



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI URBINO CARLO BO  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DI BASE E FONDAMENTI

CORSO DI DOTTORATO IN SCIENZE DELLA COMPLESSITÀ  
CICLO XXVIII

*I se che aiutano a crescere.*  
**Riflessioni attorno alla filosofia coi bambini**

---

Settore Scientifico Disciplinare:  
M-Fil 02

RELATORE  
Chiar.mo Prof. VINCENZO FANO

DOTTORANDO  
Dott. CARLO MARIA CIRINO

ANNO ACCADEMICO 2014/2015



Photo: Saltarelli, F., *Laboratorio di Filosofia coi bambini*, Fano, 2014.





# INDICE

PREFAZIONE

INTRODUZIONE

0.1 UNA FETTA DI TORTA

0.2 UN CUCCHIAINO

0.3 UNA PAROLA BUONA

LA *FILOSOFIACOIBAMBINI*

1.1 COS'È LA *FILOSOFIACOIBAMBINI*?

1.2 CHI È IL *FILOSOFICOIBAMBINI*?

1.3 COME SI SVOLGE UN LABORATORIO DI *FILOSOFIACOIBAMBINI*?

1.4 QUALI RISULTATI SI OTTENGONO DALLA SPERIMENTAZIONE IN CLASSE?

1.5 AFFINITÀ E DIVERGENZE CON ALTRE PRATICHE FILOSOFICHE

1.6 PERCHÉ FARE *FILOSOFIACOIBAMBINI*?

COME CAMBIANO I GIOCATTOLI

2.1 GIOCO COME SIMULAZIONE

2.2 GIOCARE A *FAR FINTA...*

2.3 COS'È UN CUCCHIAIO?

2.4 IL PENSIERO PRE-OPERATORIO

2.5 IL GIOCATTOLO *ORA*, IL GIOCATTOLO *POI*

2.6 QUALCOSA DI FILOSOFICO SUL GIOCO

I COMPORTAMENTI DISSOCIATI NELL'ETÀ DELLO SVILUPPO

3.1 LA DISSOCIAZIONE SPONTANEA NEI BAMBINI

3.2 L'ELEZIONE DEL SINDACO DI CLASSE

3.3 L'ARCHETIPO DEL MONELLO

3.4 IL BAMBINO È MOLTI

3.5 MONDI FRAGILI

3.6 CHI SONO?

# INDICE

## L'ISOLA. I BAMBINI E LA GENESI DELLA SOCIETÀ

- 4.1 NAUFRAGIO SULL'ISOLA
- 4.2 LE MANIERE DI VIVERE
- 4.3 I PRIMI PROBLEMI
- 4.4 RECIPROCIÀ

## PICCOLE INTUZIONI METAFISICHE

- 5.1 LUI CHI È?
- 5.2 IO CHI SONO?
- 5.3 PERCHÉ I BAMBINI?
- 5.4 COSA SI PROVA A ESSERE UN BAMBINO?

## ETICA *BAMBINA*

- 6.1 I BAMBINI DI FRONTE AI *MORAL PLAYS*
- 6.2 IL DILEMMA DEL TRENO E DEI CINQUE SBADATI
- 6.3 IL DILEMMA DELLA SCIALUPPA E DEI TRE GORILLA
- 6.4 SE IL DOTTORE È UN GORILLA...
- 6.5 CONCLUSIONI

## PRATICA FILOSOFICA IN CLASSE

- PAROLE, OGGETTI, EVENTI E TANTO ALLENAMENTO
- ALLENAMENTO #1
- ALLENAMENTO #2
- ALLENAMENTO #3
- ALLENAMENTO #4
- ALLENAMENTO #5
- ALLENAMENTO #6
- ALLENAMENTO #7
- ALLENAMENTO #8
- ALLENAMENTO #9
- ALLENAMENTO #10

## FUTURI SVILUPPI DI RICERCA

## PROGETTI - FOTOGRAFIE

*dedicato a quei filosofi  
che vanno all'asilo*

Photo: Saltarelli, F., *Laboratorio di Filosofia coi bambini*, Fano, 2014.





## PREFAZIONE

Le prospettive dalle quali la filosofia guarda i bambini sono numerose. *Filosofia coi bambini* adotta una prospettiva sperimentale. Consapevoli del rischio, sempre presente, di banalizzare la filosofia o di idealizzare il bambino, ci muoviamo sul terreno della ricerca, tentando strade che possano condurci a conoscere più da vicino quello che è il pensiero intuitivo dei bambini, senza troppe invasioni di campo, senza esagerare nell'interpretare. La *filosofia coi bambini* si presenta come un approccio, uno strumento nelle mani del filosofo interessato a lavorare a scuola, nella classe, in mezzo ai bambini. Un valido aiuto per chi vuole descrivere i cambiamenti, comprendere i momenti chiave dello sviluppo, attendere alla nascita dei concetti, al loro utilizzo, alle intuizioni matematiche, alle leggi fisiche e a quelle sociali, oggetto di trasformazioni e giochi continui nei bambini, fin da piccolissimi. La loro passione per le questioni di ordine morale, l'istinto di narrare, i mondi possibili ai quali si può accedere tramite il gioco simbolico o la formulazione dei primi enunciati contrafattuali. E poi le loro idee politiche, e metafisiche, il tempo, lo spazio, il mondo del sogno e la realtà. Questi e moltissimi altri sono gli interessi del filosofo che lavora coi bambini. *Filosofia coi bambini* è osservazione, studio e racconto. È descrizione del pensiero dei bambini, è ricerca fatta direttamente nel luogo in cui essi passano la maggior parte del loro tempo: la scuola. Il luogo in cui prendono vita, assumono una forma e si verificano, mano a mano, tutte le conquiste evolutive della nostra specie: dove si allena la coordinazione, il gioco, il linguaggio, l'attenzione e tutte le facoltà cognitive di ordine superiore, dove si predispongono le sue capacità sociali e relazionali, dove si sperimentano le prime intuizioni sul mondo, e così via. Da un lato, dunque, *filosofia coi bambini* vuole presentarsi come un approccio educativo capace di rispondere alle attuali esigenze di apprendimento dei bambini. Un approccio efficace che attraverso la propria esperienza di laboratori coi bambini e formazione per insegnanti e genitori conduca a cambiamenti reali all'interno dell'istituzione scolastica, traducibili in un aumento del benessere dei piccoli durante le ore di scuola e in un potenziamento dei loro risultati scolastici. Ma *filosofia coi bambini* vuole anche essere un laboratorio permanente di ricerca filosofica, uno spazio dedicato a studiosi interessati a comprendere il pensiero dei bambini, un luogo dove la filosofia si possa incontrare e mescolare con altre discipline, dove lavorare in *équipe* e condividere i risultati raggiunti sia la base di ogni progresso.

Ringrazio tutti coloro che hanno reso possibile la nascita di *Filosofia coi bambini*: la mia famiglia, i filosofi che hanno aderito a quest'avventura e le centinaia di persone che l'hanno seguita, da vicino o da lontano. Un ringraziamento speciale va al Prof. Vincenzo Fano, senza il quale questo lavoro non avrebbe visto la luce e alle Dirigenti Frediana Benni e Angela De Marchi dei nostri poli scolastici sperimentali, per averci creduto fin dall'inizio.

i se che aiutano a crescere

## INTRODUZIONE

### 0.1 UNA FETTA DI TORTA

Nella prefazione a uno scritto del 1932 dal titolo *Consumer Engineering: A New Technique for Prosperity* di R. Sheldon e E. Arens<sup>1</sup>, Earnest Elmo Calkins (l'*Advertising Executive* che coniò l'espressione *Consumer Engineering*), scrive:

Le merci si dividono in due classi: quelle che usiamo, come le automobili e i rasoi di sicurezza, e quelle che consumiamo, come il dentifricio o i biscotti. Il *consumer engineering* deve far sì che si arrivino a consumare le merci che ora ci limitiamo a usare (New York: Harper and Bros).

Potrebbe sembrare che il discorso cada lontano dal tema in oggetto di questo volume, ovvero la *filosofia coi bambini*. Ma non è così. E non solo perché i bambini sono forti consumatori di merci (nel senso che interessava Calkins, che doveva cercare di massimizzare le vendite), ma anche e soprattutto perché essi consumano concetti (nel senso che interessa filosofi ed educatori) nel corso del loro lungo apprendistato a fianco degli adulti.

In cerca di risposte, iniziamo a sfogliare i dizionari etimologici e scopriamo che l'interpretazione che avvicina il termine *merce* all'idea di *partecipazione*, all'*avere parte* e al *fare parte*, appare essere la più convincente per la nostra argomentazione. La *merce*, nel senso specifico di cosa *atta a esser divisa e spartita*, diventa, quindi, *parte distribuibile* di un qualcosa che le sopravvive necessariamente, ovvero la categoria di prodotto alla quale appartiene anche dopo essere stata consumata. La *merce*, con pace all'anima di Calkins, non può davvero esaurirsi. È la relazione, semmai, che si estingue, ma tanto basta! Dietro ogni flacone di shampoo (chiunque può accertarsene, entrando in un negozio) ce n'è un altro identico che istantaneamente prende il posto di quello che avete appena afferrato dallo scaffale o al massimo c'è l'evoluzione del precedente con nuovi colori e una nuova profumazione. Ma questo Calkins lo sapeva. Lo shampoo si compra, si usa e una volta finito se ne compra un'altro. Sto usando lo shampoo, è vero, ma nel frattempo ne consumo l'idea.

Proviamo a utilizzare un'altra immagine: una fetta di torta che diventa *merce di scambio* tra

<sup>1</sup> Sheldon, R., Arens, E. (1932), *Consumer Engineering: A New Technique for Prosperity*, Harper and Bros, NY.

un bambino che non vuole studiare e sua mamma. Qui, la mamma promette al bambino un'altra fetta di torta se lui farà tutti i compiti. È abbastanza evidente che la torta alla quale la fetta verrà strappata, non ne risentirà particolarmente. O meglio, la torta in sé ne risentirà, poiché da quel momento mancherà di una o due fette, ma non il concetto di *torta*, che resterà tale e quale a quello che era quando la torta era intera e il bambino doveva ancora convincersi a fare i compiti. Lo scambio mamma-bambino funziona perché l'idea è ancora intatta, perché parlare di *torta* vuol dire parlare di *dolce*, *buono*, *premio*, e così via.

Ben diversa, invece, appare la situazione se la torta è una di quelle prodotte in serie che si trovano negli scaffali degli ipermercati. Lì, afferrare una torta e metterla nel carrello equivale a consumare la fetta di prima. Con una differenza fondamentale: che in questo caso stiamo consumando il concetto (come prima, con lo shampoo). E non solo lo consumiamo, ma non lasciamo nulla che gli sopravviva. Nulla se non l'amarezza di qualcosa di dolce che scompare per sempre.

Parafrasando Calkins, potremmo dire che:

Il *filosofocoibambini* è colui o colei che attraverso una serie di laboratori e allenamenti specifici tenta di impedire che i bambini arrivino a consumare i concetti che ora si limitano a usare, preservandone la quantità, varietà e modificabilità in vista di un progressivo miglioramento della loro capacità di relazione con la realtà, fatta di oggetti e soggetti in continuo cambiamento.

Parafrasando il signor Bam<sup>2</sup>, invece:

Il *filosofocoibambini* è colui che si precipita a dire ai piccoli: «Tenete d'occhio le parole se non volete che scompaiano le cose!».

In ogni caso, un bambino non fa differenza tra merci che si usano e merci che si consumano. Per un bambino le merci non ci sono affatto, non come possono esserci per Calkins, ma anche qui, in fondo, è questione di parole. Ci sono oggetti, questi sì e tanti, ed esperienze da fare. E parole (anche queste, tante) che ne costruiscono e decostruiscono le possibilità d'uso, nel gioco, nell'immaginazione.

Dunque, basta mettere insieme i pezzi e la questione diventa semplice, anche se drammaticamente difficile da comunicare: se vogliamo che la parola *torta* mantenga il suo significato (quello che abbiamo imparato essere il suo significato), dovremo aver cura delle parole che la costruiscono, contrastando quelle che la minacciano. In caso contrario, a un progressivo consumarsi delle parole, seguirà uno svuotarsi del gesto, del pensiero che vi

<sup>2</sup> «Il signor Bam si precipitò a telefonare a tutti i suoi amici. «Tenete d'occhio le vostre cose se non volete che scompaiano!»», da Casati, R., Varzi, A. (2006), *Il pianeta dove scomparivano le cose*, Einaudi, Torino.

era legato e del concetto. La sparizione dell'oggetto, ovvero l'impossibilità di esperirlo nuovamente, lo condannerà all'oblio. Niente più *torta*. Niente più bambini che si convinceranno a fare i compiti pur di mangiarne una fetta.

## 0.2 UN CUCCHIAINO

In un editoriale apparso su *Domus*<sup>3</sup> nel 1946, Ernesto Nathan Rogers, uno degli architetti del gruppo BBPR che negli anni sessanta realizzarono la Torre Velasca a Milano, scrisse che osservando un cucchiaino è possibile capire molto della società che lo ha prodotto, fino al punto di poter prevedere che tipo di città essa sarebbe stata in grado di progettare. Deyan Sudjic<sup>4</sup>, l'autorevole Direttore del Design Museum di Londra parla di capacità degli architetti italiani di passare dalle posate ai grattacieli con estrema naturalezza, ma a mio avviso non si tratta solamente di questo. Il fatto è che per un designer un cucchiaino non è mai un segno vuoto. Non si esaurisce in un materiale, un colore, una dimensione, una forma o una definizione presa dal vocabolario, né tantomeno si trova (come si potrebbe pensare) tutto racchiuso all'interno di un contorno, per quanto particolare possa essere. In un certo senso, per un designer un cucchiaino è anche tutto ciò che non è, tutto ciò che sta fuori dai suoi limiti, città comprese.

Sudjic afferma che «con il semplice uso, possiamo distruggere quasi tutte le cose che ci siamo convinti di amare»<sup>5</sup>, ma credo sia il consumo ciò di cui dobbiamo davvero preoccuparci. Fare terra bruciata attorno a un concetto, ridurlo, confinarlo. Assassinare l'immaginazione che lo tiene legato a doppio nodo al resto delle cose, tagliando le relazioni, le proprietà che lo nutrono e lo mantengono parte attiva di una narrazione che attraversa le nostre vite, giorno dopo giorno. «Il cucchiaino», scrive Sudjic, «può essere visto come un frammento di codice genetico». Un codice che contiene, in potenza, tutto quanto: dal cassetto nel quale verrà riposto, alle maniere, più o meno consone, di utilizzarlo; dai nomi che potrebbe avere, alle persone che lo maneggeranno.

Una volta un bambino mi disse: «Non c'è niente che possa spaventarmi nel mondo, perché tutto è parte del mondo». Credo avesse ragione, e credo anche si tratti di una delle migliori spiegazioni che abbiamo a proposito del lavoro del designer e del filosofo. Per entrambi, un cucchiaino (così come un concetto) è tutto ciò che si può ricavare dall'esplorazione, mai davvero conclusa, di esso. E si sa che l'esplorazione conduce inevitabilmente a modificare prospettive, scorci, punti di vista, che sono finestre dalle quali farsi ispirare. Ed ecco che saltano fuori nuovi cucchiaini e nuovi concetti, o nuovi utilizzi per gli stessi cucchiaini, come nuove interpretazioni degli stessi concetti. La filosofia, intesa come *habitus* mentale che si

<sup>4</sup> Sudjic, D. (2008), *Il linguaggio delle cose*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 2015.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 9.

apprende attraverso lo studio e l'esperienza, facilita il formarsi delle percezioni con cui ci rapportiamo al mondo e migliora grandemente la nostra comprensione di oggetti e soggetti. Aumentano le possibilità, i modi d'uso, ogni cosa acquista una profondità inaspettata. Tutto sta nel trovare la maniera di veicolare il messaggio della filosofia al maggior numero di persone, senza banalizzarla né idealizzarla, ma vivificandola nei fatti, e non nei proclami.

Questo volume tratta di come siamo riusciti a portare il ragionamento filosofico sui banchi di scuola dell'asilo e delle elementari (scuola dell'infanzia e primaria, come si chiamano oggi), quasi quarant'anni dopo il tentativo pionieristico di Lipman<sup>6</sup> negli Stati Uniti. Non è stato semplice. Anzitutto, perché abbiamo dovuto ripensare quasi tutto d'accapo, staccandoci in maniera decisa da ciò che di Lipman, in Italia, era stato assorbito e tradotto, e individuando una via originale. Ma il lavoro, pur tra mille difficoltà, è a buon punto, procede incessante e dà grandi soddisfazioni. Siamo sulla strada giusta per ricongiungere un legame spezzato, quello tra l'uomo e le attività che lo possono *liberare* (attività che egli dovrebbe coltivare fin dall'infanzia e che per prime dovrebbero essere allenate a scuola). Perché educare è liberare. È trarre l'individuo fuori dalla schiavitù a cui la natura lo costringe (si pensi al libro di Giobbe<sup>7</sup>, a tutto ciò che di negativo può capitare a un uomo) e dalla prigionia nella quale egli stesso, spesso e volentieri, si reclude. Il ragionamento filosofico e le arti possono, già in tenera età, contribuire alla salute della persona, purché siano trasmesse con un atteggiamento adeguato, che non ricalchi l'insegnamento *standard* delle discipline scolastiche, ma neppure consista nell'andare alla ricerca di belle frasi che facciano la felicità del maestro e di chi assiste la lezione. Nella nostra ottica, la filosofia dev'essere, perlomeno a scuola, coi bambini, finalizzata ad abbellire e modellare le parole, gli oggetti e gli eventi, ovvero ciò che c'è, ciò che capita, con particolare attenzione al linguaggio.

### 0.3 UNA PAROLA BUONA

La *filosoficoibambini* avvicina il pensiero dei bambini direttamente in situazione, nel loro ambiente quotidiano, nella classe, in orario scolastico (non "in laboratorio"), per studiarlo e allenarlo in linea con le finalità di una metafisica descrittiva, non correttiva o prescrittiva. Una metafisica che miri «a ricostruire l'ossatura del nostro pensiero sul mondo, ovvero a studiare la realtà attraverso un esame della sua rappresentazione nel nostro sistema cognitivo, a prescindere dall'effettiva adeguatezza di quest'ultima»<sup>8</sup>. Una metafisica a misura di bambino, che ci parli del loro mondo, di come loro vedono le cose, e non semplicemente di come noi pensiamo che le cose, per loro, stiano, ovvero dal nostro punto di vista.

Nell'assumere una veste formale e stilistica, si è scelto, perciò, di legare la *filosoficoibam-*

<sup>8</sup> Varzi, A., "Metafisica", in D'Agostini, F., *Introduzione alla filosofia*, Zanichelli, Bologna, in pubbl.

*bini* alla tradizione analitica<sup>9</sup>, la sola che ci consente e costringe, da un lato, a dialogare costantemente e costruttivamente con altre scienze (si pensi alla linguistica, alla neuropsicologia, alla biologia evoluzionistica e così via), dall'altro, a trattare la disciplina che abbiamo scelto con la dovuta cautela, in linea con alcune norme metodologiche e stilistiche.

Vestire un abito analitico, nei fatti, vuol dire evitare di utilizzare parole ambigue, cercando, invece, di dare definizioni precise alle parole utilizzate. Un laboratorio di *filosoficoibambini* non tratterà mai temi tanto grandiosi quanto vaghi, come *l'amore*, *l'amicizia* o *la giustizia*. Chi mai potrebbe trarre le fila di un simile discorso? Chi mai potrebbe farsi arbitro di una simile ricerca, posto che tale ricerca possa ambire a una qualche soluzione? Alla *filosoficoibambini* queste parole possono interessare, semmai, perché nascondono proprietà e regole d'uso che le mantengono legate ad altre parole, a oggetti corrispondenti, e così via, e in questo senso vanno indagate. Ma tutto ciò è ben lungi dall'idea che possa avere senso intavolare una discussione su cosa sia il *dolore* o *l'anima* con adulti e bambini seduti in cerchio a parlarne per una o due ore. Evitare le conclusioni troppo affrettate (meglio ancora, evitare del tutto le conclusioni) sembra, dunque, essere il secondo consiglio utile in ordine d'importanza. In un laboratorio di *filosoficoibambini* non si cercheranno soluzioni, né si arriverà a conclusioni, né tantomeno verranno fornite soluzioni da colui che guida il laboratorio. Si apriranno, certo, numerose possibilità, spiragli; si farà grande attenzione alla logica del ragionamento, alla conduzione del discorso, compatibilmente al fatto, però, di non poter giungere a un termine. E la ragione è semplice: si è in classe e ci si sta allenando con le parole, non si è mai davvero in situazione. Non si è obbligati a fare delle scelte operative, vincolanti, ma solo scelte esplorative, modificabili.

Lo stile di ragionamento analitico è anch'esso particolare<sup>10</sup>. In classe si fa largo uso di esempi e controesempi presi dalla vita quotidiana, da ciò che i bambini conoscono; ci si allena a esaminare il significato delle affermazioni utilizzando l'immaginazione, il ragionamento controfattuale e l'esperimento mentale. L'analogia e la metafora, poi, aprono le porte alla comprensione di concetti altrimenti inaccessibili e a emozioni difficilmente esprimibili, così come casi eccezionali ed esempi paradigmatici possono, invece, servire a catturare nel tempo l'attenzione dei bambini. Lo stile di ragionamento lo si trova tradotto nello stile argomentativo e nella prassi quotidiana a scuola. La *filosoficoibambini* predilige trasmettere i propri contenuti attraverso scritti brevi che evitino visioni globali e conclusive dell'oggetto di studio in questione. Anche negli scritti, come nei laboratori, non si pretende di raggiungere un risultato definitivo, né di costruire grandi schemi di pensiero, ma solo di avanzare nella conoscenza di un fenomeno specifico, apportandovi un contributo e rimettendo tutto di nuovo in gioco all'interno del movimento di scoperta e giustificazione tipico delle scienze. Ultima, ma non meno importante, l'idea che la *filosoficoibambini*, per poter essere un'attività i cui risultati siano controllabili, debba essere ripetibile. Ecco allora

<sup>9</sup> Si consultino i seguenti testi:

Varzi, A. (2001), *Parole, oggetti, eventi*, Carocci, Roma, 2007;

Varzi, A., "Ontologia e Metafisica", in D'Agostini, F., Vassallo, N., *Storia della filosofia analitica*, Einaudi, Torino, 2002, pp. 81-117, 521-526;

Varzi, A., "Riferimento, predicazione, e cambiamento", in Bianchi, C., Bottani, A., *Significato e ontologia*, Franco Angeli, Milano, 2003, pp. 221-249.

<sup>10</sup> Si consulti: Pérez de Laborda, M., *Introduzione alla filosofia analitica*, EDUSC, Roma, 2007.

l'attenzione posta a selezionare prassi semplici che, pur nella variabilità del contesto classe e dei soggetti coinvolti, garantiscano ugualmente un alto livello di valutabilità dei dati raccolti. La comunità di ricerca, prima ancora che tra i bambini in classe, deve nascere tra gli adulti che si occupano di *filosofia coi bambini*, ovvero tra coloro che portano avanti la stessa metodologia e hanno a che fare con dati simili. In questo senso, il lavoro d'equipe è fondamentale, in quanto consente un controllo sull'attività e sui risultati impensabile per una persona che lavorasse da sola. I *filosofi coi bambini* sono filosofi, psicologi, pedagogisti, biologi, sociologi, architetti e l'elenco potrebbe continuare. Le scienze e le arti collaborano all'interno dell'equipe di ricerca per trovare le soluzioni migliori affinché, anzitutto, l'attività coi bambini sia fruttuosa per il loro sviluppo cognitivo e verificabile per chi la studia dall'esterno e in secondo luogo, sia ripetibile e divulgabile al maggior numero di persone. Tutti i bambini hanno diritto alla filosofia, posto che quest'ultima *faccia bene*. Convinti come siamo che sia così (anche se non in linea generale), lo sforzo fatto, nel nostro caso, è stato quello di gettare le fondamenta di un approccio semplice, concreto e dal forte impatto comunicativo. Nostro interlocutore in quest'avventura è la scienza e quella filosofia che alla scienza guarda con interesse e partecipazione. Nostri giudici sono i bambini e arbitri i risultati scolastici.

In questo volume verrà, quindi, raccontata la storia dei primi sette anni di vita di *filosofia coi bambini*, ovvero di quell'approccio alla didattica della filosofia nella scuola dell'infanzia e primaria che, sin dall'inizio, ha voluto trovare una sua propria specificità, metodologica e organizzativa, staccandosi da ciò che in varia misura aveva già raggiunto il panorama italiano (penso alla filosofia per bambini o alla filosofia con i bambini) e scegliendo per sé lo sfondo analitico quale privilegiata sorgente di dialogo e confronto, fuori e dentro il mondo accademico. Verranno, poi, presentati e commentati alcuni laboratori, frutto del pluriennale lavoro nelle classi in qualità di *filosofi coi bambini*; e si accennerà, infine, ad alcuni elementi teorici di base per comprendere il lavoro fin qui svolto e i futuri sviluppi della ricerca che, lo ripetiamo, deve costantemente affiancare la pratica in classe (l'una non può vivere senza l'altra).

Confido che al termine di questo breve resoconto, che certo non pretende d'essere esaustivo, chi volesse intraprendere questo medesimo cammino abbia le idee più chiare su come fare, potendosi unirsi a quanti come noi sono già in marcia.

BIBLIOGRAFIA

---

CASATI, R., VARZI, A. (2006), *Il pianeta dove scomparivano le cose*, Einaudi, Torino.

PÉREZ DE LABORDA, M., *Introduzione alla filosofia analitica*, EDUSC, Roma, 2007.

SHELDON, R., ARENS, E. (1932), *Consumer Engineering: A New Technique for Prosperity*, Harper and Bros, NY.

SUDJIC, D. (2008), *Il linguaggio delle cose*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 2015.

VARZI, A., "Metafisica", in D'AGOSTINI, F., *Introduzione alla filosofia*, Zanichelli, Bologna, in pubbl.

VARZI, A. (2001), *Parole, oggetti, eventi*, Carocci, Roma, 2007.

VARZI, A., "Riferimento, predicazione, e cambiamento", in BIANCHI, C., BOTTANI, A., *Significato e ontologia*, Franco Angeli, Milano, 2003, pp. 221-249.

VARZI, A., "Ontologia e Metafisica", in D'AGOSTINI, F., VASSALLO, N., *Storia della filosofia analitica*, Einaudi, Torino, 2002, pp. 81-117, 521-526.

i se che aiutano a crescere

## LA FILOSOFIACOIBAMBINI

### 1.1 COS'È LA FILOSOFIACOIBAMBINI?

Nel 2008, anno in cui iniziai a occuparmi di didattica della filosofia coi bambini della scuola dell'infanzia e primaria, non mi preoccupavo troppo di come quest'attività si sarebbe potuta evolvere nel tempo. Iniziai a sperimentare quelle che allora erano semplici intuizioni di uno studente universitario in filosofia. Uno studente che cercava di tenere fissa la barra del timone sulle ricadute che lo studio e la pratica filosofica avrebbero potuto avere nella vita di tutti i giorni. Oggi, a poco più di sette anni da quando tutto ebbe inizio, posso dire di vedere le cose da una prospettiva diversa, certo più matura e consapevole, ma anche più disincantata; e posso affermare di essere maggiormente interessato, rispetto al passato, a offrire un futuro a questa particolare forma filosofica, emersa da un numero imprecisato di laboratori, incontri, studi, esperienze avute coi bambini, a stretto contatto con la loro realtà e il loro particolarissimo modo di formare e costruire l'esperienza del mondo che li circonda. Mi trovo, quindi, a dover fare il punto della situazione, tentando di condensare in questo capitolo tutto ciò che fin qui ho imparato praticando la *filosofiacoibambini*, con particolare riferimento all'esperienza svolta in diversi Istituti Scolastici della Provincia di Pesaro e Urbino tra il 2013 e il 2015 (parliamo di progetti dai titoli insoliti, quali: "In barba al filosofo!", "Piccoli Saggi" e "Filosofiacoibambini") e al lavoro di studio e ricerca che lo accompagna (nell'ambito del mio programma di Dottorato in Scienze della Complessità presso il Dipartimento di Scienze di Base e Fondamenti dell'Università degli Studi "Carlo Bo" di Urbino).

I bambini richiamano la nostra attenzione in molti modi, ma noi ce ne accorgiamo, spesso, solo quando questo genere di richiami si trasforma in un problema. Le nostre attività del momento risentono del disturbo, e allora noi ci attiviamo per un intervento immediato e risolutivo. Eppure, ciò di cui i bambini vanno alla ricerca non è altro se non aiuto a esprimere ciò che sono o desiderano essere o diventare. Sempre più consapevolmente, col passare del tempo, essi iniziano a fare esperienza della causalità<sup>1</sup>, imparando ad annodare tra loro i fenomeni con precisione matematica, fin quando l'esercitare un certo grado di controllo sul proprio futuro li porta persino a farsi un'idea, seppure vaga, del complesso e indistinto significato della frase "da grande sarò..." o "da grande farò..."). Questa tipologia di aiuto, di guida nel caotico traffico della vita, accompagna qualsiasi esperienza possibile (co-

<sup>1</sup> Si guardi: Laudisa, F., *La causalità*, Carocci, Roma, 2010.

munemente si dice, infatti, che l'esperienza "insegna"), ma ancor più accompagna quelle che potremmo chiamare *esperienze filosofiche*: attimi particolarmente densi di significato e meraviglia, decontestualizzati, metaforici, irrazionali e proprio per questo estremamente potenti a livello immaginativo e simbolico. Ecco il tipo di aiuto che l'adulto dovrebbe impegnarsi a dare al bambino, nella giusta quantità, durante la crescita. Facilitare in esso il processo della scoperta, premiare la sua metodica ricerca di soluzioni a problemi di qualunque natura (specialmente se si tratta di soluzioni "bizzarre"), coinvolgerlo nella discussione a partire da modelli esemplari di vita e d'avventura (penso alla lettura, appassionante, di classici quali Rudyard Kipling<sup>2</sup>, Alexandre Dumas<sup>3</sup>, Joseph Conrad<sup>4</sup>, Tommaso Landolfi<sup>5</sup>, e molti altri ancora), accrescere la sua autostima, la fiducia nelle potenzialità della sua immaginazione, focalizzandosi sull'utilità che essa è in grado di rivestire nella vita di ogni giorno.

La *filosoficoibambini* è una forma di educazione (dal latino *educere*: trarre, condurre fuori); un insegnamento *sui generis* che non si pone come obiettivo la trasmissione di una qualche nozione (sia essa filosofica, storica o scientifica), bensì, lo sviluppo di forme autentiche di conoscenza e produzione del pensiero (idee, parole, concetti, sentimenti, esperimenti mentali, e così via) da parte degli stessi bambini che la praticano, in gruppo, riflettendo a partire da input costruiti *ad hoc* (le "esperienze filosofiche", utili ad accendere in loro la meraviglia, chiave di ogni impresa conoscitiva che possa dirsi tale) e presentati all'inizio o nel corso del laboratorio. La *filosoficoibambini* è anche un insieme di pratiche originali (laboratori e allenamenti) che permettono di condurre un incontro semistrutturato coi bambini, dai 4 ai 10/11 anni, che fanno pratica di pensiero, dialogo e immaginazione. La *filosoficoibambini* si pone come obiettivo la costruzione di uno spazio di dialogo libero da ogni giudizio, all'interno della classe, della famiglia, del gruppo. Uno spazio in cui far maturare i pensieri e integrare la propria immagine di sé.

In ogni caso, cercare di rispondere alla domanda "cos'è la *filosoficoibambini*?" è complicato tanto quanto trovare una risposta al classico interrogativo su "che cos'è la filosofia"<sup>6</sup>. Così tanti Autori si sono cimentati con questa domanda che viene da sorridere al pensiero che nessuno di loro, in fondo, sia riuscito a capirci davvero qualcosa (diversa appare invece la situazione per la scienza<sup>7</sup>). Quando i bambini pongono la questione, e lo fanno meno di quanto si potrebbe pensare, la nostra risposta, evidentemente parziale, è forse fin troppo semplice: «filosofia è quello che stiamo facendo qui adesso!». Non saprei davvero dire di più, né a loro, né a voi! Ogni giorno scopriamo cosa voglia dire fare filosofia coi bambini, recandoci in classe, sperimentando nuove soluzioni didattiche. Occorre accordarsi su cosa sia la *filosoficoibambini* (ad esempio se rientri o no tra le pratiche filosofiche) è vero, senza però dimenticare che si tratta, comunque, di definizioni a nostro uso e consumo.

<sup>2</sup> Kipling, R. (1894), *I libri della giungla*, tr. it., Einaudi, Torino, 2015.

<sup>3</sup> Dumas, A. (1844), *I tre moschettieri*, tr. it., Salani, Milano, 2011.

<sup>4</sup> Conrad, J. (1899), *Cuore di tenebra*, tr. it., Feltrinelli, Bologna, 2013.

<sup>5</sup> Landolfi, T. (1939), *Il mar delle blatte e altri racconti*, Adelphi, Milano, 1997.

<sup>6</sup> Si veda: Hadot, P. (1995), *Che cos'è la filosofia antica*, tr. it., Einaudi, Torino, 2010.

<sup>7</sup> Rovelli, C., *Che cos'è la scienza*, Mondadori, Milano, 2011.

## 1.2 CHI È IL *FILOSOFOCOIBAMBINI*?

*In medio stat virtus* è una locuzione latina che risale alla scolastica medievale. Una locuzione, “la virtù sta nel mezzo”, con la quale s’intendeva tradurre un pensiero di matrice aristotelica: “il mezzo è la cosa migliore”<sup>8</sup>. Se la virtù sta nel mezzo e il mezzo è la cosa migliore va da sé che la virtù è senza ombra di dubbio ciò che ogni essere vivente, libero di autodeterminarsi, deve perseguire nel corso della propria esistenza. In questo senso, Aristotele esplicitava il concetto ancor meglio parlando della virtù dell’occhio che rende valente l’occhio, di quella del cavallo che rende il cavallo di valore, per finire con quella dell’uomo che lo rende, potremmo dire, moralmente maturo. Quando facciamo riferimento alla virtù ci inseriamo, che lo si ricerchi o meno, all’interno di un discorso che esibisce una chiara connotazione morale. Ma cos’è la morale? Cosa resta dell’idea che abitualmente abbiamo di “morale” se valutiamo la contingenza delle abitudini, degli stili di vita, delle regole, degli usi, dei costumi e così via? Resta forse la sola distinzione aristotelica tra il mezzo secondo la cosa, ovvero la proporzione aritmetica e il mezzo in rapporto a noi. Il primo: unico, determinabile e facilmente identificabile attraverso delle operazioni di misurazione più o meno complesse. Il secondo, invece, che varia all’interno di una quantità indefinita di stati possibili posti tra una condizione che potremmo definire di “eccesso” e una di “difetto”. L’individuo, lo sappiamo, non è determinabile aritmeticamente, non se ne trova il giusto mezzo neppure a cercarlo con il lanternino. Il mezzo, per esso, non può essere unico, né immobile, né determinabile, ma disperso all’interno di vaste zone di possibilità. Ed è qui che si inserisce la riflessione sul ruolo che il filosofo o l’insegnante dovrebbe avere nel fare *filosoficoibambini*.

In merito al giusto mezzo, Aristotele spiega: “ogni esperto cerca il mezzo e lo preferisce; e non il mezzo in rapporto alla cosa (ovvero la proporzione aritmetica), ma il mezzo in rapporto a noi”<sup>9</sup>. Ma chi è, dunque, l’esperto nella *filosoficoibambini*? Per definirlo è fondamentale osservare ciò che fa quando lavora a stretto contatto con i bambini, sia in classe che in altri contesti. Se il gruppo di bambini al quale è rivolto l’intervento educativo può e deve essere considerato un *continuum* da parte di chi lo osserva dall’esterno, un *continuum* formato da parti diverse tra loro, il *filosoficoibambini* sarà dunque l’esperto in grado di riconoscere tali parti e tenerle in considerazione in vista del lavoro, dell’allenamento da compiere.

Salta all’occhio, infatti, la grande variabilità presente nei bambini, che rivelano un numero maggiore di personalità rispetto agli adulti (i quali tendono, perlomeno in gruppo, a uniformarsi e a vestire i panni di pochi caratteri ben riconoscibili). Ci sono bambini timidi e introversi, espansivi ed estroversi, più o meno maturi, più o meno abituati a parlare, a essere

<sup>8</sup> Aristotele, *Etica Nicomachea*, BUR, Milano, 2012.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

chiamati a esprimere la propria opinione o semplicemente a essere ascoltati; bambini che concentrano su di loro l'attenzione del gruppo, altri che fanno fatica a imporsi, altri ancora che si nascondono o mostrano una difficoltà a relazionarsi che si declina in numerosissime modalità, da un'accentuata permalosità al rischio di comportamenti passivi/aggressivi. Ci sono tutte le sfumature dell'umore, senza inibizioni, senza la volontà di non lasciar trasparire.

Al dato di fatto della variabilità individuale dei bambini che compongono il gruppo al quale l'esperto si rivolge, fanno poi da contraltare una serie di vincoli che corrispondono essenzialmente ai tempi dettati dallo sviluppo neuropsicologico: tempi ai quali non ci si può sottrarre (si pensi ai tanti esperimenti quali, ad esempio, quello del rastrello<sup>10</sup> con bambini di 15 mesi) e che non sempre si susseguono con regolarità assoluta. Il *filosofocoibambini* deve occuparsi di neuropsicologia dello sviluppo così come della gestione di un'altra componente del *continuum*, ovvero, delle singolarità: elementi che possono o meno essere presenti all'interno del gruppo di bambini e che costituiscono una grande opportunità per l'esperto che le sa cogliere. Un bambino particolarmente carismatico, con un vissuto esperienziale più ricco rispetto ai suoi compagni, può e deve essere valorizzato da chi guida la discussione. Tali qualità, che possono essere d'aiuto per tutti, vanno guardate, individuate, poi aiutate a esprimersi nella maniera migliore: per imprimere la giusta forza al gruppo, consentendogli di raggiungere profondità altrimenti più lontane, è estremamente importante che le singolarità presenti collaborino attivamente al processo di discussione e scoperta di tutti gli altri, sentendosi parte di un processo di crescita collettiva nel quale far risuonare le proprie intuizioni.

