguire il gioco su “buonumore”, a questa non potranno essere attaccate altre parole “rosse”, ma solamente “nere”. A una parola “nera”, invece, si potranno attaccare una o più parole “rosse” (a seconda delle frecce a disposizione). Non è obbligatorio attaccare parole “rosse” ogni volta, l’importante è tutte trovino il loro utilizzo entro la fine del tempo previsto per l’allenamento. Il gioco va avanti fino al termine del tempo stabilito anche se le parole sono state inserite tutte in minor tempo. Il gioco prosegue oltre il tempo stabilito nel caso in cui le parole non fossero state ancora tutte inserite.

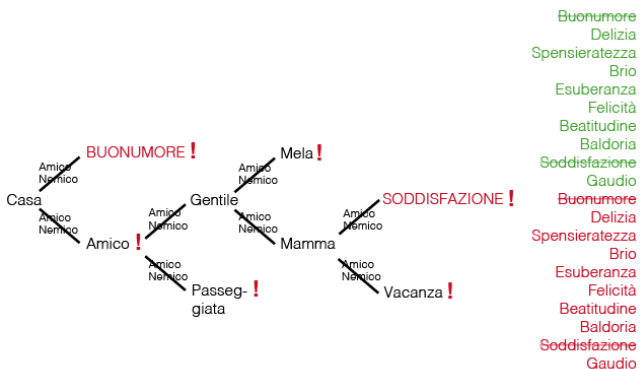
Allenamento 7

Il maestro invita un bambino a iniziare il gioco, dicendo una parola qualsiasi (ad esempio: “casa”). Poi scrive la parola alla lavagna e fa partire una freccia che attraversa l’indicazione “Amico/Nemico”, corrispondente a “va d’accordo / non va d’accordo”. Per alzata di mano i bambini dovranno scegliere una parola da attaccare a “casa”, trovando ragione del fatto che questa possa esserne “amica”, ma anche “nemica” ovvero possa andare o meno d’accordo con “casa”. Ad esempio: «il “tetto” è amico della “casa” perché la copre, ma è anche suo nemico perché può caderci sopra». E ancora «il “meteorite” è nemico del

“tetto” perché lo buca, ma è anche suo amico perché può essere così piccolo da appoggiarvi delicatamente sopra». L’esercizio prosegue fino alla fine del tempo messo a disposizione.



Allenamento 8

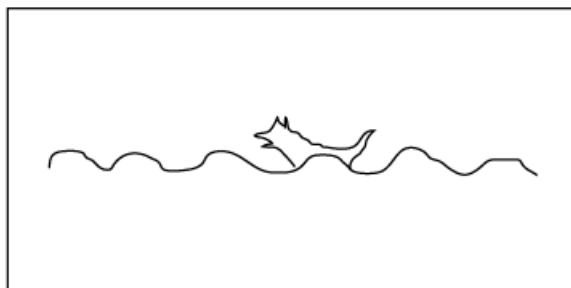


- Buonumore
- Delizia
- Spensieratezza
- Brio
- Esuberanza
- Felicità
- Beatitudine
- Baldoria
- Soddisfazione
- Gaudio
- Buonumore
- Delizia
- Spensieratezza
- Brio
- Esuberanza
- Felicità
- Beatitudine
- Baldoria
- Soddisfazione
- Gaudio

Il maestro scrive alla lavagna, una sotto l’altra, le parole presentate nel corso degli allenamenti 3 svolti. L’indicazione a non superare le venti parole in legenda va seguita per evitare di snaturare l’allenamento, rendendolo macchinoso.

Una volta fissate in legenda venti parole selezionate tra quelle già presentate e che più faticano a fissarsi, si ripete l'allenamento 4, con l'indicazione aggiuntiva di motivare le risposte come nell'allenamento 7. I bambini non solo dovranno trovare due parole da attaccare a "casa", ma per ciascuna di esse, comprese quelle in legenda (inserite a loro piacimento), dovranno trovare ragione del fatto che possano andare d'accordo con "casa", ma anche non andare d'accordo. Ad esempio: «il "buonumore" va d'accordo con "casa" quando mia mamma in cucina sta preparando qualcosa di buono, ma non va d'accordo con "casa" quando arrivano gli amici di mio fratello e io non posso più stare in camera nostra a giocare da solo».

Allenamento 9

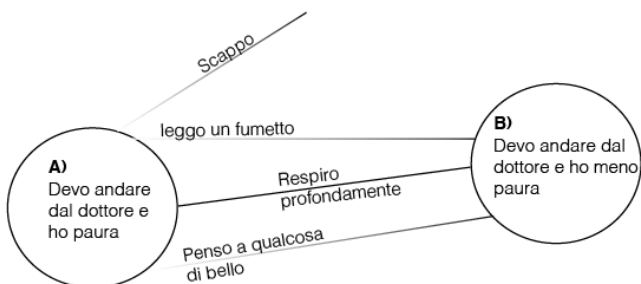


Il maestro presenta una situazione alla lavagna, sotto forma di disegno schematico. Ad esempio: "c'è un cane in mezzo al mare". Successivamente, egli pone ai bambini una domanda, semplice, formulata alla maniera seguente: "Come ci è finito, lì, quel cane? Che è successo?". I bambini propongono, nell'arco di 30 minuti, tutte le storie che potrebbero aver preceduto quella strana situazione. Ad esempio: "il cane potrebbe essere caduto da una nave da crociera", oppure "potrebbe essersi paracadutato da un aereo in fiamme". Le ipotesi dei bambini, in particolare quelle che meritano un rinforzo possono essere esplorate

attraverso domande o richieste di chiarimento fatte al bambino o all'intera classe. Il maestro invita man mano i bambini a formulare spiegazioni utilizzando le parole apprese durante gli allenamenti precedenti. L'esercizio potrebbe essere condotto anche a partire da pretesti presi dalla storia dell'arte. In particolare, il maestro, presentando opere surrealiste o concettuali, potrebbe domandare, ad esempio: *"come mai gli orologi sembrano essersi squagliati? Che è successo?"*. I rinforzi vengono attribuiti alle spiegazioni che più delle altre stimolano il dialogo, la discussione, la partecipazione ordinata di tutti, l'invenzione, l'utilizzo di parole nuove o la scelta di parole conosciute ma delle quali ci si serve in maniera nuova.

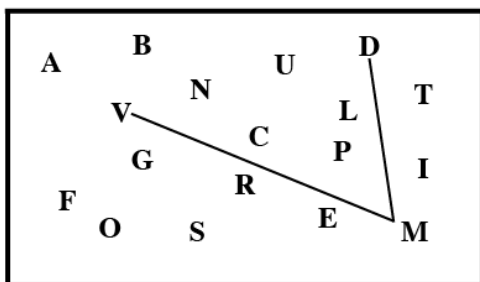
Allenamento 10

Il maestro presenta, uno alla volta, dei problemi comuni ai bambini sotto forma di esempi di situazioni che conoscono (ad esempio: *"devo andare dal dottore e ho paura"*). Egli offre anche il punto d'arrivo positivo di queste situazioni (*"devo andare dal dottore e ho meno paura"*, oppure *"sono stato dal dottore e non ho avuto tanta paura"*). In un certo senso, potremmo dire, i bambini si trovano già nella situazione B, quella *"risolta"*. Devono solo cercare di ricostruire come ci sono arrivati, attraverso quale percorso. Nell'esempio, vediamo tracciate tre strade che vanno a segno e una che non centra il bersaglio. I bambini offrono soluzioni *"amiche"* (quelle che arrivano a destinazione) e *"nemiche"* (quelle che si perdono lungo il tragitto). Il maestro indaga finché può ciascuna delle situazioni presentate, cercando d'interpellare tutti i presenti, prima di passare a proporre la situazione successiva. Il rinforzo va alla soluzione che più delle altre stimola il dialogo, la discussione, la partecipazione ordinata di tutti i bambini, l'invenzione, l'utilizzo di parole nuove o la scelta di parole conosciute ma delle quali ci si serve in senso nuovo. Questo allenamento andrebbe svolto in cerchio o alternativamente in una modalità che permetta a tutti di guardarsi l'un l'altro e di sentirsi adeguatamente coinvolti.



Soluzioni "Amiche": Respiro profondamente; ...
Soluzioni "Nemiche": Scappo; ...

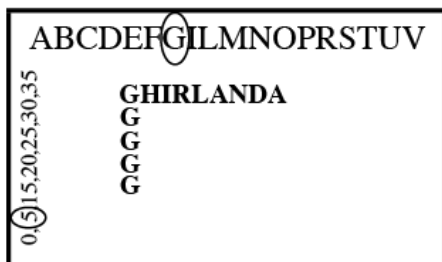
Lettere sparse



Il maestro scrive alla lavagna, a seconda del tempo che ha a disposizione, due o tre alfabeti *sparsi* (come in figura). I bambini, prenotandosi per alzata di mano, cominciano il gioco. Il primo sceglie una lettera qualsiasi, ad esempio la lettera "V" e verbalizza di seguito una parola che inizia con quella lettera, ad esempio "Vulcano". Accanto alla lettera il maestro scrive la parola verbalizzata "Vulcano". Prosegue, poi, un altro bambino, scegliendo un'altra lettera, ad esempio la

lettera “M”. È il maestro a decidere che tipo di parola dovrà essere verbalizzata dal bambino. Ad esempio, se il maestro volesse raccogliere un aggettivo, chiederebbe al bimbo “Com’è il vulcano? È un vulcano m...”. Il bimbo, a questo punto, potrebbe rispondere “maestoso!”, oppure, “mortifero!”. Avanti così, il gioco prosegue finché tutte le lettere sparse non sono state collegate dai bambini e dal maestro in una o più frasi. Nel finale, il racconto viene letto d’un fiato dalla classe che poi lo può anche rappresentare attraverso un disegno. Obiettivo, naturalmente, è quello di riuscire a tirare fuori delle storie grammaticalmente corrette, ma inverosimili, surreali.

Lettere e numeri



Il maestro scrive alla lavagna, in orizzontale o in verticale, un alfabeto intero (solitamente, evita di scrivere le lettere “H, Q, Z”). Poi, ad angolo retto rispetto alla linea delle lettere, scrive una serie di numeri, uno sotto l’altro (a seconda del livello di allenamento della classe i numeri sono più alti). Un bambino, prenotandosi per alzata di mano, inizia il gioco. Sceglie una lettera e un numero (ad esempio, “G-5”). Il maestro, come si vede in figura, scrive 5 “G” alla lavagna, una sotto l’altra. I bambini, prenotandosi per alzata di mano, verbalizzano 5 nomi comuni con la “G” e il maestro li riporta alla lavagna.

Poi scelgono tra i 5 sostantivi con la “G” quello che vogliono tenere (ad esempio “ghirlanda”). A questo punto un altro bambino si prenota. Sceglie un’altra lettera e un altro numero (ad esempio “F-20”). Il maestro scrive 20 “F” alla lavagna, una sotto l’altra. Questa volta è lui a chiedere ai bambini 20 verbi con la “F”. I bambini alzano la mano e il maestro scrive tutto. Poi ne scelgono uno in particolare (ad esempio “frullare”). “La ghirlanda frulla...” è l’inizio della storia per quei bambini, che proseguono il gioco col maestro, di lettera in lettera e di numero in numero finché non sono finiti. Obiettivo, anche in questo caso, è quello di riuscire a tirare fuori delle storie grammaticalmente corrette, ma inverosimili, surreali, pazze.

Dare i numeri

A¹	E⁵	L⁹	P¹³
B²	F⁶	M¹⁰	R¹⁴
C³	G⁷	N¹¹	S¹⁵
D⁴	I⁸	O¹²	T¹⁶

Il maestro scrive alla lavagna una serie di lettere, disponendole in più colonne (come in figura). A ciascuna lettera, poi, assegna un numero. I bambini si prenotano alzando la mano. Il maestro indica loro la prima lettera della prima colonna (in questo caso la “A”). I bambini, su suggerimento del maestro, possono verbalizzare un nome comune con la “A”, ad esempio “Anatra”. Il gioco prosegue con le lettere rimanenti in colonna. Poi si passa alla colonna successiva. Il maestro decide che quella potrebbe

essere la colonna degli aggettivi. Al bambino che si prenota chiede un aggettivo con la “E”. «Com’è l’anatra? È e...», dice il maestro. «Esotica!», risponde il bimbo e il maestro lo scrive alla lavagna. Così facendo, di colonna in colonna prendono forma delle frasi di senso compiuto che possono essere lette in orizzontale. Finite le lettere alla lavagna, il maestro consegna un foglio bianco ai bambini e a ciascuno detta 4 numeri a caso (ad esempio “1, 7, 10, 15” che tradotto potrebbe diventare “l’anatra¹ gelosa⁷ mangia¹⁰ i sassi¹⁵”). I bambini, ricevuti i numeri, devono tradurli in parole sul loro foglio, comporre la frase misteriosa e infine disegnarla.

Il Selvaggio!



Il maestro scrive al centro della lavagna la parola che desidera indagare nel corso dell’allenamento. Di questa parola egli vuole scoprire non tanto il significato (che sarà deducibile, poi, dall’uso che ne faranno i parlanti), quanto le relazioni che intrattiene o può intrattenere col resto dell’ecosistema linguistico del gruppo-classe. Dalla parola al centro (ad esempio, la parola “selvaggio”), il maestro fa partire, di volta in volta, delle frecce che raggiungono altrettanti campi da esplorare (ad esempio, quello delle “mamme selvagge” o quello delle “colazioni selvagge”). I bambini, prenotandosi

come sempre per alzata di mano, suggeriscono al maestro degli esempi di tali campi che egli, poi, riporta alla lavagna. Un esempio di mamma selvaggia, “è quella che parcheggia in doppia fila quando è in ritardo per portare i bambini a scuola”. Una colazione selvaggia “è quella di chi mangia le uova con il prosciutto!”.