Se le potenzialità date dalla grande variabilità individuale sono attenuate dalla presenza di vincoli nello sviluppo, la singolarità è certamente frenata da perturbazioni di vario tipo: elementi, all'interno del gruppo, che non collaborano attivamente al lavoro di ricerca e dialogo fatto insieme, resistenti alla novità rappresentata dal laboratorio stesso, in cui si è chiamati a dire la propria opinione senza che in mano resti nulla di materiale alla fine dell'incontro, senza che si sia "prodotto" o "scritto" qualcosa, senza che il valore dell'attività possa essere materialmente quantificato o soppesato. E come si gestiscono le perturbazioni? Se è vero che in numerosi casi l'auto-organizzazione del gruppo è in grado di assorbire, nel lungo periodo, le deviazioni che esso stesso ha prodotto nel corso dell'attività, è anche vero che le perturbazioni devono essere trattate come delle emergenze che non vanno sottovalutate. Emergenze che in molti casi dovranno essere fermate sul nascere, delle quali ci si dovrà preoccupare, certo, e che si cercherà di risolvere, ma che non potranno mai arrivare a possedere una quantità d'energia sufficiente a catalizzare anche solo per un istante l'interesse del gruppo, distogliendolo da quello che è il percorso sul quale il *filosofocoibambini* ha scelto di condurre l'allenamento.

<sup>10</sup> Meltzoff, A. N., "The 'like me' framework for recognizing and becoming an intentional agent", in *Acta Psychologica*, Volume 124, Issue 1, January 2007, Pages 26–43.

Risolvere una situazione critica è probabilmente uno degli aspetti più complessi che attendono l'esperto nella gestione di un percorso di *filosofia coi bambini*. Perturbazioni, infatti, ce ne sono spesso e specialmente all'inizio, quando i bambini non sono ancora abituati a gestire da soli il controllo dell'attività che gli si sottopone e si trovano piuttosto spaesati all'idea di poter parlare senza dover scrivere, svolgere esercizi, produrre qualcosa e soprattutto senza sapere come compiacere l'insegnante, il maestro, che semplicemente li guarda e li stimola. Un adulto che dialoga con dei bambini senza insegnare nulla, alla pari con loro e con le loro idee, con l'intento di guidarli verso un libero scambio di pensieri e immagini, consegnando loro gli strumenti utili a gestire un momento nel quale potersi esprimere liberamente senza la fretta di dover arrivare per forza da qualche parte.

Uno degli obiettivi che la *filosofia coi bambini* si propone di raggiungere nel tempo è senz'altro quello di stimolare nei bambini lo sviluppo della capacità di pensare in maniera indipendente e di farlo responsabilmente. Occorre rendersi conto che spesso e volentieri a scuola, i bambini modellano pensieri e modi di ragionare a seconda di quelle che intuiscono o sanno essere le aspettative del loro insegnante, i suoi modi di ragionare e di vedere le cose<sup>11</sup>. L'insegnante, generalmente, non sembra avere tempo da dedicare al genuino desiderio di conoscenza che i bambini mostrano nei confronti di certi argomenti particolari, così come alle loro vere domande, nonché al loro temperamento, alla loro personale predisposizione nell'affrontare lo studio o l'amore per un argomento specifico. L'insegnante, fin da subito e inconsapevolmente, comunica alla classe quelli che sono i suoi gusti in fatto di conoscenza, i modi che egli ha di affrontare gli argomenti e gli esercizi che propone e ripropone, cosicché a una variabilità individuale ridotta o bloccata possa col tempo sostituirsi una più semplice omogeneità di ragionamento, comportamento, metodo e preparazione. Un'omogeneità che gli consenta di procedere in maniera più spedita, chiudendo gli occhi di fronte alle differenze individuali che però continuano a ricordargli come ogni bambino sia una persona diversa da sé e dagli altri. Un'individualità che dev'essere messa nella condizione tipica della libertà, ovvero, nella conoscenza di tutte le alternative e infine nella scelta.

Se, da una parte, l'insegnante ha il compito di condurre la classe a raggiungere determinati obiettivi ministeriali, preparando i bambini al loro ingresso nel mondo e consegnando loro un bagaglio di conoscenze che porteranno con sé tutta la vita, è pur vero che occorrerebbe predisporre in orario scolastico un adeguato spazio di riflessione. Un momento nel quale possano interiorizzare ciò che stanno imparando e ciò che sperimentano tra loro, di giorno in giorno. Uno spazio che li spinga a riflettere su come riflettono, su ciò che fanno a scuola, sui rapporti che vivono, su ciò che accade, da un punto di vista distaccato, a partire dalle parole che si potrebbero usare. Uno spazio all'interno del quale si svolga una narrazione che li accompagni, coerente, che non li faccia sentire soli, ma che anzi risuoni nella condivisione delle esperienze altrui. L'esperto che conduce il laboratorio di *filoso-*

<sup>11</sup> Rosenthal, R., *Experimenter effects in behavioral research*, Appleton-Century-Crofts, NY, 1966.

*fiacoibambini*, sia esso il filosofo o l'insegnante, perciò, dovrà anzitutto allenare i bambini a immaginare, ovvero a utilizzare la loro ragione per ottenere conoscenze non immediatamente disponibili. Si tratterà, dunque, di imparare a sfruttare una facoltà del pensiero che nulla ha a che fare con la fantasticheria<sup>12</sup>, con la quale spesso, invece, è confuso. La fantasticheria non ha uno scopo, mentre l'immaginazione è diretta a ottenere un sapere preciso. La conoscenza proveniente dall'immaginazione si immagazzina sotto forma di immagini e simboli e produce i propri frutti nel tempo dello sviluppo. Ad essa è collegato lo sviluppo di abilità percettive e attentive, la capacità decisionale, la gestione sempre più raffinata di concetti e tematiche complesse (quali, ad esempio, il tempo, lo spazio, il sogno e così via) e la familiarità con specifiche abilità filosofiche tradotte naturalmente in forma di gioco (l'analisi, la sintesi, la sospensione del giudizio, l'esperimento mentale, tanto per citarne alcuni).

L'esperto, insomma, è anzitutto colui che ascolta, mai anche colui che chiede, che domanda. Mentre pratica la *filosofiacoibambini*, egli si tiene a debita distanza dallo stereotipo che noi tutti, in un modo o nell'altro, abbiamo interiorizzato riguardo a cosa voglia dire essere un maestro e comportarsi di conseguenza. L'insegnante, unico all'interno della classe a sapere, circondato da alunni che ascoltano e imparano più o meno passivamente: ecco ciò che non interessa al *filosofocoibambini*. «I miei alunni avranno capito quello sto cercando di spiegare loro?», è un pensiero, per quanto importante, che preclude il tipo di ascolto che si vuole ottenere durante un laboratorio. Comprensione, ascolto, silenzio, cura e rispetto per il pensiero altrui, sono questi gli elementi fondamentali in grado di creare le condizioni per una classe che sia, prima di ogni altra cosa, un luogo sicuro nel quale ciascuno si senta libero di poter esprimere e approfondire le proprie inclinazioni interiori (in special modo quelle intellettuali). Uno spazio in cui, per una volta, non si abbia fretta! Il filosofo e l'insegnante divengono, quindi, parte integrante della comunità dialogante di bambini, alla pari con loro nell'attività di ricerca, gioco e riflessione. Svestendo per un po' gli scomodi panni del maestro, della guida, o peggio ancora del saggio, il *filosofocoibambini* compie la sua personale ricerca filosofica e allena i bambini con gli strumenti che meglio conosce, non offrendo risposte né soluzioni, ma allargando la prospettiva, dando corpo al linguaggio e spessore alle parole. Ecco allora che i bambini, già dopo poco tempo, iniziano a porre questioni qualitativamente differenti e ad analizzarle in maniera più profonda, raschiando sempre più la superficie sulla quale prima, invece, si bloccavano.

### **1.3 COME SI SVOLGE UN LABORATORIO DI *FILOSOFIACOIBAMBINI*?**

La *filosofiacoibambini* non è una lezione, ma una ricerca fatta in gruppo. I partecipanti, sia

<sup>12</sup> Zolla, E., *Storia del fantasticare*, Bompiani, Milano, 1973.

i bambini che gli adulti, collaborano all'attività senza che tra essi possa venire individuata una figura privilegiata, qualcuno che parta sapendo qualcosa in più degli altri. Il *filosoficoibambini*, però, non funge da semplice facilitatore del dialogo, alla pari con tutti gli altri. Il suo è il ruolo chiave dell'ospite, della guida, di colui che mette a disposizione di altri un luogo sicuro nel quale potersi accomodare a immaginare. Il ruolo di chi si adopera per mettere a proprio agio chi gli si presenta alla porta o gli chiede indicazioni sul percorso. All'ospite si domanda, non si chiede. Lo si ascolta con sincero interesse, senza imporsi. Lo si coinvolge, lo si invita, senza pretendere alcunché. Il ragionamento dell'ospite viene raccolto all'interno di altri ragionamenti, di altre immagini, di altre intuizioni; nulla viene lasciato andare, tutto è ripreso e ricatturato all'interno di un dialogo che scivola veloce, di metafora in metafora, d'esempio in esempio, senza pause, interruzioni, imbarazzi. La filosofia è il pretesto che rende magico, coinvolgente, pieno e significativo il tempo vissuto insieme, dimodoché alzandosi ci si senta più ricchi senza la necessità d'aver raggiunto alcun risultato specifico particolare. È la meraviglia che muove l'interesse ad avanzare nella conoscenza, che lavora all'interno del gruppo grazie al contributo di tutti coloro che ne fanno parte e alla familiarità che si riesce a concentrare attorno a un momento unico, specialmente se vissuto a scuola, durante una normale mattinata di lezione.

Un incontro di *filosoficoibambini* comincia prestando attenzione al motto fondamentale che sottende tutta l'attività di laboratorio e che recita: "qui siamo al sicuro e non abbiamo fretta di arrivare da nessuna parte". La classe è vista e vissuta come luogo sicuro nel quale poter fare esperienza senza doversi nascondere, senza dover mettere da parte interessi, domande, richieste, passioni, dubbi, rifiuti, consensi, senza dover dissimulare sensazioni e stati d'animo. La classe come luogo privilegiato nel quale i bambini possono fare esperienza dei rapporti che troveranno fuori, nel mondo, e che caratterizzeranno le loro vite, nel bene e nel male. In questo senso, sbagliamo quando diciamo che l'insegnante "entra in classe". Egli, infatti, non dovrebbe abitare la classe, né come un avventore che vi entra ed esce a suo comodo, né come fosse parte del mobilio, simile a un banco, una sedia o un attaccapanni. L'insegnante è la classe, o meglio, fa la classe. Consapevole del suo ruolo, abile a destreggiarsi sulla scena, capace di osservarsi e di osservare l'intorno con distacco e ironia, egli è il solo in grado di modificare l'immagine che i bambini hanno di lui così come di ciò che li circonda, della scuola e di loro stessi. Un insegnante sicuro trasmette sicurezza, è un'affermazione fin troppo ovvia. Ma pensate cosa può fare un insegnante insicuro, a contatto con gli stessi bambini, ogni giorno, per un anno intero. L'insegnante è il primo alleato durante un laboratorio di *filosoficoibambini*, il primo ad ascoltare, imparare, domandare, accogliere. Garantisce che tutto proceda per il meglio e nel frattempo si forma, imparando molto della sua classe, semplicemente guardandola da fuori.

Ma entriamo ancor più nello specifico e tentiamo di rispondere a un paio di domande che

si ripresentano con frequenza quando si tratta d'individuare ciò che differenzia la *filosofia-coibambini* da altri metodi educativi quali, ad esempio, la *P4C* (nelle sue diverse varianti). Ci sono un paio di questioni che meritano una risposta:

- a) Qual'è il *setting* adeguato a un laboratorio di *filosofia-coibambini*?
- b) Qual'è la natura degli stimoli che vengono proposti ai bambini durante un laboratorio?

Alla prima domanda (a) rispondiamo semplicemente che non c'è un *setting* preferibile ad altri. L'ambientazione è importante, certo, e lo vedremo in seguito. Tuttavia, non ci sono regole particolari su come disporre i banchi o le sedie, né su come gestire lo spazio dell'attività. Il lavoro cambia di volta in volta, di conseguenza il *setting* è estremamente variabile. A volte sarà preferibile tenere i bambini seduti sul loro banchi, altre volte sistemarli in cerchio, altre ancora in disposizione sparsa. Si potrà svolgere il laboratorio in classe, in giardino, o in un'aula apposita. Ciascuno troverà le soluzioni migliori anche a seconda del proprio gruppo di bambini. Stare in cerchio non è uno scherzo, specialmente le prime volte, e richiede pratica. È consigliabile partire dai banchi per poi spostarsi a terra, ma solo quando ci si è incontrati un numero sufficiente di volte perché tutto sia sotto controllo e non si generi eccessiva confusione. Fare *filosofia-coibambini* non significa rispettare delle regole di *setting*. Fatto stante un ambiente sufficientemente silenzioso, tranquillo, spoglio e lontano da possibili interruzioni, tutto il resto è a discrezione di colui che guida l'attività di laboratorio. È lui stesso, soprattutto, a doversi trovare a proprio agio nella situazione.

Alla seconda domanda (b) rispondiamo: le *esperienze filosofiche*. Input di varia natura, composti, aggregati di simboli che possiedono una profondità difficilmente esauribile. Pretesti, costruzioni *ad hoc* messe a punto da colui che conduce il laboratorio, e offerte ai partecipanti come base per il successivo svilupparsi del dialogo. Possiamo considerare *esperienze filosofiche* la lettura di brani tratti dalla letteratura, di aforismi o di haiku, la visione di opere d'arte, video, l'ascolto di musica, la presentazione di formule matematiche o di leggi scientifiche, di esperimenti mentali, meditazioni guidate, nonché numerose esperienze percettive (tattili, olfattive, gustative, e così via). Ma non basta questo a fare di un input qualsiasi una vera e propria *esperienza*. Per dirsi tale, essa non deve solamente poter essere collocata all'interno di una delle suddette categorie: fondamentale è la scelta, e la preparazione, così come la fonte da cui è presa, l'appropriatezza, e la capacità che essa detiene di attrarre l'attenzione dei bambini per un tempo considerevole. La bravura di chi si trova a innescare il dialogo e la magia all'interno del gruppo di bambini che si affollano attorno a un argomento quale può essere, ad esempio, uno dei temi classici della filosofia, sta nella rappresentazione che si riesce a inscenare di fronte a loro. La presentazione iniziale dell'*esperienza* così come la sua esecuzione e l'eventuale spiegazione che ne segue: si tratta, in tutti e tre i casi, di momenti che il filosofo utilizza e dismette, cela e disvela. La

meraviglia è la chiave per mettere in moto l'immaginazione, che poi riesce a dipanare le matasse più intricate del ragionamento, apparentemente senza sforzo. Il *filosofocoibambini* recita la sua parte come fa il prestigiatore, ma a differenza di quest'ultimo egli mira a costruire un ingranaggio ben più complesso di quello che muove un semplice trucco: una comunità dialogante di bambini che iniziano a trattare concetti, idee, pensieri ed emozioni con abilità crescente, con un linguaggio sempre più ricco e articolato.

Un'esperienza filosofica, nell'accezione che è propria della *filosoficoibambini*, dunque, non è altro che un input, un pretesto che può venire dall'arte, dalla musica, dalla letteratura, dal pensiero scientifico o filosofico, oppure può trattarsi di una particolare esperienza sensoriale che i bambini, assieme agli adulti che partecipano all'attività, sono chiamati a fare all'inizio dell'incontro e/o durante il suo svolgimento. L'esperienza, costruita *ad hoc* da colui che guida l'attività, è scelta sulla base del tema indicato per l'incontro. È in questo che risiede la bravura del *filosofocoibambini*: nella preparazione dell'esperienza. Per prepararsi a questo, l'adulto che volesse condurre laboratori dovrebbe coltivare la propria curiosità, creatività e soprattutto la voglia di superare d'un balzo i tanti cliché che circondano il mondo dei bambini e soprattutto il mondo dei laboratori per bambini! Ma più di ogni altra cosa, occorrerebbe tanto studio e preparazione su discipline alquanto disparate: dalla filosofia orientale alla botanica, dall'etologia alla cosmologia, alla narrativa, all'arte applicata, tutte maneggiate con lo spirito né dello specialista, né dell'amatore, ma di colui che sfogliando il libro della conoscenza pesca ciò che gli serve, con rispetto e ammirazione. Il filosofo o l'insegnante non arriva in classe parlando della tematica in questione: vita, natura, amore, felicità, amicizia e così via, restano "nascoste" per tutta la durata dell'incontro. A coloro che siedono in cerchio è proposto un input che possiede un collegamento sottile, metaforico con l'esperienza scelta per il laboratorio. Il gruppo viene mantenuto nella condizione di non sapere con certezza qual'è l'obiettivo della riflessione, nella convinzione che questo lo possa aiutare a produrre contributi più liberi nel corso del dialogo, svincolandolo dall'argomento. Quest'ultimo potrà addirittura cambiare nel corso dell'incontro, a seconda dell'interesse e delle volontà dei partecipanti, che potranno indirizzare il discorso verso altri orizzonti, a seconda di quello che sarà il loro sentire. Come ripetiamo: "la nostra classe non ha fretta di andare da nessuna parte".

La *filosoficoibambini*, in quanto pratica, si rivolge a bambini di età compresa tra i 3-4 anni e i 10-11. Ogni laboratorio è studiato tenendo conto dell'età dei partecipanti (ecco perché il contesto classe appare essere il più adatto: lì i bambini sono già divisi per età e hanno una preparazione pressoché omogenea, nel senso che hanno vissuto, con l'insegnante e il loro gruppo, le medesime esperienze). La *filosoficoibambini* progetta i suoi interventi educativi nelle scuole tenendo in grande considerazione, da un lato, le acquisizioni scientifiche delle neuroscienze sui processi del cervello in via di sviluppo e dall'altro, gli inse-

gnamenti della tradizione filosofica, specialmente quella analitica. Si tratta di un approccio che prende le mosse a partire dall'osservazione dei problemi reali esistenti all'interno del contesto nel quale l'intervento educativo si svolge, in stretta collaborazione con insegnanti e genitori, i quali sono incoraggiati a suggerire temi e argomenti che avrebbero piacere di veder trattati all'interno dell'ora settimanalmente dedicata alla filosofia. È pur vero che tale opportunità si presenta solamente alla fine di un percorso svolto coi bambini e con le insegnanti di preparazione al dialogo. Un percorso di allenamento che vede al centro le parole e le connessioni tra parole, per cercare di aprire la prospettiva in vista di un dialogo, futuro, fruttuoso, che non ricalchi il talk-show e non scivoli nel banale. Sembra scontato, ma posizionare i bambini in cerchio interrogandoli sui grandi quesiti della vita sembra essere un'attività gratificante per l'adulto, divertente (non sempre) per i bambini, ma di dubbia utilità. I piccoli dovrebbero essere ben preparati ad affrontare tali argomenti con parole nuove, che siano davvero le loro e non quelle che l'adulto vuol sentire e registrare su un taccuino.

La nascita del dialogo all'interno del gruppo la si può osservare avendo cura di conoscere sempre meglio le *esperienze filosofiche*, ovvero i laboratori e gli allenamenti sui quali *filosoficoibambini* lavora. Ricordiamo, anzitutto, che la ricerca comune fatta all'interno del cerchio dei bambini nasce spesso a partire da quelli che sono gli interessi e le domande del gruppo e si muove a seconda delle volontà di quest'ultimo in maniera perlopiù imprevedibile. È senz'altro questo il modo più semplice per iniziare una sessione avanzata di filosofia, con un gruppo che ha già fatto esperienza con tale approccio. L'insegnante non deve temere questa imprevedibilità. Piuttosto, dovrà cercare di aiutare i bambini a scolpire le proprie intuizioni, ripulendole, lavorandole, mettendole alla prova. Persino i bambini più piccoli con i quali la veniamo a contatto (i bambini di 3-4 anni della scuola dell'infanzia) hanno domande e intuizioni estremamente sofisticate che spesso è interessante e importante esplicitare, specialmente una volta che essi sono diventati abili a sfruttare l'ora settimanale di filosofia.

È importante sottolineare che nessuno all'interno del cerchio, neppure l'insegnante, conosce la risposta definitiva alla domanda o alle domande che il gruppo si pone. Qualsiasi tentativo di guidare il dialogo verso una soluzione o una risposta costituirebbe una corruzione del processo di ricerca e scoperta. Questo, lo ribadiamo, non nello spirito del "tutto va bene" o del "tutte le risposte hanno lo stesso valore". Non è vero che tutte le risposte sono buone, ma è vero che non c'è alcuna risposta che va del tutto bene. Non si rifiuterà mai una risposta, dunque, ma nemmeno la si accetterà mai. Nessun "no", e neppure "sì". Meglio un "potrebbe essere!". Tutte le parole sono parzialmente giuste, tutte alla ricerca del loro valido utilizzo (valido per quel momento). Saper giocare con le parole, con gli spazi, le interruzioni, la punteggiatura, e così via, significa saper collocare e ricollocare le cose per costruire e ricostruire la realtà. Alcune parole possono essere contestate e non hanno certo lo stesso valore di altre; tuttavia, una risposta motivata ha la sua dignità all'interno

del cerchio e dev'essere presa in considerazione (in questo senso, non può esserci una risposta definitiva più vera di qualsiasi altra). L'adulto, quindi, non è necessariamente colui che sa qualcosa in più degli altri, semmai è quello che dimostra di saperci più fare con le parole (in senso buono, naturalmente!).

Responsabilità dell'adulto è anche quella di vigilare sulla naturale evoluzione e autocorrezione delle opinioni. Se un bambino modifica una sua affermazione, dopo aver ascoltato quella di un altro o aver aspettato e maturato una nuova idea, l'insegnante dovrà sottolineare positivamente tale evoluzione e non rifiutarla, né tantomeno accusare colui che l'ha espressa. Sono troppi, infatti, i bambini che già da piccoli faticano a cambiare idea. L'essere capaci di cambiare opinione, senza che ciò diventi un adeguarsi passivo e meccanico alle idee altrui, è un talento da conservare perché può fare la differenza in molte situazioni. Pur mantenendo una neutralità di fondo rispetto alle idee espresse dai bambini durante il dialogo, l'adulto dovrebbe cercare d'indirizzarli verso una modalità di espressione dei concetti e delle idee che essi hanno in mente che metta gli altri nella condizione di capirli fino in fondo. Comunicare non è semplice, è un'abilità che si apprende. Tutti comunicano? No, tutti *tentano* di comunicare, che è ben diverso. Nessuno sforzo fisico è paragonabile a quello comunicativo quando, ad esempio, vorrei che gli altri capissero ciò che intendo dire ma non ho le risorse per far sì che ciò avvenga. In questo senso, per ottenere risultati, è utile fornire ai bambini strumenti che gli consentano di avvicinare la buona comunicazione. Un cartoncino che riporti alcuni dei punti fondamentali da toccare quando si esprime un'idea al gruppo sembra essere un buon espediente. Il parlante è pertanto attento a spiegarsi:

- (1) Cosa vuoi dire?
- (2) Per quale ragione la pensi così?
- (3) A quali conseguenze conduce la tua affermazione?
- (4) Puoi fare degli esempi (parla della tua esperienza o di qualcosa che hai sentito)?
- (5) Puoi immaginare dei contro-esempi?

- (1) Sono arrabbiato con Federico
- (2) Lui mi ha preso in giro per tutto il tempo durante la ricreazione
- (3) Ora io sono triste, arrabbiato, abbiamo litigato e non ho voglia di ascoltare la lezione
- (4) Mi ha preso in giro, esattamente come ha fatto ieri, perché non ho fatto goal
- (5) Se non mi prendesse in giro giocherei con lui, potremmo divertirci molto

I bambini sono invitati a osservare i propri cartoncini per evitare di dimenticarsi di chiarire qualche punto mentre esprimono un'idea che hanno in mente, ma anche a utilizzare gli stessi per far presente agli altri partecipanti al dialogo che, ad esempio, gradirebbero ascoltare un altro esempio o un nuovo contro-esempio da colui che sta parlando in quel

momento. Per abituarli a utilizzare le tessere all'interno dello spazio di filosofia e per stabilire in loro un *habitus* spendibile anche in altre situazioni, è consigliabile l'utilizzo dei cartoncini anche nel corso delle altre ore di lezione. In questo senso, bambini e insegnanti potrebbero reciprocamente impegnarsi a rispettare la scansione dei sopraccitati punti quando si trovano ad affrontare un argomento, aggiungendo col tempo ulteriori domande e specifiche. L'abitudine scansionare un'affermazione in cinque tappe che la collocano e la presentano, è utile a educare una mente attenta a cause e conseguenze, una mente consapevole di quello che le sta a cuore comunicare e capace di farlo.

#### **1.4 QUALI RISULTATI DALLA SPERIMENTAZIONE IN CLASSE?**

Un incontro di filosofiacoibambini ha inizio scegliendo con cura lo spazio nel quale verrà svolto. Spazio che dovrà essere accogliente, ben riscaldato e il più possibile scevro da distrazioni (soprattutto giocattoli, manifesti e così via). Alla sicurezza fisica dello spazio si affiancherà e costruirà nel tempo una sicurezza più profonda e importante, di tipo intellettuale ed emotivo. A crescere tra i piccoli partecipanti sarà, infatti, una sorta di fiducia reciproca e di coraggio nel presentare agli altri le proprie idee e opinioni, che non verranno sminuite, sottovalutate, rifiutate o peggio ancora ridicolizzate da nessuno e per nessuna ragione. Questo non è lo stesso che affermare che durante gli incontri di filosofiacoibambini non ci sono mai risposte giuste o sbagliate, oppure che ogni risposta va ugualmente bene. Significa piuttosto porsi l'obbligo di accogliere, comprendere e ricomprendere all'interno del dialogo comune la posizione di ciascuno, purché supportata da un ragionamento che dimostri d'essere ben formato. L'obiettivo, lo ricordiamo, non sta nel cercare di convincere gli altri circa la verità delle proprie opinioni, ma per tutti ugualmente di indagare la profondità dei temi affrontati, allenando la propria abilità a districarsi all'interno di tutta quella complessità con l'aiuto e il sostegno reciproco.

La disposizione più favorevole, almeno per quanto riguarda la filosofiacoibambini fatta a scuola, consiste nel disporre la classe, compreso l'insegnante, a sedere in circolo, preferibilmente per terra. Disporsi in cerchio consente a ciascun partecipante di mantenere un contatto visivo con tutti gli altri e di vederli parlare (non solo di ascoltarli mentre parlano). Guardare qualcuno mentre esprime le proprie idee permette di capire come le esprime, quanto ne è convinto o piuttosto quanto ne dubita, con quali gesti ed espressioni accompagna e avvalora i propri concetti. Sedersi in cerchio e guardarsi mentre ci si parla permette di fare attenzione all'impatto che le proprie idee, espresse verbalmente, hanno sugli altri: se vengono accettate, rifiutate o migliorate dal gruppo che le ascolta con più o meno attenzione. Osservare in diretta gli effetti provocati dal proprio discorso su coloro che lo ascol-

tano permette, a colui lo pronuncia, di modularlo al fine di renderlo comprensibile a tutti, affinché tutti ne siano in qualche modo toccati. Dopo aver sistemato lo spazio destinato al laboratorio, il passo successivo consiste nel fornire ai bambini delle indicazioni attraverso le quali possano iniziare a chiamarsi l'un l'altro, coinvolgendosi vicendevolmente nel dialogo e gestendo la conversazione in maniera autonoma fin da subito (per quanto possibile e a seconda dell'età). Per ottenere questo risultato i bambini sono anzitutto invitati e guidati dal filosofo o dall'insegnante a realizzare un pom-pom con della lana grossa. Il pom-pom sarà uno dei mediatori fondamentali dell'attività di ricerca e dialogo filosofico che si svilupperà successivamente all'interno del gruppo. La palla del "potere" o della "saggezza", una per ciascun gruppo di bambini con i quali si inizia un percorso di filosofiacobambini, è realizzata nel corso del primo incontro da tutti i partecipanti. A partire da colui che guida l'incontro e che mostra agli altri come fare, ciascuno si racconta di fronte al resto dei presenti, rispondendo a domande e curiosità che tutti possono manifestare nei suoi confronti: qual'è il tuo colore preferito, gusto di gelato, taglio di capelli, giocattolo? Quando hai mangiato l'ultimo scacco di cioccolato? Questa sorta di intervista si svolge mentre chi risponde alle domande avvolge lana attorno a un rocchetto (contribuendo alla realizzazione del pom-pom) e si conclude con la scelta del nome che verrà utilizzato durante gli incontri e scritto su una targhetta di carta.

Una volta terminata la costruzione della palla, il filosofo presenta due regole relative al suo corretto utilizzo; regole che vanno ad aggiungersi a quella di rispetto e sicurezza vigenti fin dall'inizio tra i partecipanti al cerchio e che rimangono sempre presenti, scritta alla lavagna o su un altro supporto visibile: "il nostro cerchio racchiude uno spazio sicuro e tranquillo e noi non abbiamo fretta di arrivare da nessuna parte, vogliamo solo darci una mano a capire meglio come stanno le cose", si dirà. Tali regole sono le seguenti: (1) il potere di parlare ce l'ha solo chi è in possesso della palla. È la palla che concede la parola, il potere di dire ciò che si vuole. Parla solo chi ha la palla. (2) Si ha sempre il diritto di passare la palla. Quando si passa la palla, si chiama il nome della persona a cui la si passa.

Un secondo mediatore, utile a facilitare il dialogo e a fare del cerchio un luogo sicuro nel quale ciascuno possa sentirsi libero di esprimere la propria opinione consiste in dei cartoncini plastificati con sopra scritte particolari "parole magiche". Ecco allora che, ad esempio, un bambino si sentirà più a suo agio nel giocare la carta NHOC! NHOC!, piuttosto che nel comunicare al gruppo di "non aver capito!". E sarà più bello dire VOOP! (vooce perfavore!) quando qualcuno parla troppo piano, o chiamare a un altro un RANP! RANP!: "ripetilo ancora perfavore!". Una volta introdotte, le tessere potranno essere utilizzate da ciascun partecipante all'interno del dialogo fatto in gruppo, con la supervisione dell'adulto che dovrà vigilare sull'eventuale cattivo utilizzo che essi potrebbero fare di esse, soprattutto all'inizio.

Un primo indicatore visibile di progresso dell'attività di ricerca e dialogo del gruppo di *filosoficoibambini* consiste nell'osservare, alla fine dell'incontro settimanale, un'apparente confusione circa l'argomento appena trattato. In altre parole, l'attività filosofica di gruppo dovrebbe aver contribuito a complicare l'oggetto del discutere che paradossalmente doveva mostrarsi più chiaro all'inizio della dialogo piuttosto che alla fine. Lungi dall'essere un segnale del quale doversi preoccupare, questa confusione indica invece la buona riuscita dell'attività di approfondimento che dovrebbe aver guidato il discutere comune. Convivere pacificamente con questa apparente confusione, frutto di una discussione stimolante che continua a permanere in ciascuno sotto forma di ricordi, emozioni, immagini, intuizioni, sogni e così via, dovrebbe essere il primo obiettivo dell'insegnante e più in generale del pensatore maturo, di colui che è anzitutto consapevole della complessità della realtà. Assieme alla capacità d'interagire con gli altri senza fretta, riuscendo a staccarsi dalla convinzione di dover fornire un finale al dialogo, l'insegnante potrà sentirsi soddisfatto unicamente dall'aver prodotto ragionamento, pensiero, consapevolezza, attenzione.

Un secondo indicatore di progresso si rivela all'emergere di connessioni tra idee provenienti da due o più partecipanti al dialogo. Il fatto che un'affermazione o un pensiero possa legarsi a un altro, proveniente magari dall'altra parte del cerchio, è segno di attenzione, coordinazione e soprattutto condivisione da parte di chi lo esprime. Quando, durante il dialogo, si assiste a stringhe di questo tipo, è bene sottolinearne in ogni caso l'importanza, perché rappresentano tentativi, più o meno riusciti, di collaborazione finalizzata a indagare la realtà senza averla direttamente sottomano.

Un terzo indicatore di progresso pare essere la possibilità d'individuare, al di là della confusione data dall'aver approfondito e problematizzato un concetto, dei nuclei di chiarezza, dei passaggi nel ragionamento che possono essere presi come delle ricapitolazioni, delle brevi definizioni, in qualche modo già interiorizzati dai bambini alla fine del laboratorio. Occorre sottolineare che ai progressi di gruppo si affiancano quelli di ciascun singolo partecipante al dialogo. Questi ultimi sono progressi di tipo diverso, perché arrivano in momenti diversi per ciascuno. Tuttavia, sappiamo che ogni tipo di progresso, per quanto confuso, ha valore ed è utile allo sviluppo di una personalità che sia in grado di mantenere davanti a sé una gamma di possibilità che sia il più ampia possibile e all'interno della quale egli possa scegliere (nella convinzione che maggiori sono le possibilità di scelta, maggiore è la libertà della persona). Certamente ci saranno giornate nei quali il progresso sembrerà esaurirsi o spegnersi, ma possiamo considerare progresso anche l'intervento di un bambino che fino a quel momento era sempre stato in silenzio: sono molte le conquiste alle quali è utile cominciare a prestare attenzione.

Terminato l'incontro, né il filosofo né i singoli partecipanti al gruppo possono esimersi dallo

svolgere una riflessione sul tempo trascorso insieme. Una riflessione che potrebbe articolarsi per punti, proposti dall'insegnante o in seguito dai bambini stessi, ai quali questi ultimi potrebbero rispondere per alzata di mano. (1) C'è stata sufficiente attenzione e ascolto da parte di tutti? Qualcuno si è sentito inascoltato? (2) Abbiamo partecipato tutti o quasi alla discussione, oppure qualcuno ha dominato il dialogo più degli altri? (3) Ci è sembrato che la classe fosse un luogo abbastanza sicuro per poterci sentire liberi di esprimere la nostra opinione? (4) Abbiamo mantenuto un obiettivo durante la discussione o lo abbiamo modificato mentre procedevamo? (5) Siamo andati a fondo, abbiamo scavato? Oppure siamo rimasti in superficie e potevamo fare di meglio? (6) So qualcosa di più rispetto all'argomento di cui abbiamo parlato? (7) Rispetto all'inizio, posso dire ora di aver cambiato la mia opinione? (8) È stato un incontro interessante?

Sottolineiamo nuovamente quanto sia importante, in ordine ai risultati, svolgere l'attività settimanalmente e lungo tutto l'anno scolastico. Assimilare le regole del dialogo, aprendosi alle possibilità che tale approccio offre alla creatività di bambini e insegnanti richiede tempo, ma i risultati sono duraturi e utili al gruppo-classe in numerose situazioni diverse. La *filosoficoibambini* come insieme di tecniche ed espedienti utili a stimolare, all'interno della classe, un dialogo fruttuoso su argomenti più o meno profondi, importanti e raramente trattati coi bambini, è senz'altro facilmente trasmissibile da insegnante a insegnante. Il docente che si trovasse in difficoltà di fronte alla preparazione delle esperienze filosofiche (momento chiave della *filosoficoibambini* e vera novità, assieme agli allenamenti, rappresentata da tale approccio), potrebbe certo iniziare seguendo queste prime e più semplici indicazioni operative incentrate sul dialogo. La bravura a comporre laboratori e allenamenti farà poi la differenza tra un filosoficoibambini più esperto e l'altro. Quale approccio educativo, infatti, la *filosoficoibambini* si pone l'obiettivo d'integrare la normale attività scolastica attraverso un percorso "filosofico" non a partire da tematiche fondamentali quali il tempo, lo spazio, la vita, la morte, il dolore, la felicità, il bene, il male, la natura, la giustizia, il dovere, l'amore e così via, ovvero i classici temi della filosofia, bensì da pretesti raccolti nel quotidiano: ad esempio cucchiali, tavoli, e cappelli, per poi procedere verso temi "maggiori", fino a consentire al gruppo di bambini di auto-organizzarsi in merito ai temi da trattare e alle domande che a loro stanno a cuore. Diffondere la *filosoficoibambini* vuol dire, insomma, avere gruppi attivi in più scuole che anzitutto svolgano tale lavoro in maniera coordinata e comune, che raccolgano tutta la documentazione prodotta dai bambini, organizzandola periodicamente all'interno di seminari di approfondimento e aggiornamento che abbiano al centro il pensiero dei bambini in dialogo con quello degli adulti all'interno del medesimo gioco e spazio di realtà (la classe, la famiglia). Gioco e realtà, due concetti che per un bambino poco o nulla hanno a che fare con l'idea che gli adulti ne conservano.

## 1.5 AFFINITÀ E DIVERGENZE CON ALTRE PRATICHE FILOSOFICHE

Accostando filosofia e bambini, non si può non fare riferimento a Matthew Lipman (1922-2010). La Philosophy for Children<sup>13</sup> (P4C), descritta per la prima volta da Lipman attorno al 1969, mentre era Professore alla Columbia University, è un'iniziativa educativa diffusa oggi in molti paesi del mondo. Tale curriculum, rivolto principalmente ad alunni della scuola primaria, si compone di 7 racconti, ciascuno accompagnato da un manuale per l'insegnante che conduce la sessione di P4C con la classe o il gruppo di bambini. Lipman, docente di logica alla Columbia, ebbe l'idea di diffondere la pratica del ragionamento filosofico ai bambini, dopo essersi reso conto delle difficoltà che i suoi studenti universitari dimostravano nel riuscire a condurre un pensiero e a produrre giudizi sensati. In questo senso, la pratica filosofica per bambini diede subito ottimi risultati. Anzitutto, i bambini, aldilà di quanto si potesse presumere, rispondevano molto bene di fronte alle sollecitazioni esercitate su di loro da argomenti apparentemente complessi e da tematiche profonde quali "il senso della vita", "la necessità di superare la tristezza", "il valore dell'amicizia" e così via. L'abitudine a praticare il dialogo tra loro li portò, inoltre, a saper gestire sempre meglio e in autonomia uno spazio di discussione nel quale ciò che erano sollecitati e aiutati a fare non era altro che produrre liberamente le proprie opinioni o sensazioni di fronte a una qualche domanda o tematica posta all'attenzione di tutti.