La Sapienza

Di questo gioco ne esistono numerose varianti, tutte sperimentate in classe dalla Direzione di Filosoficoibambini® nel corso degli ultimi dieci anni di lavoro a scuola. Qui viene presentata la versione base dell’allenamento, che prevede che il maestro scriva alla lavagna una serie di lettere in colonna (ad esempio “A, B, C, D, E...”). I bambini, prenotandosi per alzata di mano, suggeriscono al maestro una serie di aggettivi che iniziano con quelle lettere (ad esempio “alto, brutto, cupo, debole, elegante...”). Il maestro dopo averle scritte alla lavagna affianca a ciascuna di esse la particella “come”. I bambini, allora, completano la frase (ad esempio, “alto come... **un grattacielo!**”). Fatto questo, il maestro chiede loro di fare un altro sforzo, ovvero sia di scegliere un termine di paragone per quelle frasi, che sia contrario all’aggettivo posto all’inizio (ad esempio, “alto come... **uno gnomo!**”). Fatte tutte le frasi, i partecipanti, assieme al maestro, motivano le loro idee. In questo senso, “alto come... uno gnomo” potrebbe diventare “alto come... uno gnomo... **salito in cima a una sequoia!**”. E così via... Questo esercizio, ampliabile in molti modi, si presta a vari approfondimenti svolti negli anni di sperimentazione in classe. L’idea di fondo è sempre quella di abituare i partecipanti al pensiero ipotetico, assurdo, controfattuale; a ragionare, cioè, in maniera *sapiente* (intendendo, con *Sapienza*, quella biblica dell’Antico Testamento e di altri testi sacri).

Un tempo per...

Il maestro scrive alla lavagna “c’è un tempo per... e un tempo per...”. Poi chiede ai bambini di comporre ciascuno una frase con quella struttura. Il maestro le scrive alla lavagna (ad

esempio, “c’è un tempo per... **correre** e un tempo per... **riposare**”; oppure, “c’è un tempo per... **affondare** e un tempo per... **riemergere**”. I partecipanti, poi, su suggerimento del maestro, disegnano su un foglio una delle frasi proposte, quella che sentono più vicina a loro.

Stella / Brillare

Il maestro scrive alla lavagna una parola qualsiasi (ad esempio, “stella”), poi chiede ai bambini di disegnarla sul foglio. Successivamente, domanda alla classe tutti i verbi che gli vengono in mente con quella parola (ad esempio “*brillare, splendere, luccicare, cadere, sorgere, etc.*”). Tutte le parole vengono scritte alla lavagna. Il maestro ne cerchia una soltanto (ad esempio “*brillare*”) e chiede ai bambini di disegnare tutto ciò che gli viene in mente con quella parola. Raccolti i fogli alla fine dell’esercizio, il maestro mostra alla classe quanto i verbi siano incredibilmente più immaginativi dei sostantivi. Quasi tutti i bambini, infatti, realizzano lo stesso disegno con “*stella*”, ma ne fanno molti diversi con “*brillare*” (“*brilla*” un dentifricio, un pavimento, una macchina, il cielo, gli occhi, un sorriso, un’idea...). L’esercizio, ripetuto, risulta fondamentale per ampliare la loro distanza semantica.

L’autoritratto

Di questo gioco ne esistono numerose varianti, tutte sperimentate in classe dalla Direzione di Filosofiacoibambini® nel corso degli ultimi dieci anni di lavoro a scuola. Qui viene presentata la versione base dell’autoritratto che consiste nel consegnare al gruppo-classe un piccolissimo specchietto nel quale, a turno, tutti dovranno cercare di specchiarsi. Ogni bambino realizza con matite e colori il proprio autoritratto, potendosi fidare solamente dei propri sensi (toccandosi il volto con le mani), dei sensi degli altri (chiedendo agli altri “*com’è il mio naso?*”, “*come sono le mie guance?*”) e di un piccolissimo specchietto. L’allenamento, ripetuto almeno una volta al mese, consente di mettere da parte un archivio d’immagini preziosissime sull’evoluzione di ciascun bambino della classe.

Appendice al testo (di Alessandro Gelmi)

Il fantasma del sapere

*Se il tuo compito è educare,
fallo solo scegliendo e utilizzando pratiche
che proteggano e rinforzino l'immaginazione dei bambini.*

(Carlo M. Cirino)

Attorno all'essenzialità dell'imperativo categorico sopra riportato, Filosoficoibambini® si è dimostrata in grado, negli anni, di riconoscere sé stessa e camminare nel mondo, dichiarando con fermezza la propria identità. Ciò che ne è conseguito, è stato il progressivo raffinamento di un Metodo pedagogico articolato in un insieme coerente e sistematico di attività accomunate dall'obiettivo fondamentale e prioritario di coltivare le facoltà immaginative dei bambini. Processo che non si è svolto solo nella teoria, ma che ha saputo passare attraverso i canali della sperimentazione e ha portato alla costruzione di esperienze concrete e funzionali.

Qui ci chiediamo cosa accadrebbe se, anziché crescere verso spazi aperti e inesplorati, Filosoficoibambini® tornasse sui propri passi, volgendosi là dove tutto ebbe inizio, nel luogo da cui lo sguardo filosofico dovette muoversi la prima volta per comprendere i punti d'unione, le differenze e le tensioni tra il mondo dei bambini e quello degli adulti. Ci chiediamo cosa succederebbe se Filosoficoibambini® si calasse nuovamente nella quotidianità della vita scolastica per porgerle i frutti del proprio lavoro e informarla di sé. Com'è già accaduto e come spesso accade nell'esperienza di ogni insegnante, educatore, genitore che scelga di praticare il metodo filosofico coi bambini, capiterebbe di trovarsi davanti a un interrogativo che per molti risulta ineludibile: «educando all'immaginazione, che fine fanno

i saperi e la loro canonica modalità di trasmissione?». Ma Filosofiacoibambini® non sarebbe sola di fronte a tale domanda. A ben guardare, essa si troverebbe a fronteggiare un'ansia relativa a contenuti e programmi che aleggia come uno spettro mesto e inquieto sopra qualunque tentativo, dal più timido al più radicale, di ripensare la didattica tradizionale. Se è vero, infatti, che negli ultimi anni l'intero panorama scolastico italiano si è polarizzato attorno al problema del contenuto - da un lato attraverso una varietà eterogenea e intrecciata di critiche al "nozionismo", sempre più dominanti sul piano deontologico e progressivamente coagulatesi nella "scuola delle competenze" e nella sua consacrazione ministeriale nelle indicazioni nazionali; dall'altro attraverso un fronte minoritario di teorie avverse, intimorite dall'*esecrabile vittoria dei metodi sui contenuti*¹ - è pur vero che le singole realtà scolastiche, spesso piccole e abbandonate a loro stesse, si sono accontentate di continuare a favorire metodi e materiali tradizionali, insensibili al dominante corso anti-nozionistico del dibattito teorico e/o incapaci di comprenderlo e attuarlo nella sostanza, nella quotidianità.

Mettere piede nella scuola, per Filosofiacoibambini®, vuol dunque dire trovarsi nel mezzo di una diatriba mossa da una questione ingannevole. Il punto, infatti, non è se scegliere di optare per i contenuti o per le competenze, bensì capire come i primi possano riempirsi di senso concreto e alimentare le seconde. La tentazione di lasciare la scuola ai suoi problemi di contenuto è più forte ogni giorno che passa. Ciononostante, ritornare nella caverna per raccontare a chi vi è rimasto del calore del sole, del cielo, dell'aria, non è solo una provocazione fascinosa, né un'esigenza puramente morale, ma una sfida che può arricchire lo sguardo filosofico. Porre l'imperativo categorico dell'immaginazione in campo educativo in rapporto dialettico con il problema

¹ Mastrocola, P., *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Parma, Guanda, 2011. [Al di là di questa citazione specifica, Paola Mastrocola può senza dubbio essere invocata come araldo di una simile posizione teorica].

della didattica e della trasmissione dei saperi, non rende soltanto Filosoficoibambini® più vicina alla realtà e al linguaggio che in essa la fa da padrone, aumentandone il potere trasformativo, ma può condurre il Metodo stesso a un ulteriore livello di articolazione e di espressione di sé. Affrontare il problema qui posto significa scomporlo in due diversi ordini di questioni: da un lato ci si potrà chiedere se il Metodo Filosoficoibambini® possa in linea di principio sostenere una didattica disciplinare che preveda contenuti tecnici e nozioni specifiche; dall'altro, in caso di risposta affermativa al primo interrogativo, si potrà provare a stabilire quali sarebbero le potenzialità di una didattica immaginativa.

Rimanendo all'interno della logica operativa ed essenziale di Filosoficoibambini®, il primo problema non appare neanche tale. Proteggere e coltivare l'immaginazione dei bambini è una finalità che può essere raggiunta senza doversi concentrare su specifiche nozioni o competenze (si possono svolgere gli allenamenti sulle parole, ad esempio, senza curarsi dei domini semantici nei quali ci si muove), ma che si apre anche alla scelta di determinati ambiti o contenuti a cui ancorare il discorso creativo che si fa con la classe. Questa constatazione può essere riformulata anche all'interno del discorso contemporaneo sulle "competenze" che si basa su una commistione tra le teorie di Dewey e di Bateson in materia di apprendimento e di abiti mentali²: così come l'apprendimento di secondo livello (ovvero degli stili cognitivi e degli abiti mentali connessi a una disciplina) può essere organizzato e pensato con o senza l'attenzione a un apprendimento di primo livello (ovvero quello di abilità e conoscenze curriculari specifiche), allo stesso modo una progettazione didattica sensibile anche al terzo livello (quello della flessibilità cognitiva, della motivazione e della consapevolezza riflessiva per lo più attinenti al focus di Filosoficoibambini®), può svilupparsi soffermandosi o meno

² Un esempio di tale impianto teorico può essere ritrovato nei lavori di Massimo Baldacci.

sull'apprendimento 1 e sull'apprendimento 2. Da questo banale ordine di considerazioni, qualsiasi sia il linguaggio in cui lo si formuli, scaturisce una conseguenza preziosa per lo sviluppo di Filosofiacoibambini®, ovvero la possibilità di operarne un'articolazione interna: si può pensare, infatti, a un uso del Metodo come pura "palestra immaginativa" per la quale la tradizionale individuazione scolastica di contenuti informativi o disposizioni cognitive non è in sé essenziale, ma funge semmai da occasione di innesco, oppure, senza tradirne l'imperativo categorico di fondo, se ne può ricercare una declinazione in senso strettamente "disciplinare", che intrecci il gioco immaginativo a un determinato obiettivo di studio e d'interesse didattico. Proseguendo su questa strada si può, poi, arrivare ad approfondire come e in che senso l'impegno disciplinare di Filosofiacoibambini® e l'esercizio dell'immaginazione nella didattica dei saperi che essa offre possa portare dei vantaggi difficilmente acquisibili altrove e rispondenti, peraltro, alle stesse ambizioni di autonomia, responsabilità, motivazione, autenticità e inclusione idealmente ascritti alla "scuola per competenze" nelle Indicazioni Nazionali e nel Quadro Europeo delle Qualifiche.

Tre corollari legati all'immaginazione

Al fondo del confronto tra l'essenzialità filosofica di Filosofiacoibambini® e i problemi e le ambizioni della scuola tradizionale si compie una scoperta preziosa: ogni didattica che lasci da parte la presunzione adulta del *dover fare* e che costruisca la realtà assieme all'immaginazione dei bambini agevola l'apprendimento a un livello superiore.

Immaginando esisto: nel contesto del gioco strutturato messo in campo da Filosofiacoibambini®, oltre a un affinamento lessicale intrecciato al campo d'esperienza esplorato, si innesca l'emergere spontaneo di parole e racconti in grado di restituire un'immagine fedele dei vissuti e delle credenze dei bambini. Credenze e vissuti d'inestimabile valore in ordine al rispetto della personalità di ciascun bambino e imprescindibili

per la didattica che di lì in avanti si sceglierà di costruire.

Immaginando comprendo: l'espressione libera dell'urgenza immaginativa permette ai bambini di dare forma a contesti e a campi d'indagine nei quali il sapere che viene alla luce non è l'esito di una finzione gratuita e arbitraria, ma un dato di realtà d'immediato fascino e accessibilità in cui investire a pieno la totalità delle proprie facoltà cognitive.

Immaginando sperimento la libertà del pensiero: la capacità manipolativa e creativa connessa all'utilizzo libero e ludico dell'immaginazione non solo consente alla didattica disciplinare di mettere in luce e stimolare approcci divergenti all'interpretazione della realtà, ma anche di associare al processo di apprendimento un senso di gusto e di controllo particolarmente funzionali ad agevolarne un sano sviluppo.

Immaginare parole lontane

Abbiamo visto come Filosofiacobambini® possa sostenere una didattica disciplinare senza tradire il proprio imperativo categorico e nel contempo come ci possa riuscire con dei risultati unici. Ora l'idea è quella di elaborare dei protocolli didattici disciplinari sulla base del Metodo e dei suoi allenamenti e laboratori. Proseguire lungo un percorso unitario, però, risulta impossibile: il discorso sul Metodo si dirama in così tante direzioni diverse quanti sono i cosiddetti "saperi particolari" di cui ci si vuole occupare didatticamente e gli obiettivi di tutte queste indagini restano commensurabili. In ciascun caso, tuttavia, si tratta di mettere a fuoco i problemi, i contenuti e gli abiti metodologici che si reputano costitutivi della disciplina, di riflettere sulle potenzialità dei giochi immaginativi per l'insegnamento e di metterle concretamente a frutto ricorrendo al Metodo, rielaborandone i contenuti o arricchendoli con nuovi contributi specifici. L'obiettivo del presente lavoro è quello di concentrarsi sull'insegnamento della seconda lingua, ambito didattico ricco non solo di molteplici implicazioni cognitive

(soprattutto per quanto concerne gli effetti formativi del plurilinguismo in età infantile), ma anche di correlati culturali che travalicano i suoi specifici confini disciplinari³. Si tenga presente che l'elaborazione del protocollo didattico *Linguaggi Coi Bambini* muove da argomenti che si vuole dimostrare validi indipendentemente dalle lingue considerate, ma che comunque, nel suo versante applicativo e sperimentale, è maturata all'interno di un contesto specifico (italiano come seconda lingua per bambini e ragazzi tedeschi in Alto Adige), Nulla esclude, pertanto, che gli stessi principi generali che verranno esposti possano condurre a ideare o rielaborare attività e laboratori differenti che si rivelino più efficaci nella didattica di altre lingue.

Palestre di lingua

In che modo essere allenati a immaginare può rendere più facile l'apprendimento di una seconda lingua? Ad un primo approccio la risposta può apparire banale dal momento che lo sviluppo di abilità linguistiche non è un mero corollario opzionale del metodo *Filosofiacoibambini*®, bensì uno degli aspetti che lo caratterizzano essenzialmente. Tanto la tutela e l'affinamento delle facoltà immaginative, quanto il loro contestuale esercizio in esplorazioni critiche e creative della realtà, sono obiettivi che *Filosofiacoibambini*® persegue stimolando nei bambini la conoscenza, l'approfondimento e il controllo del linguaggio. Separare la realtà e l'intelligibilità del mondo, dalla ricchezza delle parole che si posseggono per immaginarlo, è una di quelle glaciali astrazioni dalle quali *Filosofiacoibambini*® guarda bene di tenersi lontana. Dinnanzi a una simile impostazione appare ovvio quale

³ Più viene messo in discussione il valore delle differenze e della pluralità, e/o più si rischia la sclerotizzazione e l'irrigidimento mentali, più diventa vitale il possesso di ponti, come la lingua, con cui connettersi al diverso. Per chi scrive, ospite di una terra lacerata in passato da una collisione tra due culture in cui proprio la lingua venne distorta in strumento di violenza, il tema è particolarmente sentito ed evidente.

percorso potrebbe esser seguito per strutturare una didattica L2 nello spirito di Filosofiacobambini®: se le attività, così come in origine sono state pensate e progressivamente articolate, innescano processi di potenziamento linguistico (soprattutto in termini di ampliamento e ordinamento lessicale), allora non si dovrà far altro che riproporle in una forma linguistica comprensibile ai destinatari, inserendo al loro interno termini e strutture linguistiche della seconda lingua di cui si desidera stimolare l'apprendimento. In questo senso, basterebbe immaginare le classi di bambini a cui si propone una nuova lingua come casi limite di gruppi madrelingua particolarmente deboli e non sarebbe perciò necessario scegliere una lista limitata di laboratori o attività di Filosofiacobambini®, né tantomeno pensarne di nuove ad esse ispirate, ma occorrerebbe soltanto curarne la traduzione a seconda del contesto di riferimento e lasciare che il Metodo pervenga autonomamente ai propri traguardi.

Tuttavia le attività tradizionali, semplicemente tradotte, non possono autonomamente sostenere il peso della didattica L2 perché pur possedendo, come detto, un potenziale didattico implicito sul piano linguistico (allenamenti quali *scatola*, *hotel*, o altri, con traduzioni progressive delle parole emerse, aiutano a familiarizzare con esse e ad acquisirne progressivamente il senso), non sono strutturate per uno specifico scopo di didattica L2, come associare le parole ai loro corrispettivi in seconda lingua o decodificare una certa struttura complessa, e rischiano facilmente di essere subordinate alla predominanza spontanea e istintiva della prima lingua e di influire così sull'apprendimento L2 in modo eccessivamente lento e casuale (a maggior ragione se si opera, come è stato per questa prima fase di ideazione e sperimentazione del protocollo *Linguaggi Coi Bambini*, in contesti nei quali la seconda lingua è totalmente assente). Nel caso in cui sia invece possibile inserire le regole delle attività di Filosofiacobambini® all'interno di un flusso di parole esclusivamente di seconda lingua, come accade quando le si usa per rinforzare parole o strutture già esplorate, il

loro potenziale didattico L2 emerge con maggiore coerenza. In ogni caso, questo primo tentativo serve a evidenziare il ruolo che l'immaginazione può svolgere come rinforzo e arricchimento di ciò che si è, spesso con fatica, compreso.

Scandagliare i pensieri

Pensando a una didattica per la seconda lingua che prescindendo dal ruolo esclusivo che il linguaggio riveste all'interno del Metodo *Filosofiacoibambini*®, il primo passo consiste nello stabilire di che cosa la disciplina scelta si occupi e in che cosa consista il suo insegnamento. Nel caso della L2⁴, mentre l'oggetto d'apprendimento non suscita particolari problemi (si tratta di competenze di comprensione e di produzione del linguaggio scritto e orale⁵), più complesso è invece il discorso che concerne le sue modalità d'insegnamento, in relazione alle quali stabilire la rilevanza pratica del Metodo *Filosofiacoibambini*® e delle sue diverse attività (allenamenti e laboratori) immaginative. A tal proposito può rivelarsi interessante un'indagine preliminare sullo stato dell'arte: guardando come caso paradigmatico all'insegnamento dell'inglese nei paesi occidentali, si sono verificate nel corso degli ultimi trent'anni delle profonde trasformazioni della didattica L2 che ne hanno progressivamente alleggerito il carattere propriamente scolastico a favore di un approccio maggiormente spontaneo ed esperienziale per il quale la seconda lingua viene trattata più come veicolo, o mezzo di comunicazione, che come mero oggetto di analisi formale⁶.

La diffusione di metodi esplicitamente polemici verso i *corsi di studio della lingua* e l'assorbimento da parte di questi ultimi di metodologie restie alla riflessione grammaticale e aperte, invece, all'immersione linguistica attraverso

⁴ 5 Da questo punto in poi ci si riferirà rispettivamente alla lingua madre e alla seconda lingua come L1 e L2.

⁵ Sulle quattro competenze di ascolto, parlato, comprensione scritta e produzione scritta le Indicazioni Nazionali convergono coi sistemi internazionali di certificazione linguistica L2.

pratiche di ascolto e conversazione, muovono nel loro complesso dall'idea che l'acquisizione spontanea della L2 in contesti concreti di ricezione e utilizzo risponda a disposizioni genetiche del cervello⁷ e sia più efficace per l'apprendimento rispetto a un insegnamento formale che si soffermi astrattamente su determinati meccanismi o domini lessicali. Su queste basi, all'insegnamento scolastico della L2 restano di fatto assegnate delle funzioni puramente sussidiarie, ma non per questo irrilevanti, nei confronti del più immediato *apprendimento in situazione*. Da un lato, alimentando la motivazione e la disposizione psicologica alla ricerca di concreti contesti d'uso in cui apprendere la L2; dall'altro, facilitando l'apprendimento spontaneo e non sistematico (accelerando e ottimizzando gli sforzi cognitivi) attraverso *oasi di immersione linguistica controllata*, ovvero sia interazioni comunicative artificiali che si concentrano in maniera di volta in volta intensiva su un aspetto diverso della L2 (ad esempio su differenti regole o campi semantici).

Che ruolo può svolgere in tutto questo l'immaginazione? Per quanto concerne la disposizione a un atteggiamento aperto e interessato alla L2, la risposta è immediata se si pensa a quanto detto precedentemente rispetto ai generici corollari didattici del Metodo Filosofiacobambini®. Strutturare le attività didattiche L2 sulla base dei laboratori e delle attività di Filosofiacobambini® significa poter muovere da circuiti di parole concretamente a disposizione della classe, nonché dai loro campi d'interesse prioritari, potendo inserire gli obiettivi didattici all'interno di contesti motivanti tanto per l'impegno

⁶ A partire dalla coniazione del termine *immersione linguistica* da parte di Wallace E. Lambert, i primi programmi di insegnamento immersivo della didattica L2 risalgono già agli anni Sessanta per iniziativa di gruppi ed associazioni private americane. Nel corso dei due decenni successivi, a partire dalle prime esperienze statunitensi, il metodo si è poi diffuso massicciamente nel resto del mondo occidentale sino a condizionare sensibilmente la stessa didattica scolastica.

⁷ Determinanti nell'instaurazione di questo paradigma didattico sono stati, tra gli altri, gli studi sulla sintassi di Noam Chomsky.

cognitivo quanto per l'investimento emotivo. All'interno di una didattica L2 ciò può tradursi in attività di esplorazione linguistica nelle quali l'emersione spontanea di parole attraverso il gioco permette in primo luogo di comprendere il livello medio della seconda lingua e le sue diversificazioni specifiche all'interno del gruppo classe, e in secondo luogo (anche nel suo semplice innesco in madrelingua) d'intercettare le aree d'interesse e i domini semantici attorno ai quali concentrare le attività di apprendimento così da garantirne una coerenza effettiva col vissuto e le esperienze dei bambini.

Per un'arte immaginativa della memoria

Più complessa appare la strutturazione immaginativa del secondo compito che ci siamo posti il problema di evidenziare. Perché l'immaginazione possa entrare coerentemente in gioco è opportuno chiarire ulteriormente a cosa debbano mirare le attività della didattica L2 in classe. In altre parole, ci chiediamo quale obiettivo essenziale si persegue, di fatto, ogniqualvolta si studia una lingua. Chiaramente quello di impararne il lessico e i meccanismi di strutturazione del discorso in modo da saperli utilizzare a voce e per iscritto e leggere negli scritti e nei discorsi degli altri. Ma accanto a una progressiva acquisizione spontanea per immersione prolungata in un contesto L2, quali operazioni cognitive sono implicate dagli esercizi scolastici attraverso i quali la L2 si studia, e come ne possono venire ottimizzati gli esiti?

Escludendo le capacità fonatorie per l'affinamento della pronuncia e di percezione uditiva per la mera distinzione dei suoni (per le quali non c'è altro allenamento che la reiterazione), la risposta sta tutta nelle facoltà mnemoniche.

A ben guardare, essendo i sistemi linguistici basati su assunzioni convenzionali di segni con valore semantico specifico e di regole sintattiche per la loro combinazione, l'apprendimento L2 non sembra essere altro che l'acquisizione di convenzioni linguistiche estranee alla propria e in quanto

tale, più che su operazioni logico-concettuali, pare basarsi sull'esercizio della memoria (per connettere strutture o termini L1 a L2; per connettere strutture o termini a referenti oggettuali o intenzioni comunicative; per assimilare regole peculiari interne a L2 con le relative eccezioni, e così via)⁸. L'insegnamento L2, dunque, come arte precipua della memoria.

Restando su questo sentiero, il ruolo dell'immaginazione può essere delineato proprio allontanandosi dai paradigmi metodologici contemporanei e addentrandosi in studi che un tempo erano investiti di grande valore e prestigio e che oggi sopravvivono soltanto per il loro interesse storico e aneddotico. Nel suo *Ars memoriae* Giordano Bruno sviluppa un curioso sistema di memotecnica per il quale fornisce tre prassi esemplificative via via più complesse che muovono tutte da principi comuni: per facilitare l'apprendimento mnemonico di una data sequenza (di lettere, sillabe o parole) viene stabilito a priori un sistema di traduzione che permetta di convertire i termini da ricordare in figure visualizzabili mentalmente, familiari e combinabili creativamente in sequenze narrative. Se si ricordano la scena in cui la serie di simboli viene convertita e il sistema di traduzione, si può ricordare ogni tipo di sequenza iniziale.

Ovviamente, il sistema mnemotecnico del filosofo nolano, preso in quanto tale, non viene incontro agli interessi della didattica L2. Oltre a risultare troppo incentrato sulla visualizzazione mentale è estremamente macchinoso e complesso; e la trasposizione della sequenza da ricordare in una scena che non vi è minimamente connessa, qualora fosse anche sostenibile, non sarebbe comunque coerente⁹

⁸ Talvolta si possono evidenziare ragioni logiche specifiche per delle regole L2 (rispetto, per esempio al *word order*) ma per le competenze di uso della seconda lingua resta comunque necessario e sufficiente padroneggiarne mnemonicamente il sistema convenzionale di segni e norme sintattiche specifiche. La comprensione logica al massimo approfondisce e agevola il ricordo del "come si dice" o "come si scrive" o "come si coniuga" etc., ma non lo sostituisce.

con gli obiettivi mnemonici dell'apprendimento L2 (a noi non interessa produrre dei piccoli Pico della Mirandola che conservino in testa sequenze per loro insensate di segni grafici e fonetici, bensì sviluppare l'interiorizzazione mnemonica di convenzioni semantiche e grammaticali che permetta loro di assolvere a precise intenzioni comunicative).

Tuttavia, i principi che Bruno espone nelle considerazioni teoriche alla base delle dimostrazioni pratiche, giustificano il ricorso alla sua opera per la costruzione di una didattica immaginativa L2: la memotecnica bruniana muove dal presupposto che la scena d'immagini in cui si traduce la sequenza di segni da ricordare sia più facile da richiamare alla memoria in quanto prodotto creativo dell'immaginazione, sia perché le figure sono immaginate autonomamente dal soggetto (nel senso di *selezionate e visualizzate mentalmente*) sia perché le connessioni in cui vengono poste sono da lui stesso creativamente investite di senso narrativo. Al di là delle sue soluzioni operative, ciò che Bruno vuole dirci, è che, dei dati privi di logica intrinseca, come le convenzioni semantiche e sintattiche di una lingua sconosciuta, possono essere tratti nella memoria attraverso delle connessioni di pensieri che risultino familiari e prossime perché scelte

⁹ La prima prassi può essere utilizzata per memorizzare una sequenza di lettere qualsiasi. Il sistema proposto da Bruno consta di ruote mnemoniche, ciascuna composta di trenta simboli[22] (le ventitré lettere dell'alfabeto latino più quattro dell'alfabeto greco[23] e tre dell'ebraico[24]). Si devono immaginare tali simboli disposti lungo il bordo della ruota in senso orario. Per consentire la memorizzazione, Bruno associa a ogni lettera una possibile immagine (di natura differente a seconda della ruota, come si vedrà), in modo che ogni sequenza da ricordare sia associata a una scena: memorizzando la scena e conoscendo il sistema di codifica, sarà allora possibile, decodificando la scena, risalire alla sequenza. Ricorrendo a più scene, si potranno similmente ricordare più sequenze. La prima ruota si riferisce alla prima lettera della sequenza: Bruno definisce tali lettere *agentes*, perché si riferiscono a immagini di "attori". La seconda ruota, che serve per la seconda lettera della sequenza, contiene le *actiones*, cioè le "azioni" che gli attori compiono.[25] La terza ruota contiene gli *insignia*, "insegna", ovvero gli attributi che qualificano l'azione.

e sottoposte al controllo creativo dell'immaginazione soggettiva. Ciò che l'*Ars memoriae* sembra volerci dire, dopo averla disturbata dal suo sonno secolare e gettata nel problema moderno del plurilinguismo, è che più che sulla forza bruta della ripetizione, la didattica scolastica L2, nel suo ruolo di supporto all'immersione linguistica, debba essere pensata come un'arte immaginativa della memoria.