Tuttavia, parlare di Philosophy for Children non è semplice. In primo luogo, perché nel tempo ha assunto sfumature e sfaccettature molto diverse a seconda del contesto nel quale ha attecchito. Non troveremo la stessa P4C in giro per l'Europa e nemmeno all'interno degli stessi Stati Uniti, tra Stati diversi. Per fare un esempio, nella sua declinazione hawaiana, la Philosophy for Children Hawai'i Style<sup>14</sup> ha assunto la forma della "Gently Socratic Inquiry", un modello di dialogo semistrutturato che crea le condizioni per il formarsi di rapporti (tra bambini e insegnanti e soprattutto, tra gli stessi bambini), qualitativamente differenti rispetto a quelli tipici di un normale contesto di classe. Il motto che accompagna questa metodica e che ben descrive lo spirito che la guida nei suoi interventi educativi potrebbe essere reso facilmente nella maniera seguente: "la classe, luogo sicuro nel quale prendere contatto coi propri pensieri e le proprie idee, avanza senza fretta di andare da nessuna parte". Un pensiero che la *filosofia coi bambini* stessa riconosce e fa proprio, cercando di realizzarlo attraverso gli strumenti che le sono propri. Nella declinazione hawaiana, l'attività procede senza risposte precostituite, copioni, né un approccio specifico, algoritmico. La "Gently Socratic Inquiry" utilizza degli strumenti, ma non segue un metodo; si dà delle indicazioni pratiche di massima per la realizzazione degli incontri, ma non si pone restrizioni particolarmente precise. Al contrario, la Philosophy for Children classica ha regole estremamente strette di gestione della sessione filosofica, che vanno rispettate e fatte rispettare

<sup>13</sup> Lipman, M., *Il prisma dei perché*, tr. it., Liguori, Napoli, 2004.

<sup>14</sup> AA. VV., *Educational Perspectives*, Volume 44, Numbers 1 and 2, University of Hawai'i at Mānoa.

anzitutto dall'insegnante (*facilitatore* nella terminologia specifica della P4C).

In Italia la situazione è la medesima, con degli svantaggi in più. Nel nostro paese, il monopolio rappresentato da coloro che si sono fatti garanti dell'originale approccio americano ha enormemente rallentato i progressi di una disciplina che vive esclusivamente di cambiamenti e modificazioni costanti. La sensazione è che là dove c'era bisogno di condurre una ricerca seria e soprattutto una sensibilizzazione dell'opinione pubblica in merito a questi temi, si sia guardato a più bassi interessi. Decine di anni sono passati e ancor oggi nel nostro paese sono pochissimi quelli che hanno sentito parlare della possibilità di fare filosofia nella scuola primaria (per non parlare di quelli che, in generale, hanno un'alta considerazione della filosofia come attività che possa occupare l'essere umano). Come mai? La Philosophy for Children italiana, dov'era? Dato il monopolio e tutto il tempo avuto a disposizione, avrebbe dovuto far sentire a tutti la sua voce. Probabilmente, se le cose fossero state gestite in maniera diversa, oggi non avremmo riduzioni delle ore di filosofia nelle scuole superiori di secondo grado e neppure un calo verticale degli iscritti alle facoltà umanistiche universitarie (con la conseguente chiusura di corsi di laurea storici). Ad ogni modo, parlare di Philosophy for Children è obbligatorio, in quanto essa rappresenta, pur tra mille sfaccettature e contraddizioni, nel bene e nel male, l'interlocutore unico per tutti coloro che vogliono iniziare questo genere d'esperienza. Ciò non toglie che, e ci piace sottolinearlo, punto di partenza del ricordo storico non dovrebbe essere la Columbia University, bensì il Collegio di Holzminden, come riporta Ekkehard Martens<sup>15</sup> nel suo libro!

Herman Nohl, ben prima di Lipman, in *Die Philosophie in der Schule* scrive:

Lentamente il piccolo uomo, che pensa in modo molto più metafisico di quanto l'adulto generalmente supponga, si accorge di cose come il fatto che la terra è un pianeta, che nello spazio dell'universo non c'è un sopra e un sotto, del mistero dell'infinito, del miracolo della vita, della sorprendente realtà della legge, del potere del numero, ma poi anche di questioni come quella della teodicea, che possono già tenere a lungo assorto un bambino di quattro anni, e poi della domanda morale sulla libertà, e così via. Chi ha potuto condividere lo stupore filosofico del bambino nel corso di una lezione interdisciplinare, come quella del seminario che io tenni una volta presso il collegio di Holzminden, conosce le sue potenzialità filosofiche<sup>16</sup>.

Martens afferma che:

La ripresa della filosofia con i bambini in Germania reca soprattutto l'impronta dei lavori di Lipman e Matthews negli Stati Uniti: essa è in gran parte un'importazio-

<sup>15</sup> Martens, E. (1999), *Filosofare con i bambini*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2007.

<sup>16</sup> Nohl, H. (1922), "Die Philosophie in der Schule", in *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt am Main, 1949, p. 81.

<sup>17</sup> Martens, E. (1999), *Filosofare con i bambini*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2007, p. 23.

ne di ritorno e la prosecuzione di idee e pratiche già abbozzate nella Germania degli anni venti<sup>17</sup>.

Non solo Nohl, dunque, ma anche Liebert<sup>18</sup>, Nelson<sup>19</sup>, e Benjamin<sup>20</sup>, per riportare quelli che Martens menziona nel suo saggio. E in Italia la situazione non è tanto diversa. Quella della filosofia con i bambini è una *reconquista* di territori che avevano già le loro tradizioni particolari. Nulla di nuovo sotto il sole, dunque, se non un abito scintillante che sul finire degli anni '70 abbagliò prima l'America e poi l'Europa, in parte a ragione, in parte a torto. Fatto sta che l'errore più grande consistette nel recepire qualcosa che andava sottoposto a manutenzione continua, che doveva essere smontato, mescolato alla cultura locale e poi ricostruito, come dimostra ogni processo di inculturazione che miri al successo e non alla catastrofe ecologica e antropologica<sup>21</sup>. Ci troviamo, insomma, di fronte a un panorama piuttosto variegato. A un paradigma, quello dettato da Lipman e dalla *Philosophy for children*, che consta di regole precise, *setting* e termini specifici (facilitatore, *session*, e così via), e a tante deviazioni dal paradigma, tante quasi quante sono state le persone che si sono occupate di praticare la *P4C*. Risulta davvero complicato, all'interno di questa somma di esperienze diverse, dire cosa sia la *Philosophy for children*, a meno di non parlare della versione originale, ormai classica e poco praticata. Lo stesso Martens non chiarisce nella pratica cosa voglia dire seguire la *pratica del dialogo*, o quella della *formazione dei concetti*, o ancora quella del *meravigliarsi* o dell'*illuminismo*<sup>22</sup>. E ce ne sarebbero sicuramente altre. A questo riguardo, la *filosofiacobambini* non vuol essere soltanto un'esperienza, perdipiù sporadica, deviante dal sentiero principale. L'aspirazione a farsi sempre più "metodo" è implicita nella volontà di studio, ricerca ed elaborazione di contenuti e pratiche nuove, originali, che si distanziano dalla maniera classica di vedere e condurre questo genere di pratica filosofica coi bambini. Ma non solo. L'esigenza di diffondere tale approccio, di chiarire in cosa consiste, di poterne parlare e di allargare la ricerca abbracciando nuovi saperi e nuovi professionisti, così da raggiungere, realmente, il maggior numero di scuole, bambini e famiglie, dev'essere vista come un impegno prioritario. Occorre imparare a tradurre la filosofia, a mostrarne l'efficacia, senza banalizzarla. Orientarsi nel pensiero, certo, ma senza dimenticarsi di dire come!

## 1.6 PERCHÉ FARE FILOSOFIACOIBAMBINI?

Osservando i bambini, specialmente mentre sono intenti a giocare, ci accorgiamo di come riescano, con estrema facilità, a passare da un mondo all'altro. Siamo soliti chiamare *immaginari* quei mondi, pur sapendo che per essi si tratta di universi assolutamente veritieri e coerenti: reali tanto quanto per noi può esserlo quello nel quale viviamo la maggior parte

<sup>18</sup> Liebert, A., *Die Philosophie in der Schule*, Berlin Charlottensburg, 1927.

<sup>19</sup> Nelson, L. (1922), "Die sokratische Methode", in *Gesammelte Schriften*, vol. 1, Hamburg, 1970.

<sup>20</sup> Benjamin, W., "Aufklärung für Kinder", conferenze radiofoniche, in *Gesammelte Schriften*, vol. 7, Frankfurt am Main, 1989.

<sup>21</sup> Pievani, T., *Homo sapiens e altre catastrofi: per un'archeologia della globalizzazione*, Meltemi, Roma, 2006.

<sup>22</sup> Martens, E. (1999), *Filosofare con i bambini*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2007, p. 26.

della nostra vita. Il mondo nel quale vive l'adulto, la realtà consensuale, se non nella sostanza, è epistemologicamente diverso da quello nel quale abita il bambino. Quest'ultimo fa esperienza e ha conoscenza "reale" di molte più cose; il suo mondo è innegabilmente abitato da presenze e forze che non hanno un corrispettivo nel vissuto della maggior parte degli adulti con i quali ha a che fare, a partire dai genitori, dagli insegnanti e dagli educatori. Il mondo reale dei bambini trascolora e cambia velocemente, di gioco in gioco, d'immedesimazione in immedesimazione. I bambini attribuiscono lo stesso grado di realtà a ciascuno dei mondi di cui fanno esperienza, nei quali si immergono con l'immaginazione, mentre giocano da soli o in gruppo. Va da sé che una foglia possa racchiudere un universo popolato da esseri che hanno una forma, un colore, una voce, una personalità, che fanno cose e vivono secondo leggi che essi stessi si sono attribuiti o hanno trovato lì ad aspettarli. E non c'è niente d'irreale in tutte queste esperienze! Il bambino non inventa il mondo nel quale gioca, lo scopre. Come a dire che tutto è già lì di fronte a lui, alla sua portata, pronto per essere vissuto. I mondi gli vanno incontro senza che egli possa sottrarsi dall'immaginare le leggi che li governano, i personaggi che li abitano.

Inizialmente, i mondi reali sono numerosi e mutano al mutare degli stimoli esterni, ma col passare del tempo si fissano e il loro numero si riduce. Sempre meno cose si animano nella mente del bambino e più specifica diventa la finzione alla quale, così raramente, si concede. L'applicazione ferrea di regole causali sovrasta la libertà di un tempo, quando l'immaginazione non era vincolata dalla stringente domanda di realtà. Ci troviamo di fronte a una crescita silenziosa, una crescita che si arresta solamente quando, un giorno, l'adulto, fingendo di credere al mondo immaginario del bambino, si sentirà precisare da quest'ultimo che lui sta solo giocando e che non bisogna credere troppo a quello che si fa durante il gioco. Il bambino riporta l'adulto alla realtà che nel gioco aveva finto d'abbandonare. È questo lo spartiacque definitivo, il momento nel quale il mondo adulto si fissa nel bambino, prendendo il sopravvento sul resto, acquisendo quasi una nobiltà epistemologica. Il piccolo continuerà a giocare, certo, così come in certi casi potrà divertirsi a giocare l'adulto, ma non sarà più la stessa cosa. Prima di mezzo c'era la verità, mentre ora questa è separata dal piacere che viene dall'immaginare, dall'immedesimarsi, dall'interpretare, dal travestirsi, dal fingere e dal creare. Il piacere si può rimandare, mentre l'immaginazione arriva e non si può arrestare. Si tratta di un salto inevitabile. Un salto che la società oggi impone assai presto ai bambini.

Osservare, descrivere e studiare i mondi creati dai bambini nel corso dei loro giochi di finzione ci permette altresì di rifiutare categoricamente l'assunto fatto proprio da Sigmund Freud<sup>23</sup> (e non solo da lui) per cui essi sarebbero limitati all'*hic et nunc*. Il qui e ora è confutato, nella maniera più chiara, guardando all'abilità che essi rivelano nel maneggiare la causalità in maniera coerente. Nel gioco di finzione, ad esempio, pianificano azioni, creano

<sup>23</sup> Freud, S., *Cinque conferenze sulla psicoanalisi; L'io e l'es; Compendio di psicoanalisi*, Bollati Boringhieri, Torino, 2011.

<sup>24</sup> Laudisa, F., *La causalità*, Carocci, Roma, 2010.

storie che tengono conto delle leggi che regolano l'esperienza comune, anticipano e posticipano gli avvenimenti in base ai loro desideri. La causalità<sup>24</sup>, ovvero la relazione che lega due accadimenti (capita una cosa e immediatamente, o poco dopo, ne capita un'altra), è la correlazione probabilistica che ci permette di leggere e prevedere gli avvenimenti esterni senza rimanere ogni volta paralizzati, incapaci di muoverci perché ignari rispetto a quello che potrebbe succedere. Per un bambino si tratta di una conoscenza di sfondo fondamentale; una delle chiavi di lettura più semplici possedute dall'essere umano e da questo applicate a un universo di esperienze apparentemente regolari, che sembrano andare di pari passo con la sua scoperta del mondo (il caffè che ho bevuto ieri mattina non mi ha ucciso, quindi stamattina posso prenderne un altro stando abbastanza tranquillo). Grazie alla causalità abbiamo garantita la possibilità di accumulare esperienza e di avere memoria di ciò che facciamo. Causalità e regolarità: di entrambe veniamo a conoscenza nel mondo, a contatto con le cose, facendo esperienza diretta della realtà che ci circonda. Al contempo, però, esse fanno parte di noi, del nostro modo di vedere le cose in quanto esseri umani, in quanto individui che condividono una stessa biologia. Gli errori con i quali il bambino si appresta a interagire con le cose, dunque, lo preparano ad abilità più sofisticate quali la possibilità di produrre esperimenti mentali con cui sondare il paesaggio esperienziale circostante, mettendosi al riparo da rischi eccessivi per la propria persona. Alla "prova ed errore" con la quale i bambini iniziano a memorizzare le regolarità del mondo che li circonda, poi, fa seguito la possibilità di generare controfattuali sul futuro e sul passato (se farò A accadrà B; se avessi fatto C sarebbe accaduto D, e così via), i quali precorrono a loro volta, e lo vedremo, da un lato, l'esperimento mentale (un controfattuale che mira a compiere un'esperienza altrimenti irrealizzabile nella pratica), dall'altro, il giudizio morale (ciò che sarebbe potuto essere assume, in questo caso, un valore intenso, causa di rimpianto, rammarico, rimorso, amarezza: sentimenti che non ci fanno stare bene con noi stessi e che ci guidano indirettamente verso un perfezionamento personale). Se il giudizio morale altro non è che la capacità d'individuare quali siano le azioni più giuste da realizzare, al fondo ci distingue come esseri umani rispetto a tutti gli altri viventi.

Occorre possedere una buona teoria causale affinché la nostra libertà, che passa inesorabilmente attraverso la gamma, più o meno ampia, di possibilità tra le quali scegliamo le nostre condotte, possa dirsi piena. Il metodo di prova ed errore, basandosi direttamente sui singoli casi, ci consente di accedere proprio a quel genere di dimensione conoscitiva. Senza il giusto tipo di conoscenza causale, infatti, ovvero mancando l'esperienza, è difficile produrre controfattuali e conseguentemente sviluppare un adeguato giudizio morale. La *filosofia coi bambini* recupera l'idea che sia giusto allenare i bambini a compiere scelte giudiciose, ovvero scelte guidate da un pensiero che possiede una direzione, un valore e che riposa nella consapevolezza personale. Lungi dall'abdicare al proprio dovere educativo, la filosofia mira a ricostituire il circolo virtuoso della formazione dei fanciulli: esperienza,

dialogo e studio mediati costantemente dai buoni esempi forniti dalla storia, dalla letteratura, dall'arte e *in primis* dagli adulti coi quali il bambino si relaziona. Il ruolo del filosofo, dell'insegnante e in generale dell'adulto che intende svolgere un laboratorio di *filosofiacoi-bambini* è il ruolo del vero maestro; di colui che, come abbiamo più volte ripetuto, partecipa alla pari con gli altri al lavoro di dialogo e ricerca che si svolge all'interno del gruppo. Almeno nelle prime fasi, il suo compito è però assolutamente fondamentale e insostituibile. Se l'obiettivo a cui egli tende è infatti quello di condurre il gruppo di bambini verso un'indipendenza nella gestione dell'ora di filosofia, si dà il caso che perlomeno all'inizio la sua figura di guida si riveli quantomai necessaria alla buona riuscita dell'attività.

Oltre a comunicare le regole del dialogo, a introdurre i mediatori e a condurre l'incontro a partire da una o più *esperienze* preparate in precedenza, egli dovrà controllare che vengano rispettate le regole di comportamento e utilizzo di quello spazio di sicurezza creato appositamente all'interno della classe. Spazio nel quale viene reso possibile mettere alla prova il proprio pensiero attraverso un'immaginazione libera, una ricerca di soluzioni a problemi, una risposta alle proprie curiosità circa l'esperienza e la vita, all'interno di un confronto continuo con quelle che sono le opinioni dei presenti. L'adulto non dovrà insegnare nulla, né tantomeno imporre la propria opinione, ma sarà responsabile del mantenimento di quella condizione di sicurezza che all'interno del gruppo non dovrà mai mancare. Egli dovrà mantenersi a debita distanza dal desiderio di mettere in campo argomenti che possano in qualche modo essere percepiti come risolutivi, allenando piuttosto la sua capacità di ascoltare e apprendere dai bambini, nonché l'interesse a provocare il dialogo per poi lasciarlo proseguire senza volerlo guidare, senza considerarlo di proprio privato possesso.

Tra gli aspetti più importanti dei quali l'adulto dovrà tener conto nel realizzare un laboratorio di *filosofiacoi-bambini* c'è sicuramente il tempo. Il gruppo deve lavorare con un ritmo dettato da colui che ha "convocato" il gruppo e che se ne è preso in qualche modo la responsabilità. Il filosofo, l'insegnante o il genitore, dovrà cercare di far rispettare e di rispettare per primo la massima secondo la quale il gruppo non ha fretta di andare da nessuna parte, né necessità di raggiungere una qualsiasi conclusione in merito al tema o ai temi affrontati. Per fare questo, l'adulto dovrà sentirsi sufficientemente a proprio agio con i silenzi e le pause che a volte seguiranno l'intervento di un bambino o la risposta di un altro, senza fare riferimento alla normale condizione di classe nella quale le affermazioni si susseguono continue e l'insegnante spinge a dire e fare più cose che può all'interno del tempo che ha a disposizione. Sentirsi a proprio agio con il silenzio e trasmettere calma e tranquillità a un gruppo di bambini abituati a "produrre" continuamente scritti, disegni, operazioni, letture, ripetizioni, e così via, non è facile. L'insegnante aiuterà il gruppo ad avanzare in questa condizione di sicurezza, allenandolo all'utilizzo dei mediatori e al piacere di ragionare su argomenti profondi che li incuriosiscono, ma dei quali parlano e poco e superficialmente. È

da sfatare il mito secondo cui certe cose è bene saperle solamente da adulti. Ogni aspetto della vita è traducibile in un linguaggio comprensibile da un bambino e si rivela utile a sviluppare al meglio la sua immaginazione. I bambini sono in grado di afferrare la complessità di un'argomentazione se questa gli viene illustrata in maniera intuitiva, dando prova di saper elaborare soluzioni intelligenti e moralmente consistenti a questioni sulle solitamente quali dibattono gli adulti. Col crescere della familiarità del gruppo con la *filosofia coi bambini*, poi, il ruolo dell'adulto cambia e si fa meno centrale. I bambini interiorizzano l'attività, le regole attraverso le quali organizzarsi nel dialogo, chiamandosi l'un l'altro e utilizzando i mediatori, finché l'insegnante può semplicemente partecipare al lavoro. Offrire ai bambini la libertà d'immaginare è quanto di più utile ci sia per conservare quella plasticità che inizia a venir meno nel corso dello sviluppo, non appena i centri dell'inibizione iniziano a formarsi e la quantità d'esperienze accumulate e di memorie irrigidisce e limita la creazione di nuovi percorsi cognitivi<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Kandel, E. R., *Principi di neuroscienze*, CEA, Rozzano, 2015.

## BIBLIOGRAFIA

BENCIVENGA, E., *La filosofia in sessantadue favole*, Mondadori, Milano, 2014.

BENJAMIN, W., "Aufklärung für Kinder", conferenze radiofoniche, in *Gesammelte Schriften*, vol. 7, Frankfurt am Main, 1989.

BRENIER, O., *Filosofare come Socrate: teoria e pratica filosofica con i bambini e gli adulti*, IPOC, Milano, 2015.

CANNATELLA M., MENEGHIN L., *Dal filo all'intreccio. Esperienze di filosofia con i bambini nella scuola primaria e dell'infanzia*, Morlacchi, Perugia, 2013.

CARRUCOLA, G., NUTARELLI, A. R., PILINI, W. (a cura di), *La filosofia a/ha sei anni. L'enciclopedia filosofica dei bambini e delle bambine di prima elementare. Idee-ragionamenti sul mondo*, Morlacchi Editore, Perugia, 2008.

CASATI, R., VARZI, A., *Il pianeta dove scomparivano le cose*, Einaudi, Torino, 2006.

CIRINO, C. M., *Cos'è un cucchiaino?*, Safarà, Pordenone, 2014.

CIRINO, C. M., *Cos'è il destino?*, Safarà, Pordenone, 2014.

CIRINO, C. M., *L'isola*, Safarà, Pordenone, 2015.

CIRINO, C. M., ALDRIGHETTI, G., *Tutto cambia*, Safarà, Pordenone, 2015.

CONRAD, J. (1899), *Cuore di tenebra*, tr. it., Feltrinelli, Bologna, 2013.

D'ADDELFIO, G., *Filosofia per bambini ed educazione morale*, La Scuola, Brescia, 2011.

DROIT, R. P. (2004), *La filosofia spiegata a mia figlia*, tr. it., Archinto, Milano, 2005.

DROIT, R. P. (2010), *Il mio bambino è un filosofo*, tr. it., Edizioni San Paolo, Milano, 2011.

DUMAS, A. (1844), *I tre moschettieri*, tr. it., Salani, Milano, 2011.

KANDEL, E. R., *Principi di neuroscienze*, CEA, Rozzano, 2015.

KIPLING, R. (1894), *I libri della giungla*, tr. it., Einaudi, Torino, 2015.

KOHAN, W. O., *Infanzia e filosofia*, a cura di CHIAPPERINI C., Morlacchi Editore, Perugia, 2006.

FERRARO, G., *Bambini in filosofia*, Castelvecchi, Roma, 2015.

GALVAGNO A., DONFRANCESCO M., *Il filo che soffia. Filosofare con i bambini nel cuneese*, Morlacchi, Perugia, 2010.

GOPNIK, A. (2009), *Il bambino filosofo*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2010.

HADOT, P. (1995), *Che cos'è la filosofia antica*, tr. it., Einaudi, Torino, 2010.

LANDOLFI, T. (1939), *Il mar delle blatte e altri racconti*, Adelphi, Milano, 1997.

LAUDISA, F., *La causalità*, Carocci, Roma, 2010.

LIEBERT, A., *Die Philosophie in der Schule*, Berlin Charlottensburg, 1927.

LIPMAN, M., *Il prisma dei perché*, Armando, Roma, 1992.

LIPMAN, M., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

MELTZOFF, A. N., "The 'like me' framework for recognizing and becoming an intentional agent", in *Acta Psychologica*, Volume 124, Issue 1, January 2007, Pages 26–43.

MORI, L., *Filosofia con i bambini*, ETS, Pisa, 2009.

NAPODANO IANDOLI, M., *Creature variopinte. Itinerari di filosofia con i bambini della scuola primaria*, Anicia, Roma, 2005.

NELSON, L. (1922), "Die sokratische Methode", in *Gesammelte Schriften*, vol. 1, Hamburg, 1970.

NOHL, H. (1922), "Die Philosophie in der Schule", in *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt am Main, 1949.

MANCINI, P. F., *Socrate e Aristotele alle elementari. «Progetto Philosophy for children»*, La-

terza, Roma-Bari, 2006.

MARTENS, E. (1999), *Filosofare con i bambini*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2007.

MATTHEWS, G. B., *La filosofia e il bambino*, Armando, Roma, 1981.

MCCARTY, M., *Tutti i bambini sono filosofi*, Rizzoli, Milano, 2008.

MONACO, M. A., PAOLETTI, A., BURLACCHINI, K., *Fare filosofia con i bambini*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2008.

PAOLETTI, A., MONACO, M. A. (a cura di), *Fare filosofia con i bambini*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2007.

PIEVANI, T., *Homo sapiens e altre catastrofi: per un'archeologia della globalizzazione*, Meltemi, Roma, 2006.

PILINI, W., NUTARELLI, A. R., *La filosofia è una cosa pensierosa. Diario di un'esperienza nella scuola primaria di Chiugiana*, Morlacchi, Perugia, 2005.

ROSSETTI L., CHIAPPERINI C., *Filosofare con i bambini e i ragazzi. Atti delle Giornate di studio (Città di Castello, 31 marzo-3 aprile 2006)*, Morlacchi, Perugia, 2006.

ROVELLI, C., *Che cos'è la scienza*, Mondadori, Milano, 2011.

SANTI, M., *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli, 2005.

SANTI, M., *Ragionare con il discorso: il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli, 2006.

VICARI, S., CASELLI, M. C. (a cura di), *Neuropsicologia dello sviluppo*, il Mulino, Bologna, 2010.

VINCIGUERRA, M., *Pedagogia e filosofia per bambini*, La Scuola, Brescia, 2012.

ZOLLA, E., *Storia del fantasticare*, Bompiani, Milano, 1973.

WAKSMAN, V., KOHAN, W. O., *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curriculum «philosophy for children»*, Liguori, Genova, 2013.

i se che aiutano a crescere

## 2

## COME CAMBIANO I GIOCATTOLI

**2.1 GIOCO COME SIMULAZIONE**

Se un escursionista trovasse una grotta durante una passeggiata in montagna. Se decidesse di tornare sul luogo del ritrovamento con degli amici. Se assieme scendessero a esplorare quella cavità scavata nella roccia. Se all'interno della caverna rinvenissero degli oggetti. Se gli oggetti rinvenuti raccontassero una storia e se uno degli amici, storico esperto, la sapesse narrare. Se accadessero tutte queste cose, o altre simili a queste, noi sapremmo immaginare qualcosa - pur senza averne la certezza - della vita di chi in quella caverna ci passò la giornata, l'inverno o la vita. Tracce.

Anche i giocattoli<sup>1</sup> sono tracce.

Orme che i bambini lasciano sparse un po' dappertutto. Non c'è disordine, non ci sono stanze sottosopra o giardini scompigliati. Non ci sono tavolini rovesciati, né pupazzetti a testa in giù o a pancia all'aria. Ci sono segni, impronte che bambini di ogni epoca<sup>2</sup> hanno lasciato perché le decifriamo. Tocca a noi entrare in quei negozi luccicanti. Tocca a noi varcare la soglia di certe camerette ribaltate. Come esploratori persi tra corde per saltare, ragni di plastica e morbidi coniglietti di pezza, tentando di afferrare il maggior numero di dettagli, di particolari, cari a una generazione che già ci sfugge dalle mani: piccole tracce che piccoli umani, senza saperlo, hanno già cominciato a lasciare in giro<sup>3</sup>.

Nessun giocattolo è uguale a un altro e ogni gioco ha la sua storia. I bambini lo imparano facilmente, da soli o in compagnia di coetanei o adulti. Il giocattolo risponde e corrisponde al loro bisogno d'immaginare e lo fa piuttosto comodamente, senza che debba realizzarsi alcunché di particolare: ecco allora che un insignificante tappo di bottiglia si può trasformare, durante un pranzo noioso, in un pallone da calcio o in una macchinina volante, mentre un pezzo di plastica scheggiato può diventare una sciabola con la quale colpire nemici immaginari e la buccia di un mandarino abbandonato sul tavolo della mensa un alberello da annaffiare con delicatezza.

Non è semplice rintracciare i principi che regolano il gioco, né risalire l'albero genealogico di un giocattolo. Eppure i bambini sembra condividano tali sofisticate conoscenze senza la

<sup>1</sup> Petrignani, S., *Il catalogo dei giocattoli*, BEAT, 2013.

<sup>2</sup> Manodori Sagredo, A., *Italia che gioca*, Bononia University Press, 2009.

<sup>3</sup> Bragaglia Venuti, C., *Cent'anni di giochi e giocattoli*, Fondazione Palazzo Coronini, 2010.

necessità o l'obbligo di tramandarsele, con immediata e spontanea maestria. Ma come ci riescono? Una spiegazione forse c'è e non è troppo complicata: il gioco, qualunque gioco, altro non è che una simulazione, più o meno mascherata. E simulare, per un bambino, è come dire: «facciamo finta che...».

Quando si gioca a palla o a pallone si simula il colpire, l'andare a segno, il cacciare. L'attaccante è il cacciatore che deve avanzare per ferire, proiettile al piede, forte e preciso. Cuoio, plastica, gomma, carta stropicciata, stagnola appallottolata, fa lo stesso. L'arma è carica e l'obiettivo a un passo. L'esultanza del cannoniere, dei compagni e del pubblico mima il grido gioioso che anticipa la festa, nella foresta, per il maialino che ancora si dibatte, appena catturato. Scocca il tiro e va a bersaglio, come la freccia, la lancia, il sasso scagliato nello stagno. La squadra, come la banda, accerchia il nemico e tenta di sopraffarlo, e se sarà vittoria sarà cibo, ricchezza, onore per tutta la comunità. La lotta, come l'agguato o il tentativo di divincolarsi se atterrati, sono tutte simulazioni di una caccia alla vita che inizia da bambini e si spegne con l'ultimo respiro. Friggono le uova (finte) nella piccola padellina, tra fornelli e rubinetti di plastica che schizzano acqua, ricompensa di una partita azzeccata, di una caccia fruttuosa, di un compito ben eseguito, mentre i cani dormono e i cavalli riposano nella scuderia, dove si respira forte e il caldo è pesante. I bambini non vogliono perdere, né mai perdono nel gioco, simulando sempre una possibile vittoria, anche nella sconfitta più evidente. «Facciamo finta che...», dicono. E va sempre a finire che vincono loro. Come dargli torto, occorre abituarsi a vincere, non a perdere!

Simulare, far finta, è immaginare. Si gioca, ovvero, si simula la vita, con le sue gioie e i suoi drammi. Il non visto, il non vissuto, si immagina il luogo della paura e quello dell'innamoramento. Si gioca col passato e col futuro. Si acchiappa il tempo, lo spazio e tutto il resto e li si conficca nel presente, nel gioco del momento. A cani, cavalli, mamma, soldati, è lo stesso. I bambini immaginano, non fanno altro, naturalmente abili a costruire e decostruire il percepito, a confonderlo con il desiderato e il temuto. Il costante allenamento, poi, migliora le loro prestazioni di simulazione (più gioco, meglio gioco / meglio gioco, più mi diverto, più continuo a giocare), esercizio privilegiato d'immaginazione e nucleo di ogni più piccolo "far finta che". L'uso abbondante dell'immaginazione nell'età dello sviluppo, è bene sottolinearlo, non conduce i bambini ad abbandonare la realtà<sup>4</sup> se non per brevi sorvoli, rotte di ricognizione che li portano a indagare il mondo attorno, secondo quelli che sono i loro interessi conoscitivi. I loro giochi fanno riferimento al reale. Di irrazionale, a ben vedere, c'è poco.

Tentiamo ora un esperimento con bambini di tre anni. Dopo aver raccolto tre pigne, una piccola e due grandi, gliele mostriamo dichiarando che quelle grandi sono la mamma e il babbo e che la piccola è il loro bambino. Accanto alle pigne sono sistemati dei sassolini di

<sup>4</sup> Si veda: Harris, P. L., *The work of the Imagination*, Blackwell Publishing, USA, 2000.

varie forme, pezzetti di stoffa, legnetti e bastoncini. I bambini, invitati a giocare, inizieranno ad attribuire identità fittizie agli oggetti presenti sulla scena, cominciando a usarli all'interno della loro narrazione: i pezzetti di legno diventeranno dei tavolini o delle sedie sulle quali le pigne potranno riposarsi, i pezzetti di stoffa vestiti e tappeti, i sassolini i mattoni della loro casa, e così via. È evidente che all'interno della rappresentazione, ovvero nelle intenzioni dei bambini, pigne e legnetti non sono più quello che sembrano. Nel periodo del gioco, ciascuna di quelle cose è diventata qualcos'altro perché così è stato deciso dai presenti, i quali hanno modificato, più o meno spontaneamente, il loro sistema di credenze di partenza ("io so che quello è un legnetto"; "io so che quello non è più un legnetto"; "io so che quello è un divano"). Tuttavia, questo non sarebbe sufficiente a divertirsi davvero.

Non basta stipulare che una cosa è qualcos'altro, occorre trovare la maniera di mantenere tale credenza tra coloro che partecipano al gioco, altrimenti questo finirebbe subito, nella delusione di tutti i convenuti. In altre parole, è indispensabile che queste entità del far-finta facciano finta di fare qualcosa. I piccoli si accordano, dunque, su un altro paio di questioni di fondamentale importanza: sulle proprietà che le entità del far-finta rivelano, coerentemente alla loro nuova identità e sul loro conseguente potere causale. Sopra un finto tavolino sarà quindi possibile appoggiarci qualcosa; con un finto telefono sarà possibile comunicare fin dall'altra parte del mondo! Alla domanda «dov'è la mia sciarpa?», si potrà rispondere «eccola!» indicando un pezzettino di stoffa da girare attorno alla pigna più freddolosa. Con quella finta sciarpa, la pigna non prenderà il raffreddore (ecco il potere causale della finta sciarpa!). Da sottolineare c'è, però, un fatto: che i giocatori, inizialmente, sono obbligati a stipulare la nuova identità delle entità prestate alla finzione ma, successivamente, non occorre che si accordino sulle proprietà e il potere causale delle stesse, anche quando queste sono di dubbia natura. Ad esempio: un bambino di sei anni dice a un coetaneo che il pezzo di legno che tiene in mano è nientemeno che la spada dell'Universo. L'altro non fa domande, come se le proprietà e il potere causale della "spada dell'Universo" gli fossero immediatamente evidenti! La stessa affermazione, fatta a un bambino di otto-nove anni, riceverebbe una risposta ben diversa: «Questa è la spada dell'Universo!»; «Ah sì? E cos'è in grado di fare?», al che il primo dovrebbe per forza inventarsi una risposta convincente!

Harris individua quattro condizioni necessarie allo stabilirsi di un gioco di finzione<sup>5</sup>. Per prima cosa, come già dicevamo, occorre che i giocatori stipulino la nuova identità degli oggetti presenti sulla scena, siano essi pupazzi, forchette o bastoncini di legno. Una volta stabilite le identità di finzione e senza che i giocatori abbiano l'obbligo di ulteriori comunicazioni, quegli oggetti assumono proprietà e poteri causali di ciò che rappresentano. In terzo luogo, dato che i giocatori condividono, per tutta la durata del gioco, un certo mondo-fittizio, essi abbandonano un certo numero di credenze, in favore di altre utili al far-finta che di quel mondo particolare. Se nel mondo che mi sono costruito i cavalli si nutrono solo

<sup>5</sup> Harris, P. L., *The work of the Imagination*, Blackwell Publishing, USA, 2000, p. 10.

di ghiaccioli alla menta, sospenderò la credenza che mi farebbe dire, nel quotidiano, che i cavalli mangiano fieno e vanno ghiotti di mele e carote. Un gioco di finzione includerà, infine, catene causali simili, per struttura, a quelle narrative che troviamo nella letteratura, nel cinema o nel teatro, in linea con la tendenza che abbiamo in quanto esseri umani a raccontare noi stessi, a narrare le nostre vite. A questo proposito è interessante sottolineare che l'*arte di narrare*<sup>6</sup>, come alcuni hanno voluto chiamarla, facoltà esclusiva dell'*homo sapiens* nel regno dei viventi, ci accompagna da migliaia di anni e in modalità sempre diverse che, da sempre, segnano il passo della nostra stabilità come individui e come popoli. Ci sono dei collegamenti, affatto sottili, tra la capacità di un singolo di raccontarsi e il suo benessere psicologico, così come tra la produzione narrativa di un popolo e il suo benessere, le sue libertà civili. Non per nulla, la maggior parte delle psicoterapie esistenti utilizza proprio il canale verbale per aiutare i pazienti a risolvere determinati problemi, sfruttando la narrazione per creare nuove e più sane modalità di conduzione del pensiero. Mentre coloro che vogliono assoggettare un popolo o deprivare un individuo agiscono, anzitutto, cancellando le sue memorie e poi limitando la sua possibilità d'espressione. Se questo non bastasse a convincerci che è all'età dello sviluppo e all'educazione che occorre guardare per capire la società e il pensiero, vedremo più avanti come il gioco dei bambini, oltre a poter essere considerato il precursore della capacità che un individuo ha di rapportarsi con la realtà, sia anche alla base del suo saper essere in mezzo agli altri, come del suo equilibrio psicologico personale.

## **2.2 GIOCARE A FAR FINTA...**

Quando un bambino decide di giocare di finzione deve anzitutto accertarsi di avere a disposizione tutto ciò che gli occorre per giocare. Se, ad esempio, vuole fare il cuoco, avrà bisogno di pentole, pentolini, fornelli, e così via. I vari "ingredienti" saranno accuratamente scelti dal bambino tra ciò che avrà più a portata di mano. Non per forza si tratterà di vere pentole, posate, ecc.; anzi, il più delle volte occorrerà che egli se le inventi. Malgrado l'apparente difficoltà che noi adulti possiamo intravedere, il bambino non demorde dal suo intento e inventa, eccome se inventa! E non necessita di una maestria particolare: basta che una cosa la decida, con una certa autorità. Ad esempio, io ora stabilisco che questo rametto è una spada affilata ed ecco, è fatta, il rametto è una spada! Con tutto ciò che ne segue, naturalmente: toccandoti col rametto, ad esempio, potrei ferirti mortalmente, quindi sono obbligato a riporlo quando non sto combattendo, e così via. Questo genere di stipulazioni, che tra due o più bambini che giocano insieme servono a costruire un vocabolario comune, sono ben presenti anche nel caso del bambino che s'intrattiene a giocare da solo. Egli deve comunque individuare l'ontologia del suo mondo e stipularla se necessario. «Cos'ho qui davanti a

<sup>6</sup> Si veda: Gottschall, J., *L'istinto di narrare: come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014.

me?», si chiederà. «E questo, questo e questo, che proprietà hanno, cosa possono fare?».

Nel tempo del gioco, i bambini hanno poi l'occasione di esplorare le proprietà degli oggetti istanziati immaginariamente. È in questa fase, però, che non tutti rivelano pari abilità. È qui che i bambini più piccoli possono, a volte, dimostrarsi persino più bravi dei grandi nel manipolare mentalmente le rappresentazioni, andando alla ricerca di ciò che gli interessa, inseguendo le risposte desiderate. Non sembra, dunque, una questione di conoscenza esplicita, che i maggiori detengono in misura certamente maggiore rispetto ai minori, ma di capacità a stazionare nella dissociazione, senza farsi distrarre da ciò che di una certa cosa si sa, o si crede di sapere. Faticare a rimanere nel gioco vuol dire avere meno occasioni di scoperta, meno possibilità d'esperienza, e questo a lungo andare non è certo senza conseguenze. Un adulto che trovasse difficoltà a calarsi nella lettura di un romanzo o a farsi coinvolgere dalla trama di un film, probabilmente, sarebbe un adulto che meno di altri, alla prova dei fatti, saprebbe leggere le situazioni, con lo svantaggio di non poterle volgere a proprio vantaggio. I bambini si allenano, giocando, a restare assorti nella dissociazione, gettando quindi le basi di una capacità che gli tornerà utile una volta che saranno cresciuti.

Immediatamente dopo la stipulazione, arriva il tempo dell'esplorazione, quello più divertente, dove ogni curiosità che il bambino ancora conserva può venire soddisfatta, nel luogo precipuo della dissociazione, attraverso l'immaginazione sempre operante. Ma cosa si intende, nei fatti, con esplorazione? Nel laboratorio "Cos'è un cucchiaino?"<sup>7</sup>, si è tentato di simulare quello che normalmente accade durante un gioco di finzione tra bambini. Il gioco in questione era semplice e prendeva le mosse dalla presentazione di un oggetto, nel nostro caso un semplice cucchiaino di metallo, che rimaneva se stesso durante tutto il laboratorio. Apparentemente, nessuna stipulazione iniziale esplicita! Poi, ciò che circondava il cucchiaino, o poteva circondarlo, veniva modificato. Alla fine, il difficile era proprio trovare qualcosa che rimanesse fermo, nella convinzione che se l'avessimo trovato, quello sarebbe stato "il cucchiaino"! Ebbene, dopo aver svolto il laboratorio a centinaia di bambini di età compresa tra i 3 e i 10 anni, si è potuto osservare come, fondamentalmente, per un bambino giocare a "far finta" significhi giocare con rappresentazioni mentali strettamente legate a modi di dire, di raccontare, ovvero, a parole, a unità minime che si vorrebbe fossero legate a concetti semantici unificati, chiari. In altre parole, sembra quasi che una certa situazione di gioco possa realizzarsi solamente se qualcuno nel gruppo dei bambini che giocano possiede la parola chiave per istanziarla, aprendo un varco, un ingresso attraversabile anche dagli altri giocatori. Ma su questo argomento torneremo più avanti.

### **2.3 COS'È UN CUCCHIAIO?**

<sup>7</sup> Cirino, C. M., *Cos'è un cucchiaino*, Safarà Editore, Pordenone, 2014.

Il maestro, in piedi davanti alla classe, mostra un cucchiaio di metallo. Un normalissimo cucchiaio color argento che non smette mai di far vedere ai bambini, girandolo e rigirandolo tra le sue mani. «Cos'è?», chiede. «Un cucchiaio!», rispondono. «E cos'è un cucchiaio?». Le facce iniziano a farsi perplesse. «Un cucchiaio è... una posata!». «È una cosa che serve per mangiare!». «Anche la forchetta e il coltello lo sono, ma il cucchiaio è il cucchiaio! E io vi ho chiesto che cos'è?», insiste il maestro. Le facce sono sempre più perplesse e il silenzio dell'insegnante, perso nei suoi dubbi, che avanza avanti e indietro per la classe, li incuriosisce sempre più. Ora sono concentrati esclusivamente sull'oggetto che tiene in mano. È questo il momento per tentare un primo assestamento: la dissociazione scolastica, quella che quotidianamente li "costringe" negli abiti degli scolari, dev'essere bruscamente interrotta. I bambini devono, per così dire, tornare "in sé". Come? Se la preparazione del gioco è stata fatta correttamente, questo avviene in maniera spontanea. Quello che si domanda ("cos'è un cucchiaio?", ovvero, una cosa quantomai evidente per chiunque) unitamente al modo in cui lo si domanda, sono sufficienti affinché si ottenga il risultato sperato. L'istituzione, "invasa" dal filosofo, è messa in crisi a partire da una domanda apparentemente innocua. Una domanda che l'alunno non si aspetta, ma che il bambino che è in lui desidera sentirsi fare. Annullata la prima figura del potere, quella dello scolaro, non resta quindi che avanzare nella dissociazione, interrogandola o, per dir meglio, giocando con essa.

«Com'è questo cucchiaio?», chiede il maestro, facendo emergere qualità per alzata di mano.

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

«Vedete, qui ci sono delle qualità che qua non ci sono... e viceversa» indicando rispettivamente la punta e la coda del cucchiaio e aggiungendo: «Se giro il cucchiaio, alcune qualità cadono giù sul pavimento e altre prendono il loro posto!».

rettangolare!  
ovale!  
profondo!

sottile!  
fino!  
concavo!  
convesso!  
...

«E se lasciassi questo cucchiaino all'aperto, sotto la pioggia battente? Come sarebbe?».

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

«E se lo mettessi nel congelatore? Come sarebbe nel congelatore?», chiede il maestro.

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

«E nel forno?».

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

«Al mare come sarebbe?».

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

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

nascondo!  
caldo!  
sparito!  
invisibile!  
perso!  
freddo!  
...

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

scoperto!  
visibile!  
...

«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 che forma può avere?», chiede.

quadrato!

a cerchio!

rettangolare!

a forma di cuore!

a forma di stella!

a rombo!

a triangolo!

«E di che materiali può essere fatto?».

plastica!

ferro!

carta!

vetro!

pietra!

legno!

ceramica!

Avanti così, si esplora a fondo. L'oggetto "esplode" sotto i colpi dell'immaginazione dei bambini che si allenano a utilizzare il pensiero per guadagnare conoscenze non immediatamente accessibili ai sensi. Intuitivamente, ciò che si cerca di fare è trovare la maniera di rispondere al *to ti en einai* aristotelico, al *quod quid erat esse* dei latini. Che tipo di essere si nasconde dietro l'apparentemente ingenuo "che cos'è?" che noi ora rivolgiamo al cucchiaino? La quiddità di una sostanza non è affatto semplice da afferrare, da adulti come da bambini, perché non sempre abbiamo una definizione di X pur avendo una serie di parole che sembrano equivalergli (in caso contrario, dice Aristotele, tutta l'epica sarebbe una definizione della parola "Iliade"! ). E allora: «cos'è il cucchiaino?». Che relazione c'è tra una cosa e la sua quiddità? In un enunciato come «il cucchiaino è freddo», ad esempio, la parola «freddo» significa un accidente, ossia il fatto di essere freddo del cucchiaino, che è distinto dal cucchiaino. Quest'ultimo, infatti, se lasciato sotto il sole, può anche essere caldo, o diventare persino bollente. Si tratta, allora, di qualità, colori, forme, materiali, nomi, utilizzi che se ne possono fare, smessi i quali il cucchiaino non smette però di esistere. Malgrado il tentativo, portato avanti da alcuni, di frenare il libero volo del gioco, si capisce che il possesso di tali

conoscenze non ci assicura riguardo alla definizione di cucchiaio. Le definizioni hanno parti, come le sostanze, ma ciò non significa che se A (l'essere di metallo) è parte di X (il cucchiaio), la definizione di A deve essere parte di X. Troppo semplice, dunque, farsi bastare una qualsiasi delle definizioni in circolazione e quale meraviglia vedere i bambini arrivare, senza aiuto, a predicare la sola esistenza del cucchiaio. «Il cucchiaio è qualcosa», scrivono alcuni, dopo aver ragionato per tutta l'ora. Ma il fatto che una cosa ci sia, che esista, non ci dice nulla su cosa sia quella cosa: certo è che il cucchiaio esiste, ma poi? Il pensiero del cucchiaio è autentico e sarebbe autentico anche se i cucchiaini non ci fossero. I cucchiaini, però, ci sono, e forse questo ci confonde un po' perché siamo più abituati a usarli, che a pensarli. Per i bambini, come per gli stoici, alla fine, il cucchiaio è un "qualcosa" che esiste, genere di ciò che c'è (*quod est*), genere sommo.

## 2.4 IL PENSIERO PRE-OPERATORIO

Dai due ai sette anni di età, secondo ciò che dice Piaget<sup>8</sup>, assistiamo gradualmente all'interiorizzazione dell'azione (massimo frutto dell'intelligenza senso-motoria), grazie alla mediazione della funzione semiotica che comincia a emergere nel bambino. È in questa fase, nella fase *pre-operatoria*, che hanno inizio le attività simboliche: tipi di pensieri intuitivi che nutrendosi di rappresentazioni, linguaggi inferenziali, imitazioni, giochi ed espressioni iconiche, avanzano verso il traguardo *operatorio* della *reversibilità*, posto in chiara successione da Piaget. In altre parole, il bambino recupera le proprie conquiste senso-motorie: gli oggetti, lo spazio, il tempo, la nozione di causa ecc., cercando poi di organizzarle in schemi mentali che soddisfino la sua voglia di produrre predizioni dall'esito positivo o correggere impressioni fallite.

Tuttavia, per Piaget il pensiero simbolico è un pensiero egocentrico. L'intelligenza e le condotte del bambino, fino a sette anni, sono caratterizzate dall'incapacità che egli ha di concepire punti di vista differenti dai suoi. Un pensiero senza norme, dal punto di vista della struttura e chiuso in se stesso, per quel che riguarda i contenuti. Una conoscenza incapace di vera cooperazione, inabile a decentrarsi, a staccarsi da una prospettiva pertinacemente autocentrata. Niente di più sbagliato, se è vero, come vedremo e come si tenterà di affermare, che i bambini - pur con i vincoli che lo sviluppo loro impone - cominciano a staccarsi da una visione fondata esclusivamente su di sé proprio a partire dai due anni (forse addirittura da prima), parallelamente alla comparsa, nella loro vita, del gioco simbolico, con la sua danza di prospettive che si avvicinano, si toccano e si allontanano instancabilmente. Se, da un lato, risulta fin troppo facile criticare Piaget sul piano della temporalità che egli impone allo sviluppo del pensiero del bambino (scansione che non corrisponde a ciò che possiamo

<sup>8</sup> Si veda: Taroni, P., *Introduzione alle Teorie dello sviluppo del linguaggio*, Quattroventi, Urbino, 2006.

osservare), più difficile appare criticare le sue considerazioni sul linguaggio egocentrico, sul pensiero pre-concettuale e sulla morale, anch'essa egocentrica, che guida l'acquisizione di regole e comportamenti nei più piccoli. Ci sono buoni argomenti, centrati perlopiù sul gioco di finzione, che possono aiutarci a interpretare in maniera sostanzialmente diversa il medesimo dato, a partire proprio dal linguaggio, che lo psicologo francese, sappiamo, suddivide in *ripetizione*, *monologo* e *monologo collettivo*. A quest'ultimo, descritto dall'Autore come un dialogo portato avanti da due o più bambini senza l'intenzione di comunicare, abbiamo da opporre una lunga serie di esperienze che, al contrario, ci dimostrano come bambini anche molto piccoli (24 mesi, ad esempio) siano capaci, all'interno di una *cornice simbolica*, di rispondere in maniera pertinente alle richieste e alle azioni dei loro coetanei o degli adulti che vi si rapportano<sup>9</sup>. Richieste e azioni semplicemente rappresentate, infatti, richiedono la capacità, affatto banale, di rispondere efficacemente all'interno del medesimo contesto di credenza e una lettura delle intenzioni altrui tutt'altro che trascurabile, ancorché non problematizzata e coscientizzata. I perché dei bambini lo dimostrano appieno: non si tratta mai, per loro, di semplici richieste di chiarimento. A essi non interessano le cause materiali o formali, quanto quelle finali, gli scopi, ciò in vista di cui qualcosa viene o non viene fatto. Raramente, quindi, si tratta di *perché?*, più spesso di *perché mai?*. E così, mentre ai primi sarà forse possibile rispondere, riguardo ai secondi non si potrà che soprassedere, più o meno vagamente, oppure, nel migliore dei casi, si sventaglieranno serie di possibilità che li faranno impazzire di gioia.

Sull'egocentrismo del bambino si dirà meglio più avanti. Numerose prove dimostrano come Piaget sbagliasse a interpretare a quella maniera il dato fenomenico col quale era venuto a contatto e soprattutto a sottovalutare il gioco simbolico, per lui solamente la conclusione di un pensiero immaturo, perso nel fitto sottobosco pre-logico e pre-razionale. Per quanto riguarda lo sviluppo morale del bambino, invece, e in particolar modo l'acquisizione di regole, che a sentire Piaget sono sempre coercitive e gettano le basi per un'etica del dovere, l'esperienza sembra indicare ancora una volta la direzione opposta a quella intrapresa dallo psicologo. Se è vero che il bambino obbedisce alla volontà dell'adulto e alle regole che questi gli impone, è altresì vero che egli tenta, fin da subito, di scavalcarle o di attribuirgli una nuova definizione: le rifiuta, le detesta, vi si oppone con tutte le forze, incapricciandosi oltremodo. Nel tentativo di segnare percorsi non battuti, per il semplice piacere di calarsi nell'*altrimenti*, il bambino le respinge, non le rispetta, fornendo prova del fatto che persino il suo sviluppo morale segue i labirintici sentieri del gioco ed è lì che si affina e sperimenta. Nella disubbidienza dimora il seme della conoscenza: i bambini lo sanno anche senza bisogno di saperlo. L'errore è, infatti, più necessario al progresso della cocciuta verifica, la quale, a conti fatti, non valida alcunché, se non l'immediato *qui ed ora*, mentre quello continua a conservare il suo valore nel tempo. Nulla da fare: secondo Piaget il pensiero pre-concettuale del bambino è dominato dall'immediato, che lo limita e lo rende difettoso nella generalizzazione e nella

<sup>9</sup> Si veda: Dunn, J., Dale, N., " 'I a Daddy': 2-year-olds' collaboration in joint pretend with sibling and with mother", in Bretherton, I., *Symbolic Play: The Development of social understanding*, Academic Press, Orlando, 1984, pp. 131-58.

possibilità di comunicarsi efficacemente ad altri, se non come calcolo egocentrico di azioni intuitive nella percezione e ridisegnate senza troppi particolari nell'immaginazione, sorta di simulazione frettolosa e abbozzata.

A differenza di ciò che credeva Piaget, non ci si stancherà di ripeterlo, si hanno validi motivi per credere che i bambini, quando giocano, immersi nei controfattuali finzionali, stanno allenando una delle più importanti capacità che distinguono l'*homo sapiens* dagli altri animali, ovvero l'abilità d'immaginarsi le cose altrimenti (*aliter*) da come effettivamente si presentano (*hic et nunc*). Il gioco del far finta, che attrae tutta l'attenzione dei bambini di età compresa tra i 18 mesi e i 7/8 anni e che rivela un notevole grado di disinibizione, proprio in funzione di questa instancabile attività esplorativa diretta a 360°, rappresenta il miglior modo di guadagnare conoscenze risparmiando energia e soprattutto evitando di mettersi in pericolo. Un vantaggio evolutivo unico nell'universo dei viventi. Nei suoi studi, Alison Gopnik<sup>10</sup> conferma questa linea di pensiero: i bambini, secondo la psicologa californiana, sono favoriti nel gioco di finzione proprio perché le modifiche cerebrali nella loro corteccia prefrontale in via di sviluppo, responsabile di questi cambiamenti dell'inibizione, devono ancora verificarsi. Come a dire che è proprio l'im maturità a renderli particolarmente predisposti all'attività immaginativa, offrendogli strumenti atti a recepire più informazioni sulla realtà rispetto agli adulti, che sanno focalizzarsi meglio su un obiettivo, ma sono meno pronti a cogliere l'insieme. Sul versante di ciò che è presente e di ciò che non lo è immediatamente, poi, i bambini prediligono sicuramente il primo. Ma, si dirà, non si tratta di un presente statico, bensì, dinamico. Estremamente flessibile ed elastico.

## 2.5 IL GIOCATTOLO *ORA*, IL GIOCATTOLO *POI*

Non tutti i giocattoli sono uguali. Ci sono giocattoli *ora* e giocattoli *poi*. I primi non occupano tanto spazio e nella maggior parte dei casi li si riesce ad afferrare con una mano. I secondi, invece, sono ingombranti e in certi casi perfino pericolosi. Un set di pentole e pentolini, un trattore con rimorchio, un piccolo carrello per la spesa che diventa una navicella spaziale giù per la discesa dietro casa. Un arco giocattolo, con fodero e frecce, per abbattere all'istante centinaia di bisonti immaginari. I giocattoli *ora* sanno sempre cosa dire, conoscono poche frasi e le ripetono instancabilmente, ancora e ancora. I giocattoli *poi* parlano la lingua di chi li possiede, chiacchierando del più e del meno quando gli capita di annoiarsi, quando all'orizzonte non si scorgono avventure. In quei casi, però, assumono un vocabolario assolutamente adeguato alla situazione: sofisticato se sono spie internazionali alle prese con un mistero da scoprire; appena volgare se fanno la parte di ladruncoli in fuga dal solito supereroe.

<sup>10</sup> Gopnik, A., *Il bambino filosofo: come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010.

I bambini armano soldatini di ferro e li preparano alla prossima battaglia, fingono di mettere a bollire l'acqua sul fornello di plastica e accomodano su seggioline i loro amici di peluche per servirgli il tè delle cinque. Usano pentole capovolte e compongono note musicali con bottigliette schiacciate; allestiscono pareti di cartone attaccandole col nastro adesivo e poi le decorano coi pastelli per inscenare il loro spettacolo. «Stanno solo giocando» dicono le mamme. Ma non è un gioco: è la realtà, la loro! In quel "solo", detto troppo alla leggera, si nascondono un'infinità di mondi, più o meno coerenti, più o meno agganciati al quotidiano, ma sempre legati a doppio nodo alla vita. Le mamme possono stare tranquille: i bambini sanno distinguere la realtà dalla finzione. Ma si dilettono ugualmente, come pochi altri, a esplorare i possibili, a percorrere i sentieri della loro fantasia, a interpretare i simboli, le parole. Il gioco, attività distintiva dell'infanzia, veicola attraverso i loro sguardi e le loro mani secoli di storia e prima ancora millenni di evoluzione. Tra una partita a nascondino, una festa di compleanno per un amico immaginario e un "facciamo finta che", si disvelano le più antiche immagini, i più antichi ricordi di un individuo, ma anche dell'intera specie umana. Nel gioco simbolico, quando si è contemporaneamente se stessi e anche "altro", si sperimenta in anticipo ciò che sarà naturale, poi, provare da adulti. Ci saranno complicità e cooperazione, solitudini e allontanamenti, sfide, amori, inganni, rispetto, ribellione, ubbidienza e fuga. Ci sarà il tentativo di attribuire un senso agli ordini ricevuti e un significato alle richieste che già iniziano a fioccare da tutte le parti, ma anche tanta destrezza nel modificare a piacimento le regole dei giochi, per vedere cosa cambia, per trovare nuovi spiragli d'azione alle parole che ancora non si conoscono. È raro sentir dire da un bambino: "non voglio più giocare". Tutt'al più: "non voglio più giocare a questo gioco". Con loro il passaggio da un'attività all'altra è un riadattarsi della scenografia, indossare gli abiti del nuovo personaggio, entrare nuovamente in scena.

I bambini sanno giocare da soli, costruendo ciò di cui necessitano per mettere in scena la loro rappresentazione, oppure, il più delle volte, semplicemente istituendolo. Ecco perché non li si vede esitare neppure un secondo a fare di un cucchiaino uno specchio, o di un legnetto una macchinina o uno spadino. Istituire è di gran lunga più facile che costruire. Decidere che un sasso è una macchinina, è molto più semplice che trovare la maniera di costruirne una. Ma i giochi sono anche oggetti modellati dagli adulti per il divertimento dei loro bambini: prendi un gioco, osservalo attentamente e intuirai il fine per il quale è stato costruito e le potenzialità in esso contenute. Detto ciò, a costo di risultare antiquati, non si potrà non sottolineare che la spinta ideale che un tempo guidava la mano di chi costruiva giocattoli sembra essersi irrimediabilmente perduta, anzitutto, con l'avvento dell'industria e la fabbricazione in serie dei sogni dei bambini, poi, con la crescente disattenzione nei confronti della finzione da parte degli adulti. La maggior parte dei giocattoli *poi* che stimolano la fantasia e l'esplorazione non esiste più, sostituita dai giocattoli *ora* che "obbligano" i bambini a godere dell'acquisto in un'unica maniera. Entrare in un negozio di giocattoli, per un bambino, è sempre un'esperienza fantastica e ricca di stupore. Tutte quelle cose appese sugli scaffali

lo fanno viaggiare in un universo di possibilità non ancora realizzate. Ma l'adulto dovrebbe fare attenzione a ciò che vede attorno a sé. Scatole troppo grandi per giochi troppo piccoli; plastica e cartone che una volta gettati via abbandonano il giocattolo al palmo di una mano. Alle sfumature si sostituiscono colori sgargianti che attirano immediatamente l'attenzione, ma inquietano, agitano e presto stancano. Si tratta di costruzioni con le quali realizzare l'impossibile, accompagnate da istruzioni dettagliatissime che spiegano, passo dopo passo, cosa fare e cosa non fare. Bambole parlanti che danno cinque risposte diverse, obbligando i bambini a porre solo cinque domande. Caratteri a cui non manca nulla, che catturano l'attenzione dell'*ora*, ma annullano l'interesse nel *poi*.

In conclusione, se è vero che non c'è nulla di diverso tra due bambini che fingono di essere dei pesci e di vivere in fondo al mare, e un adulto immerso in un romanzo d'avventura, che assume i panni del protagonista per entrare ancor meglio nella vicenda. Se non c'è differenza tra una bambina che finge di cucinare il pranzo per il suo cagnolino immaginario e una ragazza che immagina cosa sarebbe successo se fosse uscita con quel ragazzo due mesi prima. Si vagliano situazioni, si fanno esperimenti, si ragiona sul possibile, sul non accaduto, si fingono possibili e si ripetono controfattuali, per poi decidere il da farsi o semplicemente per cullarsi nel pensiero di un mondo che non c'è mai stato. I bambini, nel gioco, possono permetterselo, sempre, senza conseguenze. Quello è il loro lavoro, è lì che imparano a vivere; l'adulto non dovrebbe interrompere la magia di quei giochi. Non dovrebbe ostacolare i bambini con imperativi o ricatti. La dissociazione, palesata dal loro "facciamo finta che...", non deve sbiadire.

## 2.6 QUALCOSA DI FILOSOFICO SUL GIOCO

Il discorso sul gioco si ricollega in almeno due modi diversi alla *filosofia coi bambini*. Per cominciare, partiamo da un assunto: i bambini apprendano meglio se giocano. Ecco un primo motivo per dirci convinti che anche e soprattutto la *filosofia coi bambini* non possa esimersi dal giocare. Per i piccoli, il gioco è un'attività serissima e totalizzante, che prepara la strada alle future conoscenze ed esperienze. Fare filosofia con i bambini, dunque, vuol dire giocare con loro. Già, ma giocare a cosa? Cosa vuol dire giocare alla filosofia? In generale, potrebbe voler dire giocare con il linguaggio. Nello specifico, giocare con fonemi, morfemi, parole e frasi, anzitutto; e poi con i concetti, le figure e i simboli. Ma non solo.

Il discorso cade inevitabilmente sulla questione, dibattuta ormai da lungo tempo, circa la natura della filosofia<sup>11</sup>, e soprattutto su cosa voglia dire praticarla coi bambini. La mia sensazione è che non verremo mai a capo di una simile domanda, semplicemente perché esistono

<sup>11</sup> Bencivenga, E., *Filosofia in gioco*, Laterza, Roma-Bari, 2013.

<sup>12</sup> Si veda, ad esempio: Deleuze, G., Guattari, F., *Che cos'è la filosofia?*, Einaudi, Torino.

più filosofie, ovvero più modi di condurre un pensiero che, anche se inizialmente potrebbe sembrare il medesimo, rivela, poi, la sua natura diversificata. La filosofia, ci si potrebbe chiedere, la fanno i filosofi o è qualcosa che mantiene il suo oggetto di studio là fuori, nel mondo, come fa la zoologia con i leoni, le antilopi o le galline? È qualcosa che si fa con ciò che ciascuno sente dentro, con ciò che sta sopra, o sotto, o dietro? È solo un atteggiamento di chi ragiona? Può dirsi *filosofo* un medico, un architetto o un fisico? Altrimenti, chi è il filosofo? Cosa fa? È forse colui che tenta di elencare ciò che esiste, di classificare, catalogare la realtà? E il *filosofocobambini*, chi è?

Occorre guardare all'attività del filosofo con una benevola apertura mentale e con spirito rinnovato. Al di là dello stile adottato nel ragionamento, e dunque al tipo di filosofia prediletta da ciascuno (sia essa analitica, sperimentale, ermeneutica, storica, e così via) non trovo giusto porre limiti all'essere filosofo di un astronauta, ad esempio, o di un matematico o un bambino. Ciascuno di essi gioca con la filosofia, seguendo regole diverse: il mazzo di carte è lo stesso, ma i giochi che posso realizzare sono tanti e volendo ne posso inventare di nuovi, così che anche l'uso della parola *filosofia* è soggetto a cambiare nel corso del tempo. Non si tratta tanto di imitare, ma di praticare. Ecco perché un adulto che volesse imparare a fare cose con la filosofia dovrebbe tornare a giocare, ovvero tornare a divertirsi. Si è filosofi quando si pratica il pensiero, si cercano parole, si comunica con gli altri: si gioca. La filosofia, come qualsiasi altra attività umana non è altro che gioco<sup>13</sup>. E come ogni gioco ha regole che si evolvono nel tempo (1), che non è detto valgano in tutte le comunità di giocatori (2) e che vanno incontro a modificazioni e cambiamenti (3). Si tratta, anche in questo caso e come sottolinea Wittgenstein<sup>14</sup> di *concetti aperti*.

I bambini non sono estranei alla filosofia perché non sono estranei al pensiero e prima ancora al linguaggio e ai giochi che il linguaggio consente. Come sottolinea Harris<sup>15</sup>, i piccoli, pur staccandosi dal mondo reale nel momento del gioco, portano con loro una grande quantità di conoscenze del mondo che li circonda. Ecco che, ad esempio, nel gioco dei cavalli, due bambini si accorderanno, più o meno esplicitamente, su una serie di regole che, alla base, non sono invenzioni o fantasticherie del bambino, ma conoscenze che il piccolo recupera dalla realtà, dopo averla a lungo osservata. I cavalli, nel gioco, possono parlare, sposarsi, combattere, volare, e così via. Non importa quante leggi fisiche o biologiche i bambini violino durante il gioco, da sottolineare è principalmente la necessità che essi avvertono di doversi dare delle regole. Istruzioni che dettino il tempo del divertimento, ovvero siano in qualche modo proferite e rispettate da chi partecipa all'attività ludica. Si tratta, per quanto apparentemente lontane dalla realtà, di maniere di pensare le possibilità e sperimentarle nello spazio immaginario del gioco. Sbagliava, dunque, Piaget, a caratterizzare negativamente il gioco di finzione<sup>16</sup>, perché proprio grazie a esso i bambini hanno modo di sperimentare quella che potremmo definire come la potenzialità più grande del linguaggio: la possibilità di parlare di

<sup>13</sup> Bencivenga, E., *Filosofia in gioco*, Laterza, Roma-Bari, 2013.

<sup>14</sup> Wittgenstein, L., *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino, 1993.

<sup>15</sup> Harris, P. L., *The work of the imagination*, Blackwell, UK, 2000.

<sup>16</sup> Piaget, J. (1945), *Play, dreams and imitation*, Routledge and Kegan Paul, London, 1962.

cose non immediatamente presenti. Come afferma Bencivenga: “a contare per noi è quanto una comunicazione ci *forma*, ci cambia, ha un influsso permanente o temporaneo su di noi”<sup>17</sup>. E questo accade principalmente quando qualcuno ci racconta qualcosa della quale non siamo stati direttamente testimoni o quando la nostra stessa immaginazione ci mostra ciò che ancora non si è verificato oppure ciò che sarebbe potuto andare altrimenti.

Questo straordinario modo di utilizzare il linguaggio, non è affatto scontato e ha una storia interessante. Quando, durante il Paleolitico superiore, circa 40.000 anni fa, l'*Homo Sapiens* si trovava ancora a convivere con gruppi di *Neanderthal*, una sorta di rivoluzione lo coinvolse. Non si trattò di qualche strano cambiamento nella dimensione del cervello, ma di certo interessò il funzionamento di quest'ultimo, a un livello cognitivo. Quest'ultima pulsazione evolutiva, che non riguardò i *Neanderthal*, i quali, poi, si estinsero, permise all'*Homo sapiens* di sopravvivere, fino a essere qui oggi a parlare proprio di questo. Senza funzione simbolica, ovvero senza la capacità d'immaginare, ovvero senza la possibilità di utilizzare il linguaggio per parlare di cose non direttamente presenti, noi non potremmo interessarci a uomini vissuti decine di migliaia di anni fa, né di quelli vissuti fino a ieri. I *Neanderthal* rivelano una cultura fissa, incapace di progredire perché ferma al presente. La loro comunicazione, come quella degli altri primati, e animale in generale, si interrompe sul qui e ora. Con un cane posso avere lunghi scambi comunicativi. Può farmi capire che ha fame, sete, vuole giocare, uscire, che è triste o allegro, e molto altro, ma di certo non potrà mai raccontarmi cos'è avvenuto in casa mentre io ero fuori o cosa desidererebbe fare domani. Il problema, se vogliamo, sta proprio qui e coinvolge diverse funzioni cognitive in concerto. Non solo la funzione simbolica legata a un particolare modo di sfruttare il linguaggio, ma anche l'attenzione e la memoria, ad esempio. Pitture rupestri, sepolture rituali e intaglio di strumenti, non sono altro che prove del fatto che nell'uomo stava predisponendosi un cambiamento epocale. Si tratta, in ogni caso, di attività che riguardano la comunità: messaggi prodotti e compresi da tutti, conoscenze condivise che servivano a introdurli nell'immaginario, in un universo che era diverso da quello presente. Il defunto, sepolto con oggetti che gli sarebbero potuti servire nell'aldilà, la caverna, quasi inaccessibile, dove la comunità si ritrovava ad ammirare scene di caccia, ricordo e presagio di abbondanza e fertilità. Il nuovo potere dell'immaginazione, come lo chiama Harris<sup>18</sup>, si presenta sotto forma di gioco, dal momento che molti degli strumenti prodotti dall'uomo in quel periodo hanno proprio quella funzione, sono ancoraggi per superare il presente, nel futuro e nel passato, per immaginare l'altrimenti, stiracchiare la realtà, metterla alla prova, vedere che succede a modificarla.

<sup>17</sup> Bencivenga, E., *Filosofia in gioco*, Laterza, Roma-Bari, 2013, pp. 119.

<sup>18</sup> Harris, P. L., *The work of the imagination*, Blackwell, UK, 2000.

## BIBLIOGRAFIA

ACREDOLO, L. P., GOODWYN, S. W., FULMER, A. H., "Why some children create imaginary companions. Clues from infant and toddler play preferences", Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, 1995.

BARON-COHEN, S., *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*, Cambridge, MA: MIT Bradford, 1995.

BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M., FRITH, U., "Does the autistic child have a theory of mind?", *Cognition*, 21, 37-46, 1985.

BARTSCH, K., WELLMAN, H. M., *Children talk about the mind*, Oxford University Press, New York, 1995.

BECHARA, A., DAMASIO, A. R., ANDERSON, S., "Insensitivity to future consequences following damage to prefrontal cortex", *Cognition*, 50, 7-12, 1994.

BENCIVENGA, E., *Filosofia in gioco*, Laterza, Roma-Bari, 2013.

BENCIVENGA, E., *Parole in gioco: il linguaggio stralunato della filosofia*, Mondadori, Milano, 2010.

BETTELHEIM, B. (1975), *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*, Penguin Books, London, 1991.

BLACK, J. B., TURNER, T. J., BOWER, G. H., "Point of view in narrative comprehension, memory, and production", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 187-98, 1979.

BOWER, G. H., MORROW, D. G., "Mental models in narrative comprehension", *Science*, 247, 44-8, 1990.

BRAGAGLIA VENUTI, C., *Cent'anni di giochi e giocattoli*, Fondazione Palazzo Coronini, 2010.

BRAINE, M. D. S., "The 'natural logic' approach to reasoning", *Reasoning, necessity and logic: developmental perspectives*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 135-57, 1990.

- BRUELL, M. J., WOOLLEY, J. D., "Young children's understanding of diversity in pretense", *Cognitive Development*, 13, 257-77, 1998.
- BULLOCK, M., GELMAN, R., BAILLARGEON, R., "The development of causal reasoning", *The developmental Psychology of Time*, Academic Press, New York, pp. 209-54, 1982.
- BYRNE, R., WHITEN, A., *Machiavellian intelligence: social intelligence and the evolution of intellect in monkeys, apes and humans*, Oxford University Press, New York, 1988
- CAILLOIS, R., *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Milano, 2007.
- COHEN, L. B., OAKES, L. M., "How infants perceive a simple causal event", *Developmental Psychology*, 29, 421-33, 1993.
- CONNOLLY, J. A., DOYLE, A. B., "Relation of social fantasy play to social competence in pre-schoolers", *Developmental Psychology*, 20, 797-806, 1984.
- CURRIE, G., "Pretence, pretending and metarepresenting", *Mind and language*, 13, 35-55, 1998.
- CUSTER, W. L., "A comparison of young children's understanding of contradictory representations in pretense, memory and belief", *Child Development*, 67, 678-88, 1996.
- DAMASIO, A. R., *Descartes' Error: Emotion, reason and the human brain*, G. P. Putnam's Sons, New York, 1994.
- DE VEGA, M., LEÓN, I., DÍAZ, J. M., "The representation of changing emotions in reading comprehension", *Cognition and Emotion*, 10, 303-21, 1996.
- DIAS, M., HARRIS, P. L., "The effect of make-believe play on deductive reasoning", *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 207-21, 1988.
- DIAS, M., HARRIS, P. L., "The influence of the imagination on reasoning by young children", *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 305-18, 1990.
- DUNN, J., *The beginning of Social Understanding*, Blackwell, Oxford, 1988.
- ELKONIN, D. B., "The Psychology of Play", in *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 43, no. 1, 2005, pp. 11-21.

ESTES, D., WELLMAN, H. M., WOOLLEY, J. D., "Children's understanding of mental phenomena", *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 22, Academic Press, San Diego, pp. 41-87, 1989.

GERHARDT, J., "The meaning and use of the modals *hafta*, *needta* and *wanna* in children's speech", *Journal of Pragmatics*, 16, 531-90, 1991.

GERMAN, T. P., "Children's causal reasoning: counterfactual thinking occurs for 'negative' outcomes only", *Developmental Science*, 2, 442-7, 1999.

GERNSBACHER, M. A., GOLDSMITH, H. H., ROBERTSON, R. R. W., "Do readers mentally represent characters' emotional states?", *Cognition and Emotion*, 6, 89-111, 1992.

GOLDSTEIN, K., *Language and language disorders*, Grune and Stratton, New York, 1948.

GOPNIK, A., *Il bambino filosofo: come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010.

GOPNIK, A., MELTZOFF, A. N., *Words, Thoughts and Theories*, MIT Press, Cambridge, 1997.

GOTTSCHALL, J., *L'istinto di narrare: come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014.

HARRIS, P. L., *The work of the imagination*, Blackwell, UK, 2000.

HARRIS, P. L., BROWN, E., MARRIOTT, C., WHITTALL, S., HARMER, S., "Monsters, ghosts and witches: testing the limits of the fantasy-reality distinction in young children", *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 105-23, 1991.

HARRIS, P. L., GERMAN, T., MILLS, P., "Children's use of counterfactual thinking in causal reasoning", *Cognition*, 6, 233-59, 1996.

HARRIS, P. L., JOHNSON, C. N., HUTTON, D., ANDREWS, G., COOKE, T., "Young children's theory of mind and emotion", *Cognition and Emotion*, 3, 379-400, 1989.

HARRIS, P. L., KAVANAUGH, R. D., "Young children's understanding of pretense", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, 1, Serial No. 231, 1993.

HUGHES, C., DUNN, J., " 'Pretend you didn't know': preschoolers' talk about mental states in pretend play", *Cognitive Development*, 12, 381-403, 1997.

HUIZINGA, J., *Homo Ludens*, Einaudi, Torino, 2002.

HUMPHREY, N., "The social function of intellect", *Growing Points in Ethology*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 303-21, 1976.

KAVANAUGH, R. D., HARRIS, P. L., "Pretense and counterfactual thought in young children", *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*, Psychology Press, Philadelphia, pp. 158-76, 1999.

LAM, F., *The Socratic Method as an Approach to Learning and Its Benefits*, Dietrich College Honors Theses, 2011.

LEHMAN, H. C., WITTY, P. A., *The Psychology of Play Activities*, A. S. Barnes and Company, NY, 1927.

LESLIE, A. M., "The perception of causality in infants", *Perception*, 11, 173-86, 1982.

LESLIE, A. M., "Pretense and representation: the origins of 'theory of mind' ", *Psychological Review*, 94, 412-26, 1987.

LESLIE, A. M., "Pretending and believing", *Cognition*, 50, 211-38, 1994.

LESLIE, A. M., KEEBLE, S., "Do six-month-olds infants perceive causality?", *Cognition*, 25, 265-88, 1987.

MANODORI SAGREDO, A., *Italia che gioca*, Bononia University Press, 2009.

MELTZOFF, A. N., "Understanding the intentions of others. Re-enactment of intended acts by 18-month-old children", *Developmental Psychology*, 31, 838-50, 1995.

MICHOTTE, A. (1946), *The perception of causality*, Basic Books, New York, 1963.

NICHOLS, S., STICH, S., "A cognitive theory of pretense", *Cognition*, 74, 115-47, 2000.

PETRIGNANI, S., *Il catalogo dei giocattoli*, BEAT, 2013.

PIAGET, J., "La pensée symbolique et la pensée de l'enfant", *Archives de Psychologie*, 18, 275-304, 1923.

PIAGET, J., *The child's concept of the world*, Harcourt Brace, New York, 1929.

PIAGET, J. (1923), *The language and thought of the child*, Routledge and Kegan Paul, London, 1959.

PIAGET, J. (1945), *Play, dreams and imitation*, Routledge and Kegan Paul, London, 1962.