Addentrando ulteriormente in questo sentiero inconsueto, perché sia possibile rielaborare come arte della memoria le attività del Metodo Filosofiacobambini®, non resta che declinare i principi teorici dell'*Ars memoriae* in una direzione adeguata agli scopi di una didattica L2. Riportando alla mente la specificità dei dati convenzionali di cui si vuole agevolare il ricordo per via immaginativa, i percorsi da seguire sono diversi:

- Al fine di rinforzare la corrispondenza tra vocaboli L1 e L2, i giochi immaginativi possono stabilire creativamente delle connessioni sensate sulla base del comune significato usato come ponte tra i due diversi significanti. In questo senso, potrebbero agire tanto sul piano logico concettuale sinonimico (come si immagina il passaggio da “casa” a “house” per dire la stessa cosa?) o dei falsi sinonimi e assonanze ingannevoli tra L1 e L2 (come si arriva dalla parola “cold” al significato “freddo”?; cosa succederebbe se due persone L1 e L2 si parlassero l'un l'altro in questi casi?), come muovendosi lungo il canale grafico in modo non stereotipico (come si usa la parola L2 per disegnare ciò che significa?).
- I giochi immaginativi possono non riguardare direttamente la corrispondenza tra L1, L2 e loro significati, ma sostenerne indirettamente il ricordo attraverso la creazione di contesti d'uso che lo incorporino come esperienza comunicativa. Come si usa fare nella didattica ordinaria, si costruiscono giochi linguistici¹⁰, ovvero scambi comunicativi che sanciscono

¹⁰ Il riferimento teorico qui è alla teoria dei giochi linguistici elaborata da Ludwig Wittgenstein nelle sue *Ricerche filosofiche*.

il corretto utilizzo di termini o regole sintattiche, ma che si oppongono diametralmente a questa consuetudine non strutturandosi a priori in modo da dover essere soltanto completati dalla prestazione linguistica dell'alunno (ad esempio si consegnano dei racconti in cui inserire i termini o regole, o si forniscono contesti di dialogo predefiniti nei quali esercitarsi oralmente), bensì pensati per fornire la regola o il termine L2 come punto di partenza, affidando ai discenti la creazione del contesto in cui inserirli attraverso lo svolgimento del gioco immaginativo (si costruiscono racconti in cui si deve passare per il corretto uso del termine o della regola L2, oppure si formano dialoghi e giochi in cui l'uso creativo degli elementi è il presupposto di partenza). In altri termini, adottando il linguaggio canonico di esercizi per la didattica dell'inglese L2, dal modello *fill in the gaps* inserito in un mondo narrativo/comunicativo che fa da sfondo passivo, inerte ed estraneo, si passa ad un *fill in the world*, in cui la regola L2 da esercitare è l'unico tassello vincolante alla creazione immaginativa (e quindi attiva, intima e memorabile) del contesto d'insieme (narrativo, interattivo o comunicativo che sia).

Il linguaggio giocato

Siamo giunti al passo conclusivo per l'elaborazione di un protocollo didattico per l'insegnamento L2 che consiste nel declinare i presupposti già formulati teoricamente al fine di stabilire un insieme definito di attività da svolgere in classe con bambini e ragazzi.

Sulla base delle 3 funzioni didattiche legate all'immaginazione per l'insegnamento della L2 che abbiamo già incontrato (esplorazione, apprendimento come arte mnemonica e rinforzo) si è elaborato un piano attività che accanto ad alcuni laboratori di Filosofiacoibambini®, riproposti per la prima volta in veste bilingue, presentasse un gruppo di dieci nuove attività, sette delle quali originali e tre derivanti da una rielaborazione di materiale già esistente.

Fase esplorativa

Attività:

- La scatola magica
- Facciamo un regalo
- Facciamo una telefonata
- Allenamento Base per l'infanzia

Di queste attività viene proposto:

- un primo utilizzo che ha l'obiettivo di valutare i livelli linguistici e i domini semantici prioritari nel gruppo classe.

-un secondo utilizzo che ha l'obbiettivo di creare contesti per conversazioni avulse da ogni riflessione metalinguistica o da specifiche finalità grammaticali.

-un terzo utilizzo che ha lo scopo di avvicinare il vissuto dei bambini (con ricadute positive in fase di progettazione didattica).

Apprendimento

Attività:

- Parole in forma (nuova)
- Scheletri di parole (nuova)
- Gelati d'erba? (nuova)
- Hotel (rivisitata)
- Messaggi nella bottiglia (nuova)
- L'isola (rivisitata)
- Storie bucate (nuova)

Rinforzo e valutazione

Attività

- Allenamento 4 (bilingue)

- Allenamenti 1, 2, 3 (L2)
- I ponti invisibili (nuova)
- Domande veloci, risposte belle! (nuova)

È opportuno esplicitare anche i contesti nei quali le attività descritte sono state messe alla prova. Laboratori e allenamenti sono stati svolti durante tutto il corso dell'anno scolastico 2018/2019 all'interno di diversi gruppi o classi dai quali sono stati ricavati i dati riportati a titolo esemplificativo:

- una prima classe media
- una seconda classe media
- un gruppo pomeridiano di studenti dagli 11 ai 14 anni

Tutti i gruppi sono accomunati dall'appartenenza a un contesto socio-culturale (S. Martino in Val Passiria, Alto Adige) nel quale la seconda lingua (italiano) è del tutto assente al di fuori dell'ambito scolastico e dove la prima lingua ufficiale (tedesco) è affiancata e spesso sostituita nella quotidianità dal dialetto locale.

L'allenamento "Parole in forma"

Destinatari dell'attività: l'attività è stata messa a punto e sperimentata, variando tipologia e difficoltà dei compiti richiesti, sia nella scuola primaria (classe prima, quarta e quinta) che nella secondaria di primo grado (classe prima).

Descrizione dell'attività: per cominciare, il maestro sceglie un insieme di vocaboli non ancora esplorati dalla classe. Vocaboli accomunati da caratteristiche semantiche e/o ortografiche particolari (ad esempio: *parole che si vestono*, oppure, *parole con il suono "ki"*). La scelta che egli formula può collegarsi o meno a uno o più esercizi svolti nella fase esplorativa precedente e/o rispondere allo specifico profilo linguistico del gruppo classe. Ovviamente, sono privilegiati sostantivi concreti e aggettivi ad essi inerenti, ma non si esclude l'utilizzo di termini astratti laddove i partecipanti

abbiano raggiunto un'adeguata dimestichezza con il gioco. In seguito, il maestro porta in classe una scatola contenente dei bigliettini recanti scritte le parole che egli ha selezionato. Ad ogni bigliettino scelto segue la trascrizione della parola alla lavagna e la ricerca del suo significato tra i partecipanti. Il maestro stimola la curiosità dei presenti con domande che li invogliano a scoprire il significato che si cela dietro la parola misteriosa, accettando tutti i tentativi prodotti dai presenti (compreso quello corretto, nel caso si palesasse). Di fronte al silenzio o all'eccessiva esuberanza, comincia ad accennare graficamente il significato della parola attorno alla stessa, con un gessetto di colore diverso. Il profilo del significato misterioso da essa denotato, sarà disegnato in maniera tale da includere le lettere che ne compongono la parola nel disegno. Nel momento in cui i bambini comprendono il significato misterioso, il maestro accetta da loro indicazioni su come completare il disegno, o glielo fa fare direttamente. Successivamente, il maestro chiama un bambino alla lavagna invitandolo a prendere il suo posto e a scegliere una nuova parola misteriosa dalla scatola. Il maestro svela il significato della parola solo a quel bambino che potrà comunicarlo agli altri solamente usando le lettere del vocabolo come dettagli di un disegno più ampio. Il bambino è aiutato dal maestro ogniqualvolta incontra delle difficoltà. Dopo aver chiamato più bambini a fare lo stesso, il maestro svela il contenuto della scatola. Le parole rimaste vengono scritte alla lavagna e i bambini le ricopiano sul quaderno. Chi riuscirà a disegnare meglio le parole rimaste? Il maestro incentiva la concentrazione sulle parole e sugli oggetti che esse denotano (eventualmente stimolandone anche l'osservazione reale) e l'individuazione di strategie grafiche efficaci per rappresentarli (indipendentemente dalla verosimiglianza o complessità del risultato finale).

Finalità dell'attività: l'attività rientra nella categoria *canale grafico* perché si pone l'obiettivo di agevolare l'apprendimento dell'ortografia e del significato di nuovi vocaboli della seconda lingua attraverso l'utilizzo creativo

del linguaggio grafico: investendo tempo ed energie creative per manipolare i significanti in modo da renderli aderenti a forme grafiche coerenti con il loro significato, i bambini acquistano maggiore familiarità con entrambi gli aspetti caratterizzanti le nuove parole apprese nella lingua L2.

Monitoraggio della sperimentazione

Dati identificativi dell'esperto

Nome e Cognome dell'esperto: Alessandro Gelmi
Data svolgimento dell'attività: 5 aprile 2019
Nome della Scuola: St Martin in Passaier
Indirizzo: Malerweg 1, St Martin (Merano)
Classe: I°C (Secondaria di Primo Grado)
Orario attività: 9.15/10.15

Dati identificativi del gruppo classe

Numero totale dei presenti: 15
Femmine: 8
Maschi: 7
Presenti madrelingua italiana: 0
Presenti madrelingua tedeschi: 15

Presenti non originari del luogo: 1 (prima lingua: rumeno, seconda lingua: italiano di livello ampiamente superiore a quello medio del gruppo classe).

Analisi dell'attività svolta

Gruppo di vocaboli scelti: capi d'abbigliamento.

Termini selezionati per l'attività: scarpa, guanto, cappello, sciarpa, maglione, maglietta, camicia, calzino, pantaloni, giubbotto, abito.

Modalità di presentazione del gioco: presentazione alla

lavagna di un esempio (scarpa) realizzato da me e di un'altro (guanto) svolto da un bambino con il supporto del gruppo e mio. Consegnò degli altri termini, assieme alle proprie varianti di scarpe e guanti, per uno svolgimento autonomo dell'attività anche oltre l'orario di conclusione previsto.



L'allenamento "Scheletri di parole"

Destinatari dell'attività: l'attività è stata messa a punto e sperimentata, variando tipologia e difficoltà dei compiti richiesti, sia nella scuola primaria (classe prima, quarta e quinta) che nella secondaria di primo grado (classe prima).

Descrizione dell'attività: per cominciare, il maestro sceglie un insieme di vocaboli non ancora esplorati dal gruppo-classe ma vicini da un punto di vista semantico (ad esempio: *parole del corpo*). In seguito, dopo averle scritte alla lavagna, senza dire nulla, le ricopia orientandole, ovvero disponendole nello spazio della lavagna in modo da comporre con esse un disegno dotato di senso senza l'uso di ulteriori linee.

Il maestro ha cura che ciascuna parola rappresenti il proprio significato all'interno del disegno. Tracciando un corpo umano, ad esempio, usa le parole come sue componenti, sistemando ciascuna al posto della parte anatomica da essa denotata nel parlato L2. Dopo aver solamente accennato questa regola del gioco (ad esempio fermandosi alla parola *capelli* e *testa* dello scheletro di *parole del corpo*), il maestro stimola il gruppo-classe a comprendere la logica del proprio operato (se ciò non fosse già spontaneamente accaduto tra i partecipanti). Dopodiché, cancella ciò che ha prodotto fino a quel punto e lascia andare avanti gli altri. Nei giorni seguenti, ripetendo il gioco, il maestro sceglie altri campi semantici (ad esempio il campo *oggetti della mia stanza*) ma questa volta non produce alcunché alla lavagna, così da non condizionare l'immaginazione dei bambini. Sono questi ultimi a iniziare il gioco e a portarlo a termine inserendo le parole della lingua L2.

Successivamente, il maestro chiede a ciascun bambino di realizzare il proprio scheletro di parole, stando attendo a curare la disposizione e la grandezza dei caratteri, nonché la correttezza ortografica dei termini e l'originalità della propria creazione («quello dev'essere proprio il tuo scheletro di parole!», dice, sia che si tratti di figure umane, animali o altro).

Il maestro, a sua discrezione, può anche proseguire il gioco (nel caso in cui voglia arricchire ulteriormente il dominio semantico da lui scelto), facendo corrispondere ad ogni aggiunta lessicale un corrispettivo appropriato nel disegno. Ad esempio, introducendo aggettivi da abbinare alle diverse componenti già inserite, il maestro può ottenere scheletri di parole differenti dai precedenti, nei quali le proporzioni e le forme cambiano a seconda degli aggettivi scritti accanto ai sostantivi: il complesso *capelli-ricci*, ad esempio, è usato per disegnare qualcosa di diverso rispetto al complesso *capelli lisci*. Il complesso *finestra-rotta* è diverso da quello *finestra-nuova*.

Finalità dell'attività: l'attività si pone l'obbiettivo di agevolare l'apprendimento dell'ortografia e del significato di nuovi vocaboli della seconda lingua attraverso l'utilizzo creativo del linguaggio grafico: investendo le proprie energie creative per manipolare i significanti in modo da utilizzarli come linee e forme per disegnarne il significato, i bambini acquistano familiarità con le nuove parole della lingua L2.

Monitoraggio della sperimentazione

Dati identificativi dell'esperto

Nome e Cognome dell'esperto: Alessandro Gelmi

Data svolgimento dell'attività: 14 marzo 2019

Nome della Scuola: St Martin in Passaier

Indirizzo: Malerweg 1, St Martin (Merano)

Classe: I°C (Secondaria di Primo Grado)

Orario attività: 9.15/10.15

Dati identificativi del gruppo classe

Numero totale dei presenti: 15

Femmine: 8

Maschi: 7

Presenti madrelingua italiana: 0

Presenti madrelingua tedeschi: 15

Presenti non originari del luogo: 1 (prima lingua: rumeno, seconda lingua: italiano di livello ampiamente superiore a quello medio del gruppo classe).