REILLY, J. S., "The acquisition of temporals and conditionals", *On conditionals*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 309-31, 1986.

ROESE, N., "Counterfactual thinking", *Psychological Bulletin*, 121, 133-48, 1997.

ROESE, N., OLSON, J. M., "Counterfactual thinking: the intersection of affect and function", *Advances in experimental social psychology*, Vol. 29, Academic Press, San Diego, pp. 1-59, 1997.

ROSEN, C. S., SCHWEBEL, D. C., SINGER, J. L., "Preschoolers' attributions of mental states in pretense", *Child Development*, 68, 1133-42, 1997.

ROSENGREN, K. S., KALISH, C. W., HICKLING, A. K., GELMAN, S. A., "Exploring the relation between preschool children's magical beliefs and causal thinking", *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 69-82, 1994.

RUSS, S., *Play in Child Development and Psychotherapy*, Lawrence Erlbaum Associates, USA, 2004.

RYALL, E., RUSSELL, W., MACLEAN, M., *The Philosophy of Play*, Routledge, USA, 2014.

SCHOLNICK, E. F., WING, C. S., "Speaking deductively: preschoolers' use of 'if' in conversation and in conditional inference", *Developmental Psychology*, 27, 249-58, 1991.

SCHOLNICK, E. F., WING, C. S., "Logic in conversation: comparative studies of deduction in children and adults", *Cognitive Development*, 10, 319-45, 1995.

SCHWEBEL, D. C., ROSEN, C. S., SINGER, J. L., "Preschoolers' pretend play and theory of mind: the role of jointly constructed pretence", *British Journal of Developmental Psychology*, 17,

333-48, 1999.

SUBBOTSKY, E. V., "Pre-school children's perception of unusual phenomena", *Soviet Psychology*, 23, 91-114, 1985.

SUBBOTSKY, E. V., "Early rationality and magical thinking in preschoolers: space and time", *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 97-108, 1994.

TATTERSALL, I., *Becoming human. Evolution and human uniqueness*, Oxford University Press, Oxford, 1998.

TAYLOR, M., "The role of creative control and culture in children's fantasy/reality judgements", *Child Development*, 68, 1015-17, 1997.

TAYLOR, M., *Imaginary Companions and the Children Who Create Them*, Oxford, New York, 1998.

TAYLOR, M., CARLSON, S. M., "The relation between individual differences in fantasy and theory of mind", *Child Development*, 68, 436-55, 1997.

TIZARD, B., HUGHES, M., *Young children learning*, Fontana, London, 1984.

TURIEL, E., "The development of morality", *Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, Emotional and Personality Development*, 4th edition, John Wiley, New York, pp. 863-932, 1998.

VYGOTSKY, L., *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge, 1978.

VYGOTSKY, L. (1934), *Thought and language*, MIT Press, Cambridge, 1986.

WALTON, K., *Mimesis as make-believe*, Harvard University Press, Cambridge, 1990.

WOLF, D. P., RYGH, J., ALTSHULER, J., "Agency and experience: actions and states in play narratives", *Symbolic Play: the development of social understanding*, Orlando Academic Press, Orlando, pp. 195-217, 1984.

WHITEBREAD, D., *The importance of play*, Toy Industries For Europe (TIE), 2012.

## 3

## I COMPORTAMENTI DISSOCIATI NELL'ETÀ DELLO SVILUPPO

**3.1 LA DISSOCIAZIONE SPONTANEA NEI BAMBINI**

D'accordo con P. Boumard, che scrive: «il bambino è spontaneamente dissociato, egli vive diversi personaggi, e si adatta alle situazioni provocate dagli adulti, cambiando sempre di ruolo»<sup>1</sup>, ci sentiamo di poter aggiungere qualche elemento alla riflessione sui comportamenti dissociati, sulla base degli studi e delle esperienze maturate nel corso degli ultimi anni in compagnia di bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

Anzitutto, un dato incontestabile: la facilità con la quale i bambini s'identificano con personaggi, siano essi immaginari o reali. Si tratta, forse, di una delle più semplici osservazioni che è possibile raccogliere stando a contatto con loro. La straordinaria semplicità con cui riescono ad assumere ruoli, per quanto complessi possano essere, gestendoli con impeccabile coerenza, è assolutamente invidiabile. Malgrado l'incredulità degli adulti e il timbro irrazionale di tutta la faccenda, infatti, essi scelgono sempre la maniera migliore di appropriarsi di un carattere, modificando il loro tono di voce, il vocabolario e la gestualità che accompagna la verbalizzazione, le movenze, lo stile, le emozioni e molti altri elementi che insieme concorrono a sostenere l'interpretazione e la credenza di cui essa si nutre. Un leone è coraggioso, lo sanno tutti. Nell'interpretare un leone, un bambino assumerà, dunque, un po' del suo coraggio e sarà coraggioso, non potrà non esserlo. Nel caso scegliesse d'interpretare un leone fifone dovrà dichiararlo ai presenti, per evitare fraintendimenti.

In tutto ciò, la difficoltà, se c'è, consiste nel capire che il bambino non sta recitando una parte. A differenza di un attore, che impara un testo e lo mette in scena, il piccolo non ha copione e soprattutto non ha coscienza della distanza che lo separa dal personaggio che ha scelto d'impersonare, o meglio, che lo possiede. Egli è veramente quel personaggio! È leone, cavallo, aquila, mamma, poliziotto, vigile del fuoco, supereroe, dinosauro, zombie, e così via. Vive le sensazioni del carattere che impersona, le sue emozioni, i suoi drammi; ne acquista le capacità (il potere causale), l'esperienza, i ricordi, perdendone di conseguenza altri. Immaginiamo, ad esempio, un bambino che scelga d'essere un cavallo. Il cavallo è erbivoro e va ghiotto di carote. Il bambino che lo impersona, molto probabilmente, mangerà tutta la verdura senza lamentarsi, rifiutando però la carne che ha sul piatto, perlomeno finché *starà* nella parte. Anziché convincere un bambino che la verdura è buona e che

<sup>1</sup> Boumard, P., Lapassade, G., Lobrot, M., *Il mito dell'identità*, Sensibili alle foglie, Dogliani, 2006, pp. 19.

fa bene mangiarla, è più semplice giocare a *Collo Lungo*: la passione per l'insalata scaturirà di conseguenza. Un bambino, lo sappiamo, può impersonare un dinosauro, come qualsiasi altro personaggio, per settimane, mesi, se non di più. In quel periodo, state certi, prediligerà la verdura e rifiuterà altri cibi. E magari proverà a mangiarla stando in piedi, con la bocca appoggiata direttamente nel piatto!

Quello che ci colpisce e ci interessa sottolineare riguardo al gioco dei cavalli, come a quello del pirata, o del supereroe, è il bambino che nell'atto di vivere i suoi personaggi esibisce conoscenze che in parte ha lui stesso contribuito a creare e in parte ha derivato da ciò che già sapeva o che solamente intuiva o credeva di sapere a riguardo. Lobrot<sup>2</sup> chiama questo fenomeno *autonomia degli stati dell'io*, Liotti<sup>3</sup> *apprendimento stato-dipendente*. Ciò non toglie che, al di là di come decidiamo di definire tale meccanismo, il risultato è che ci troviamo di fronte a un bambino che è riuscito, apparentemente senza sforzo, a ottenere conoscenze di varia natura su una realtà che di certo non gli appartiene direttamente e della quale, è probabile, non ha neppure mai fatto esperienza. Cosa ne può sapere un bambino di come si sente un ladro prima di una rapina in banca o dopo essere stato catturato e messo in prigione? E per quale ragione dovrebbe provare piacere a interpretare la parte di un pirata spietato e al contempo gentile con i più sfortunati? Chi mai gli ha insegnato a entrare nella mente di uno sconosciuto o di un animaletto, alla ricerca dei suoi stati d'animo, del suo vocabolario, dei suoi modi di dire e toni di voce? Gli interazionisti come Goffman<sup>4</sup> portano avanti una spiegazione davvero interessante basata su un'evidenza certamente incontrovertibile: ciascun individuo si crea dei ruoli in funzione del diverso pubblico che ha di fronte. "Si può dire in pratica che ciascuno ha tante diverse personalità quanti sono i gruppi sociali distinti, la cui opinione conta ai suoi occhi"<sup>5</sup>.

All'interno di questo discorso, stranamente, il bambino fa eccezione. Nel suo caso, infatti, a mancare è proprio il pubblico, gli astanti! Le migliori *performance*, come sappiamo, egli le realizza da solo, al chiuso della sua cameretta o al massimo in giardino, con fratelli o sorelle, o con un piccolo gruppetto di amici; di certo non di fronte a gruppi sociali distinti, come nella spiegazione dei sociologi. È chiaro che occorrerà approfondire ulteriormente l'indagine. Se, da un lato, l'approccio interazionista ci ha aiutato a considerare la molteplicità come un fattore e una risorsa indispensabile dello sviluppo, dall'altro non è bastato a raccogliere la complessità di ciò che siamo e per questo bisognerà procedere innanzi. Ripartiamo, perciò, dal considerare che il bambino non imita e neppure simula un ruolo. Egli lo realizza, lo crea. I suoi personaggi sono fortemente coerenti: hanno una personalità, un complesso di stati d'animo, di comportamenti, di modi di dire, di abitudini, preferenze, finanche a un timbro e un tono di voce. Ogni più piccolo particolare aderisce a un significato preciso all'interno di una visione complessa che il bambino ha del carattere che ha scelto d'impersonare o che ha inventato da cima a fondo. Nulla resta senza risposta. Al

<sup>2</sup> Boumard, P., Lapassade, G., Lobrot, M., *Il mito dell'identità*, Sensibili alle foglie, Dogliani, 2006.

<sup>3</sup> Liotti, G., *La discontinuità della coscienza: etiologia, diagnosi e psicoterapia dei disturbi dissociativi*, Franco Angeli, Milano, 1993; Liotti, G., *La dimensione interpersonale della coscienza*, Carocci, Roma, 1998.

<sup>4</sup> Goffman, E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1975.

<sup>5</sup> *Ibidem*, pp. 102.

massimo può rimanere fuori dalla consapevolezza, allo stesso modo in cui ciascuno di noi non è costantemente cosciente d'essere uno a cui piace il gelato alla fragola, a meno che non ci pensi o qualcuno non glielo faccia presente. A domanda, è sicuro, risponderebbe: «il mio gusto preferito è la fragola!». Dubito, però, che tale risposta gli fosse presente un istante prima della domanda. Allo stesso modo, il bambino, pur non avendo in mente un personaggio, risponde in maniera pertinente a richieste di quel genere, affermando, ad esempio, che al ladro Tony piace il pistacchio e lo mangia sempre nella coppetta, mentre Spider-Man sopporta di buon grado gli scherzi, ma detesta chi lo prende in giro.

### **3.2 L'ELEZIONE DEL SINDACO NELLA CLASSE**

In una classe prima (bambini di 6 anni) m'invento un gioco grazie al quale alla fine potrò eleggere un sindaco. Li convinco che farò loro delle domande alle quali dovranno rispondere disegnando e da cui sarà possibile capire chi tra loro è più responsabile, generoso, scaltro e coraggioso, così da poter infine nominare un responsabile di classe, un custode che mi assisterà nelle lezioni, da lì in avanti per tutto l'anno. Per dare importanza alla cosa spendo tante parole. Anzitutto fingo di essere spaventato dall'imminente elezione. Dico ai bambini che dovrebbero sperare di non essere nominati anziché desiderarlo, perché essere sindaco è un peso, una fatica che non tutti sono in grado di sopportare, un compito pieno di soddisfazioni ma anche di insidie. I bambini non stanno più nella pelle: impauriti all'idea di essere chiamati e al contempo desiderosi di ricoprire quel ruolo. Con tutta la recitazione di cui sono capace li invito a prepararsi all'investitura, all'arduo compito che stanno per guadagnare. Nessuno conosce ancora l'identità del sindaco, «neppure io», dico, quindi è bene che ciascuno si concentri in vista del compito, mantenendo il silenzio e l'attenzione sulle proprie emozioni e reazioni. Mentre glielo dico, intravedo qualcuno che già inizia a prepararsi: certi si sistemano sulla sedia, altri mettono in ordine il proprio banco, alcuni alzano la mano attendendo di essere interpellati per chiarimenti. L'elezione, infine, avviene nell'eccitazione generale, al termine di un'ora di laboratorio durante la quale i bambini si sono impegnati a fondo sul compito che gli era stato assegnato. Lascio la classe applaudendo assieme agli altri all'elezione del sindaco, il bambino o la bambina che più degli altri so aver bisogno di una motivazione ulteriore, di una spinta ad affrontare un contesto che per come è strutturato, nel bene e nel male, lo penalizza lasciandolo spesso ai margini dell'azione, che non riesce ad afferrare con la decisione di cui sarebbe capace.

Il seguito del racconto riguarda i comportamenti dissociati. Torno nella stessa classe dopo circa una settimana. Il nuovo sindaco, nonostante la timidezza di partenza, ci ha messo davvero poco a "insediarsi" come si deve. Lo scorgo immediatamente. Qualcosa nel suo

modo di stare sul banco è cambiato: la posizione è più sicura, meno rigida. La gamba piegata e tenuta appoggiata sulla sedia indica la volontà di alzarsi, agire, comunicare il proprio sentire e volere. Gli occhi curiosi e le mani che li accompagnano, mentre lo sguardo si fa responsabile di ciò che accade intorno, anche lontano, dall'altra parte della classe. Metto un piede dentro la stanza e subito tre, quattro bambini mi si fanno incontro: «il sindaco! C'è il sindaco hai visto?». Io confermo di averlo già adocchiato e chiedo loro come si sta comportando. Parlo a bassa voce, come ad aspettarmi una confidenza da parte loro. «Bene!», dicono. «È bravo, controlla che tutto vada bene, come gli hai detto tu!». Meravigliato dello stuolo di collaboratori che lo acclamano, felici della sua nomina, vedo che si alza e mi si fa avanti con un portamento che stento a riconoscere! «Buongiorno Signor Sindaco», dico, mentre lui, accennando un saluto, mi passa un piccolo quadernino. Lo apro e scopro che si tratta di una specie di diario sul quale cerca di appuntare tutti i fatti rilevanti che, di giorno in giorno, accadono in classe, positivi e negativi: «il lavoro di un sindaco, tenere gli occhi aperti!», avevo detto la volta precedente, consigliandogli di predisporre un blocchetto di appunti per non perdersi gli avvenimenti salienti della vita di classe. Ed ecco qua un oggetto che solo lui possiede e che gli permette di fare ritorno nel personaggio, ogniqualvolta ne sente la necessità. Un quaderno sul quale gli altri bambini fanno a gara per finire, richiamando l'attenzione del sindaco su di loro, pregandolo di appuntarsi ciò che fanno di buono o andando da lui per fargli delle confidenze su cose che hanno visto o sentito. La maniera migliore di allenare le capacità relazionali di quel bambino: metterlo a parte di una marea di informazioni che riguardano persone (cose che fanno, rapporti che hanno, e così via). Scorro velocemente i giorni e leggo di qualcuno che ha aiutato qualcun altro a fare i compiti, di giornate tranquille, di altre noiose, di parolacce volate durante la ricreazione, di zuffe in giardino. Tutto rigorosamente scritto in rosso, poi in nero, con i pennarelli, gli errori, i giorni mescolati: dal mio punto di vista, un risultato notevolissimo!

Col passare dei giorni, poi, scopro che il personaggio del sindaco, che il bambino riveste a seguito di un'investitura collettiva, funziona per lui come una risorsa importante, sia a scuola che in famiglia e non finisce di generare nuovi meccanismi e aprire la strada a nuove possibilità. A casa, come in classe, ogni tanto compare, con tutto ciò che questo comporta e che si è cercato di raccontare fin qui. E il piccolo diventa sindaco, è importante sottolinearlo, non nel senso di uno che “veste i panni di”, recita o simula, ma di uno che lo è per davvero, seriamente, anche se questo può apparire difficile da accettare per un adulto che ha dimenticato la sensazione di giocare seriamente. Lo diventa così tanto che questa sua nuova personalità-risorsa riesce a influire fortemente su numerosi aspetti della sua identità di base, ed è proprio questo l'importante. Se guardiamo agli aspetti conoscitivi, ad esempio, noteremo che la nuova personalità avrà sicuramente avuto il merito di motivare il bambino a informarsi, a interessarsi al suo ruolo, a immaginarselo, così da aiutarlo a impadronirsene sempre meglio. Da un punto di vista sociale, poi, specialmente in riferimento

alle sue capacità relazionali, gli avrà fornito un appoggio eccellente sul quale basare, in tutta sicurezza, la voglia di intessere relazioni con gli altri, di intervenire nelle discussioni, di esserci. Momenti che un tempo potevano risultare problematici, gestiti a partire da una condizione diversa, nuova, operante a partire da premesse alternative, diventano accessibili anche da parte di chi, se lasciato solo ad affrontare la situazione, avrebbe fatto difficoltà a recuperare le energie necessarie per tirarsene fuori. Se pensiamo a un leone, fatte salve ipotesi diverse e ben specificate, non sarà certo un felino timoroso o arrendevole: questi modi di essere non fanno parte delle sue premesse e noi lo sappiamo (pur senza doverci stare a ragionare). Quando il bambino è leone assume quegli atteggiamenti in maniera naturale, senza doverci riflettere! E graffia, morde, si apposta dietro i mobili, lanciandosi all'attacco senza tirarsi mai indietro. Ma ciò che accade in seguito, dentro di lui, è, se possibile, ancora più straordinario! L'identità del bambino, che si costruisce a partire da premesse che vanno a incastonarsi su un substrato fisico fatto di interazioni tra il proprio corpo e i corpi e i soggetti esterni, obbligata a vagare alla ricerca delle migliori soluzioni disponibili e a trattenere ciò che sperimenta come più efficace per sé, evita (grazie al meccanismo dissociativo mutuato dal gioco di finzione) di fossilizzarsi anticipatamente in costruzioni limitanti. La dissociazione, come nel caso del bambino che è sindaco, agisce come una potente risorsa su più livelli, facendogli sperimentare la sensazione di essere-per-davvero e dunque di poter-essere quello che può farlo stare meglio.

### **3.3 L'ARCHETIPO DEL MONELLO**

Tra i ruoli più difficili da ricoprire sulla scena spicca quello del cattivo. A scuola il cattivo è il monello, il guastafeste di turno. Ce n'è uno in ogni classe, sopra ogni palcoscenico. Detto ciò, qualcuno potrebbe ingenuamente pensare che la parte più difficile da recitare sia quella dell'alunno bravo e tranquillo, mentre a esser cattivi, per così dire, son capaci tutti! E invece ci vuole molto più impegno a essere monelli, almeno da un punto di vista emotivo, se non addirittura cognitivo. Com'è possibile? Non è semplice ufficializzare la propria dissociazione, specialmente quando questa non è tollerata dall'istituzione nella quale si è inseriti (quella scolastica, ad esempio) ma soprattutto è difficile tenere a bada le personalità antagoniste rispetto a quella del discolo, che devono essere ricacciate unanimemente in secondo piano dalla personalità guastafeste che punta a emergere.

A costo di sembrare approssimativi occorre ricordare, e non è uno scherzo, che almeno un bambino per classe tutte le mattine si alza "sapendo" di dover interpretare il ruolo del birichino. In un modo o in un altro il monello ci dev'essere perché tutti se lo aspettano: la maestra, che già dopo qualche giorno di scuola sa di aver trovato a chi attribuire quell'eti-

chetta, i compagni, che avvertono quanto sia importante, ai fini dello spettacolo, che tutte le parti siano state assegnate, lui stesso, che per primo ha paura di perdere il suo ruolo, nonostante la fatica e le difficoltà che esso comporta. Del resto, si sa, ci si abitua a tutto per un po' di attenzioni. E il cattivo ne riceve moltissime, proprio per i rischi che si assume a interpretare quella parte, per il sacrificio che fa e che evita agli altri. Certo è che la procedura di assegnazione dei ruoli non è affatto chiara. Le parti ci sono e qualcuno le deve ricoprire, questo è sicuro, ma chi decide come dev'essere inscenato lo spettacolo dell'educazione? Ci troviamo di fronte a una situazione piuttosto strana. Immaginate di girare l'Italia, di teatro in teatro e di trovarvi sempre la stessa messa in scena. È probabile che vi chiedereste cosa sta succedendo. E non vi accontentereste di una risposta semplice. Ebbene, a scuola capita lo stesso, ogni giorno. Lo spettacolo dell'educazione è dappertutto il medesimo, di classe in classe, da nord a sud, da est a ovest, eppure nessuno sembra preoccuparsene troppo. Ma com'è possibile? Com'è possibile trovare gli stessi caratteri rappresentati in una scuola di Piacenza, di Palermo, di Urbino, Viterbo e Istanbul? Dubito che i bambini si mettano in contatto ogni sera, accordandosi sulla parte da inscenare il giorno seguente. Il mistero s'infittisce, mentre il paradigma proposto da Goffman<sup>6</sup> si fa sempre più autorevole.

Il maestro, braccio dell'istituzione, si limita a registrare comportamenti, a sottolinearli. Ebbene, nella maggior parte dei casi questo basta ad assegnare le parti e generalmente non ci vuole molto tempo prima che vengano soddisfattamente ricoperte. Il monello, lo studioso, il simpatico, quello che piange sempre, quello silenzioso, e così via: i comportamenti dissociati esibiti da questi caratteri svolgono tutti un ruolo di riparazione di situazioni conflittuali differenti che non possono risolversi nell'ambito di una concezione omogenea della personalità, come sottolineato da Patrick Boumard<sup>6</sup> e intravisto dalla maggioranza degli educatori e in generale da tutti coloro che stanno a contatto coi bambini. Il ruolo del discolo è fondamentale all'interno della classe e non lo si può perdere. In caso di assenza prolungata del monello, qualcun altro dovrà necessariamente prendere il suo posto, anche se agli occhi di tutti non sarà affatto la stessa cosa, almeno per i primi tempi. Alcuni caratteri sono insostituibili, nel senso che non se ne può proprio fare a meno. Se vengono a mancare devono essere subito rimpiazzati. Ne va dell'equilibrio del gruppo, della solidità dell'istituzione e della riuscita o meno dello spettacolo dell'educazione, perlomeno di quello che si è voluto produrre finora. Il monello è uno di quelli.

### **3.4 IL BAMBINO È MOLTI**

Trattando di dissociazione nei bambini, Patrick Boumard<sup>7</sup> parla di dissociazione come risorsa, che poi suddivide in *dissociazione-realizzazione* e in *dissociazione-rimedio*. Lo

<sup>6</sup> Boumard, P., Lapassade, G., Lobrot, M., *Il mito dell'identità*, Sensibili alle foglie, Dogliani, 2006.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

stesso Autore individua due forme in cui sezionare ulteriormente la *dissociazione-realizzazione*, definita come il libero svilupparsi di tutte le possibilità di un individuo: *dissociazione-inventata* e *dissociazione-indotta*. Si tratta di un passaggio assolutamente azzeccato! Un passaggio dal quale non terremo fuori Harris<sup>8</sup>, che nel suo fondamentale saggio sull'immaginazione scandisce tre vie attraverso le quali il gioco simbolico può manifestarsi: vie che sono altrettante possibili suddivisioni della *dissociazione-inventata* di cui si parlava sopra. Il bambino, scrive Harris, potrà usare direttamente se stesso come sostegno per il suo gioco (gioco a supereroi: io stesso sono il supereroe), oppure userà un pupazzo o un qualsiasi altro oggetto materiale insignito di tale potere dal bambino (gioco a supereroi: questo e quest'altro pupazzo sono supereroi), oppure non individuerà alcun sostegno materiale se non nell'immaginazione (gioco a supereroi: c'è un supereroe vicino a me, solo che voi non riuscite a vederlo!). Se queste sono le *dissociazioni-inventate* verso le quali naviga istintivamente ogni bambino nel momento del gioco, quelle *indotte* di cui parla Boumard sono invece riconducibili a casi simili a quello del sindaco, nei quali è l'adulto a preparare e azionare il dispositivo dissociativo che cattura tutta la sua attenzione. E poi ci sono le *dissociazioni-rimedio*, quelle che vanno a sostituire messaggi impossibili da dire o comprendere per il bambino, che si trova a dover usare la dissociazione quale ultimo mezzo efficace, spesso approfittando delle possibilità conoscitive da essa offerte. Il bambino è molti, scrive Boumard, e su questo concordano tutti i teorici della dissociazione e gli psicologi dello sviluppo, a partire da Vygotskij, che considerano positivamente il gioco simbolico. È molti, anzitutto, nel gioco, attività che ogni bambino predilige sopra ogni altra e che esercita sempre seriamente, ma anche mentre è intento a eseguire un compito assegnatogli da un genitore o da un maestro. Semmai si potrà ondeggiare tra il credere che il bambino imiti, simuli o in un certo modo sia davvero i molti che attraversano il palcoscenico della sua coscienza, ma non si potrà dubitare sull'importanza evolutiva di un'attività che ci ha resi, in parte, padroni del nostro futuro, e quindi liberi.

Se, dunque, da un lato, abbiamo la *dissociazione-inventata*, della quale abbiamo ripercorso la storia fino a risalire alla sua originaria utilità biologica, dall'altro abbiamo la *dissociazione-negata*, condizione nella quale si ritrovano pressoché tutti i bambini, non appena varcano l'ingresso dell'istituzione scolastica e in certi casi della loro comunità d'appartenenza. *Dissociazione-negata*, dunque, non un'assenza di dissociazione (quest'ultima, come abbiamo visto, non può mai essere eliminata del tutto) oppure, ancor meglio, *dissociazione-indotta-a-negarsi*, a transitare attraverso un percorso obbligato, a fissarsi, a diventare identità. «La scuola», scrive Boumard, «riduce, canalizza e poi nega ciò che, al contrario, si può riconoscere e incoraggiare come dimensioni multiple e dissociate della psiche»<sup>9</sup>. L'attitudine naturale dei bambini a passare da un luogo psichico a un altro, che potremmo considerare come la maniera ordinaria di funzionare di un organismo che basa la sua sopravvivenza su certe facoltà mentali di ordine superiore, piuttosto che sulla forza

<sup>8</sup> Harris, P. L., *The work of the imagination*, Blackwell, UK, 2000.

<sup>9</sup> Boumard, P., Lapassade, G., Lobrot, M., *Il mito dell'identità*, Sensibili alle foglie, Dogliani, 2006, pp. 23.

fisica, viene quindi ridotta e impoverita a favore di un'identità razionale e non contraddittoria, destinata a dedicarsi a un compito, a occupare un posto preciso nella società, in ottemperanza alle disposizioni di un bieco imperialismo sulle vite: continuità, omogeneità, razionalità. È a questo punto che si inserirebbe l'interessante valutazione dell'istituzione scolastica e nello specifico dell'ambiente di classe, che toccherebbe ogni aspetto, dall'architettura al design, dal significato educativo di certe scelte alle sperimentazioni più innovative. Il banco, quale precursore della scrivania; la cattedra che anche se non c'è è sentita dagli alunni; l'uniforme che i bambini indossano; il tentativo di regolamentare gli spazi e i comportamenti, gli usi e i costumi. Non basterebbe un manuale per parlare di uno soltanto di questi elementi.

Il bambino, dunque, è molti, ma non tutti i bambini rivelano sempre una personalità secondaria. A scuola, ad esempio, alcuni preferiscono sottomettersi al discorso dell'omogeneità razionale proposto dall'istituzione, comportandosi in tutto e per tutti da alunni (compito difficile, specialmente per alcuni), ma conservando momenti privati di gioco durante i quali esplorare i possibili ed essere *altro* da sé. Si tratta, in ogni caso, di personalità essenziali al loro sviluppo neuropsicologico, tollerate nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, ma perlopiù rifiutate alla primaria. Personalità che essi non possono controllare, ma che la scuola deve forzatamente negare, dal momento che sceglie d'inseguire uno stereotipo evolutivo, una tipicità dell'identità. Ma perché parlare di scuola? In spiaggia, in piazzetta, nei giardinetti o al chiuso delle camerette la dissociazione si realizza ugualmente, mediata da particolari tipi di giochi che abbiamo scelto di chiamare *giocattoli-poi*, in opposizione ai *giocattoli-ora*, quelli favoriti dall'istituzione e tollerati nelle agognate ricreazioni. Il motivo è semplice e può essere così riassunto: la scuola, in quanto istituzione, svolge un ruolo importante nel trattamento della dissociazione nei bambini. Un ruolo preminente, in molti casi, persino rispetto a quello della famiglia, dal momento che i bambini a scuola ci passano la maggior parte dell'anno ed è lì che trasferiscono molte delle loro spinte vitali. Spinte che affermano "io sono qualcuno, e anche qualcun altro" e che puntualmente vengono ricacciate indietro: «non ci si comporta così! Siamo a scuola!». Mal comprendere il significato del gioco e il valore della dissociazione, vuol dire mettere il bambino nella condizione di non poterla utilizzare e vivere come risorsa a scuola, bensì come sofferenza, dramma, a motivo di una irragionevole resistenza.

C'è da dire che solo visitando centinaia di classi è stato possibile rendersi conto di come questa situazione sia straordinariamente diffusa e di come lo spettacolo dell'educazione si replichi, dappertutto, senza soluzione di continuità. Solo toccando con mano l'omogeneità dei caratteri e delle intelligenze che l'istituzione scolastica genera ovunque abbia modo di stabilirsi, si è potuta tratteggiare la complessità del fenomeno davanti al qual si è fermi oramai da troppo tempo. Solo iniziando a considerare la dissociazione ordinaria come

un meccanismo fondamentale attraverso il quale l'essere umano acquisisce conoscenze determinanti su se stesso, sugli altri e su entrambi in relazione, e poi sul mondo esterno, si è potuta giustificare la facilità con la quale i bambini passano da un sistema relazionale a un altro (attività che l'adulto non più abituato riesce a fare soltanto con estrema difficoltà). *Vivere come*, per l'organismo, equivale a *essere*. Se vivo come un alunno, un pirata e un motociclista, io sono un alunno, un pirata e un motociclista. Chi può arrogarsi il diritto d'interrompere il *come*, se questo è il solo mezzo che l'*essere*, il mio essere, possiede per condurre i suoi esperimenti mentali? E che significato avrebbe domandare a qualcuno se è più alunno, pirata o motociclista? "Qualcuno e qualcun altro", sarebbe la sola risposta accettabile a una simile domanda, e i bambini non fanno certo fatica a formularla.

Il bambino che è *molti*, ha molte più frecce al suo arco. Nelle situazioni in cui egli è, nello stesso tempo, qualcuno e qualcun altro, si ritrova a possedere una molteplicità di punti di vista sulla realtà. Riesce a interpretare la parte del cattivo, ma a comprendere profondamente il punto di vista del buono, dell'eroe, a vedere con gli occhi dello spettatore, della fanciulla che domanda di essere salvata, del malvagio nascosto nelle retrovie della battaglia; riesce a catturare la mente del cavallo che accompagna il cavaliere all'assalto, del mostro nascosto nel buio, della vespa che ronza sopra il glicine fiorito. Trovando la maniera di superare lo choc causato dall'attrito tra la realtà (complessa) che ci circonda e l'interpretazione (lineare) che noi troppo spesso ne diamo, egli riesce a sopravvivere piuttosto bene. La dissociazione è la maniera di esistere più frequente del bambino, l'unica che gli garantisce un apprendimento panoramico ad alta definizione della realtà. Senza la dissociazione, egli si ridurrebbe a essere uno specialista perso tra miliardi di input provenienti da ogni direzione, incapace di mettere insieme gli infiniti pezzi del puzzle. Potremmo dire che l'unicità è antiquata in un mondo fatto di relazioni, dove gli oggetti istanziano, di giorno in giorno, nuove proprietà e rivelano impreviste sfaccettature. Ecco perché i bambini di 3, 4 e 5 anni sono più vivaci nel ragionare, nel trovare soluzioni, nel rispondere efficacemente a richieste che reclamano un'intelligenza creativa, perché non hanno ancora chiuso a chiave la loro capacità di dissociarsi a scapito di una personalità unitaria legata al loro essere alunni perfettamente integrati nel sistema. Quando devi stare attento a stare attento, il tuo fisico si affatica enormemente. Reggere un personaggio non è semplice, soprattutto se l'ansia da prestazione si manifesta già a 8 anni. La scuola, quale istituzione preposta alla formazione, trasmette conoscenze, certo, ma soprattutto abitudini di pensiero e credenze finalizzate a mantenere salda l'organizzazione della società. Una di queste abitudini consiste nell'insegnare ad attendere la risposta dell'insegnante, la sua approvazione, la sua ultima parola; un'altra, a non fare due cose contemporaneamente; a rispondere in maniera precisa, senza divagazioni. Si tratta di meccanismi che vanno analizzati e migliorati.

### 3.5 MONDI FRAGILI

La dissociazione è un fenomeno universale e normale. Il riferimento di base è alla teoria della dissociazione o neo-dissociazione, così come è stato elaborato da Hilgard<sup>10</sup> e illustrato successivamente da Ludwig<sup>11</sup> e poi da Lapassade<sup>12</sup>, Liotti<sup>13</sup> e altri. La dissociazione, si dirà, è un processo psicofisiologico attraverso il quale l'informazione non è associata o integrata come dovrebbe essere normalmente e logicamente. Essa si trova distribuita su moduli paralleli che un individuo può visitare, secondo necessità, più e più volte, per apprendere e fare esperienza, pagando il prezzo di un salto necessario a superare un confine più o meno blindato dalla stessa mente.

Da un lato, dunque, c'è il bambino che fa colazione e in quel momento, potremmo dire, è se stesso. Dall'altro, lo stesso bambino che sale in macchina e giocando non è più un bambino, ma un soldato alla guida di un carro armato che semina il terrore nei vicoli del centro città. Varcato l'ingresso della scuola, poi, non è più neanche un militare. Corre a perdifiato fino in classe, fingendosi un ghepardo a caccia di antilopi. Seduto sul suo banco, smette i panni dell'animale e assume quelli dello scolaro, finché non diventa nuovamente qualcos'altro, e ancora, e ancora. La maestra se ne accorge, lo vede distratto e lo riprende. Lo costringe a rivestire l'unico ruolo a cui può acconsentire che si dedichi (quello di alunno), avanti così fino al suono della campanella di uscita, quando, di nuovo libero, potrà proseguire senza interruzioni con le sue dissociazioni. Il fatto è, i maestri non dovrebbero dimenticarlo, che con la vita sociale si viene sempre a patti, o perlomeno si dovrebbe, in maniera multipla, interpretando diversi ruoli a seconda del contesto e del pubblico presente (come sottolinea Goffman<sup>14</sup>). E sappiamo bene che non si tratta di una messa in scena, né di un provino d'attore, altrimenti chi ci crederebbe? Chi crederebbe alla mia interpretazione se io per primo, in quell'istante, non la considerassi me, o perlomeno parte di me? Per non parlare del fatto che un riferimento unitario, un punto dal quale la coscienza si propaga, illuminando tutto ciò che le capita a tiro non esiste: ecco perché i mondi sono fragili e le rappresentazioni, con la loro intrinseca parzialità, sono tutto ciò che possiamo sperare di controllare. Seppur fragili, però, quei mondi impediscono all'uomo di scivolare nel fanatismo, nel comportamento ossessivo-compulsivo, nelle strettoie del pensiero. Il soggetto che interagisce con una pluralità di mondi (culturali, psichici, ecc.), secondo Goffman, non è più un io, ma un sé, la cui unità è problematica (come lo è, del resto, l'unità della realtà tutta). Un sé che trova nella *divisione* la sua massima e più efficace realizzazione.

Tale visione trova più volte conferma anche in Harris<sup>15</sup> quando, trattando una serie di studi sull'argomento, egli arriva a dimostrare che i bambini che da piccoli hanno passato più tempo ad allenare la loro dissociazione, ovvero a giocare simbolicamente, sono gli adulti

<sup>10</sup> Hilgard, E., *Divided consciousness: multiple controls in human thought and action*, John Wiley, 1977.

<sup>11</sup> Ludwig, A. M., "The psychobiological functions of dissociation", *American Journal of Clinical Hypnosis*, volume 26, n° 2, 1983.

<sup>12</sup> Lapassade, G. (1987), *Stati modificati e transe*, Sensibili alle Foglie, Dogliani, 1993.

<sup>13</sup> Liotti, G., *La discontinuità della coscienza: etiologia, diagnosi e psicoterapia dei disturbi dissociativi*, Franco Angeli, Milano, 1993.

<sup>14</sup> Goffman, E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1975.

che posseggono le migliori abilità sociali. Sulla scorta di ciò che abbiamo detto, sembra quindi propizia una ridefinizione dell'essere umano in via di sviluppo, come colui che più di ogni altro passa il proprio tempo ad allenare la sua dissociazione, in linea con il prioritario e inalienabile compito biologico che lo attende, condensato nell'imperativo che recita: "apprendere il più possibile, nel più breve tempo possibile!".

### 3.6 IO CHI SONO?

In una classe prima (bambini di 6 anni), tentiamo un esperimento già condotto in altre classi. La situazione, però, è leggermente diversa dal solito e conviene descriverla brevemente. Occorre dire, anzitutto, che l'attività principale dei bambini di questa classe consiste nel fare chiasso. Osservati per una decina di minuti in silenzio, essi non danno segno di voler interrompere il baccano, né di far caso alla presenza di adulti nella stanza. Quasi tutti i bambini presenti sono assorbiti nelle rispettive dissociazioni. Rare le interazioni, prevale il gioco simbolico solitario, con bambini che producono verbalizzazioni che accompagnano azioni e pensieri personali, senza intento comunicativo. L'effetto risultante è a dir poco incredibile: sembra di stare davanti a un dipinto di Hieronymus Bosch, tale è la ricchezza delle visioni presenti in ogni punto della scena. A sinistra bambine occupate a spolverare i loro banchi, in fondo due bambini che si rincorrono miagolando, a destra calciatori impegnati in giocate immaginarie, e poi zombie, mamme che cullano astucci, soldati, wrestler che cercano di sollevare seggiole e banchi. Più ci si avvicina al parossismo, più le singole dissociazioni assumono connotati realistici, con interpretazioni memorabili e sofisticate rappresentazioni di emozioni, drammi, svolte, avventure. A colpo d'occhio si capisce che non si tratta di bambini che protestano contro l'ordine scolastico o che trasgrediscono norme costituite. In quel momento, è evidente, a nessuno interessa trasgredire, né gli passa per la testa di mancare di rispetto all'insegnante. Nella maniera più semplice, stanno importando a scuola la loro dissociazione quotidiana, la stessa che vivono a casa o in cortile, quando giocano, da soli o con gli amici. E questo perché non hanno ancora interiorizzato la norma che ordina loro come comportarsi e che li abitua a restare nel personaggio, che è quello prestabilito dall'istituzione (in questo caso, l'alunno, con tutte le sue caratteristiche e specificità). Quando i bambini vengono richiamati all'ordine e al silenzio, ci vuole sempre un po' di tempo prima che riescano a "tornare in sé". Si verifica, in questi casi, una sorta di oblio circa l'accaduto, comprovato dal fatto che se ai bambini viene domandato come mai ci fosse tutto quel disordine in classe, loro non saprebbero cosa rispondere (presumibilmente perché, davvero, non se ne sono accorti). «Non eravamo noi!», dicono tutti. Paradossalmente, capiamo, è la verità!