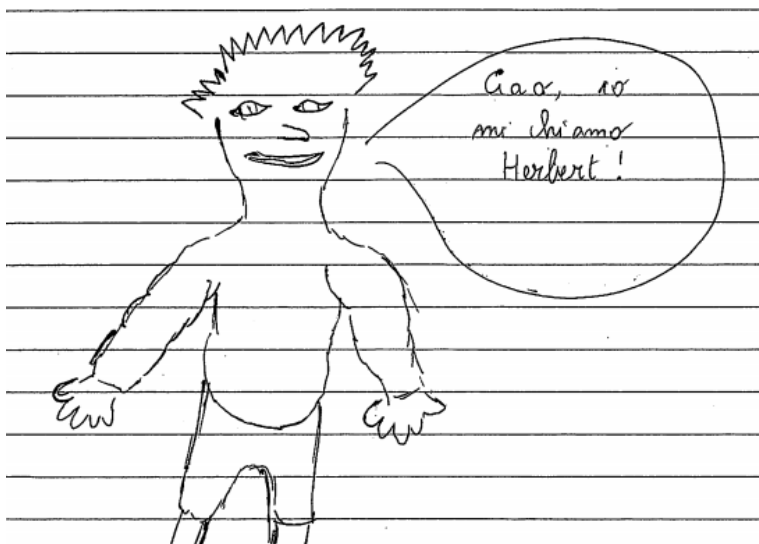
Analisi dell'attività svolta

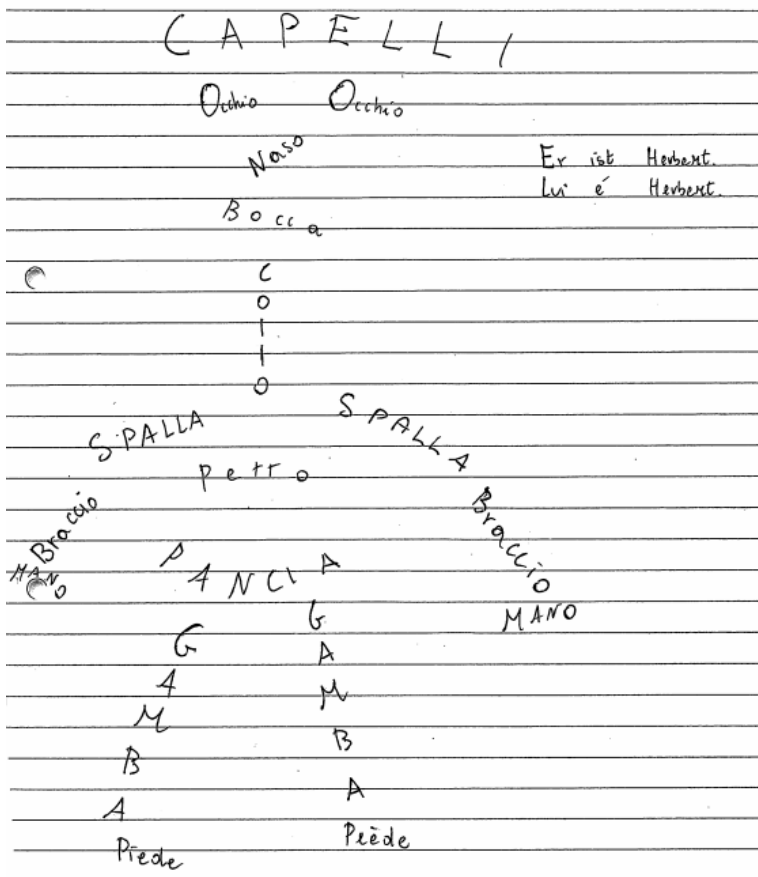
Ambito semantico selezionato: *parole-corpo*.

Vocaboli emersi durante l'esercizio: capelli, occhi, naso, bocca, orecchie, collo, spalle, braccia, mano, dito, petto, seno, schiena, pancia, gambe, piedi.

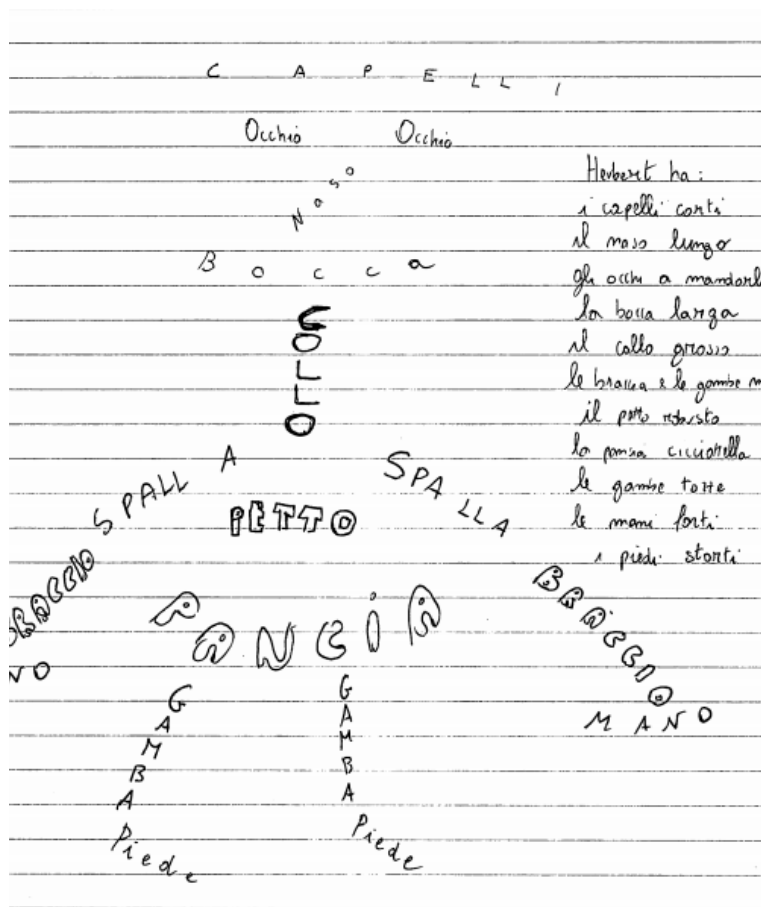
Modalità di presentazione del gioco: alla lavagna è accennato uno scheletro di parole limitato a capelli e viso.

L'allenamento si è arricchito nel finale. Allo scheletro di parole si sono aggiunti aggettivi legati alle diverse parti del corpo (corto, lungo, riccio, mosso, sottile, esile, dritto, storto, grande, piccolo, tozzo, muscoloso, snello, a-mandorla, allungato, chiaro, scuro, schiacciato).





Scheletro senza aggettivi



Scheletro arricchito con aggettivi

L'allenamento "Gelati d'erba?"

Destinatari dell'attività: l'attività è stata messa a punto e sperimentata con un gruppo eterogeneo di bambini di quinta elementare e ragazzi di prima e seconda media.

Descrizione dell'attività: una volta individuato un dominio semantico e un termine che lo denoti sinteticamente (ad esempio, *gelateria*), si svolge insieme alla classe un primo *brainstorming* in lingua madre che raccolga il più ampio numero di vocaboli attinenti ad esso. Questa operazione si ripete nella seconda lingua. Il maestro aiuta la classe a colmare le lacune rispetto al *brainstorming* precedente.

Successivamente, si esamina il primo elenco in lingua madre e, senza esplicitare nulla al gruppo, si scrivono accanto ad alcune delle parole presenti dei corrispettivi in seconda lingua che non sono attinenti ad esse per significato, ma solo per somiglianza ortografica o fonetica, eventualmente inseriti all'interno di frasi o costrutti linguistici in cui figurano abitualmente (ad esempio, nel dialetto della Val Passiria "*fragola*" si scrive "Earbor" e si pronuncia in modo molto simile a "*erba*"). Una volta che il gruppo-classe comprende la logica delle associazioni può aiutare il maestro a completare il compito con più termini possibili tra quelli scritti nei due elenchi (ad esempio, cercando dei "*falsi amici*" in lingua madre sulla base delle parole dell'elenco in seconda lingua). A seconda del campo semantico scelto e dei destinatari del gioco, l'aiuto esterno nella ricerca di corrispondenze può essere più o meno importante. Terminato lo scambio linguistico di "*falsi amici*" con il gruppo-classe, si chiede loro di creare delle connessioni immaginative tra le coppie di termini così individuate, o inventando storie in prima lingua che conferiscano un senso alla corrispondenza (cos'è una *fragola d'erba?*), o immaginando cosa accadrebbe se due individui di lingua diversa si parlassero usando e confondendo questi termini (*e se nella gelateria del paese entrasse un cliente italiano?*).

Seguendo la seconda pista, i ragazzi più grandi del gruppo in cui l'attività è stata proposta hanno finito per ideare un intero spettacolo teatrale basato sulle peripezie di un bambino italiano che si perde a St. Martino in Passeier.

Finalità dell'attività: attraverso l'esercizio creativo delle facoltà immaginative si stimola lo sviluppo di associazioni mentali che agevolino la conservazione mnemonica di differenze e corrispondenze semantiche e/o sintattiche tra la prima e la seconda lingua.

Monitoraggio della sperimentazione

Dati identificativi dell'esperto

Nome e Cognome dell'esperto: Alessandro Gelmi

Data svolgimento dell'attività: 23 novembre 2018

Nome della Scuola: St Martin in Passaier

Indirizzo: Malerweg 1, St Martin (Merano)

Classe: V°A, B, C (Primaria), I°A, B, C, II°B (Secondaria Primo Grado)

Orario attività: 14.15/15.45

Dati identificativi del gruppo classe

Numero totale dei presenti: 12

Femmine: 6

Maschi: 6

Presenti madrelingua italiana: 0

Presenti madrelingua tedeschi: 12

Analisi dell'attività svolta

Ambito semantico selezionato: *parole-dottore*

Numero di verbalizzazioni emerse in L1 e tradotte in L2: 35

Connessioni con falsi sinonimi individuate dal gruppo-classe: Male - Maler (*pittore*); Pinsel (*pennello*) - Pinze; Kalt

(freddo) - Caldo; Achselhöhle (ascella) - Holer (succo di oleandro); Messen (misurare) - Messa; Kirche (chiesa) - Ciliegia.

La connessione sviluppata tra i termini ha dato origine a un dialogo teatrale. Nel corso dei 10 incontri svolti, i ragazzi hanno ideato uno spettacolo trilingue (italiano, tedesco, dialetto locale) basato sulle avventure di Martino, un ragazzino italiano che si trasferisce in Val Passiria senza conoscere il tedesco e il dialetto locale e che riceve in dono dalla mamma un vocabolario magico per risolvere tutti i suoi problemi. Dopo aver perso il vocabolario, Martino lo cerca disperatamente per tutto il paese di St Martin visitando diversi luoghi e vivendo situazioni comiche con numerosi personaggi che gli faranno prendere coscienza del valore del coraggio e dell'apertura al diverso. Riportiamo qui la scena che si svolge nell'ambulatorio medico del piccolo paese.

Szene beim arzt

Martino geht zum Arzt, aber findet dort nur die Sekretärin. Er fragt sie nach dem Wörterbuch, aber sie spricht nur Hochdeutsch, versteht kein Italienisch und denkt, dass Martino krank sei und wegen hohen Fiebers halluziniere. Deshalb ruft sie den Arzt, der den beiden hilft sich zu verständigen.

Martino: Guten Morgen

Sekretärin: Guten Morgen, was brauchst du?

Martino: Ähh... Ich suche mein Wörterbuch

Sekretärin: Wie bitte? Soll ich den Doktor rufen?

Martino: Doktor... *Dottore? No! No! Non sto male... Io no male!*

Sekretärin: (lacht) Was? Bist du ein Maler? Und bist du hier, weil du deinen Pinsel verloren hast?

Martino: *No! Non togliermi denti con le pinze! (scappa con le mani sulla faccia)*

Sekretärin (zum Publikum): Armes Kind, es geht ihm

schlecht, er kann nicht gut sprechen... vielleicht hat er hohes Fieber!

Sekretärin: Bleib ganz ruhig, jetzt werden wir sehen, was dir fehlt... ist dir etwa kalt?

Martino: *Come? Mmm... Sì, ho abbastanza caldo qui...*

Sekretärin (*al pubblico*): Oh mein Gott, er ist schon ganz durcheinander und antwortet verkehrt!

Die Sekretärin sucht im Schrank nach dem Fiebermesser und sagt: jetzt gebe ich dir etwas, das du unter die Achselhöhle klemmen musst, ok?

Martino: *Holer? Guuut! A casa i miei genitori parlano un po' di tedesco e mia mamma mi fa sempre bere il succo che si chiama Holer! Ah la mia cara mamma Maria...*

Sekretärin (zum Publikum): Maria? Oh der gute Arme, er sieht die Jungfrau Maria, er halluziniert!

Sekretärin: Bleib ganz ruhig, mein Schatz, wir müssen Fieber messen.

Martino: *Messen... E cosa c'entra ora la messa? Ah vuoi pregare prima di bere l'Holer assieme! Ok! (si fa il segno della croce inizia a cantare una canzone di messa) Alleluiaaaaaa...*

Sekretärin (zum Publikum): oh mein grundgütiger Gott! Jetzt stimmt er schon ein Halleluja an!

Sekretärin: mein Kleiner ... eine Frage ... denkst du wir sind in der Kirche?

Martino: *MMM...Kirche...cos'era kirche? Kirche...Kirsche... Ah sì, ciliegia! Mangiamo le ciliegie con l'Holer! Lei è proprio gentile, sì sì, alleluia!*

Sekretärin: Oh mein Gott, oh mein Gott, ich muss den Arzt rufen! Der Doktor kommt und dann...

Doktor: Ich komm schon! Fräulein, was ist hier los? Wir sind

hier in einer seriösen Arztpraxis und nicht im Zirkus!
Sekretärin (sagt zu sich selbst / zum Publikum): Nein, wie es aussieht, sind wir in der Kirche, nicht im Zirkus...

Doktor: wie bitte?

Sekretärin: Ja, Herr Doktor, dieses Kind hier! Es geht ihm schlecht, er scheint hohes Fieber zu haben! Er sagt, er sieht die Muttergottes, glaubt in der Kirche zu sein und singt sogar das Halleluja!

Martino: Alleluia!

Doktor: Ich verstehe... Guten Morgen, mein Kleiner, wie lautet dein Name?

Martino: *Buongiorno, il mio nome è Martino.*

Doktor: *Ah, parli italiano!*

Martino: *Si, sono italiano! Sono qui perché ho perso il vocabolario e lo sto cercando; questa signorina mi ha offerto Hoeler, ciliegie e mi ha detto di pregare... poi è scappata urlando! Ho fatto qualcosa di male?*

Doktor (lacht): Fräulein, es geht ihm gut. Der Junge spricht italienisch und kann weder Deutsch noch Dialekt. Und er sucht nach seinem Wörterbuch, können wir ihm helfen?

Sekretärin: Oh mein grundgütiger Gott, wie peinlich! Auf jeden Fall haben wir nichts derartiges hier.