<sup>15</sup> Harris, P. L., *The work of the imagination*, Blackwell, UK, 2000.

Recuperata la situazione e sistemati i bambini sui banchi, si procede consegnando loro un foglio bianco formato A4. Gli si chiede di prendere una matita e di appoggiarla sul tavolo. Dopo aver catturato la loro attenzione, nel giro di cinque minuti si spiega il da farsi. La modalità di consegna dell'esercitazione è il punto cruciale, nonché critico di tutto il lavoro perché, da un lato, il compito deve risultare estremamente serio, dall'altro, la richiesta non deve assomigliare alla richiesta che farebbe un insegnante (ricalcare il registro comportamentale tipico del maestro vorrebbe dire preparare male l'esperimento). Modulando la voce e intervenendo abbondantemente coi gesti, si cercherà, quindi, di far scivolare i piccoli in quella che potremmo chiamare, d'ora in avanti, una *zona sicura* (sia per loro, sia per chi conduce l'attività). Una *zona* situata proprio sul ciglio della dissociazione: i bambini hanno allentato la maschera che di norma indossano a scuola, dove gli viene richiesto di adeguarsi a una precisa rappresentazione, e stanno per sceglierne un'altra. Questo è il momento! Il passaggio dall'una all'altra di queste personalità va dilatato il più possibile, in modo che la transizione sia graduale e possa venire guidata al meglio, in vista dell'acquisizione di un controllo sulla stessa da parte del bambino. Fornite le prime indicazioni alla classe, molte delle quali sono semplici pretesti di raccordo, si riassumerà la consegna ripetendo, per l'ultima volta, che ciascuno dovrà realizzare un autoritratto, avendo a disposizione uno specchietto che passerà di mano in mano. Al tre l'attività avrà inizio e durerà trenta minuti, dopodiché i fogli verranno ritirati.

La dissociazione scolastica, che inizia come distrazione nella scuola dell'infanzia, è dunque annullata per mezz'ora dall'avvio dell'esercizio, e questo perché le indicazioni sono state trasmesse alla classe nella giusta maniera e i bambini sono completamente assorbiti dal compito. Potremo quindi contare su buoni risultati, su ritratti che racconteranno molto di coloro che li hanno realizzati. In particolare, sulla loro identità: fragile, costruita e decostruita permanentemente, disegnata, cancellata, ricalcata, colorata, impressa sul foglio dopo essere passata attraverso ricordi, gioie e dolori privati, irripetibili. Narrazioni di sé che cambiano, giorno dopo giorno, ritratto dopo ritratto, continuamente. Ed è sempre emozionante vedere come durante questo esercizio i soggetti considerati *difficili* s'impegnano nel cercare di *vedersi* allo specchio (non solo *guardarsi*), sbirciando attraverso la maschera che sono costretti a portare.

Chi l'ha detto che riflettendo sulla propria coscienza si possa giungere a capire chi si è? La coscienza<sup>16</sup> non esiste, se non come identità che tenta instancabilmente (almeno da bambini) di conoscersi. È la capacità di descriversi e la possibilità di farlo con un gran numero di parole che consegna la misura e l'ampiezza dell'autocoscienza e delle possibilità dell'agire. Un adulto che possieda solo una manciata di modi diversi per parlare di se stesso è irrimediabilmente più povero di un bambino di quattro anni che riesce a essere ciò che vuole, perché non ha ancora smesso di descriversi e conoscersi. È la scoperta

<sup>16</sup> Dennett, D. C., *Coscienza: che cos'è*, Laterza, Roma-Bari, 2009.

graduale e mutabile della propria identità che costruisce una coscienza di sé ampia e avvolgente. Scoperta che passa attraverso le innumerevoli esperienze che ciascuno può e deve fare in prima persona e gli infiniti modi che ha per raccontare tali accadimenti. Ecco perché la nozione di personaggio, di cui parla Goffman<sup>17</sup>, sembra assolutamente più pertinente rispetto a quella di persona. Perché il personaggio abita i ruoli, vive le situazioni, fa esperienza, conosce, ricorda, senza mai esaurire la profondità dell'essere in un'unica località che a poco a poco inizia stancamente ad appartenergli. Si tratta di una metafora del flusso opposta a una della roccia, della complessità opposta alla linearità. Un gioco, sì, ma nel vero senso del termine, quello della definizione operativa che ne danno i bambini di due anni. Un gioco, l'autoritratto, le cui uniche norme sono del tutto anti-normative, istituite solamente per favorire la sincerità, per scardinare l'inibizione: «non disegnate nasi triangolari!», si dirà, «nessuno ha dei triangoli al posto del naso! E neppure degli occhi come quelli di Bugs Bunny!».

Nel momento del disegno, al contrario di quanto si potrebbe pensare, i bambini non sono del tutto liberi. Essi hanno appreso la definizione di gioco coniata dagli adulti di riferimento. E questa definizione è spesso ben lontana da quella spontanea dell'infanzia, che considera il gioco come una ricerca del piacere attraverso l'azione combinata di corpo e spinta immaginativa. Occorre portare i bambini in una zona sicura affinché si esprimano nel disegno e nel gioco, proprio perché i grandi, ossessionati dall'imperativo di dover costruire un'identità solida per se stessi e per i propri figli (preoccupazione recente e tracciabile nella storia della cultura occidentale), sono riusciti ad attribuire un'utilità educativa<sup>18</sup> al gioco, snaturandolo e aprendo le porte al suo rapido declino. E ora ci troviamo ad affrontare le conseguenze di tali improvide scelte. Conseguenze che registriamo, ad esempio, nell'aumento dei disturbi d'ansia in età evolutiva o dei disturbi dell'apprendimento. Oggi neppure giocare è più considerato rasserenante e sono pochissimi i giochi scevri da pensieri (a volte occorre persino dividere due che giocano, perché la situazione è sempre sul punto di degenerare!). E quanti adulti osservano, angosciati, i figli che giocano, sempre pronti a riprenderli, a indirizzarli, a fargli sapere come la pensano? Il gioco degli adulti si organizza con delle regole perché sono loro i primi ad averne estremo bisogno: vincitori e sconfitti, successo e fallimento, giochi che insegnano qualcosa, che educano, che non fanno perdere tempo e soprattutto non sporcano. Solo circondandosi e circondando i bambini di questo genere di attività, i grandi placano, in parte, la loro paura dell'instabile, la sfiducia che covano verso il prossimo; solo così, pensano, avranno l'occasione di reprimere la molteplicità instancabile che avanza.

Il fatto è che l'adulto dimentica troppo facilmente che è lui, per primo, ad esempio in quanto insegnante, a vivere la dissociazione sulla propria pelle. Egli recita, ogni giorno, coi bambini, la parte del maestro, guardandosi bene dall'essere maestro nel resto della giornata,

<sup>17</sup> Goffman, E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1975.

<sup>18</sup> Fink, E., *Oasi del gioco*, Cortina Editore, Milano, 2008.

nelle relazioni personali (altrimenti, chissà che disastro!). Confondere il proprio privato con la classe, ciò che si è con ciò che si fa, porterebbe a conseguenze infauste che è bene evitare. Il maestro cede alla dissociazione, dunque, ma di nascosto. Salvo poi accorgersi che più la sua dissociazione è buona, più lui è bravo, a detta di tutti, più è difficile che riesca a svestire i panni di scena nel privato, a non recitare la parte. Tuttavia, malgrado il suo vissuto indicherebbe proprio il contrario, il maestro di solito non permette che l'alunno esca dal suo personaggio o trovi la maniera di viverlo appieno. Probabilmente, perché, anch'egli lo vive con un certo grado di sofferenza e turbamento: spesso, per non dire sempre, diviso tra ciò che *desidera* in quanto sé e ciò che *deve* in quanto attore, parte di un'equipe di rappresentazione che lo precede. E si sa che l'istituto prevale sull'istituente nell'economia dei rischi della vita sociale, con buona pace di tutti gli attori coinvolti.

In questo senso, leggere *La vita quotidiana come rappresentazione* di Erving Goffman<sup>19</sup> alla luce dell'esperienza maturata nelle classi è stato illuminante. Fino al punto di scegliere l'Autore canadese come uno dei punti di riferimento per la preparazione del *filosofocoibambini*, ovvero di colui che materialmente entra nella scuola, a contatto coi bambini, per studio e ricerca. Per il filosofo che intenda allenare i bambini a pensare è indispensabile conoscere i meccanismi che muovono il funzionamento dell'ambiente classe. Goffman scrive quel testo nel 1959, e nonostante gli esempi non siano più attuali, ci accorgiamo immediatamente dell'attualità del testo. La *rappresentazione*, di cui parla Goffman, quale attività svolta davanti a un pubblico con l'esplicita richiesta d'esser presa sul serio, si presenta, giorno dopo giorno, in classe. Lo spettacolo dell'educazione funziona esattamente in questo modo. È una rappresentazione tra *equipe*. La prima, quella composta dai bambini che compongono la classe e che collaborano tra loro nel realizzare una messa in scena che sia il più possibile unitaria e coerente; la seconda, quella composta dall'insegnante. Attori e pubblico, l'uno per l'altro. Stretti in un vincolo d'interdipendenza reciproco che non potrebbe fare a meno di nessuno dei due elementi del binomio.

L'*equipe*, come afferma Goffman, è un fatto a sé stante, un nucleo all'interno della massa di persone in continuo movimento. I bambini sono classe, aldilà dei singoli individui, esattamente come gli storni formano uno stormo e si muovono all'unisono, cadenzando movimenti in volo che da terra sembrano perfette geometrie. All'interno dell'*equipe* vigono regole precise, che non devono per forza essere messe per iscritto o rese esplicite in qualche maniera. Sul piano drammaturgico, la lealtà dei membri della classe deve essere data per scontata, altrimenti la rappresentazione ne risentirebbe. Ogni membro potrebbe far fallire tutto quanto se solo lo volesse. Ma le cose non vanno così, anzi l'*equipe* contiene in sé dei meccanismi che, nonostante le perturbazioni, la preservano. I bambini, di concerto con l'insegnante, ma senza essersi messi d'accordo, cooperano per mantenere una determinata definizione della situazione che stanno vivendo. E questa definizione, la stessa in tutta Italia, è contenuta

<sup>19</sup> Goffman, E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1975.

nei vocabolari, nelle enciclopedie, nei libri, lungometraggi e soprattutto nelle parole che gli adulti utilizzano. La scuola è descritta in un certo modo, si accompagna a parole e a immagini che sono, appunto, la sua definizione, dalla quale nessuna *equipe* può “scappare”. Quest’ultima non può scegliere di modificare la definizione della situazione nella quale si trova, semplicemente perché quella costituisce esattamente la sua versione di che cos’è la realtà. Gli attori recitano la parte, senza cambi di programma, perché vogliono ottenere proprio quel risultato. Entrare in classe vuol dire accorgersi di tante cose. Ci sono bambini che si annoiano, altri che piangono, altri ancora che si divertono, e insegnanti stanchi, indaffarati o appassionati: normale amministrazione, anche se l’elenco potrebbe continuare per pagine e pagine. Lo spettacolo dell’educazione è quello, si recita così. La realtà della scuola, fatta di cose belle e brutte che ci siamo scelti solo fino a un certo punto sta lì, davanti a noi.

Per cambiare la realtà occorre cambiare parole, cambiare modo di parlare delle cose, ma di certo non basta. L’*equipe* si muove seguendo l’unanimità, senza tenere nessuno all’oscuro del cambiamento che sta per verificarsi. Il problema della linea collettiva, del fronte comune che si para davanti al pubblico, non è un affare da poco, perché rallenta enormemente il cambiamento. E se è vero che quest’ultimo è nelle mani dell’insegnante (dal momento che i bambini non hanno pretese circa la propria rappresentazione), non aspettiamoci che succeda granché: dopotutto, chi mai si aspetterebbe da un *regista* che cambi il copione all’ultimo minuto? Ciascun insegnante porta sulle spalle il peso di tutti coloro che l’hanno preceduto, nonché di quelli che nello stesso momento stanno inscenando la sua stessa rappresentazione. È da solo è vero, ma fa *equipe*. Ecco perché gli è così difficile cambiare le cose. La rappresentazione, insomma, si potrebbe analizzare fin nei minimi dettagli, e di certo il filosofo che entra in classe deve conoscerla alla perfezione. Egli deve allenare un controllo su di sé che non contempa sbavature, pena la perdita di attenzione da parte dei bambini e l’inefficacia temporanea o duratura della sua azione educativa. Dovrà aver cura del proprio *equipaggiamento espressivo*, fatto di gesti, espressioni, verbalizzazioni, voce, abbigliamento, e quant’altro concorra alla *facciata*, unitamente a una conoscenza pressoché perfetta dell’ambiente, del palcoscenico. La coerenza tra *facciata* e *ambientazione*, poi, sarà fondamentale. Seguendo ancora il pensiero di Goffman<sup>20</sup>, ci preme tener presente che l’uso esclusivo di un repertorio semantico è un’eccezione, non una regola, e che non è affatto strano incontrare rappresentazioni che si ripetono, anziché novità continue. Ciononostante, se compito dell’istituzione educativa è liberare le menti (anziché formarle), ovvero dare a ciascuno i mezzi espressivi adeguati a scegliersi, costruirsi e inventarsi il proprio repertorio semantico, le proprie possibilità, il proprio futuro, allora occorre guardare aldilà dell’ostacolo. Sono i significati a dover essere revisionati, attraverso una cura e un’attenzione per le piccole parole dei bambini, prima ancora dei concetti. Senza parole, la strada ideativa si fa davvero stretta, per chiunque, proprio quello che non vorremmo mai accadesse.

<sup>20</sup> Goffman, E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1975.

## BIBLIOGRAFIA

---

BALDASSARE, V., *La vita come paradigma*, Edizioni Sud, 1999.

BANFI, A., *La persona*, Quattroventi, Urbino, 1980.

BOUMARD, P., LAPASSADE, G., LOBROT, M., *Il mito dell'identità*, Sensibili alle foglie, Dogliani, 2006.

DARWIN, C., *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999.

EIBL-EIBESFELDT, I., *Etologia umana: le basi biologiche e culturali del comportamento*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001.

EIBL-EIBESFELDT, I., *I fondamenti dell'etologia: il comportamento degli animali e dell'uomo*, Adelphi, Milano, 1995.

EIBL-EIBESFELDT, I., *Amore e odio: per una storia naturale dei comportamenti elementari*, Adelphi, Milano, 1980.

FABIETTI, H., *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze, 1995.

GEERTZ, C., *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Roma, 1988.

GOFFMAN, E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Roma, 1969.

GOFFMAN, E., *Il rituale dell'interazione*, Il Mulino, Bologna, 1988.

GOFFMAN, E., *L'organizzazione dell'esperienza*, Armando Editore, Bari, 2001.

HILGARD, E., *Divided consciousness: multiple controls in human thought and action*, John Wiley, 1977.

HINDE, R., *Le relazioni interpersonali*, Il Mulino, Bologna, 1981.

HINDE, R., *Le basi biologiche del comportamento umano: studiare gli animali per comprendere l'uomo*, Zanichelli, Bologna, 1993.

- HINDE, R., *La natura della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari, 1977.
- JANET, P. (1889), *Disaggregazione, spiritismo, doppie personalità*, Sensibili alle Foglie, Dogliani, 1996
- JERVIS, G., *La conquista dell'identità*, Feltrinelli, Bologna, 1997.
- LAING, R., *L'io diviso*, Einaudi, Torino, 1969.
- LAPASSADE, G. (1987), *Stati modificati e transe*, Sensibili alle Foglie, Dogliani, 1993.
- LAPASSADE, G., D'ARMENTO, V., *Decostruire l'identità*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- LUDWIG, A. M., "The psychobiological functions of dissociation", *American Journal of Clinical Hypnosis*, volume 26, n° 2, 1983.
- MEAD, G. H. (1932), *La filosofia del presente*, Guida Editori, Roma, 1986.
- MORTARI, L., *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma, 2013.
- PIRANDELLO, L. (1904), *Il fu Mattia Pascal*, Mondadori, Milano, 2014.
- PIRANDELLO, L. (1917), *Così è (se vi pare)*, Mondadori, Milano, 2014.
- PIRANDELLO, L. (1921), *Sei personaggi in cerca d'autore*, Mondadori, Milano, 2014.
- PIRANDELLO, L. (1926), *Uno, nessuno e centomila*, Mondadori, Milano, 1992.
- REMOTTI, F., *Noi, primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Boringhieri, Milano, 1990.
- REMOTTI, F., *Contro l'identità*, Laterza, Roma, 1996.
- RIGOTTI, F., *Metafore del silenzio*, Mimesis, Milano, 2013.
- RIGOTTI, F., *Nuova filosofia delle piccole cose*, Interlinea, Novara, 2013.
- VAN GENNEP, A. (1909), *I riti di passaggio*, Boringhieri, Milano, 1985.

i se che aiutano a crescere

## 4

## L'ISOLA. I BAMBINI E LA GENESI DELLA SOCIETÀ

## 4.1 NAUFRAGIO SULL'ISOLA

L'isola<sup>1</sup> campeggia sulla lavagna deserta. Un contorno, segnato col gesso, a racchiudere un ampio spazio vuoto. 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'attimo di paura, quando, trovandosi faccia a faccia col predatore, gatto o gufo che sia, smette di sapere che fare e si ferma, pietrificato<sup>2</sup>. 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. Nel romanzo *L'isola* (Island, 1962), Aldous Huxley scrive: "Siamo vittime della stessa pestilenza del Ventesimo secolo. No, questa volta non si tratta della Morte Nera; ma della Vita Grigia"<sup>3</sup>. Ecco: lo scrittore britannico, che quasi certamente non aveva in mente i bambini del suo tempo mentre formulava quel funesto ammonimento, ci spinge (e con lui altri Autori) a considerare il valore educativo che l'isola potrebbe avere oggi, quale argine filosofico alla malinconia, al tedio inarrestabile che affligge le generazioni. Grigiore di cui prendiamo atto vivendo in prima persona la scuola, a stretto contatto con bambini dai 4 ai 9/10 anni.

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. Un uomo 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...»<sup>4</sup>. Eppure, andò così nel romanzo, ed è così che va nella vita, ogni volta che muoviamo un passo, solleviamo la testa, parliamo

<sup>1</sup> "L'isola" è un laboratorio di *filosofia coi bambini*.

Si veda: Cirino, C. M., *L'isola*, Safarà Editore, Pordenone, 2015.

<sup>2</sup> *Freezing*: a livello emozionale legato alla paura, si tratta di un comportamento difensivo comune a molte prede.

<sup>3</sup> Huxley, A. (1962), *L'isola*, tr. it., Mondadori, Milano, 1998.

<sup>4</sup> Conrad, J. (1896), *Un reietto delle isole*, tr. it., Garzanti, Milano, 2010.

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 granello di polvere, specie se disperso tra miliardi di altri granelli identici.

«In che modo l'uomo potrà riuscire a vedersi così come l'ha formato la natura, attraverso tutti i cambiamenti che il susseguirsi dei tempi e delle cose ha dovuto produrre nella sua costituzione originaria, e districare ciò che scaturisce dalla sua stessa essenza da ciò che le circostanze e i suoi progressi hanno aggiunto o modificato del suo stato primitivo?»<sup>5</sup>, si chiede Rousseau nel Discorso sull'origine della disuguaglianza (1755). Ebbene, stiamo parlando del compito, difficile come pochi, che attende il nostro protagonista sull'isola: conoscere per sapere cosa fare. Conoscere e, perché no, riuscire a conoscersi, ma questo solo in un secondo momento, solo se, come dire, "avanza tempo". Capire gli uomini e le loro azioni per avere un'idea di ciò che è stato, di ciò che è, e soprattutto di ciò che ancora deve accadere o potrebbe accadere. Parafrasando Rousseau, ci domandiamo: in che modo un insegnante potrà conoscere l'origine dei problemi della propria classe, se non comincerà conoscendo i bambini che la compongono e che, giorno dopo giorno, contribuiscono a indirizzarne l'umore? Già, conoscendoli. Parlando con loro, dunque, non solamente insegnando. Chiedendo loro consiglio, ascoltando cos'hanno da dire, scoprendo quali pensieri li impegnano in ragionamenti 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 saranno utili a rispondere a quesiti che poi continueranno ad assillarlo anche da adulto, quando, alle medesime domande, gli sarà forse dato di rispondere in maniera più compiuta, ma probabilmente 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»<sup>6</sup>, 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. 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

<sup>5</sup> Rousseau, J.J. (1755), *Discorso sull'origine della disuguaglianza*, tr. it., Bompiani, Milano, 2012.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

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 benevolo agguato. Come quando, nel 1889, in Danimarca, i primi Storni<sup>7</sup> furono catturati e inanellati per motivi di studio e ricerca, oggi noi tentiamo di afferrare i pensieri dei bambini, le loro intuizioni, per farne una storia che, per una volta, sia la loro storia e non la nostra, per liberarli dalla morsa imposta loro dall'innaturale idea di crescita che noi adulti custodiamo arroccata in istituzioni superate, incapaci di aggiornarsi, morenti per via del disinteresse che le circonda, fabbriche nelle quali è necessario transitare senza che se ne rammenti più il perché.

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»<sup>8</sup>, 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 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, invece, 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.

«La terra, lasciata alla sua fertilità naturale, e coperta di foreste immense che la scure non ha mai mutilato, offre a ogni passo sia riserve alimentari che ripari agli animali di ogni specie»<sup>9</sup> compresi gli uomini che tra essi vivono e si mescolano. Ma non tutto è dato all'uomo senza che questo gli costi fatica e la vita non sempre è a un passo come in una sorta di Gan Eden<sup>10</sup>, specialmente per coloro che ancora non abbiano sviluppato una tecnica che gli permetta di accelerare il soddisfacimento dei bisogni primari, così da conservare tempo prezioso da dedicare alla scoperta e alla messa a punto di nuove idee. Nel corso del laboratorio, ciascun bambino aggiunge un elemento sull'isola. Un particolare considerato fondamentale per il benessere di quell'indigeno solitario. Un desiderio, un regalo fatto al nativo. «Poiché il solo strumento che l'uomo selvaggio conosca è il suo corpo, lo adopera

<sup>7</sup> I primi anelli a scopo scientifico furono posti ad alcuni Storni, in Danimarca nel 1889, da H.D. Mortesen.

<sup>8</sup> Rousseau, J.J. (1755), *Discorso sull'origine della disuguaglianza*, tr. it., Bompiani, Milano, 2012.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> Con *Gan Eden* si intende il luogo terreno e recintato dove Adamo ed Eva furono posti e accuditi sino al peccato.

per vari usi dei quali, per mancanza di esercizio, i nostri uomini sono incapaci: perché è questo nostro modo di operare che toglie la forza e l'agilità che la necessità obbliga lui ad acquisire»<sup>11</sup>, scrive Rousseau. 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.

## 4.2 LE MANIERE DI VIVERE

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 aggiungere). 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 sdrài, 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, quasi sempre, come si confà alla migliore delle classi 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 frequente 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 da classe a classe, da luogo a luogo e tra età diverse. Nel cibo (mangiare, bere, cacciare, raccogliere, allevare), in un riparo (dormire, vestirsi), nel gioco (rilassarsi, mettersi alla prova) e nella socializzazione (comunicare, aiutarsi) i bambini individuano i bisogni fondamentali dell'essere umano.

«I pigmei amano profondamente la loro vita»<sup>12</sup>, scrive Cavalli-Sforza. Essi cacciano e la loro abilità in quest'attività è proverbiale. Si costruiscono dei ripari a mo' di capanna «che sono di forma emisferica un po' allungata, lunghe quanto un pigmeo sdraiato e provviste di un'apertura così piccola che bisogna entrare strisciando». A parte la caccia, che li impegna tutti, «nella foresta ci si può dedicare a mille altri divertimenti». Ad esempio, «in primavera vi è una grande festa, [...] quando viene la stagione dei bruchi. La foresta si riempie di bruchi di farfalla, che a quanto pare sono ottimi da mangiare». «Per oltre il 99 per cento

<sup>11</sup> Rousseau, J.J. (1755), *Discorso sull'origine della disuguaglianza*, tr. it., Bompiani, Milano, 2012.

<sup>12</sup> Cavalli-Sforza, L., F. (2013), *Chi siamo - La storia della diversità umana*, Codice, Torino, 2014.

della sua storia l'umanità è vissuta di caccia e raccolta»<sup>13</sup>, lì, dunque, ha senso andare alla ricerca dell'origine, della maniera di vivere. E i bambini, abili nell'intuire la mente altrui e nello smascherare la vera essenza degli adulti loro interlocutori, sono adatti a portare avanti quest'attività di scoperta. Gioco che affrontano con la passione che gli deriva da una curiosità ancora trasparente e sgombra da interessi di sorta. «L'organizzazione sociale primitiva doveva essere molto simile a quella attuale dei Pigmei». Essi, scrive Cavalli-Sforza, «vivono sempre in bande, in gruppi di una trentina di persone in media», numero che i bambini inconsapevolmente rispettano quando introducono quelli che amano definire gli "amici" del protagonista. Sappiamo, poi, che i Pigmei, «vanno a caccia insieme», che è anche la soluzione che ai bambini viene in mente quando si tratta di capire com'è organizzata la vita sull'isola. "Fare insieme tutto ciò che c'è da fare" sembra essere prerogativa del loro modo di ragionare e di prendere decisioni. Per quanto l'adulto insista, 'costringendo' i piccoli a riflettere sull'utilità di dividere il lavoro, di attribuirsi dei ruoli precisi e di trovare la maniera migliore di rispettarli o farli rispettare, essi perseverano nell'idea comunitaria più semplice. Distoglierli da tale idea è difficilissimo. L'abbondanza di animali e vegetali che i bambini 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 primitivi, ovvero l'etologia, il comportamento animale. Non c'è nulla che incuriosisca un bambino di più di un piccolo animaletto, a meno che qualcosa nel suo sviluppo non sia andato storto! È talmente importante per il suo sviluppo psicofisico, che egli abbia la possibilità di accudire un altro essere vivente, che la scuola dovrebbe organizzarsi in modo da consentire ai bambini che a casa non hanno possibilità di tenere animali, di vivere comunque quel genere d'imprescindibile esperienza.

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 ricorrono alle armi»<sup>14</sup>. 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»<sup>15</sup>, scrive Cavalli-Sforza. Come i popoli

<sup>13</sup> Cavalli-Sforza, L., F. (2013), *Chi siamo - La storia della diversità umana*, Codice, Torino, 2014.

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

<sup>15</sup> *Ibidem*.

che gli etnologi hanno avuto la fortuna di conoscere e l'intelligenza di studiare, i bambini hanno solitamente un'indole allegra e festosa; preferiscono la caccia all'agricoltura; 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, al qui e ora. No, affatto. L'inflessibile allenamento a immaginare li conduce, al contrario, 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, in altre parole, di un presente espanso e non di un presente scandito, tipico dell'adulto, che vive un tempo colorato, spesso, d'angoscia. Il bambino non vive sentimenti negativi di fronte al tempo, perché lo scorrere dell'essere per lui procede all'avanti e all'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 invalidargliene alcuna.

In linea generale, i bambini concordano quasi su tutto, ma su nessuna scelta si allineano così perfettamente come sulla necessità di aggiungere sull'isola un'abitazione o due, foss'anche semplicemente un letto, un armadio, qualsiasi cosa dia loro la sensazione di appartenenza, di "casa". Fatto strano questo; ancor più strano se si pensa che su un'isola deserta, è evidente, niente appartiene a nessuno. Attraverso il gioco, i bambini ripercorrono lo stile di vita più antico del mondo e lo fanno senza alcun suggerimento o difficoltà, quasi fosse scontato che quel solitario sull'isola abbia bisogno di amici per vivere, e di una casa, di un letto, di cacciare, pescare e raccogliere, di dirimere le questioni attraverso precisi rituali e punizioni culminanti nell'allontanamento del colpevole, 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 i nativi debbano organizzarsi in piccoli gruppi per portare a termine i propri compiti, con i più rapidi a finire ad aiutare immediatamente i più lenti e affaticati. Senza bisogno di arrivare a individuare un capo, insomma, la società dei cacciatori e dei raccoglitori, poco numerosa per necessità (sarebbe difficile muoversi veloci, all'inseguimento delle prede o alla ricerca di nuovi territori di caccia, con più di un bambino piccolo in braccio) sa la cava egregiamente in un habitat che la protegge e non le fa mancare nulla di quel che è utile alla vita e i bambini piccoli lo intuiscono bene.

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, occorre che qualcuno decida chi bisognerà ascoltare e chi, per forza, dovrà tacere, perché le voci sono troppe e si rischia di fare soltanto una gran confusione. «Per quanto eccitanti possano essere queste comunicazioni, un afflusso illimitato nell'arena è impossibile. Il numero di posti che essa

consente è limitato. C'è un limite alla loro concentrazione. I sedili sono disposti in modo che non ci si spinga troppo. La gente nell'arena dovrebbe star comoda. I presenti dovrebbero poter vedere bene, ciascuno dal proprio posto, senza disturbarsi a vicenda»<sup>16</sup>. 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, una complicazione alla quale si dovrebbe cercare di porre rimedio il prima possibile. Gettare le basi per la costruzione, all'interno della classe, di un gruppo affiatato e collaborativo dovrebbe essere uno dei compiti fondamentali dell'insegnante: ne trarrebbe sicuro giovamento l'apprendimento, così come ogni altro aspetto del lavoro e della quotidianità all'interno dell'ambiente scolastico. Purtroppo, il peggiore ma, ahimè, anche il più diffuso modo di fare gruppo è "il voler fare gruppo". Si sa, le cose non funzionano se il tentativo è quello d'insegnare qualcosa che dovrebbe viverci semplicemente come un'abitudine, un modo di fare, una consuetudine facilitata da tutto e tutti all'interno dell'ambiente nel quale si vive, si lavora o si transita. Occorrerà, quindi, iniziare ad abbattere qualche pilastro, come si fa quando l'intenzione è quella di allargare le navate, altrimenti resteranno belle parole, ma le belle parole, si sa, dopo un po' stancano se non sono seguite dai fatti.

I bambini non arrivano 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 con i 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 a 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, essi non si fanno problemi a spingersi, abbracciarsi, sfiorarsi, toccarsi, rincorrersi, aggrapparsi, studiarsi, giocando il più delle volte gomito a gomito o, meglio, "gomito sopra gomito". È oltremodo evidente che i bambini in prima elementare non hanno, salvo in rari casi, acquisito ancora ciò che Canetti lucidamente chiama il "timore d'esser toccati"<sup>17</sup>. «Tutte le distanze che gli uomini hanno creato intorno a sé», scrive l'Autore nato a Ruse nel 1905, «sono dettate dal timore di essere toccati. Ci si chiude nelle case, in cui nessuno può entrare; solo là ci si sente relativamente al sicuro». A scuola, i bambini 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, però, il battesimo al timore è celebrato dall'Istituzione preposta alla formazione dei fanciulli. A partire dai banchi, che disposti a due a due non consentono loro di raggiungersi né toccarsi, la scuola inizia a plasmare una precisa, seppur oscura ai più, postura mentale. Fatta eccezione per il com-

<sup>16</sup> Canetti, E. (1960), *Massa e potere*, tr. it., Adelphi, Milano 2006.

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

pagno di banco - che comunque sta e deve stare a una certa distanza - i bambini vengono, infatti, abituati alla distanza, all'ordine regolato anzitutto da una misura, in seguito anche da qualità e proprietà più astratte, prima fra tutte l'idea di Autorità e l'obbedienza, la fede e la gratitudine che ad essa si deve. 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 posizione distaccata. La paura d'esser toccati si trasmette attraverso piccoli gesti, sottolineature. «Quello mettilo sotto il tuo banco!». «Restituiscile immediatamente la sua matita». «Guardate solo sul vostro quaderno!». «Non voltarti indietro, per carità!».

### 4.3 I PRIMI PROBLEMI

Veniamo ora al compagno di banco quale figura simbolica, doppio, che il bambino ritroverà sempre, sotto mentite spoglie, lungo il corso di tutta la sua vita. Sarà l'amico, il compagno di squadra, lo sconosciuto seduto nello scompartimento del treno, il collega di lavoro, lo straniero alla fermata dell'autobus, il vicino di casa, l'estraneo compagno di stanza all'ospedale, il concorrente e perché no, forse, persino l'irriducibile nemico. Se è vero ciò che dice Charles Tart<sup>18</sup> riassumendo il comportamentismo, che un sistema di credenze si stabilizza, sostanzialmente, attraverso quattro tipi di processi, ebbene, è vero anche che la scuola quei processi li fa suoi senza riserve e il più delle volte, purtroppo, senza neppure rendersene conto. Che funziona, certo, possiamo dirlo. L'allenamento riesce, su questo non ci sono dubbi. Ma per cosa, esattamente, ci si allena? E il compagno di banco, ovvero ciascuno di noi in quanto compagno di banco di qualcuno, come si posiziona all'interno di questo ingranaggio e come può, se può, contribuire a migliorarlo o a trascinarci e trascinarsene fuori? Tart, dicevamo, ci parla di quattro tipi di processi di stabilizzazione: per caricamento, per feedback negativo e positivo, per restrizione. Si tratta di operazioni, queste, per "addestrare" un individuo qualsiasi a vivere nel mondo, in una società che ancora lo deve accogliere, che al più presto dovrà decidere se e come farlo. Un mondo, scoprirà, che non è frutto della sua mente, né del tutto sotto il suo controllo, bensì è reale, è dappertutto e reclama a gran voce la sua omologazione. Stabilizzazione per caricamento non significa altro che mantenere l'attenzione, la consapevolezza e le altre energie psicologiche che un soggetto può dispiegare, nelle strutture desiderate dall'Istituzione che richiede tale omologazione e per questo impartisce un simile addestramento. E questo tramite l'assegnazione di pesanti carichi di lavoro, compiti e quant'altro possa abituarlo a pensare in

<sup>18</sup> Tart, C. (1975), *Stati di coscienza*, tr. it., Astrolabio-Ubaldini, Roma 1977.

un certo modo, parlare in un certo modo, essere in un certo modo. A volte sono necessari pochi mesi per insegnare a un bambino a "stare" in classe, a volte può volerci molto di più, ma è questo ciò che grossomodo si verifica. L'insegnamento si avvolge e districa, continuamente, tra questi quattro processi. Sono davvero pochi gli insegnanti che hanno altre frecce al loro arco. Ora, quello che ci interessa sottolineare, a partire dalla classe intesa come laboratorio posto in comunicazione diretta con il mondo esterno e con l'isola che è il tema di questo capitolo, è che non occorre fare tanta strada per accorgersi che il modo in cui educiamo le future generazioni, ora come ora, è inadeguato rispetto a ciò che già ora ci aspettiamo da loro. Qui non si tratta di concepire sistemi o formulare teorie, piuttosto di lasciare che la ricerca entri di fatto all'interno di un'istituzione oramai vetusta. Un'istituzione che tenta di ammodernarsi, sì, ma quasi sempre malamente, goffamente; come quando fa di tutto per sostituire lavagne che considera antiquate con lavagne elettroniche, senza preoccuparsi di aggiornare programmi d'insegnamento superati o di formare adeguatamente gli insegnanti.

Non possiamo aspettarci una generazione di adulti che sappia ragionare in maniera globale, se non li educiamo a questo. Non possiamo aspettarci una generazione di persone felici, che non abbia bisogno di assumere psicofarmaci, se non li cresciamo con la felicità che a noi, purtroppo, manca. Se ciò che abbiamo tra le mani è un'educazione pressoché identica a quella che era venti, trenta, quarant'anni fa o più, non possiamo aspettarci miracoli. Ma possiamo aspettarci, invece, un peggioramento delle future condizioni di vita di quegli adulti che, cresciuti con un'educazione inadeguata rispetto ai tempi, si ritroveranno privi di quegli strumenti concettuali che soli potrebbero rendergli sopportabile un mondo che probabilmente non gli concederà soste, né sicurezze.

Stabilizzare un sistema di credenze attraverso un processo di feedback negativo vuol dire correggere un comportamento indesiderato; significa riaccompagnare un individuo a fare ciò che vogliamo che faccia o apprenda, non appena questi se ne discosta. Specularmente, feedback positivo vuol dire premiare l'individuo che autonomamente si attiene ai compiti che gli sono stati assegnati, possibilmente senza lamentarsi. Stabilizzare per restrizione significa, invece, limitare le possibilità di funzionamento delle strutture che ci interessano, dimodoché svolgano un certo tipo di lavoro e non un altro. 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, concentrato 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»<sup>19</sup>, 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, a essere in un certo modo. Formiamo le nuove generazioni con gli stessi stimoli, le solite tecniche. Stiamo facendo poco o nulla di nuovo per loro. E loro sono già esattamente come noi, e se ancora non lo sono lo diventeranno da grandi, mentre intorno tutto continuerà a cambiare vorticosamente e sempre meno persone riusciranno a capirci qualcosa. L'isola ci scaraventa addosso quei bisogni che chiamiamo fondamentali, primi. È da lì 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, dovrebbe pensarci la scuola. «Qualunque cosa ne dicano i moralisti», scrive Rousseau, «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»<sup>20</sup>. 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 "testa" e "cuore", se le emozioni non hanno ricevuto un governo dall'intelletto e dallo spirito. Da adulti, poi, là dove l'immaginazione non arriverà, dice Rousseau, bisognerà parlare, enunciare delle proposizioni: ecco, l'infanzia serve a preparare al meglio quel particolarissimo momento. Così, «sebbene possa appartenere a Socrate e a menti della sua tempra l'acquisire la virtù con la ragione, già da molto tempo il genere umano non ci sarebbe più se la sua conservazione fosse dipesa dai ragionamenti di coloro che lo costituiscono»<sup>21</sup>. Come a dire che a muovere i fili, il più delle volte, sono le emozioni, altroché la ragione. E il malgoverno di quelle, lo sappiamo, condusse e tutt'ora conduce ciascuno di noi a fare errori più o meno gravi; e persone ben più potenti di noi a prendere decisioni talvolta terribili e incomprensibili. Sembrerebbe, dunque, che le disuguaglianze tra gli uomini aumentino perlopiù in società piuttosto che in natura e che le istituzioni giochino un ruolo fondamentale in questo processo. L'educazione, cristallizzata nella scuola dell'obbligo, non è esente da responsabilità per quanto riguarda la crescita morale e civile, oltretutto intellettuale, dell'uomo in via di sviluppo. Ecco perché prima ancora che a riempire un vaso si dovrebbe imparare a modellarlo, a renderlo flessibile, ma resistente e soprattutto adatto allo scopo.