Doktor: *Mi dispiace piccolo, non possiamo aiutarti...*

Martino: *non fa niente... ma non possiamo bere l'Holer e mangiare le ciliegie assieme?*

Doktor: *Ma certo piccolo! (alla segretaria)* Ich weiß zwar nicht, was hier passiert ist, aber ich bin neugierig und möchte es herausfinden! Fräulein, seien Sie so gut und holen Sie uns einen Holersaft und die Kirschen aus der Küche? Es gibt eine Geschichte zu erzählen!

L'allenamento "Hotel"

Destinatari dell'attività: l'attività è stata messa a punto e

sperimentata, variando la tipologia e la difficoltà delle richieste, sia nella scuola Primaria (classi prima, quarta e quinta) sia nella Secondaria di Primo Grado (classe prima).

Descrizione dell'attività: il maestro seleziona uno o più costrutti linguistici, regole sintattiche, campi semantici ancora inesplorati (ad esempio, le locuzioni spaziali, le domande "Cosa c'è?", "Dov'è?", l'uso del verbo "essere" nella sua forma riflessiva "esserci", la numerazione, gli aggettivi di quantità, etc.).

Nella prima variante del gioco, il gruppo è disposto in cerchio attorno a un cartellone piegato. In L1 viene attivata la dinamica dell'allenamento "Hotel" (versione standard) facendo attenzione a gestire la selezione degli ospiti delle varie stanze in modo tale che la struttura linguistica L2, della quale si vuole stimolare l'apprendimento, venga incorporata nell'uso dei parlanti presenti. Ciascuno, a turno, riceve il pennarello per disegnare il proprio ospite in una casella tracciata sul foglio, con l'invito a usare le parole "sotto, sopra, a destra di, etc." oppure a rispondere al quesito "dov'è?", "chi c'è?", nonché a usare adeguatamente il verbo "essere" quale complemento di stato in luogo. Ripetendo l'attività nel tempo si rileva un aumento delle risposte fornite rispettando la regola L2 senza più il supporto della prima lingua L1.

Nella seconda variante, il gruppo inizia a popolare le stanze dell'Hotel in L1, poi seleziona casualmente uno dei vocaboli in L2, dei quali è fornito il significato. A ciascuno è chiesto di copiarlo su un post-it e incollarlo in una delle stanze spiegando il significato della scelta. Ultimato il giro si rimuovono i post-it, si procede all'estrazione di un nuovo vocabolo e si ripete il gioco. Perché il numero di parole trattate sia il più ampio possibile è ragionevole ridurre il numero dei partecipanti al gioco dividendo la classe in due o più sotto-gruppi. Ripetendo l'attività nel corso delle settimane diminuisce l'eventualità che la scelte di collocare i post-it sia fatta per semplice imitazione. Le connessioni spontanee con altre parole in L2, invece, aumentano di numero.

Finalità dell'attività: l'attività appartiene alla categoria *Fill in the world* perchè mira a ribaltare la richiesta tradizionale del *Fill in the gaps*. Non viene offerto un contesto astratto e impersonale, né viene chiesto di riempire gli spazi ripetendo una qualche regola linguistica, ma, al contrario, si chiede d'immaginare e di costruire liberamente l'intero contesto ponendo come unico vincolo la lingua L2 (le sue regole e i suoi termini), fornita esplicitamente come base e presupposto dell'attività. Perché il gioco immaginativo funzioni si deve far ricorso alle regole e ai termini L2 non ancora esplorati, il che ne agevola e stimola l'assimilazione cognitiva e la memorizzazione. *Simili varianti possono essere applicate anche ad altri laboratori di Filosofiacobambini® (come gli allenamenti sulle parole, *la scatola magica*, *facciamo un regalo*, *facciamo una telefonata*, etc.) a seconda dello specifico interesse didattico.

Monitoraggio della sperimentazione (1)

Dati identificativi dell'esperto

Nome e Cognome dell'esperto: Alessandro Gelmi

Data svolgimento dell'attività: 26 febbraio 2019

Nome della Scuola: St Martin in Passaier

Indirizzo: Malerweg 1, St Martin (Merano)

Classe: I°C (Secondaria di Primo Grado)

Orario attività: 9.15/10.15

Dati identificativi del gruppo classe

Numero totale dei presenti: 15

Femmine: 8

Maschi: 7

Presenti madrelingua italiana: 0

Presenti madrelingua tedeschi: 15

Analisi dell'attività svolta

Regola L1 selezionata: uso di preposizioni di luogo (*sopra*)

/ su, sotto, davanti, dietro, a destra, a sinistra, vicino, lontano)
all'interno di frasi descrittive (Il ... è vicino / è lontano/ etc. al ...).

Comunicazione della regola L2: scrittura alla lavagna delle preposizioni con supporto grafico e spiegazione della regola di risposta attraverso degli esempi.

Conteggio del numero totale di risposte:

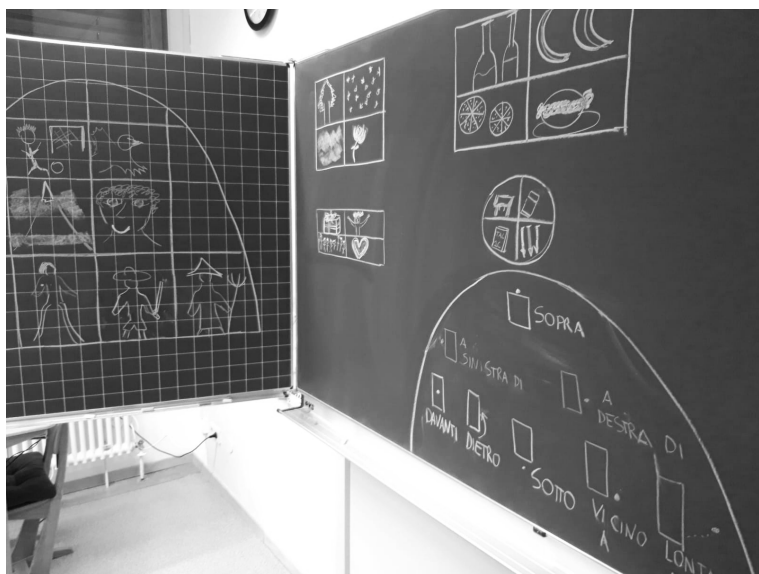
4 giri completi (60 risposte, 4 per ciascun bambino).

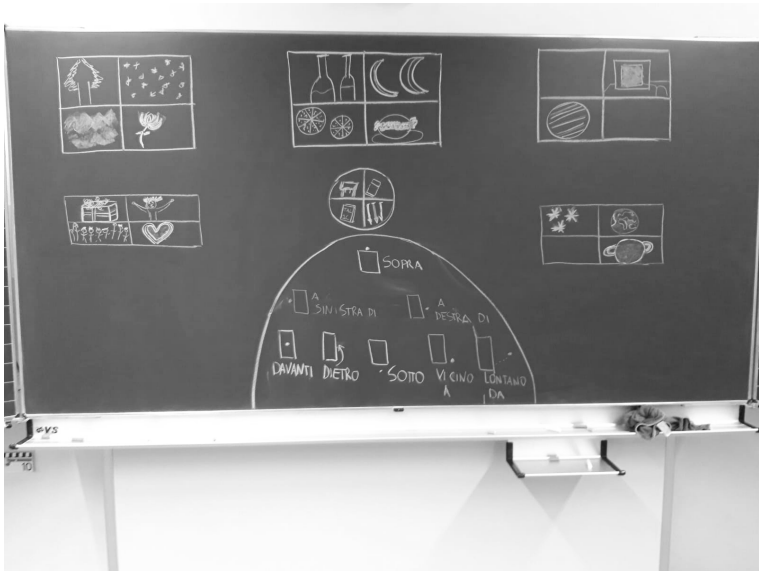
Conteggio del numero di risposte che includono termini L1:
(dal primo al quarto giro rispettivamente 12, 9, 7, 3)

Conteggio del numero di risposte formulate solo in L2:
(dal primo al quarto giro rispettivamente 3, 6, 8, 12)

Descrizione della distribuzione di risposte per singolo bambino:

	Ha risposto in modo completo senza usare termini L1?	PRIMO GIRO	SECONDO GIRO	TERZO GIRO	QUARTO GIRO
Viktoria		NO	SI	SI	SI
Franziska		NO	NO	NO	SI
Florian		SI	SI	SI	SI
Katharina		NO	NO	NO	SI
Kathrin		NO	NO	NO	SI
Sebastian		SI	SI	SI	SI
Daniel		NO	SI	SI	SI
Elias		NO	NO	NO	NO
Martha		SI	SI	SI	SI
Lena		NO	SI	SI	SI
Jasmin		NO	NO	NO	SI
Magdalena		NO	NO	NO	NO
Lukas		NO	NO	NO	NO
Anna		NO	NO	SI	SI
Thomas		NO	NO	SI	SI





Monitoraggio della sperimentazione (2)

Dati identificativi dell'esperto

Nome e Cognome dell'esperto: Alessandro Gelmi

Data svolgimento dell'attività: 3 aprile 2019

Nome della Scuola: St Martin in Passaier

Indirizzo: Malerweg 1, St Martin (Merano)

Classe: I°C (Secondaria di Primo Grado)

Orario attività: 9.15/10.15

Dati identificativi del gruppo classe

Numero totale dei presenti: 15

Femmine: 8

Maschi: 7

Presenti madrelingua italiana: 0

Presenti madrelingua tedeschi: 15

Clima del gruppo all'inizio dell'attività?: Gruppo silenzioso in attesa di capire se si sarebbe svolto o meno un nuovo gioco.

Analisi dell'attività svolta

Campo semantico proposto: *le professioni*.

Modalità di comunicazione della regola L2: spiegazione orale con esempi.

Parole utilizzate per ciascun giro: poliziotto, insegnante, vigile del fuoco, contadino, boscaiolo, pescatore, attore.

Numero di ripetizioni nella collocazione dei post-it e nella risposta in L1: nei 7 giri, rispettivamente, 6, 5, 7, 5, 4, 4, 4.

Numero di connessioni con parole L2 usate precedentemente: dal secondo giro, rispettivamente, 2, 2, 4, 6, 8, 9.

	Ha collocato e raccontato il post-it senza ripetizioni?	PRIMO GIRO	SECONDO GIRO	TERZO GIRO	QUARTO GIRO	QUINTO GIRO	SESTO GIRO	SETTIMO GIRO
Viktoria		SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
Franziska		NO	NO	NO	NO	SI	SI	SI
Florian		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Katharina		NO	NO	NO	NO	SI	NO	SI
Kathrin		NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI
Sebastian		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Daniel		SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
Elias		NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI
Martha		SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO
Lena		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Jasmin		SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI
Magdalena		NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
Lukas		NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
Anna		SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
Thomas		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI

	Ha effettuato connessioni con altre parole L2 del gioco?	PRIMO GIRO	SECONDO GIRO	TERZO GIRO	QUARTO GIRO	QUINTO GIRO	SESTO GIRO	SETTIMO GIRO
Viktoria		NO	NO	NO	SI	SI	SI	NO
Franziska		NO	NO	NO	NO	NO	SI	NO
Florian		SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI
Katharina		NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
Kathrin		NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
Sebastian		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Daniel		NO	NO	NO	SI	SI	SI	NO
Elias		NO	NO	NO	NO	NO	SI	NO
Martha		NO	NO	SI	NO	SI	NO	SI
Lena		NO	NO	NO	NO	SI	SI	SI
Jasmin		NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI
Magdalena		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Lukas		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Anna		NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
Thomas		NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI

L'allenamento "Messaggi nella bottiglia"

Descrizione dell'attività: si selezionano uno o più costrutti linguistici, regole sintattiche o campi semantici ancora inesplorati (ad esempio "oggetti della classe", "locuzioni spaziali" "il passato prossimo"). Si divide la classe, fornendo a ciascun gruppo le regole o i termini in L2 di cui si vuole stimolare l'apprendimento. Tali contenuti devono assumere la forma di indicazioni da seguire perché ciascun gruppo, coinvolgendo a turno tutti i suoi componenti, possa creare dei messaggi che gli altri siano poi chiamati a decodificare (ad esempio, un percorso di caccia al tesoro in cui ad ogni indizio si debba usare una locuzione spaziale oppure una serie di indicazioni che descrivano un certo oggetto della classe o ancora un evento vissuto dal gruppo che rispetti un certo tempo verbale). A turno i membri di un gruppo leggono i propri messaggi agli altri e il gruppo che per primo li decodifica in modo corretto assume il ruolo di conduttore del gioco. Al termine dei messaggi il gioco si conclude e può essere ripetuto. Nel corso delle ripetizioni aumenta la frequenza di utilizzi corretti delle regole L2 senza passaggio in L1.

Finalità dell'attività: l'attività appartiene alla categoria *Fill in the world* perché mira a ribaltare la richiesta tradizionale del *Fill in the gaps*: non si offre un contesto astratto, gratuito e impersonale da colmare, ma si chiede d'immaginare e di costruire liberamente l'intero contesto ponendo come vincolo le regole e i termini della seconda lingua, forniti esplicitamente come presupposti della costruzione: perché il gioco immaginativo funzioni si deve far ricorso alle regole e ai termini L2 sconosciuti, il che ne agevola e ne stimola fortemente l'assimilazione cognitiva e la memorizzazione.

Monitoraggio della sperimentazione

Dati identificativi dell'esperto

Nome e Cognome dell'esperto: Alessandro Gelmi

Data svolgimento dell'attività: 20 marzo 2019

Nome della Scuola: St Martin in Passaier
Indirizzo: Malerweg 1, St Martin (Merano)

Classe: I°C (Secondaria di Primo Grado)
Orario attività: 9.15/11.15

Dati identificativi del gruppo classe

Numero totale dei presenti: 15
Femmine: 8
Maschi: 7

Presenti madrelingua italiana: 0
Presenti madrelingua tedeschi: 15

Analisi dell'attività svolta

Campi semantici e/o regole sintattiche selezionate:
proposizioni spaziali (*sopra / su, sotto, davanti, dietro, a destra, a sinistra, vicino, lontano*).

Divisione della classe: quattro gruppi da tre componenti cadauno.

Finalità attribuita ai messaggi: fornire indicazioni per una caccia al tesoro all'interno della classe.

Indicazioni fornite per utilizzare le regole o i termini da apprendere: otto biglietti ciascuno dei quali recante scritta una proposizione (con supporto grafico per illustrarne il significato) da utilizzare come frasi-indizio poste in successione.

Numero di utilizzi delle parole / regole scelte: 45 messaggi in tre turni da 15 alunni.

Numero di utilizzi corretti senza mediazioni in L1 e dell'insegnante (vedi tabella a seguire):

	Preposizioni usate correttamente senza mediazioni L1	Primo giro	Secondo giro	Terzo giro
Viktoria		5	7	7
Franziska		5	7	7
Florian		5	7	7
Katharina		3	4	6
Kathrin		3	4	6
Sebastian		3	4	6
Daniel		6	6	8
Elias		6	6	8
Martha		6	6	8
Lena		4	8	8
Jasmin		4	8	8
Magdalena		4	8	8
Lukas		2	4	5
Anna		2	4	5
Thomas		2	4	5

L'allenamento "L'Isola"

Destinatari dell'attività: l'attività è stata messa a punto e sperimentata, variando la tipologia e la difficoltà delle richieste, sia nella scuola Primaria (classi prima, quarta e quinta) sia nella Secondaria di Primo Grado (classe prima).

Descrizione dell'attività: anzitutto, si selezionano uno o più costrutti linguistici, regole sintattiche o campi semantici ancora inesplorati (ad esempio, verbi servili, il verbo essere nella sua forma riflessiva, i verbi al passato prossimo o i numeri). In seguito, si dispone il gruppo in cerchio attorno a un cartellone (o alla lavagna) e s'inizia a tracciare il profilo dell'isola con un pennarello (o con un gessetto). Si segue la dinamica del laboratorio "l'Isola" stabilendo una turnazione nell'uso del pennarello/gesso aperta a un fluido e dinamico contesto di discussione in madrelingua, ma scandita da una regola che implichi la ripetizione della struttura linguistica di cui si vuole agevolare l'assimilazione (ad esempio, di volta in volta, chi possiede il pennarello/gesso dovrà dire "c'è/ci sono...", oppure, " l'uomo/gli uomini dell'isola sanno/possono/devono", descrivendo le ragioni della scelta con un evento narrato in un determinato tempo verbale. Per agevolare l'acquisizione della regola se ne può fornire anche una versione scritta accanto all'isola o sulla lavagna. Ripetendo il gioco nel tempo aumenta il numero d'interventi con uso spontaneo della regola senza appoggio alla lingua madre L1.*

Finalità dell'attività: l'attività appartiene alla categoria *Fill in the world* perchè mira a ribaltare la richiesta tradizionale del *Fill in the gaps*. Non si offre un contesto astratto, gratuito e impersonale da colmare ripetendo regole o termini, ma si chiede d'immaginare e costruire liberamente l'intero contesto ponendo come vincolo che le regole e i termini della seconda lingua, forniti esplicitamente come presupposti, di tale costruzione. Perché il gioco immaginativo funzioni si deve far ricorso a regole e termini L2 ignoti, il che ne agevola e stimola l'assimilazione cognitiva e la memorizzazione.

*Una simile struttura può essere costruita anche ricorrendo a contesti diversi, più vicini agli interessi o all'immaginario del proprio gruppo-classe, oppure più adeguati agli obiettivi linguistici perseguiti (l'isola può essere sostituita dal bosco, o dalla città ideale, e così via...).

Monitoraggio della sperimentazione

Dati identificativi dell'esperto

Nome e Cognome dell'esperto: Alessandro Gelmi
Data svolgimento dell'attività: 30 aprile 2019
Nome della Scuola: St Martin in Passaier
Indirizzo: Malerweg 1, St Martin (Merano)
Classe: II°C (Secondaria di Primo Grado)
Orario attività: 10.15/11.45

Dati identificativi del gruppo classe

Numero totale dei presenti: 17
Femmine: 11
Maschi: 6

Bambini con esigenze specifiche: 4

Presenti madrelingua italiana: 0
Presenti madrelingua tedeschi: 17

Analisi dell'attività svolta

Campo semantico / regola sintattica selezionata: sapere, potere, dovere.

Modalità di presentazione della regola: disegno alla lavagna

Numero d'interventi complessivi dei parlanti presenti: 51.

Numero d'interventi privi di termini L1 nel rispetto della consegna data: durante il primo giro 5, al secondo giro 8, al terzo giro 12.

Distribuzione degli interventi del gruppo:

	Ha risposto in modo completo senza usare termini L1?	Primo giro	Secondo giro	Terzo giro
Juri		NO	NO	SI
Sandra		SI	SI	SI
Viktoria		NO	SI	SI
Sofia		NO	SI	SI
Anton		SI	SI	SI
Georg		NO	NO	NO
Josef		NO	NO	SI
Martin		NO	NO	NO
Noah		SI	NO	SI
Mathias		SI	SI	SI
Manuel		NO	NO	NO
David		NO	NO	NO
Sarah		SI	SI	SI
Christof		NO	NO	SI
Vanessa		NO	NO	NO
Lukas		NO	NO	SI
Octavian		NO	SI	SI

L'allenamento "Storie bucate"

Destinatari dell'attività: l'attività è stata messa a punto e sperimentata, variando la tipologia e la difficoltà delle richieste, sia nella scuola Primaria (classe quinta) sia nella Secondaria di Primo Grado (classe prima e seconda).

Descrizione dell'attività: inizialmente, vengono selezionati uno o più costrutti, regole sintattiche, campi semantici o contesti di conversazione ancora inesplorati (ad esempio, "materie scolastiche", oppure, "esperienze quotidiane"). Poi si produce un testo in L2, esemplificativo delle strutture linguistiche scelte e di complessità e contenuto adeguati al gruppo-classe. A seguire, si legge e ascolta il testo assieme ai presenti svolgendo insieme un'analisi che faccia emergere i contenuti linguistici ancora ignoti e ne dia una prima chiarificazione. Successivamente, si fornisce ai bambini una versione alterata del testo, una "storia bucata", in cui restano integre soltanto le frasi che racchiudono le strutture "nuove", quelle ancora da apprendere, mentre tutte le altre componenti sono da riscrivere. Si chiede a questo punto di ricostruire autonomamente un nuovo testo seguendo esclusivamente la propria immaginazione (a seconda del livello linguistico si può chiedere che la ricostruzione avvenga direttamente in L2, o che si svolga in L1 con un secondo passaggio di traduzione accompagnata dall'insegnante). In ultimo, si fornisce una versione più o meno integra del testo di partenza (una storia con più o meno *buchi* di quella precedente) e si richiede la riscrittura di una nuova storia completa, diversa da quella già creata. Con il ripetersi dell'attività su un certo testo *bucato* diminuisce il ricorrere dello scrivente al supporto della lingua L1 e aumenta la capacità di gestire creativamente termini e regole linguistiche. Si registra un aumento dell'incidenza corretta di contenuti L2 anche al di fuori delle parti di testo fornite. I dialoghi ricostruiti, inoltre, possono essere recitati in gruppo. Volendo, è possibile fornire direttamente alla classe una *storia bucata* chiarendo il significato delle frasi presenti ma senza ricavarlo da un racconto completo preesistente; in questo modo la richiesta può risultare complessa, ma si evita di condizionare in partenza l'immaginazione del gruppo.

Finalità dell'attività: l'attività appartiene alla categoria *Fill in the world* perchè mira a ribaltare la richiesta tradizionale del *Fill in the gaps*. Non si offre un contesto astratto, gratuito

e impersonale da colmare ripetendo regole o termini, ma si chiede d'immaginare e costruire liberamente l'intero contesto ponendo come vincolo che le regole e i termini della seconda lingua, forniti esplicitamente come presupposti, di tale costruzione. Perché il gioco immaginativo funzioni si deve far ricorso a regole e termini L2 ignoti, il che ne agevola e stimola l'assimilazione cognitiva e la memorizzazione.

Monitoraggio della sperimentazione

Dati identificativi dell'esperto

Nome e Cognome dell'esperto: Alessandro Gelmi

Data svolgimento dell'attività: 2 maggio 2019

Nome della Scuola: St Martin in Passaier

Indirizzo: Malerweg 1, St Martin (Merano)

Classe: II°C (Secondaria di Primo Grado)

Orario attività: 10.15/12.15

Dati identificativi del gruppo classe

Numero totale dei presenti: 17

Femmine: 11

Maschi: 6

Bambini con esigenze specifiche: 4

Presenti madrelingua italiana: 0

Presenti madrelingua tedeschi: 17

Analisi dell'attività svolta

Regola sintattica selezionata:

avverbi, espressioni di frequenza temporale.

Testo scelto: dialogo attinente alla vita quotidiana a scuola tratto da un libro di testo.

Modalità d'introduzione delle novità linguistiche del testo: lettura e traduzione di gruppo con la guida del docente;

trascrizione alla lavagna delle espressioni significative per la frequenza temporale: *una volta al; due/tre volte al; sempre, spesso, tutti i/le; dalla mattina alla sera; mai, ogni tanto; quasi mai/sempre.*

Come è stata *bucata* la storia? Inizialmente è stata lasciata solo la prima linea di dialogo. In seguito, sono state aggiunte due battute conclusive. Tutto è incentrato sugli avverbi di frequenza.

Livello di supporto previsto per la riscrittura del testo (ricorso alla lingua madre, oppure, aiuto dell'insegnante nella traduzione): possibilità di mediazione con la lingua L1 senza supporto dell'insegnante nella traduzione.

Riscrittura individuale o a coppie: lavoro a coppie.

Numero di utilizzi corretti dei termini o delle regole selezionate oltre a quelli già forniti nel testo da riscrivere.

	Numero di utilizzi prima riscrittura	Numero di utilizzi seconda riscrittura
Juri	0	2
Viktoria	0	2
Sofia	3	5
Sandra	3	5
Anton	4	6
Octavian	4	6
Josef	2	4
Martin	2	4
Noah	1	3
Mathias	1	3
Vanessa	0	1
David	0	1
Sarah	2	4
Christof	2	4
Manuel	0	1
Lukas	0	1
Georg	0	1

Per informazioni relativamente alla presente ricerca è possibile contattare l'Autore all'indirizzo mail: gelmi.alessandro@libero.it

La versione italiana scritta per essere stampata e recitata:

Sofia: «No, un'insufficienza! Cinque in inglese! Non è possibile! Studio inglese dalla mattina alla sera!».

Mina: «Cosa? Sofia, tu studi inglese una volta al mese! Ho un'idea: mercoledì pomeriggio vengo a casa tua e studiamo insieme, ok? Così prendi la sufficienza e superi l'anno senza problemi!».

Sofia: «Ma perché io prendo sempre voti bassi con questo professore? In prima C hanno tutti voti alti!».

Mina: «La prima C è nella sezione internazionale! Hanno un'ora di inglese al giorno!».

Sofia: «Ma tu prendi 8 in tutte le materie e sei in classe con me, non nella sezione internazionale!».

Mina: «Ma io studio tutti i pomeriggi! Mi piace!».

Sofia: «Ok, va bene, allora vieni a casa mia Mercoledì? Grazie!».

L'allenamento "Ponti invisibili"

Destinatari dell'attività: l'attività è stata messa a punto e sperimentata, variando la tipologia e la difficoltà delle richieste, sia nella scuola Primaria (classi prima, quarta e quinta), sia nella Secondaria di Primo Grado (classe prima e seconda).

Descrizione dell'attività: per prima cosa si seleziona l'ambito linguistico del quale si vogliono valutare i progressi o consolidare l'apprendimento. Poi, si scrivono due o più termini L2 ai capi opposti della lavagna e si chiede alla classe d'immaginare un "ponte di parole" che permetta di connetterli, usando esclusivamente la prima lingua. Progressivamente le parole cambiano e si pongono regole più restrittive per la costruzione del ponte: resiste la prima lingua, ma devono essere usati solo termini o strutture sintattiche specifiche

(quelle selezionate inizialmente). L'ultimo ostacolo a stimolare reazioni creative è l'obbligo di seguire le regole costruendo ponti di parole esclusivamente in L2. La creazione e condivisione dei ponti può svolgersi in forma scritta (e qui estendersi da frasi a testi di diverso genere) o attraverso un racconto o una conversazione orali, e a seconda dei destinatari il gioco può seguire tutte o solo alcune delle dinamiche qui delineate.

Finalità dell'attività: rinforzo di contenuti linguistici esercitati attraverso il gioco immaginativo in modo tale da beneficiare del gusto, della motivazione e del controllo che a esso si associano.

Monitoraggio della sperimentazione

Dati identificativi dell'esperto

Nome e Cognome dell'esperto: Alessandro Gelmi

Data svolgimento dell'attività: 6 marzo 2019

Nome della Scuola: St Martin in Passaier

Indirizzo: Malerweg 1, St Martin (Merano)

Classe: II°C (Secondaria di Primo Grado)

Orario attività: 9.15/10.15

Dati identificativi del gruppo classe

Numero totale dei presenti: 17

Femmine: 11

Maschi: 6

Bambini con esigenze specifiche: 4

Presenti madrelingua italiana: 0

Presenti madrelingua tedeschi: 17

Analisi dell'attività svolta

Aspetto del linguaggio da rinforzare e valutare: uso del passato prossimo e del *c'era/c'erano* nella narrazione di eventi passati.

Termini forniti: contadino, onde, mamma, vento, nave,

museo, blu, scarpe, autunno, pauroso/a.

Vincoli posti alla costruzione dei ponti: scrivere una storia usando solo il passato prossimo e *c'era/c'erano*.

Svolgimento dell'attività: individuale.

Numero di occorrenze corrette delle strutture richieste:

	Passato prossimo	C'era / C'erano
Juri	7	2
Sandra	20	5
Viktoria	17	1
Sofia	13	3
Anton	15	4
Georg	5	0
Josef	12	0
Martin	6	2
Noah	11	7
Mathias	18	6
Manuel	6	1
David	5	1
Sarah	17	8
Christof	8	7
Vanessa	3	2
Lukas	7	3
Octavian	16	5

Nella pagina successiva un esempio di Ponte.

PONTI INVISIBILI

- Siamo una storia al Portato Romano e con "cica" e "c'erano".
- Vio le parole: costantino, onde, mamma, vento, nave, museo, blu, scarpe, Autunno, pancia/za

Io e la mia mamma siamo andate al museo delle
navi antiche lo scorso 2 Ottobre. Dopo la mostra, nel
pomeriggio, abbiamo comprato delle nuove scarpe blu
(sono pesanti perché lo scorso Autunno faceva freddo e c'era
tanto vento). Di sera abbiamo fatto una passeggiata vicino
al mare e lì ho visto onde grandissime.