<sup>19</sup> Rousseau, J.J. (1755), *Discorso sull'origine della disuguaglianza*, tr. it., Bompiani, Milano, 2012.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

«Quando alla fine uscii dal mare e tornai sulla spiaggia, l'acqua piena di luce sgocciolò dal mio corpo sui sassi, balenò e svanì. Mi avviai lentamente verso l'interno, scomparendo di nuovo nel buio man mano che l'acqua mi abbandonava, e mi coricai a dormire accanto alle braci basse del fuoco»<sup>22</sup>, scrive l'alpinista ed esploratore Robert Macfarlane, richiamando alla memoria il tempo trascorso sulle isole al largo della costa irlandese. Posto magico che i bambini riempiono di amici, animali, piante, cose, tenendo bene a mente che in questo gioco non ci sono risposte giuste, né risposte sbagliate. Si è soli con le proprie scelte, come sempre, purtroppo e per fortuna. E in un attimo arriva il momento di mettere ordine sulla spiaggia e di accordarsi su quella che potremo definire "la più saggia maniera di vivere". 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? «Io ho avuto purtroppo un'infanzia senza cani»<sup>23</sup>, scrive Lorenz. Chiunque abbia avuto un cane sa cos'è una "responsabilità". Non te ne puoi dimenticare, neppure una volta. Non puoi voltarti dall'altra parte o fare finta di nulla; la responsabilità non se ne va, rimane lì ad aspettare che tu te ne ricordi e scegli come agire. Sull'isola, è evidente, 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. Inizialmente, al contrario, quasi tutti danno per scontato che gli isolani collaboreranno attivamente tra loro affinché tutto proceda per il meglio. I nativi, dunque, 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 i cigni 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 sembra, o quasi.

Un giorno, però, sull'isola capita una cosa piuttosto strana: qualcuno si rifiuta di fare ciò che ha sempre fatto, ciò che deve fare! I bambini - che avevano aggiunto quel che avevano voluto all'interno di quel paradiso naturale, avevano visto crescere il gruppo dei nativi e l'avevano anche seguito mentre si organizzava secondo una precisa maniera di vivere - 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 tutt'a un tratto 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 com-

<sup>22</sup> Macfarlane, R. (2007), *Luoghi selvaggi*, tr. it., Einaudi, Torino, 2011.

<sup>23</sup> Lorenz, K. (1950), *E l'uomo incontrò il cane*, tr. it., Adelphi, Milano, 2014.

pito andava eseguito, da sempre, come sempre. 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 bravo 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»<sup>24</sup>. 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 a essere aiutati. Stiamo parlando di un'impressione appagante, gioiosa, difficile da demandare ad altri. Fu a causa di tali beate sensazioni che «ognuno cominciò ad avere considerazione degli altri e a voler essere tenuto in considerazione a sua volta»<sup>25</sup>, che le relazioni si estesero e i vincoli si rafforzarono, che si prese l'abitudine a cantare, a danzare, a cacciare in gruppo. Quando Rousseau scrive che «la bontà che era adatta al puro stato di natura non era più quella che si adattava alla società nascente», fa riferimento a un'epoca molto recente della storia umana. Un'epoca caratterizzata da un forte, anche se altalenante, incremento demografico. Un balzo che, a lungo andare, ha per così dire "disperso", "dissipato" il nostro attaccamento verso gli altri, spingendoci sempre più impetuosamente verso famiglie mononucleari, verso rapporti fugaci e transitori con le persone, verso legami effimeri e precari con le cose, con la natura nella sua totalità, come sottolinea nelle sue ricerche al confine tra filosofia e neuroscienze Patricia Churchland<sup>26</sup>.

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 psicologicamente della mancanza, sempre più marcata e profonda, degli altri e del calore della loro vicinanza. È il motivo per cui i bambini ragionano in maniera altruistica fin da subito e con il medesimo spirito tendono a risolvere i problemi di fronte ai quali vengono posti, come quello dell'isola, tema principale di questo capitolo. Rousseau ha ragione quando scrive che «fu necessario che la legge venisse elusa in mille modi, che gli inconvenienti e i disordini si moltiplicassero continuamente, perché alla fine si pensasse di affidare ad alcuni individui il pericoloso incarico dell'autorità pubblica [...] infatti, dire che i capi erano scelti prima che si formasse l'associazione e che i ministri delle

<sup>24</sup> Rousseau, J.J. (1755), *Discorso sull'origine della disuguaglianza*, tr. it., Bompiani, Milano, 2012.

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

<sup>26</sup> Churchland, P. (2011), *Neurobiologia della morale*, tr. it., Cortina. Milano, 2012.

leggi esistevano prima delle leggi stesse, è un'ipotesi che non è ammesso prendere sul serio». Ha ragione a sottolineare come all'uomo dei primordi non fosse necessario alcun contratto e come in definitiva egli finì col rovinarsi una volta entrato in società numerose e punteggiate. Dimostrazione ne sono, in questo senso, i Pigmei, che tutt'ora vivono in gruppi di venti, trenta persone al massimo e non hanno bisogno di capi. Il loro peculiare modo di vivere riflette abilmente la loro condizione, che è naturale e semplice, come quella dei bambini. Presso di loro non sono certo la ricchezza, né il possesso ad avere il sopravvento, semmai l'età, sicuro indizio di esperienza e il merito, sinonimo di abilità in qualche arte. Ebbene, per i bambini, scopriamo, valgono le medesime consuetudini: età e merito sono, come per i cacciatori, il loro principale metro di giudizio. Un criterio ereditato dall'ambiente nel quale sono cresciuti, certo, ma filtrato attraverso la loro specifica e unica maniera di vedere il mondo che li circonda e i rapporti che lo attraversano. Dopotutto, è evidente, i bambini non vivono una realtà pura e innocente, né fanno esperienza di un Universo anche solo lontanamente simile a quello che a volte riescono a descrivere. Non può, quindi, essere del tutto vero che ciò che sanno o che intuiscono proviene esclusivamente da ciò che li circonda e spesso li avvolge, altrimenti ne rifletterebbero ogni aspetto, senza sbavature né fantastiche. Sappiamo che non è così, ecco perché intuiamo che ci debba essere dell'altro.

#### 4.4 RECIPROCIÀ

A partire da una naturale 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, come scrive Rousseau, «vive per se stesso»<sup>27</sup>, allora dovrebbe valere lo stesso per il bambino. In entrambi i casi, tuttavia, si tratta di un'espressione che non va intesa nella maniera più semplice, quella che a volte sembra proporsi parimenti il filosofo francese, ovvero quella dell'essere che riconduce tutto a se stesso, ritenendo meritevoli di considerazione solamente i propri pensieri e nulla più. Al contrario di ciò che forse ci si aspetterebbe, il bambino, che staziona magicamente aldilà dell'opinione degli altri, vive non tanto per se stesso, quanto semmai in compagnia di se stesso. Solo apparentemente lontano dall'altro e da ciò che lo riguarda, e centrato su di sé, egli sa immaginare e non può che immaginare una società del dialogo, della parola, dell'aiuto reciproco e della condivisione più ampia possibile. Al bambino, in fin dei conti, non vengono in mente quasi mai soluzioni che non passino attraverso qualche forma di decisione condivisa, di scambio o di vicinanza. Come si diceva all'inizio, 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

<sup>27</sup> Rousseau, J.J. (1755), *Discorso sull'origine della disuguaglianza*, tr. it., Bompiani, Milano, 2012.

stesse. Il gruppo inizia a intuire, e non è semplice condurlo a tale presagio, che qualcosa potrebbe non funzionare come previsto, 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, non la vede e non la vedrà mai, neppure da adulto, potendo avere al massimo la chiara percezione di una folla, durante una manifestazione o un concerto. Il gruppo numeroso, invece, l'assembramento 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 proprio 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; che placherà la sua spinta a disobbedire, a rifiutare che qualcun altro lo governi senza il suo pieno consenso.

L'isola è un laboratorio di filosofiacoibambini 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. A questo proposito è importante ricordare che buona parte dell'attività che la filosofia coi bambini può e deve svolgere all'interno della scuola dell'infanzia e primaria, è un'attività di ricerca e non solo di didattica. Solo grazie alla ricerca sarà possibile indirizzare la pratica, evitando di procedere a tentoni, perdendo tempo prezioso e il più delle volte sbagliando inutilmente strada. In questo senso, 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. Si tratta, certo, di una percezione in parte corretta, della quale però occorre essere consapevoli, così da poterla al meglio utilizzare. Se da un lato, dunque, è vero che colui che guida il laboratorio, e l'insegnante o il tirocinante che assiste, possono e hanno il dovere di ricavare informazioni circa la classe nella quale stanno attuando l'intervento educativo, è vero anche che i bambini, nel frattempo, trascorrono un paio d'ore divertenti, ragionando su questioni che li spingono a rilanciare sempre in avanti il proprio 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. È probabile che sia questo rispetto per l'attività che si sta realizzando a far nascere negli astanti la sensazione che esso serva di più a chi lo conduce che ai bambini. Dopotutto, si potrebbe dire lo stesso per le altre discipline scolastiche e non ci

sarebbe nulla di strano in questo, né di male. In certa misura, infatti, l'apprendista respinge sempre la scorza dell'insegnamento: fa parte del movimento dell'apprendimento, e guai se così non fosse. Allo stesso tempo, però, è utile tenere a mente che il buon maestro rimane colui che sa far germogliare l'interesse nei suoi studenti, limando in parte quell'impulsiva reazione di allontanamento che essi, non appena possono, gli scatenano "amichevole" contro. «Per un uomo di mare», scrive Conrad, «ci sono delle parole, dei gesti che, in date circostanze, dovrebbero venirci naturali, come l'abbassarsi delle palpebre quando si scorre una minaccia»<sup>28</sup>. Per un maestro dovrebbe valere lo stesso: «certi ordini si dovrebbero avere sulle labbra, senza nemmeno stare a pensarci su; certi segni dovrebbero tradursi in atto, per così dire, senza bisogno di riflessioni»<sup>29</sup>. Il maestro, nostra guida all'interno del laboratorio di filosofiacoibambini, lavora costantemente su se stesso in cerca di quel genere di risultato, di un difficile perfezionamento. Egli tenta di accomodare la voce, la postura, la mimica, ma soprattutto prova a regolare il respiro e il pensiero sui bambini, che sono apprendisti e maestri a loro volta.

Il laboratorio "l'isola" ha termine quando il maestro intuisce che i bambini, oltre a svolgere gli esercizi di fronte ai quali egli li ha posti, hanno compreso il significato profondo degli stessi. Un significato che è anzitutto di natura esperienziale e solo in un secondo tempo cognitiva. Un significato che difficilmente essi potranno rendere a parole, specialmente a 5, 6, 7 anni. 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, 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»<sup>30</sup> a cui siamo abituati. Esempi e idee sono 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 proposito dei modi circa i quali l'insegnamento sembra fluire più efficacemente avremo occasione di parlare a lungo, così come sul ruolo del maestro e dell'apprendista, ma ci preme ricordare, per concludere, che l'esperienza continua della diversità è quanto di più utile possa capitare a un fanciullo durante lo sviluppo. *Lux in tenebris lucet*<sup>31</sup> o come scrisse Carlo Collodi: «dopo pochi minuti l'appetito diventò fame, e la fame, dal vedere al non vedere, si convertì in una fame da lupi, una fame da tagliarsi col coltello»<sup>32</sup>.

<sup>28</sup> Conrad, J. (1910), *Il clandestino*, tr. it., De Agostini, Milano, 1982.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> de Montaigne, M. (1580), *Saggi*, Bompiani, Milano, 2014.

<sup>31</sup> *la luce rischiarava le tenebre*.

<sup>32</sup> Collodi, C. (1881), *Le avventure di Pinocchio*, Rizzoli, Milano, 2014.

## BIBLIOGRAFIA

---

- ALLOVIO, S., *Riti di iniziazione: antropologi, stoici e finti immortali*, Cortina Editore, Milano, 2014.
- BARON-COHEN, S., BOLTON, P., *Zero degrees of empathy: a new theory of human cruelty and kindness*, Penguin Books, London, 2012.
- BARON-COHEN, S., BOLTON, P., *The essential difference*, Basic Books, NY, 2003.
- BARON-COHEN, S., BOLTON, P., *Autism: the facts*, Oxford University Press, Oxford, 1993.
- BETTELHEIM, B., *Ferite simboliche: un'interpretazione psicoanalitica dei riti puberali*, SE, Milano, 2011.
- CANETTI, E. (1960), *Massa e potere*, tr. it., Adelphi, Milano 2006.
- CAVALLI-SFORZA, L., CAVALLI-SFORZA, F. (2013), *Chi siamo - La storia della diversità umana*, Codice, Torino, 2014.
- CAVALLI-SFORZA, L., CAVALLI-SFORZA, F. (2013), *Chi siamo -*
- CHURCHLAND, P. (2011), *Neurobiologia della morale*, tr. it., Cortina. Milano, 2012.
- CHURCHLAND, P. (2011), *Braintrust: what neuroscience tells us about morality*, Princeton University Press, Princeton, 2011.
- CHURCHLAND, P. (2011), *Touching a nerve: the self as brain*, Norton & Company, NY, 2013.
- CHURCHLAND, P. (2011), *Brain-wise: Studies in neurophilosophy*, The MIT Press, Cambridge, 2002.
- CHURCHLAND, P. (2011), *Neurophilosophy: toward a unified science of the mind-brain*, The MIT Press, Cambridge, 1986
- COLLODI, C. (1881), *Le avventure di Pinocchio*, Rizzoli, Milano, 2014.

- CONRAD, J. (1896), *Un reietto delle isole*, tr. it., Garzanti, Milano, 2010.
- CONRAD, J. (1910), *Il clandestino*, tr. it., De Agostini, Milano, 1982.
- DARWIN, C., *Viaggio di un naturalista intorno al mondo*, Einaudi, Torino, 2012.
- DE MONTAIGNE, M. (1580), *Saggi*, Bompiani, Milano, 2014.
- HUXLEY, A. (1962), *L'Isola*, tr. it., Mondadori, Milano, 1998.
- LANTERNARI, V., *La grande festa: vita rituale e sistemi di produzione nelle società tradizionali*, Dedalo, Bari, 2004.
- LANTERNARI, V., *Movimenti religiosi di libertà e salvezza*, Editori Riuniti, Roma, 2003.
- LORENZ, K. (1950), *E l'uomo incontrò il cane*, tr. it., Adelphi, Milano, 2014.
- MACFARLANE, R. (2007), *Luoghi selvaggi*, tr. it., Einaudi, Torino, 2011.
- PIEVANI, T., *Introduzione alla filosofia della biologia*, Laterza, Roma-Bari, 2012.
- PIEVANI, T., *Homo sapiens: il cammino dell'umanità*, De Agostini, Novara, 2012.
- ROUSSEAU, J.J. (1755), *Discorso sull'origine della disuguaglianza*, tr. it., Bompiani, Milano, 2012.
- SURIAN, L., *Autismo: indagini sullo sviluppo mentale*, Laterza, Roma-Bari, 2009.
- TART, C. (1975), *Stati di coscienza*, tr. it., Astrolabio-Ubaldini, Roma 1977.

i se che aiutano a crescere

## 5

## PICCOLE INTUIZIONI METAFISICHE

**5.1 LUI CHI È?**

Il maestro entra in classe<sup>1</sup>. 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, 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 il lavoro.

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! Il suo nome è Federico. Lui ha un nome, ma non è il suo nome. Se i suoi genitori avessero deciso di chiamarlo in un altro modo, ci troveremmo di fronte a un’altra persona o sarebbe sempre lui?».

**Sarebbe 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!**

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

**Sì!**

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

Poi il maestro consegna dei fogli ai bambini, chiedendogli di rispondere di nuovo alla do-

<sup>1</sup> “Tutto cambia” è un laboratorio di *filosofiaioibambini*.

Si veda: Cirino, C. M., Aldrighetti, G., *Tutto cambia*, Safarà Editore, Pordenone, 2015.

manda “Lui chi è?”, con più attenzione questa volta... Tempo: due minuti.

«Lui chi è?»

**È un bambino!**

«Non è vero che è un bambino! Appena venuto al mondo era un neonato, adesso è un bambino, ma presto sarà un ragazzo e poi un adulto...»

«Lui chi è?»

**È furbo!**

«Certo, è furbo. Qualche volta, ma non sempre... In un certo senso, ha la furbizia, ma non è la “furbizia”».

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. 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!».

«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!**

«Lui chi è?»

### **Gioca benissimo a calcio!**

«Che vuol dire “giocare benissimo a calcio”? Più o meno di chi? Si tratta di un’abilità che si trasforma col passare del tempo. A settant’anni forse non giocherà più così bene, come non ci giocava quando ne aveva due. E allora? Sembra che lui non sia qualcosa che sa fare, anche se pare saperlo fare molto bene!».

«Lui chi è?»

### **Ha i capelli neri!**

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

«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 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, 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, 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 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, dritta. Una 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: il momento in cui Federico nacque e quello in cui si trova esattamente adesso sono lontani... In mezzo, non c'è che da riempire!

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!».

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 cosa farà Federico?».

**Si sposterà!  
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. È nato in Italia, ma poteva nascere in un altro posto.  
Quand'era piccolo era più basso e quando crescerà sarà più alto.  
Ora gli piace chiacchierare, ma quando sarà grande non lo so!**

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 “chi è lui”...

**Qual è il trucco?**

«Il trucco», risponde il maestro «è guardarlo bene e capire cosa cambia e cosa non cambia 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 stesso non cambia!**

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. 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”, 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?”».

**Oh no! Ma allora!**

Altri, soprattutto i più piccoli, sono convinti che anche l'anima, col passare del tempo, cresce, 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 cresce col crescere dell'età.

**Sì ma se cresce, allora 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 ne abbiamo 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?».

**Una parte del tempo di Federico!**

«Interessante... Tuttavia, il tempo scorre, mentre voi dite - o vi sembra - che, pur cambiando, qualcosa di Federico rimane 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.

## **5.2 IO CHI SONO?**

La possibilità di viaggiare nel tempo, avanti e indietro, tra ricordi e pianificazioni future ci fa sentire, spesso, poco presenti a noi stessi. Per questa e altre ragioni, sono tanti coloro che si allenano a rimanere concentrati sul qui e ora, sull'istante presente. La meditazione è solo una delle strade percorribili per ricongiungersi con se stessi, per sbrogliare la matassa dei desideri irrealizzabili e dei rimpianti inconsolabili che spesso ci opprime. Già Epicuro<sup>2</sup> sosteneva che poco o nulla sappiamo del futuro, il quale non è del tutto nostro, né del tutto non nostro. Ebbene, su quest'ultimo, sul futuro che non è completamente fuori dalla nostra portata, possiamo e dobbiamo concentrarci: con l'obbligo di partire dal presente e l'indicazione a conoscere, anzitutto, ciò che c'è, e poi quel che potrebbe esserci. Costruiamo controfattuali, dunque, ipotesi di futuro che potremo andare ad abitare; ragioniamo sul da farsi senza limitare il nostro campo d'attenzione, perché ogni dato possa esserci utile a costruire una rappresentazione dettagliata di ciò che ci interessa. Ma per quale ragione è così importante chiedersi cosa può voler dire *identità* nel caso dei bambini piccoli? Perché l'identità, che è un oggetto culturale, affonda le sue radici in un substrato biologico, nell'infanzia, e poi si sviluppa per tutto il corso della vita. Perché i semi dei concetti si depositano nei piccoli e a quell'età iniziano a prendere forma. La nostra identità, in quanto vissuto e concetto che ci abita, è quanto di più vicino abbiamo a concetti quali il passato, il presente, il futuro, che nulla sarebbero se non ci fosse qualcuno, appunto un'identità, per cui questo scorrere incessante e mutevole mantenesse un significato, un baricentro. Che cos'è, dunque, l'identità? Come nasce e si sviluppa questo affascinante concetto? Posto che per noi adulti sembrerebbe essere la somma delle tante esperienze che ciascuno giudica essergli capitate, che significato ha tutto questo per un bambino piccolo che non ha ancora esperienze da raccontare?

Se, da un lato, abbiamo l'attenzione, che è legata a doppio nodo alla consapevolezza degli eventi del mondo esterno, che ci catturano o ci lasciano indifferenti, dall'altro, c'è la consapevolezza che guarda costantemente verso l'interno. La coscienza di "me", che si fa avanti

<sup>2</sup> Epicuro, *Lettera sulla felicità*, Bur, Milano, 2005.

come da dietro un sipario quando penso a tutte le esperienze che mi sono capitate e che senza bisogno di pensarci due volte, attribuisco sempre a me medesimo. Ma perché associo ciò che capita con “me”, perché dico che certe cose “mi” sono capitate? Sono forse lo stesso di quando avevo uno, due anni? Tutto in me sembra essere cambiato. Probabilmente, neppure una cellula di quelle che mi componevano allora è sopravvissuta al cambiamento, al passare del tempo. Com'è possibile dire chi sono? Sappiamo che le esperienze si memorizzano, creano “solchi”, fisici, materiali. Vengono registrate, impresse, come l'acqua che scorre sulle rocce e le scolpisce, giorno dopo giorno. Si fissano influenzando il nostro comportamento; creando dei percorsi sui quali si abitua a viaggiare i nostri potenziali elettrici. Il sistema punta alla sopravvivenza: se può farlo risparmiando energia, accomodandosi su strade conosciute che gli consentano d'inserire il “pilota automatico”, non si tirerà indietro.

Nei bambini, il discorso sull'identità si dipana in maniera necessariamente differente. In primo luogo, perché essi non hanno avuto tempo di registrare una sufficiente quantità di memorie “proprie” da poter inanellare attorno a un unico filo. In questo senso, si spiega, ad esempio, il fatto che riportino spesso memorie, fatti, che sono successi ad altri o che hanno altri per protagonisti, come se fossero i loro! I bambini prendono in prestito le identità che hanno vicino o che conoscono per studiarne il funzionamento, come base per costruirsi sopra nuovi ricordi, per conoscersi! Stiamo parlando di un tipo di memoria particolare, di quella che rende miei i miei ricordi e che in neuropsicologia<sup>3</sup> si definisce episodica<sup>4</sup> o autobiografica<sup>5</sup>. Di questo tipo di memoria i bambini, è evidente, ne possiedono ben poca<sup>6</sup>. Del resto, dato che la loro vita è appena cominciata, come potrebbe essere altrimenti? Piuttosto, sembra che inizino con l'accumulare informazioni su più identità prese a prestito; tracce che spezzettano e riuniscono a formare la base per un'identità aperta e flessibile che col tempo viene sempre più disidratata a formarne una certamente più stabile, ma sicuramente meno flessibile. Potremmo dire che i bambini si comportano un po' come quegli attori che cercano di entrare nel personaggio, che in ogni situazione provano a fare come avrebbe fatto lui. Con una sola grande differenza: i bambini non hanno idea di quale sia il personaggio al quale assomigliare, quel personaggio sono loro stessi. Così, esattamente come nel film *Memento* di Christopher Nolan, o in *Blade Runner*, capolavoro di Ridley Scott, tentano di dedurre chi sono mettendosi nelle situazioni che glielo possono far scoprire o si costruiscono dei ricordi dal nulla! «Chissà che tipo di vestiti mi piacciono... Ora entro in quel negozio, provo tutto, e lo scopro», oppure, «chissà se sono uno a cui piacciono le ostriche. Ora ne mangio una e lo capirò!». Ci sono tante cose che ancora non so di me. Cose che potrei scoprire se solo abbandonassi la falsa convinzione di conoscermi, per mettermi alla prova in situazioni nuove, per pormi delle domande, come farei con un estraneo del quale mi interessa saperne un po' di più. Il bambino che non sia frenato dai genitori o dagli insegnanti fa esattamente questo lavoro di ricerca, dal momento che, essendo venuto al mondo da poco, non sa nulla di se stesso, non si conosce! Egli va a caccia di modi sempre nuovi di raccontarsi. In questo

<sup>3</sup> Papagno, C., *Neuropsicologia della memoria*, Il Mulino, Bologna, 2010.

<sup>4</sup> Vannucci, M., *Quando la memoria ci inganna: la psicologia delle false memorie*, Carocci, Roma, 2008.

<sup>5</sup> Di Domenico, A., Mammarella, N., *La memoria autobiografica*, Carocci, Roma, 2011.

<sup>6</sup> Rudland, J., *Potenziare la memoria a breve termine*, Erickson, Trento, 2008.

modo, l'identità diventa la capacità che un individuo possiede di narrarsi, nella maniera più consapevole e in un certo senso distaccata possibile, come se stesse parlando di un personaggio, di qualcun altro. È questa la condizione che ci contraddistingue più di ogni altra. Basti pensare a quanto di ciò che siamo proviene dalla nostra famiglia, educazione, incontri, esperienze, letture, ecc., e quanto poco (forse nulla) è originario e attribuibile solo a noi stessi. L'io si rivela nella relazione con l'altro, non c'è spazio per menti disincarnate o fantomatici io sovranaturali che guiderebbero il nostro divenire. Noi siamo e ci modifichiamo esclusivamente nell'incontro con l'ambiente. Ne segue, forse, che l'autocoscienza ancora giovane dei bambini è diversa da quella degli adulti? Probabilmente sì. Come il protagonista di *Memento*, anche i bambini faticano a ricordare le persone che hanno appena incontrato, i posti che hanno appena visitato, le cose che hanno fatto, poco dopo averle fatte! La sbadataggine attribuita ai bambini, è da imputare alla loro attenzione, che è ampia anziché focalizzata, e genera poche memorie episodiche. L'apprendimento costante, a trecentosessanta gradi, divora le loro energie. A differenza di noi adulti, i bambini non collezionano ricordi (come non collezionano francobolli!), non passano il tempo a riflettere e coltivare la propria identità, come sempre più spesso si fa da adulti. I bambini spendono il loro tempo a conoscersi, gli adulti a comunicare agli altri ciò che hanno scoperto o credono d'aver scoperto di loro stessi, ecco perché non fanno altro che ripetere «io, io, io...».

L' "io chi sono?", nei bambini, come negli adulti, è strettamente legato alla memoria episodica, a tutti quei ricordi che hanno "me" per protagonista e che rimangono inanellati attorno a un filo, unico, che è la mia vita. Per quanto quel "me" non esista, dunque, frutto di un'illusione di continuità che la percezione mi propina, "io sono" quella roba lì. Ora, è evidente che anche i bambini molto piccoli hanno ricordi episodici, seppur diversi dai nostri, ma il dato certamente più interessante è che il loro modo di raccogliere questi ricordi e comporre una biografia cambia nel corso del loro sviluppo. I bambini crescono, la mente cambia, e contemporaneamente si sviluppa il concetto d'identità, che si avvicina sempre di più a quello ormai fatto proprio dagli adulti. Così, se inizialmente poteva capitare che i piccoli riferissero di eventi che gli erano capitati, o di esperienze che li avevano profondamente colpiti, solamente dopo qualche anno tutta questa mole di pensieri poteva venire legata insieme, a formare una narrazione unica, con dei protagonisti precisi. Scompare pian piano la tendenza, nei bambini, ad attribuirsi ricordi di altri, a confondere le tracce mnestiche, a non gestire la libera rievocazione delle memorie e a essere così facilmente influenzabili da memorie indotte. In neuropsicologia è risaputo come sia più facile per una persona far affiorare un ricordo quando la fonte è conosciuta. In questo senso, i falsi ricordi possono sembrare assolutamente reali, perché ci convinciamo erroneamente di conoscerne la fonte, di credere di ricordare da dove ci arrivi quel pensiero. I bambini fanno confusione con le fonti. Per loro, la fonte di un ricordo può essere un familiare che a pranzo racconta un aneddoto o un amico che traccia i contorni di una storia. Quell'aneddoto diventa un ricordo per quel bambino,

come se alla fonte ci fossero lui, come se l'esperienza fosse davvero la sua! Sembra che i bambini non ricordino la provenienza delle loro credenze, ma il fatto è che probabilmente a loro questo non interessa. L'esperienza può essere di un altro, e allora? I piccoli sono impegnati a conoscersi e prendono per buono tutto ciò che gli provoca un sussulto, che gli fa fare dei passi in avanti nella scoperta di se stessi. Se vedo qualcosa che mi piace, che mi fa sentire meglio, lo prendo al volo, anche se si tratta di un ricordo che non è mio! Chi l'ha deciso che i ricordi non possono essere indossati come dei vestiti? Il problema dell'amnesia delle fonti per cui, parlando con un bambino, non si può mai esser certi se ciò che egli racconta sia stato vissuto da lui in prima persona o da qualcun altro o sia stato semplicemente immaginato, genera non pochi problemi quando è di fondamentale importanza capire come stanno veramente le cose. Basti pensare a un bambino, testimone in un caso giudiziario. Più banalmente, basta essere presenti in classe quando, al ritorno dalle vacanze, la maestra chiede ai bambini cos'hanno fatto, cosa gli è capitato di bello o di brutto. A tre, quattro anni i racconti sono straordinari, perché mescolano desideri, paure, ricordi altrui, racconti, battute, cose viste e immaginate, come se tutto fosse davvero accaduto. Crescendo, poi, i bambini imparano a mantenersi sul filo degli accadimenti, senza mescolare ciò che loro avrebbero voluto che accadesse, ma effettivamente non si è verificato. Certo, a sei anni può ancora capitare di perderlo il filo! I bambini vivono in un mondo uguale al nostro, ma di sicuro lo percepiscono in maniera differente e questo basta a rendere estremamente interessante il loro punto di vista sulla realtà.

### 5.3 PERCHÉ IL BAMBINO?

Il laboratorio sull'identità viene proposto a bambini di 4 e 5 anni, e a bambini più grandi, proprio perché la loro memoria autobiografica è ancora in fase di sviluppo e costruzione. Ricapitolando: se, da un lato, possiamo dirci abbastanza sicuri che i bambini non vivono il mondo come lo viviamo noi, dall'altro, siamo praticamente certi del fatto che sono soliti catalogare i ricordi in maniera assolutamente peculiare. I piccoli, come le persone affette da Disturbi Dissociativi<sup>7</sup> o da Personalità Multipla<sup>8</sup>, infatti, non possiedono un'unica linea temporale sulla quale vanno a sistemare le loro memorie. Ogni linea temporale contiene i ricordi di un Sé particolare, nel caso delle Personalità Multiple, oppure di un aspetto della propria personalità unito alle diverse figure di riferimento, in particolare la madre, nel caso del bambino piccolo. Ricordare, per un bambino, vuol dire soprattutto ricordare i ricordi di sua madre, in aggiunta ai suoi. Naturalmente, tutto dal suo punto di vista! Tali memorie si posizionano su una linea temporale separata di poco da quella "in costruzione", una linea che i bambini usano per apprendere chi sono, uno specchio sul quale si riflettono. Esattamente come imparano a camminare, a utilizzare la forchetta per mangiare e il bicchiere per

<sup>7</sup> Liotti, G., *La discontinuità della coscienza: etiologia, diagnosi e psicoterapia dei disturbi dissociativi*, Franco Angeli, Milano, 1993.

<sup>8</sup> Miti, G., *Personalità multiple: uno studio sui disturbi dissociativi*, Carocci, Roma, 1998.

bere, così imparano a gestire i ricordi, allenandosi sulle memorie che trovano in giro, che sono quelle delle persone che gli stanno attorno. Il bambino non ha ancora accumulato abbastanza esperienze per costruire una narrazione convincente di se stesso, ecco perché attinge da storie, resoconti, esperienze altrui. Ecco perché va matto per i racconti, e chiede di poterli ascoltare ancora e ancora, perché se li vuole ricordare bene! La fusione delle linee temporali, che nei casi patologici si verifica in maniera problematica o non si verifica affatto, conduce dunque all'unificazione dei Sé e alla nascita dell'io quale entità percepita come separata da tutto il resto, illusione straordinariamente diffusa che conduce a credere all'esistenza di un agente interiore cosciente e onnipresente, un *homunculus* (che gli altri percepiscono alla stessa maniera di come lo percepisco io e dotato di molte sicurezze circa la propria identità). In questo senso, capiamo bene perché i bambini di tre anni, riferendosi a se stessi, utilizzino il proprio nome, mentre quelli di quattro dicano più semplicemente "io". Questi ultimi hanno già elaborato una narrazione di cui sono diventati indiscussi protagonisti; una narrazione che con difficoltà potranno osservare dall'esterno, come invece accadeva quand'erano più piccoli.

Da adulti noi pensiamo alla nostra vita come a un'unica storia che si svolge senza interruzioni e in maniera causale, ma un bambino non la vive così. Se ricordassimo tutto, ma proprio tutto di ciò che ci riguarda, come accade nei casi di Sindrome Ipermemorica (Super Memoria Autobiografica), registrati negli Stati Uniti e studiati da James McGaugh<sup>9</sup> dell'Università della California a Irvine, la cosa ci sembrerebbe ancor più scontata. Se fossi affetto da quella sindrome saprei esattamente dove mi trovavo e cosa stavo facendo durante un qualsiasi giovedì di novembre di quindici anni fa. Saprei con chi stavo parlando e cosa ci stavamo dicendo. Saprei tutto e questo, a pensarci, è oltremodo inquietante. Siamo dove siamo e soprattutto siamo chi siamo a causa di una serie più o meno lunga e precisa di situazioni, incontri, apprendimenti, rifiuti, scelte, e così via. E se fossi ipermemorico le ricorderei tutte! Fortunatamente, la maggioranza di noi non possiede una memoria di questo tipo, perciò ci è possibile, ogni tanto, meravigliarci. Stupirci del perché siamo finiti a studiare una certa disciplina e non un'altra, a incontrare quella persona e non un'altra, ad avere un'opinione riguardo qualcosa, oppure l'opinione opposta. I bambini imparano a inanellare i ricordi dalle loro figure di riferimento, prima ancora dei loro. Parlando, la mamma fa spesso riferimento al passato e senza saperlo li abitua a tenere a mente sempre più a lungo eventi passati e a richiamare sensazioni legate a quegli accadimenti. Ma perché allenarsi a tenere a portata di mano i ricordi, sia belli che brutti, dovrebbe essere utile? Perché di fronte a ogni nuova esperienza siamo portati, nella maggioranza dei casi, a utilizzare memorie passate, anzitutto, per spiegarcela, e poi per provare a controllarla. Come mai se mi capita un imprevisto, devo subito cercare, nella memoria, la maniera d'appiccicare quella situazione a qualcosa che già mi è successo nel passato? Abbassare il livello d'ansia e richiamare conoscenze permette d'essere più pronti e di sprecare meno energie nel risolvere la situazione presente.

<sup>9</sup> Parkerab, E. S., Cahillc, L., McGaughc, J. L., "A Case of Unusual Autobiographical Remembering", in *Neurocase: The Neural Basis of Cognition*, Volume 12, Issue 1, 2006.

I bambini, insomma, prendono via via dimestichezza col proprio Sé e con ricordi che, a prima vista, gli appartengono certamente meno di quanto gli appartengano le loro mani o i loro piedi. Eppure, per loro, come per tutti, la memoria diventa qualcosa di straordinariamente importante, soprattutto in vista della costruzione della propria identità. Eseguire rassegne, rivedere immagini, file, richiamare all'attenzione discorsi o parti di discorsi, emozioni che si riferiscono a qualcosa che ci è successo e che ci ha fatto avanzare in una qualche direzione, sarà un'attività che ci terrà impegnati parecchio durante la vita. Perché è vero che chi sa raccontarsi con più dovizia di particolari e di consapevolezza, vive meglio di chi si conosce poco o per nulla.

In aggiunta a quanto detto nei capitoli precedenti, dove abbiamo sostenuto la tesi secondo la quale, già a partire da 18 mesi, i bambini inizierebbero a esplorare la possibilità di viaggiare con l'immaginazione e costruire situazioni controfattuali nella propria mente, vogliamo qui soffermarci ancora sul rapporto che i bambini hanno con il tempo. Se è vero, infatti, che fin da piccolissimi essi coltivano delle intuizioni circa il funzionamento della realtà fisica che li circonda, e soprattutto della realtà sociale nella quale sono immersi, è pur vero che non avendo ancora una memoria autobiografica fanno fatica a porsi come soggetti di azioni future, motori di cambiamento, e così via. Solo a partire dall'età di quattro anni, appare in loro la curiosità legata a ciò che è loro accaduto nel passato. Ecco che, domandandosi quali esperienze e quali idee li hanno caratterizzati in precedenza, possono essere ancora più abili a modificare il futuro sulla base del fatto che vogliono o meno ripetere l'esperienza fatta. Anticipare gli stati futuri vuol dire costruire mentalmente delle situazioni che mi riguardano, con l'obiettivo di pormi in posizione di vantaggio rispetto a ciò che sta per accadere o è probabile che accada. I bambini di età inferiore ai tre anni non si proiettano nel futuro in questo modo e anche se già li si può osservare allenarsi in proto-esperimenti mentali con ciò che hanno a disposizione, di certo non hanno ancora sviluppato un buon controllo delle loro funzioni. Il controllo esecutivo, facoltà di cui ancora mancano, assieme alla possibilità d'immaginarsi situazioni non ancora presenti, gli sarà utile ogni qual volta avranno l'esigenza di trovare delle spiegazioni a ciò che li circonda. Il controllo esecutivo, ovvero la capacità di reprimere desideri e pensieri attuali in vista di un obiettivo futuro o, in altre parole, la possibilità (paradossale, da un certo punto di vista) di potersi occupare ugualmente del proprio Sé presente e di quello futuro, li spinge a formarsi una coscienza ben determinata. Ma se già del Sé presente, così come della coscienza, non sappiamo dire molto, del Sé futuro possiamo certamente ipotizzare ancor meno. Che significa "il futuro"? E che oggetto è "il proprio Sé nel futuro"? Significa, forse, che l'uomo è in grado di estendere la percezione che ha di se stesso, oltre che spazialmente anche temporalmente? Tutti sanno di essere la propria testa, le proprie braccia, gambe, mani, ecc., ma molti erroneamente credono di coincidere esclusivamente con i confini del proprio corpo. A questo proposito, sono note numerose ricerche neuroscientifiche che affermano che il Sé (o perlomeno alcuni aspetti di esso) si estende

ben al di là dei ristretti confini del corpo: fino a un certo punto senza bisogno di protesi, poi col loro aiuto, raggiungendo distanze considerevoli. Ecco che, ad esempio, il pescatore non è mai solamente l'uomo che vediamo seduto sul molo, che canticchia tra sé reggendo la lenza, ma è anche la punta della sua canna da pesca e il galleggiante che tocca l'acqua gelata. Il pescatore è tutte queste cose insieme. Proprio come il giocatore di biliardo, che è lungo la stecca che tiene in mano o il surfista, che sta anche sulla punta della sua tavola. Il Sé si estende tutt'attorno e di questo non c'è da stupirsi: quale controllo potremmo esercitare sulle cose o sugli altri se non li catturassimo all'interno del nostro essere? Ma il Sé si estende anche temporalmente? Se ne potrebbe discutere a lungo. Proprio come a volte si dice che il futuro è a un passo, oppure che è lì di fronte a noi, sembra ammissibile (anche se strano) pensare di poterlo addirittura toccare proiettandosi in avanti nello spazio. Tuttavia, il Sé abita la mente, dove non c'è presente, passato o futuro, o meglio dove questi concetti sono espressi da circuitazioni neurali di natura materiale che creano solo l'illusione di una realtà davvero sfuggente, ologrammatica. Il fatto di possedere una memoria autobiografica e un controllo esecutivo acquista, dunque, un'importanza considerevole in vista di questa potenzialità. Da questo incrocio di elementi, infatti, si genera l'esperienza dell'occhio interno, del Sé costante, della visione cinematografica dei ricordi. Nel corso dello sviluppo, i bambini mettono a punto tali meccanismi che possono essere influenzati dall'ambiente, dalla quantità e qualità degli stimoli che li colpiscono, nonché dalla predisposizione genetica (come accade nei casi, estremi, di super memoria autobiografica).