Il giorno dopo siamo tornate a casa e ho aiutato il
papà nella stalla perché lui è un contadino. In stalla
c'erano tanti animali ed anche un grande Toro: ho

L'allenamento "Domande veloci, risposte belle!"

Destinatari dell'attività: l'attività è stata messa a punto e sperimentata, variando la tipologia e la difficoltà delle richieste, sia nella scuola Primaria (classi prima, quarta e quinta), sia nella Secondaria di Primo Grado (classe prima e seconda).

Descrizione dell'attività: alla classe vengono poste brevi domande in L2, le cui risposte presuppongono l'utilizzo di termini e regole di cui si vuole fornire una valutazione o un rinforzo (a domande veloci possono seguire risposte veloci). La formulazione delle domande si accompagna, poi, alla posizione di un vincolo per le risposte: alla lavagna viene scritto un elenco di termini o regole sintattiche che non si possono utilizzare (questa volta a domande veloci devono invece seguire risposte che si prendono il tempo di essere...*belle*).

Varianti possibili dell'attività:

- le risposte possono essere richieste per iscritto o oralmente
- le tipologie di ostacoli per lo stimolo creativo delle attività 8 e 9 (l'imposizione o esclusione di termini e regole) possono essere anche scambiati (costruire *ponti belli* e dare risposte *solide*) o utilizzati simultaneamente in ciascuna di esse.
- L'attività 8 e 9 possono essere integrate trattando le stesse *domande veloci* alla stregua di *ponti di parole* da costruire a partire da parole già fornite.

Finalità dell'attività: rinforzo di contenuti linguistici esercitati attraverso il gioco immaginativo in modo tale da beneficiare del gusto, della motivazione e del controllo che a esso si associano.

Monitoraggio della sperimentazione

Dati identificativi dell'esperto

Nome e Cognome dell'esperto: Alessandro Gelmi

Data svolgimento dell'attività: 20 febbraio 2019

Nome della Scuola: St Martin in Passaier
Indirizzo: Malerweg 1, St Martin (Merano)

Classe: I°C (Secondaria di Primo Grado)
Orario attività: 9.15/11.15

Dati identificativi del gruppo classe

Numero totale dei presenti: 15
Femmine: 8
Maschi: 7

Presenti madrelingua italiana: 0
Presenti madrelingua tedeschi: 15
Analisi dell'attività svolta

Ambiti rinforzati/valutati: lessico e conversazione sulla vita scolastica (orari, materie, preferenze) e sulle abitudini quotidiane (con attenzione ai verbi riflessivi).

Strutturazione delle domande: in vista dell'integrazione con l'attività *ponti invisibili*, la prima domanda è stata costruita a partire da "cosa" e "mattina"; la seconda da "perché" e "tecnica"; la terza da "quando" e "preferita".

Vincoli stati stabiliti per le risposte: nel primo caso, usare almeno un verbo riflessivo; nel secondo, non usare "legno" "giocare" e "bella"; nel terzo, usare "perché" e i numeri ordinali.

Nella pagina seguente un esempio di risultato dell'allenamento.

Anton Math

Domande veloci... risposte belle!

1) Cosa fai la mattina?

La mattina io bevo un tè fresco e mangio pane con la marmellata e con il burro; poi mi vesto, mi lavo i denti, metto i miei lunghi e bei capelli e vado a scuola...

2) Perché a tutti piace Tecnica?

A tutti piace Tecnica perché a Natale costruiamo un regalo per la mamma e per il papà e poi ci illudiamo che Tecnica ci sono tante cose interessanti e divertenti.

L'allenamento 4 "bilingue"

Destinatari dell'attività: l'attività è stata messa a punto e sperimentata, variando la tipologia e la difficoltà delle richieste, sia nella scuola Primaria (classi prima, quarta e quinta), sia nella Secondaria di Primo Grado (classe prima e seconda).

Descrizione e finalità dell'attività: la rivisitazione dei presupposti e dello svolgimento dell'attività originaria si limita esclusivamente all'aggiunta di regole per l'utilizzo della prima e della seconda lingua nel momento degli inserimenti delle parole incluse nell'elenco (con i rinforzi che ne conseguono).

Monitoraggio della sperimentazione

Dati identificativi dell'esperto

Nome e Cognome dell'esperto: Alessandro Gelmi
Data svolgimento dell'attività: 7 maggio 2019
Nome della Scuola: St Martin in Passaier
Indirizzo: Malerweg 1, St Martin (Merano)
Classe: II°C (Secondaria di Primo Grado)
Orario attività: 9.15/10.15

Dati identificativi del gruppo classe

Numero totale dei presenti: 17
Femmine: 11
Maschi: 6
Bambini con esigenze specifiche: 4
Presenti madrelingua italiana: 0
Presenti madrelingua tedeschi: 17

Analisi dell'attività svolta

Elenco di tutte le sfumature indagate nell'allenamento 3, riportate sulla lavagna: contento, sereno, nervoso, tranquillo, depresso, malinconico, furioso, allegro, terrorizzato, felice,

spaventato, triste, arrabbiato, calmo, gioioso.

Indicare la regola per l'inserimento: formulare una frase per connettere il termine dell'elenco a quello precedente in lingua L2; rendere conto della sfumatura scelta anche con l'appoggio della lingua L1

Modalità di espressione della regola: recitazione supportata (soltanto inizialmente) da allusioni verbali per chiarire la possibilità o meno di appoggiarsi alla L1 ("il cane è..."; "perché depresso e non triste?"; "Warum?").

Prima parola emersa: cane.

Tempo trascorso tra le prime due parole: pochi secondi.

Ho utilizzato la recitazione per indicare le regole del gioco? Sì, come frequentemente mi accade quando svolgo nuove attività. Complice anche la distanza linguisitica dal gruppo.

Quanti rinforzi ho dato?

Uno per ogni inserimento di parole dell'elenco.

Come ho gestito il rinforzo?

Con la recitazione

Dopo quanto tempo hanno inserito la prima parola dell'elenco?

Alla prima connessione!

Numero di verbi emersi: 0

Numero di qualità emerse: 15 (da inserire) + 5

Numero di nomi propri emersi: 0

Numero di ripetizioni: 0

Numero di parole emerse in totale: 15 da inserire + 30

Annualità: per quanto concerne l'organizzazione delle attività in annualità, data l'impostazione propriamente didattica del protocollo elaborato, la scansione nel tempo non dipende tanto dalla semplice successione lineare di singole attività, bensì presuppone un loro raggruppamento all'interno di tre sottogruppi, cronologicamente e

logicamente consecutivi, rispondenti alle altrettanti funzioni didattiche L2 dell'immaginazione (esplorativa, mnemonica, di rinforzo). A seconda dell'ordine scolastico di riferimento le attività organizzate nelle Annualità possono risultare differenti.

- *Annualità infanzia:*

Fase di monitoraggio: la scatola magica; facciamo un regalo; facciamo una telefonata; allenamento0 (in L1, o con richiesta L2);

Fase di assimilazione: la scatola magica; facciamo un regalo; facciamo una telefonata; l'hotel. Tutti gli allenamenti rivisitati rispetto al contenuto e alla presentazione in L2. Parole in forma; messaggi nella bottiglia; l'Isola; storie bucate.

Fase di arricchimento: allenamento 4 bilingue

- *Annualità Primaria e Secondaria di Primo Grado:*

Fase di monitoraggio: allenamento 1 (in L1, o con richiesta L2).

Fase di assimilazione: la scatola magica; facciamo un regalo; facciamo una telefonata; l'hotel. Tutti gli allenamenti rivisitati rispetto al contenuto e alla presentazione in L2. Scheletri di parole; messaggi nella bottiglia; l'Isola; storie bucate; gelati d'erba.

Fase di arricchimento: allenamento 4 bilingue; allenamenti 1, 2, 3 in L2.

Criticità e vantaggi emersi

A una prima valutazione il Progetto ha mostrato alcune criticità:

- dal punto di vista cognitivo, gestire in forma creativa una lingua estranea e distante dalla propria si è rivelato eccessivamente difficoltoso. Tuttavia, tale limite, oltre a essere strettamente connesso al peculiare contesto di verifica delle attività (lingue non imparentate, seconda lingua avulsa da ogni contesto d'uso e talvolta rifiutata), ha mostrato di poter essere superato in corrispondenza di una più corretta taratura linguistica e cognitiva delle richieste proposte e soprattutto grazie al progressivo crearsi di un'abitudine (*habitus*) nei bambini rispetto agli allenamenti e alle potenzialità espressive in essi nascoste.

- le attività di Filosofiacobambini®, anche se rielaborate in vista di scopi didattici peculiari (come quelli raccontati in queste pagine), sono di per sé refrattarie a una strutturazione rigida di tempi, spazi e a un'organizzazione schematica del ragionamento. Questo aspetto ha generato frustrazione per la mancanza del normale ordine previsto dalla scolarizzazione tradizionale (spiegazione delle regole ---> studio ---> verifica degli apprendimenti). Anche in questo caso, tuttavia, col passare del tempo la frustrazione ha lasciato il passo all'interesse verso le attività proposte.

- Rispetto alla conservazione di un ambiente adeguato allo svolgersi delle attività, la rottura dei ruoli tradizionali all'interno della classe e tra la classe e l'insegnante, così come l'apertura alla condivisione non egocentrica di esperienze significative, ha inizialmente generato un effetto eversivo che, non senza sforzi, ha lasciato progressivamente il posto alla genesi di un nuovo tipo di ordine e di benessere.

Diversi, invece, sono stati i vantaggi già visibili nell'immediato:

- l'approccio ludico e immaginativo, assieme all'autenticità relazionale tra gruppo e insegnante, ha mostrato evidenti benefici in termini d'interesse, coinvolgimento e motivazione. Tale risultato può essere considerato a maggior ragione significativo tenendo conto del contesto sociale in cui le attività sono state sperimentate: attraverso l'innesto di *Filosofiacoibambini®* nella didattica e nel clima della classe, la lezione di Italiano ha progressivamente attratto l'interesse di ragazzi tendenzialmente abituati a interpretare questa lingua (a differenza dell'inglese) come un'inutile costrizione difficile da assimilare. Attraverso il gusto di giocare insieme con le parole e raccontarsi, *Filosofiacoibambini®* ha agevolato la costruzione progressiva di una piccola comunità di sperimentazione linguistica con effetti potenziali di diffusione della seconda lingua anche all'esterno della scuola.

- per quanto sia difficile valutare in modo rigoroso gli effetti del progetto in termini di rendimento scolastico dei bambini, in questo primo bilancio si sono riscontrati vantaggi che è stato possibile comparare: dinnanzi a richieste standardizzate e calibrate per specifici livelli di competenza (ad esempio esercizi o test proposti da manuali), i bambini si sono mostrati più a loro agio e competenti nell'uso della seconda lingua laddove la verifica era stata preceduta da una didattica interamente strutturata secondo i principi di *Filosofiacoibambini®* rispetto agli argomenti per i quali l'uso delle attività era risultato invece parziale o assente.

- evidente è stato il vantaggio del progetto sul piano della plasticità e della flessibilità. È stato possibile utilizzare le stesse attività per diversi argomenti, discipline e ambiti di apprendimento, il che ha aiutato i partecipanti ad acquisire dimestichezza e ha permesso di contrastare gli effetti negativi di dispersione didattica. Le attività si sono dimostrate in grado d'interagire con strumenti, modelli e tecniche eterogenee (uso del canale grafico, attenzione

esplicita alle regole grammaticali, ricorso alla conversazione fluida in contesti pratici, apprendimento intuitivo da testi complessi), il che ha permesso di rispettare maggiormente i personali stili di apprendimento dei bambini e anche d'integrare metodi di apprendimento e verifica tradizionali (così da compensare il disorientamento dinnanzi al nuovo e anche gli effetti di fatica e dispersione derivanti dal contesto di classe e dalle attività meno rigidamente strutturate). È stato possibile, infine, scegliere di esercitare in modo isolato o simultaneo ciascuna delle competenze linguistiche sancite come fondamentali dalla comunità scientifica (ascolto, parlato monologico, conversazione, produzione scritta).

Possibile futuro della presente ricerca

La fase di sperimentazione conclusasi con la pubblicazione del presente lavoro, è stata esclusivamente finalizzata a elaborare operativamente le attività e a saggiarne la concreta applicabilità in un contesto classe. Ciò che si auspica in prima istanza è dunque la conduzione di un percorso di lungo periodo che permetta di porre al vaglio l'efficacia didattica del progetto in tutta la sua interezza.

In merito a ciò è possibile tratteggiare due distinti disegni sperimentali che rispondono ad altrettante esigenze e ad impostazioni teoriche divergenti:

- Secondo la fase di monitoraggio del Metodo Filosofiacobambini®, il protocollo può essere valutato rispetto alla coerenza interna con i suoi stessi presupposti di base. La ripetizione delle attività secondo il loro ordinamento di annualità dovrebbe determinare una variazione quantitativa e qualitativa degli interventi in L2 dei bambini secondo parametri fissati nelle specifiche schede di monitoraggio di ciascuna attività.

- Attraverso il raffronto con sistemi di valutazione estranei al Metodo è possibile valutarne l'efficacia didattica e

stabilire confronti con strategie didattiche alternative. Qualora non sia possibile basarsi su campioni statistici adeguatamente ampi e differenziati e/o non sia applicabile una netta separazione tra gruppo di controllo e gruppo sperimentale, è comunque possibile fare ricorso alle tecniche compensative sviluppate e condivise negli studi di Pedagogia Sperimentale.

Nessun modello teorico che voglia iscriversi nella parabola storica e nella prospettiva di *Filosofiacoibambini*® può considerarsi definito in senso rigido, esclusivo e definitivo. Così come questo Progetto, nel suo complesso, altro non vuol essere che una rielaborazione creativa dei criteri fondanti del Metodo *Filosofiacoibambini*® per uno specifico ambiente didattico, allo stesso modo è auspicabile che l'insegnamento della seconda lingua porti non solo alla discussione critica ma anche alla trasformazione, all'arricchimento e alla rielaborazione continua dell'elenco di attività proposte in questo lavoro. Insegnare per tutelare l'immaginazione dei bambini significa anzitutto lavorare su se stessi per poter liberare e proteggere la propria immaginazione. Uno dei veri privilegi, per chiunque abiti questo modo, è infatti proprio quello di poter vivere senza mai dirsi sazi d'immaginazione.