I bambini non hanno necessità di riempire l'universo di descrizioni definite. Se vedono una persona che si riposa su un divano, non pensano che possa essersi seduta per riflettere su qualcosa. Diciamo che non aggiungono spiegazioni là dove non c'è traccia di movimento. Quest'ultimo, nel caso dei bambini come degli altri cuccioli di mammifero, è segno di vita, di desiderio e del pensiero che sta dietro il raggiungimento di quel desiderio. È certo che il movimento, volontario o indotto che sia, parte da qualcosa di presente nell'ambiente esterno o interno all'agente che lo compie. È chiaro, allora, che se nell'ambiente circostante non c'è traccia di cosa possa aver attivato il movimento, lo stimolo deve aver avuto origine internamente all'agente, nella sua mente: questo gli adulti lo immaginano senza problemi, a volte persino con troppa sicumera. Senza appigli esterni che possano giustificare facilmente e in maniera causalmente efficace una serie di azioni compiute da un certo individuo, è molto complicato riuscire a decifrarne il comportamento. Le persone, il più delle volte, non agiscono linearmente o perlomeno non nella stessa maniera in cui agiremmo noi, perciò non è cosa da poco avere la capacità di mettersi nei panni degli altri, pur senza alcun indizio. I bambini, che spontaneamente accompagnano il gioco del far finta con commenti utili a chiarificare a loro stessi le azioni che compiono, si abituano a un'attività fondamentale, alla possibilità di estendere questo modo di ragionare ad altri. E questo commentare, sempre più sussurrato, non è altro che il tentativo, esitante, d'introyettare un accadimento che ha delle ripercussioni

esterne, ma che è iniziato nella mente, là dove non c'è modo di vederlo comparire, né procedere innanzi. Dunque, se inizialmente la maggior parte delle azioni e dei pensieri associati a queste azioni è esterna, è, per così dire, "là fuori", in seguito sarà l'interiorità ad assorbire quasi tutta la scena. Durante l'adolescenza, infatti, il discorso si sposterà decisamente e sempre più rapidamente verso l'interno. Il ragazzo, a differenza del bambino, perderà di vista la realtà e si manterrà per alcuni periodi lontano dalla verbalizzazione, dall'azione, dalla possibilità di esprimersi e di comprendere gli altri, in una sorta d'isolamento individuale, di notte della coscienza, di sovraccarico di sensazioni perlopiù inesprimibili. Solo in età adulta entrambe le componenti, esterna e interna, riusciranno a convergere, seppur rigidamente. L'occhio interno del bambino, che riesce a scorrere il calendario dei ricordi e che ha il suo massimo nei casi di super memoria, quale costante segnale lanciato a conferma della propria identità, dei propri gusti, atteggiamenti, nonché del valore e dell'importanza delle esperienze fatte, non si è ancora aperto. Assenza di movimento, per il bambino, è assenza di pensiero, segno di tranquillità della coscienza, di volontà pacificata. Al contrario, l'adolescente è tanto più in ansia quanto più il suo interlocutore tace o dissimula, perché immagina, fino all'esagerazione, ciò che all'altro potrebbe passare per la testa. L'adulto media i due estremi, soprattutto depotenziando la volontà di mentalizzare dell'adolescente, per affinare sentimenti di vicinanza, di coraggio, di comprensione; difficilmente, invece, gli riesce di riscoprire la sensazione più infantile. Da un lato perché, a ben guardare, essa è incompleta, dall'altro perché, anche volendo, non può, dal momento che il suo sviluppo lo ha reso strutturalmente diverso.

In questo senso, assumono un valore fondamentale gli studi di Giorgio Vallortigara<sup>10</sup> sul riconoscimento delle entità animate e l'origine delle credenze<sup>11</sup>, da lui sviluppati su animali (galline, in particolare) e poi estesi anche all'uomo. Per lo scienziato, le basi neurali dell'*imprinting* non sono mai state così chiare, dal momento in cui si è reso conto che lo si può ottenere su qualsiasi tipo di oggetto, naturale o artificiale, meglio se in movimento! Sembrerebbe, quindi, che la congettura secondo la quale i pulcini avrebbero una predisposizione per il riconoscimento della propria specie, sia sbagliata. Tuttavia, è vero che per un pulcino, così come per un neonato, non tutti i movimenti sono uguali! Esiste una predisposizione biologica per il riconoscimento del movimento, legata, però, non al tipo di specie, bensì alla possibilità o meno che si tratti di una creatura vivente. Le galline non seguono qualsiasi cosa si muova, altrimenti perderebbero tempo dietro a stimoli che non le garantirebbero la sopravvivenza. Al contrario, sono attratte da movimenti organizzati! Movimenti che, plausibilmente, provengono da un essere vivente, il quale, probabilmente, è anche un membro della loro specie (ma che potrebbe non esserlo o essere persino un predatore). Il ruolo delle predisposizioni biologiche, in questo caso del cosiddetto "life detector", è di fungere da guida, da meccanismo facilitatore dei processi di apprendimento. Si tratta, comunque, di predisposizioni grossolane, che avvicinano all'obiettivo, al bersaglio dell'apprendimento, senza contenere in

<sup>10</sup> Vallortigara, G., *Altre menti: lo studio comparato della cognizione animale*, Il Mulino, Bologna, 2000.

<sup>11</sup> Giroto, V., Pievani, T., Vallortigara, G., *Nati per credere: perché il nostro cervello sembra predisposto a fraintendere la teoria di Darwin*, Codice, Torino, 2008.

sé alcuna risposta, alcuna conoscenza già pronta. A questo punto, si potrebbe proseguire parlando dell'innata preferenza, nei pulcini come nei neonati, per stimoli *face-like*, ovvero stimoli organizzati schematicamente come in una faccia (o, per le galline, come nella regione della testa). Oppure, dell'impressione di causalità legata alle relazioni cinematiche tra due oggetti (effetto lancio di Albert Michotte), che ci fa distinguere tra agenti e oggetti semoventi. Sembrerebbe che gli uomini e anche altri animali, insomma, vengano al mondo con una fisica intuitiva che gli offre le basi per approcciarsi all'esperienza dell'ambiente circostante, ma anche e soprattutto con una psicologia intuitiva che li prepara a relazionarsi con chi troveranno ad aspettarli. Si tratta di una memoria filogenetica più che di un apprendimento in vita, di predisposizioni che spontaneamente cercheranno una via d'approfondimento attraverso il contatto frequente con oggetti e con agenti, in misura sempre crescente. Contatto che stabilirà quanto un individuo sarà o meno sensibile a riconoscere gli altri, sotto molteplici punti di vista (contatto oculare, quoziente di empatia, lettura della mente, ecc.). In altre parole, più alleno la mia naturale predisposizione a conoscere ciò che mi circonda e chi mi circonda, più sarò abile a immaginare, a giocare di finzione, ad attribuire pensieri, sentimenti, memorie. Sembra dunque che la possibilità di comprendere come e per quale ragione l'uomo struttura le proprie relazioni e le proprie credenze in un certo modo e non in un altro riposi nell'infanzia, in quella fase particolare della vita in cui tutte le finestre di apprendimento sono aperte e il potenziale fisico e mentale attende solo di essere stimolato e spinto verso ciò a cui è destinato.

#### 5.4 COSA SI PROVA A ESSERE UN BAMBINO?

Cosa si prova a essere un bambino? Ciò che rende complicato rispondere a questa domanda è l'elemento della coscienza, come scrive Thomas Nagel<sup>12</sup> nel suo famoso articolo del 1974<sup>13</sup>, in seguito ripreso da Alison Gopnik<sup>14</sup>. Sulla coscienza sono state formulate tante teorie, ma nessuna finora ha saputo render conto in maniera convincente ed esaustiva circa la qualità dell'esperienza soggettiva (il cosiddetto problema dei "qualia" in filosofia della mente). Perché, parlare di coscienza, al di là di tutto, equivale a parlare di stati mentali, di cosa si prova a essere ciò che si è, a fare ciò che si fa! È questa la vera sfida. Il carattere soggettivo dell'esperienza, infatti, resta un mistero per tutti, tranne che per il soggetto in questione (spesso anche per esso): «Non so quello che provo!», «Non riesco a capire quello che sento!». Quanta confusione regna a proposito del mentale e che approssimazione nel racconto che se ne fa! Stanchi d'inseguire chimere, alcuni filosofi<sup>15</sup> hanno persino avuto la brillante idea di eliminare tali difficoltà eliminando alla radice i "qualia". Ma affermare che l'esperienza della prima persona è solo un'illusione, sorta di rumore che accompagna il funzionamento del sistema nervoso, sembra davvero incredibile. Qualcosa di illusorio, in fondo, è pur sem-

<sup>12</sup> Nagel, T., *Cosa si prova ad essere un pipistrello?*, Castelvecchi, Roma, 2013.

<sup>13</sup> Nagel, T., "What is it like to be a bat?", *The Philosophical Review*, Vol. 83, No. 4 (Oct., 1974), pp. 435-450.

<sup>14</sup> Gopnik, A., *Il bambino filosofo: come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010.

<sup>15</sup> Churchland, P. M., *Plato's camera: how the physical brain captures a landscape of abstract universals*, The MIT Press, Cambridge, 2012.

pre qualcosa! Posto che il cervello dovrebbe comportarsi come un orologio, mentre la sua straordinaria imperfezione biologica lo rende culla inconsapevole della coscienza, sembra trattarsi di tentativi un po' isterici di sbrogliare la matassa. La questione è tutt'altro che immaginaria e senz'altro ben poco disfunzionale, anzi! Si parla di plasticità neuronale, di meccanismi di apprendimento, d'intelligenze multiple, scivolando spesso senza accorgersene nella para-scienza (quando si lega il funzionamento della mente alla meccanica quantistica, le cui fluttuazioni ben rappresenterebbero, secondo alcuni, la corsa di certi potenziali elettrici, con sincronicità e telepatie annesse). Nel marasma delle teorie, nessuna formulazione sembra poterci dire con certezza cosa si prova a essere un pipistrello, un uomo e così via. Ciononostante, non rimaniamo a mani vuote. Se, da un lato, ci rimane difficile inferire qualcosa di positivo, possiamo, dall'altro, spingerci a chiarire certe importanti differenze. Non è un risultato da poco, ad esempio, sapere con certezza che essere un bambino è diverso dall'essere un adulto! Avere la certezza che un bambino non percepisce la realtà allo stesso modo, non vive l'esperienza come un adulto. Stiamo parlando di due cervelli diversi, uno in via di sviluppo e uno già formato, di due architetture nervose che non condividono simultaneamente le stesse caratteristiche e che quindi originano esperienze dissimili e incomparabili. I bambini non possiedono ancora una memoria autobiografica e difettano nel controllo esecutivo, di conseguenza è probabile che non percepiscano la vita come un'unica linea temporale che va dal passato al futuro e sulla quale possono viaggiare (riavvolgere i momenti, disporli in sequenza, suddividere i protagonisti di quelle vicende, ecc.). Posti di fronte a una linea di questo tipo o a un calendario da completare, i piccoli mostrano difficoltà, ancora a cinque e sei anni, nel giocare con la scansione temporale, con la possibilità, massimamente sfruttata dagli adulti, di tornare indietro nel passato o di avanzare nel futuro. Sembra plausibile per i bambini che, da un lato, l'io non esista e che, dall'altro, il Sé non sia lì a sottolineare ogni azione, ricollegandola con qualche altra per sollevare continuamente ricordi ed elaborare nuove proiezioni. In fondo, i bambini sono soggetti all'imperativo evolutivo che li invita a imparare il più possibile nel più breve tempo disponibile (imperativo che vale per qualsiasi specie). È un bene, dunque, che in essi funzionino a dovere meccanismi di protezione quali l'amnesia della fonte o la suggestionabilità, che per un adulto sarebbero un enorme problema, perché così in pochi mesi essi riescono a cambiare completamente le loro idee sulla realtà, senza particolari scossoni. I bambini sono tutto un continuo di innovazione e creatività, è un bene che funzionino in questa maniera!

Ogni fenomeno soggettivo, essendo legato a un punto di vista unico, ci costringe a ipotizzare cosa può voler dire *essere come*. Siamo convinti che l'essere, così come lo conosciamo, non si presenta mai da solo, accompagnandosi sempre a una qualche forma di esperienza, a un esserci, più o meno profondo e dettagliato. Senza alcuna esitazione, Thomas Nagel afferma che i pipistrelli hanno esperienze, così come i gorilla e i bambini. Ma cosa si prova a essere un gorilla? E cosa si prova a essere un bambino? Il problema, in questi casi, è la

difficoltà che riscontriamo nell'immaginare come sia fatta questa esperienza. Si fa sentire la mancanza di un'affinità che in altre circostanze sembra, invece, esserci data: «cosa starà provando quella ragazza?», oppure, «come si sentirà quel signore?». Per quanto possa essere bravo a mettermi nei panni degli altri, volendo capire cosa voglia dire essere un bambino, non riuscirò a uscir fuori dal pensiero di cosa proverei se fossi, io stesso, quel bambino, ma ora, da adulto! Cosa proverei a fare così, a parlare così, a muovermi in quella maniera? «Cosa sentirei se fossi un bambino?», mi chiedo, da adulto. *Comportarsi come*, poi, non vuol dire essere, se non in senso molto lato. Un computer potrebbe comportarsi come un essere umano, fornendo risposte appropriate a determinate sollecitazioni e così via, ma ciò non significherebbe nulla. Così, se mi travestissi da zebra e mi comportassi come una zebra, non per questo lo diventerei, non per questo le mie esperienze avrebbero qualcosa a che vedere con quelle di quell'animale. Nell'immedesimazione potrebbe essermi consentito l'accesso a comprensioni che prima non avevo, questo è sicuro, ma niente più di questo.

Come sottolinea Thomas Nagel, il medesimo problema sussiste anche tra una persona e l'altra, certo in maniera meno appariscente che tra un uomo e un animale. Al cinema, ad esempio, mentre osservo le facce degli altri spettatori, sono convinto di capire cosa possa voler dire, per tutti quanti loro, vedere le stesse immagini che sto guardando anch'io. Eppure, il carattere soggettivo della mia esperienza è così fortemente specifico e personale che in realtà so di poter fare solo delle previsioni circa quello che gli altri provano. Previsioni che nei casi migliori si avvicinano al traguardo senza cogliere la profondità del vissuto e che la maggior parte delle volte si rivelano del tutto sbagliate! Chi l'ha detto che ciò che prova la gente sia in qualche maniera affine a ciò che provo io? E viceversa? A farci dubitare, ancora e ancora, sono le previsioni che sembrano funzionare: quando ci sembra di riuscire davvero a capire chi ci sta intorno. Non sempre, infatti, ci capita di scontrarci con l'approssimazione delle nostre valutazioni, se così fosse non riusciremmo mai a essere d'aiuto agli altri, ad ascoltarli, a parlare con loro come se consigliassimo noi stessi. Non sappiamo nulla di cosa possa voler dire essere qualcun altro, ma nella convinzione che debba essere più o meno come essere noi stessi, che l'altrui "esserci" sia simile al nostro, riusciamo persino a fare del bene, a incidere nella vita delle persone. Questa maniera di approcciarsi all'altro, poi, non è priva di evidenze. Anzitutto, la realtà esterna, che per tutti è la medesima. Una foglia verde, qualunque cosa sia, si dà a me come a tutti gli altri esseri umani. La foglia è lì e ci sarebbe anche se io non ci fossi a percepirla e sarebbe sempre la stessa. È del tutto contingente che a incontrarla sia io, con un sistema percettivo particolare, piuttosto che un insetto, con un apparato sensoriale differente. Poi ci sono i nostri simili, con i quali condividiamo una medesima struttura cerebrale, frutto di milioni di anni di evoluzione. Solide basi che consentono a una persona di affermare, senza che la si possa facilmente smentire, di poter immaginare quale sia l'esperienza di un'altra. Ma lo scarto rimane, perché immaginare, in questo caso, non è sufficiente. Nagel ha quindi ragione a sottolineare la necessità di concetti che ci per-

mettano di afferrare l'esperienza soggettiva, senza l'obbligo di ricorrere all'immaginazione, altrimenti il carattere più proprio e intimo dell'esperienza resterà incomprensibile. L'esperienza non è nulla senza il punto di vista particolare di chi la vive, d'altra parte è qualcosa e su quel qualcosa dev'esserci modo di dire, di raccontare. Se la riduzione oggettiva fallisce, lasciandoci con niente su cui riflettere, dovremmo capire come fare a trasmettere il carattere personale delle nostre esperienze a esseri che non possono avere quelle stesse esperienze, per il semplice fatto che non sono noi! Ci mancano le parole, è vero, ma non è abbastanza.

Dunque, cosa si prova a essere un bambino? Nel tentare di rispondere a questa domanda, Alison Gopnik ci ricorda come la coscienza si colleghi al cervello e come le continue conferme circa la loro correlazione ci consentano di comprendere sempre meglio determinati stati psicologici, alla luce di fatti neuronali ben precisi. Nel caso dei bambini, però, la questione si complica non poco. Ai normali problemi affrontati nei paragrafi precedenti, va ad aggiungersi la questione relativa allo sviluppo. Il sistema nervoso centrale dei bambini non ha nulla a che vedere con quello di noi adulti, questo è un dato di fatto. Un dato che è anche la chiave di tutto il discorso sulla possibilità o meno che abbiamo di capire cosa vuol dire essere un bambino. Se, da un lato, la neuropsicologia dello sviluppo afferma con certezza che i bambini focalizzano l'attenzione in modalità differenti rispetto agli adulti e che il loro cervello funziona in maniera differente, dall'altro, non abbiamo modo di sapere con certezza cosa possano voler dire queste affermazioni. Sono sufficienti a suggerire che la coscienza dei bambini è in qualche modo diversa da quella di noi adulti? Oppure no? Secondo Alison Gopnik, sì: «i bambini piccoli sono, almeno per certi versi, *più* consapevoli di noi»<sup>16</sup>.

Posto che trattare il tema della coscienza non è affatto semplice, anzitutto perché non c'è accordo scientifico su cosa sia, potremmo cercare d'individuare alcune delle maniere di darsi della coscienza. In questo senso, studiare l'attenzione è forse un modo per guardare anche alla coscienza, dal momento che quando sposto la mia attenzione su qualcosa, ne divento fortemente consapevole e quindi cosciente. L'attenzione, una funzionalità della mente piuttosto complicata, può essere analizzata da due prospettive differenti: esterna e interna. L'attenzione esogena è la capacità che ci è data, così come a tutti gli organismi viventi, di renderci conto di ciò che ci sta attorno e di prestarvi la dovuta attenzione. Per sopravvivere devo essere costruito in maniera tale da accorgermi per tempo se un predatore si sta avvicinando, se corro qualche pericolo a muovermi, se devo mettermi a correre o se è meglio che stia fermo. L'attenzione fa sì che di un certo quadro percettivo che mi si fa incontro, io scelga nel più breve tempo possibile a cosa rivolgermi, a cosa prestare attenzione, in maniera tale da sapere subito cosa fare: attaccare o scappare? L'attenzione esterna è molto utile quando proviamo qualcosa di nuovo, che ancora non abbiamo avuto il tempo d'interiorizzare. In quei casi, la nostra consapevolezza è tutta concentrata sull'oggetto della nostra attenzione: lo studia, lo guarda, lo manipola, in altre parole, lo impara. E una volta imparato bene lo ren-

<sup>16</sup> Gopnik, A., *Il bambino filosofo: come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010, pp. 125.

de fruibile dall'attenzione endogena, quella che non ha bisogno della visione globale, ma specifica. L'attenzione esogena non è intenzionale, quella endogena sì. La prima diventa intenzionale non appena ha scelto ciò su cui desidera concentrarsi. Il trasmettore rilasciato dal nostro cervello negli stati attenzionali, che media tutte queste situazioni, è il trasmettore colinergico. Quel che fa il cervello dipende sostanzialmente dall'equilibrio tra l'effetto eccitante dei trasmettitori colinergici, che ci permettono di essere estremamente vigili e l'effetto inibitore di altre molecole che concentrano l'attenzione limitando il suo campo.

La parte più interessante di tutto questo discorso sembra essere quella legata all'apprendimento. Apprendere significa modificare il proprio cervello. Non si tratta solamente di fare spazio nella memoria a contenuti che decidiamo essere di nostro interesse. Certo è fondamentale avere spazio per trattenere ciò che vogliamo ricordare, ma la nostra memoria di lavoro, per sapere cosa immagazzinare, deve anzitutto riuscire a lavorare. Per riuscirci deve mantenere l'attenzione. Farlo significa rimanere concentrati su qualcosa e apprenderlo, ovvero lasciare che il cervello durante l'esplorazione della nuova situazione si modifichi liberamente. Si tratta della modifica plastica delle connessioni neurali, che avviene molto velocemente da piccoli e in maniera sempre più difficoltosa da adulti, di meccanismi mediati anch'essi dai trasmettitori colinergici. Durante l'apprendimento, quindi, modifichiamo mente e cervello per fare spazio alle nuove informazioni che stiamo ricevendo sulla realtà. La concentrazione su un certo stimolo aumenta enormemente il flusso d'informazioni che lo riguarda, rendendoci massimamente consapevoli di ciò che abbiamo di fronte. Ci creiamo una sorta di modello tridimensionale sempre più completo di quel qualcosa che abbiamo davanti, riuscendo ad accrescere la nostra capacità di agire nei suoi confronti. Maggiore attenzione, insomma, maggiori informazioni. Imparare il maggior numero di cose, nel minor tempo possibile, come recita l'assunto evolutivo. Fissare le conoscenze apprese ripetendo l'osservazione e agendo sulla situazione, per percorrerla fisicamente e non soltanto mentalmente. È chiaro che concentrarci su qualcosa vuol dire perdere di vista tante altre cose, ma questo è inevitabile se vogliamo in qualche maniera specializzarci in qualche tipo di attività fondamentale per la nostra sopravvivenza. Ebbene, i bambini sembrano divergere rispetto agli adulti, proprio nel modo di condurre la loro attenzione. L'esogeno ha più spazio rispetto all'endogeno e dunque l'abbondanza dei trasmettitori colinergici supera quella degli inibitori. I bambini sono curiosi, adorano l'imprevisto e si muovono alla ricerca del nuovo nel mondo, per nulla stanchi delle novità e mai paghi della tranquillità e dell'abitudine. Perché? Il loro cervello pieno di trasmettitori colinergici, che non vengono inibiti facilmente riesce ad avere quasi sempre una visione ampia della realtà, una consapevolezza allargata e meno focalizzata che li impedisce di concentrarsi ma d'altra parte gli offre la possibilità di godere di quello che fanno e di dove sono nella maniera più iena possibile. L'attenzione endogena sembra svilupparsi con una certa lentezza nel corso degli anni che precedono l'ingresso a scuola e comunque non dovrebbe venire forzata perché il suo è uno sviluppo naturale. Sbaglia chi è

convinto che i bambini dovrebbero smetterla il prima possibile di guardare le cose da una prospettiva ampia, apparendo in alcune circostanze un po' sulle nuvole. Avranno tempo, il tempo dettato dal loro sviluppo, per riuscire a concentrarsi e magari faranno poi una gran fatica a imparare, diventati adulti, come recuperare quel focus che avevano da piccoli. È bene non accelerare i tempi con compiti che sviluppino la concentrazione. Ciò che i bambini fanno quando guardano la realtà senza porsi obiettivi specifici, distratti continuamente da nuovi stimoli che li sbalzano un po' di qua e un po' di là, è semplicemente imparare più che possono da ciò che li circonda.

Se è vero che i bambini non controllano bene le distrazioni e che qualcosa nel loro campo visivo può facilmente attrarli anche se sembrano essere concentrati su altro, questo non è certo privo di significato. Il fatto che essi riescano ad accorgersi immediatamente dei cambiamenti, a essere vigili e pronti a dare attenzione a ciò che minimamente li sfiora, li rende più pronti ai pericoli, data anche la condizione di estrema fragilità nella quale permangono per un tempo che non ha paragoni di durata nel regno animale. Sarebbe molto più complicato non esporsi ai pericoli se fossero esseri poco reattivi e facilmente dominabili da ciò che gli capita a tiro. Il fatto che spostino continuamente l'attenzione li fa più pronti a comandi immediati di avvertimento da parte degli adulti di riferimento oppure a evitare quel che presentandogli davanti li mettesse in pericolo. La possibilità di mantenere un livello di attenzione generico li rende molto abili nell'apprendimento. La visione ampia sul reale gli consente di creare facilmente mappe mentali causali, imparare subito come funziona un gioco, appena gli è stato insegnato o regalato. È anche la ragione per la quale apprendono i videogiochi molto più velocemente degli adulti e intuiscono come possa essere usato un certo sistema operativo o possa essere incastrato un pezzo in un puzzle. I bambini costruiscono mappe e modificano quelle che non utilizzano perché non sono attaccati a ciò che poi li renderà abitudinari. Plasticità e malleabilità sono sicuramente loro importanti caratteristiche che tendono a irrigidirsi con l'avanzare dell'età. La neuropsicologia ci mostra come, nel caso dei bambini, la corteccia frontale, dove risiedono i centri inibitori che consentono all'attenzione di venire focalizzata su qualcosa di specifico e soprattutto di essere mantenuta nel tempo, non sono ancora collegati efficacemente con il resto dei circuiti funzionali. Questi collegamenti si creeranno col tempo, ma all'inizio non sono consistenti. Nel caso dei bambini, a dominare è la corteccia parietale e occipitale. La prima li orienta verso le novità contenute in ciò che incontrano, la seconda fa sì che si rivolgano verso tutto l'universo visivo che li circonda (sappiamo bene come i bambini siano mossi da ciò che li colpisce visivamente, più che attraverso altri sensi). Il visivo è ciò che ci garantisce la sopravvivenza immediata, di conseguenza non è azzardato dire che siamo esseri prevalentemente visivi che, infatti, hanno sviluppato una cultura basata per lo più su questo senso.

In conclusione, potremmo spingerci ad affermare che i bambini provano tutto più nitidamen-

te, ma anche tutto in una volta, come se la loro attenzione e quindi la loro consapevolezza non fosse inibita, limitata e non avesse confini, se non quelli fisici relativi al campo visivo. I bambini sono plastici, aperti a nuove possibilità e infastiditi dalla troppa concentrazione, che in qualche modo rema contro il loro spontaneo modo di vedere le cose. Essi sono anche meno assuefatti rispetto agli adulti e si distraggono molto più facilmente; ma i circuiti, le mappe cognitive, sono ancora in formazione e loro riescono a modificarle facilmente e senza troppi problemi. In questo senso, potremmo pensare che abbiano a disposizione una parte più estesa di campo di coscienza, anche se non profonda ed endogena quanto quella adulta che riesce perfino a essere diretta e sostenuta su particolari specifici, entrando in modalità automatica o semi-automatica, come si verifica durante certe operazioni di precisione (il chirurgo che ogni giorno esegue diverse manovre in sala operatoria deve essere estremamente presente a se stesso, ma non troppo!).

Si tratta, suggerisce Alison Gopnik, di una condizione di coscienza simile a quella che un adulto potrebbe provare in viaggio, quando non ci sono più appigli conosciuti che possano dirgli come comportarsi, le routine sono ormai rotte e ci si deve riorganizzare. Oppure durante certi stati meditativi o di concentrazione davanti a un film del quale non si riesce a prevedere il finale. Secondo quanto afferma la psicologa californiana, i bambini piccoli ci dicono che le abilità psicologiche possono essere dissociate e possono condurre a tipi diversi di coscienza. “La coscienza che accompagna l’apprendimento può essere molto diversa da quella che accompagna la pianificazione”. Per questo dovremmo essere bravi, come insegnanti, a mantenere un livello di consapevolezza ampio nei bambini se vogliamo che imparino davvero dalle esperienze che stanno facendo. Una ridotta parte della consapevolezza consiste nel concentrarsi in compiti ben specifici e portarli a termine, come fanno gli adulti, ma la visione globale di una situazione o di un problema, capacità tanto rara quanto richiesta, rappresenta la vera sfida educativa, il cambiamento necessario per il futuro. Posto che è bene sapere come focalizzare l’attenzione su ciò che ci interessa e che, in generale, le funzioni esecutive sono meccanismi che seguono il nostro sviluppo e vanno allenate, è anche vero che se i bambini sono strutturati per avere un’attenzione ampia, quel tipo di consapevolezza dovrebbe essere favorita anziché inibita. L’insegnante ha l’obbligo di conoscere l’attenzione dei suoi alunni per riuscire a pretendere da loro ciò che effettivamente possono darle e per calibrare l’attività in base a ciò che in loro, a livello neuropsicologico, si sta verificando.

La scuola dovrebbe diventare un luogo nel quale il lavoro d’equipe è all’ordine del giorno, non un’eventualità rara. Un luogo dove insegnanti, pedagogisti, psicologi, logopedisti, psicomotricisti e filosofi potrebbero lavorare insieme, discutere e ragionare non solo su come trattare determinate situazioni-problema, ma anche e soprattutto su come riuscire a ottimizzare una procedura che soddisfi la sete di conoscenza di ogni singolo bambino<sup>17</sup>. Allenare

<sup>17</sup> Morin, E., *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l’educazione*, Cortina Editore, Milano, 2015.

al meglio ogni alunno<sup>18</sup>, tenendo conto delle sue naturali inclinazioni, a partire dalla consapevolezza che l'intelligenza è un oggetto complesso, declinabile in molte maniere differenti. Occorrerebbe, quindi, superare l'isolamento della classe, del banco all'interno della classe, così come della divisa e delle ore di lezione scandite in maniera definitiva e automatica, in vista di un rovesciamento educativo che ponga al centro il bambino<sup>19</sup> e non il programma (uguale per tutti). L'idea, illusoria, che tutti possano o addirittura debbano raggiungere gli stessi risultati e le stesse competenze, si scontra con la realtà, che è molto più varia e apre a nuove e sempre più necessarie possibilità di organizzazione della vita scolastica<sup>20</sup>.

Photo: Saltarelli, F., *Laboratorio di Filosofia coi bambini*, Fano, 2014.



<sup>18</sup> Goleman, D., Bennett, L., Barlow, Z., *Ecoliterate: how educators are cultivating emotional, social, and ecological intelligence*, Jossey-Bass, San Francisco, 2012.

<sup>19</sup> Stone, M. K., Barlow, Z., *Ecological Literacy: Educating our children for a sustainable world*, Sierra Club, San Francisco, 2005

<sup>20</sup> Stone, M. K., *Smart by nature: schooling for sustainability*, Watershed Media, Healdsburg, 2009.

## BIBLIOGRAFIA

AINSWORTH, M. S., BLEHAR, M. C., WATERS, E., WALL, S., *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*, Erlbaum, Oxford, 1993.

ASTINGTON, J. W., *The child's discovery of the mind*, Harvard University Press, Cambridge, 1993.

ATANCE, C. M., O'NEILL, D. K., The emergence of episodic future thinking in humans, *Learning and motivation*, 36, 2, pp. 126-44, 2005.

BARKOW, J. H., COSMIDES, L., TOOBY, J., *The adapted mind: evolutionary psychology and the generation of culture*, Oxford University Press, New York, 1992.

BARON-COHEN, S., *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*, MIT Press, Cambridge, 1995.

BARON-COHEN, S., TAGER-FLUSBERG, H., COHEN, D. J., *Understanding other minds: perspectives from developmental cognitive neuroscience*, Oxford University Press, New York, 2005.

BARTSCH, K., WELLMAN, H. M., *Children talk about the mind*, Oxford University Press, New York, 1995.

BELSKY, J., MOST, R. K., From exploration to play: a cross-sectional study of infant free play behavior, *Developmental psychology*, 17, 5, pp. 630-39, 1981.

BOWLBY, J., *Attachment and loss*, Basic Books, New York, 1980.

CAMPBELL, J., *Past, space, and self*, MIT Press, Cambridge, 1994.

CAREY, S., *Conceptual change in childhood*, MIT Press, Cambridge, 1985.

CHURCHLAND, P. M., *The engine of reason, the seat of the soul: a philosophical journey into the brain*, MIT Press, Cambridge, 1995.

CHURCHLAND, P. S., *Brain-Wise: studies in neurophilosophy*, MIT Press, Cambridge, 2002.

CHURCHLAND, P. M., *Plato's camera : how the physical brain captures a landscape of abstract universals*, The MIT Press, Cambridge, 2012.

DENNETT, D. C., *Consciousness explained*, Little, Brown & Co., New York, 1991.

FIVUSH, R., GRAY, J. T., FROMHOFF, F. A., Two-year-olds talk about the past, *Cognitive Development*, 2, 4, pp. 393-409, 1987.

FLAVELL, J. H., Cognitive development: children's knowledge about the mind, *Annual review of psychology*, 50, pp. 21-45, 1999.

GIROTTI, V., PIEVANI, T., VALLORTIGARA, G., *Nati per credere: perché il nostro cervello sembra predisposto a fraintendere la teoria di Darwin*, Codice, Torino, 2008.

GOLEMAN, D., BENNETT, L., BARLOW, Z., *Ecoliterate: how educators are cultivating emotional, social, and ecological intelligence*, Jossey-Bass, San Francisco, 2012.

GOPNIK, A., Words and plans: early language and the development of intelligent action, *Journal of child language*, 9, 2, pp. 303-18, 1982.

GOPNIK, A., How we know our minds: the illusion of first-person knowledge of intentionality, *Behavioral and brain sciences*, 16, 1, pp. 29-113, 1993.

GOPNIK, A., GLYMOUR, C., SOBEL, D. M., SCHULZ, L. E., KUSHNIR, T., DANKS, D., A theory of casual learning in children: casual maps and Bayes nets, *Psychological review*, 111, 1, pp. 3-32, 2004.

HAIJT, J., The new synthesis in moral psychology, *Science*, 316, 5827, pp. 998-1002, 2007.

HARRIS, P. L., GERMAN, T., MILLS., P., Children's use of counterfactual thinking in casual reasoning, *Cognition*, 61, 3, pp. 233-59, 1996.

HICKLING, A. K., WELLMAN, H. M., The emergence of children's causal explanations and theories: evidence from everyday conversation, *Developmental psychology*, 37, 5, pp. 668-83, 2001.

KUSHNIR, T., GOPNIK, A., Young children infer causal strength from probabilities and interventions, *Psychological Science*, 14, 5, pp. 402-08, 2005.

LESLIE, A. M., Pretense and representation: the origins of theory of mind, *Psychological review*, 94, 4, pp. 412-26, 1987.

LEWIS, D., *Counterfactuals*, Harvard University Press, Cambridge, 1986.

- LILLARD, A. S., Pretend play and cognitive development, *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, Blackwell Publishing, Malden, pp. 189-205, 2004.
- LOFTUS, E. F., Memories for a past that never was, *Current directions in psychological science*, Special Issue: Memory as the Theater of the past: the psychology of false memories, 6, 3, pp. 60-65, 1997.
- MCCORMACK, T., HOERL, C., Young children's reasoning about the order of past events, *Journal of Experimental Child Psychology*, 98, 3, pp. 168-83, 2007.
- MELTZOFF, A. N., Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old-children, *Developmental Psychology*, 31, 5, pp. 838-50, 1995.
- MIKHAIL, J., Universal moral grammar: theory, evidence and the future, *Trends in cognitive Sciences*, 2, 4, pp. 143-52, 2007.
- MORIN, E., *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina Editore, Milano, 2015.
- NAGEL, T. (1974), *Cosa si prova ad essere un pipistrello?*, tr. it., Castelvecchi, Roma, 2013.
- ORNSTEIN, P. A., HADEN, C. A., ELISCHBERGER, H. B., Children's memory development: remembering the past and preparing for the future, *Lifespan cognition: mechanism of change*, Oxford University Press, New York, 2006.
- PAPOUSEK, M., PAPOUSEK, H., HARRIS, B. J., The emergence of play in parent-infant interaction, *Curiosity, Imagination, and Play: on the development of spontaneous cognitive motivational processes*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 214-46, 1987.
- PIAGET, J., *Le jugement moral chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1932.
- PIAGET, J., *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1936.
- PIAGET, J., *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1937.
- PIAGET, J., *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1945.
- PINKER, S., *How the mind works*, Norton, New York, 1997.

POSNER, M. I., *Cognitive Neuroscience of Attention*, Guilford, New York, 2004.

ROVEE-COLLIER, C., BARR, R., Infant learning and memory, *Blackwell Handbook of Infant Development*, Blackwell, Malden, pp. 139-68, 2001.

SCHACTER, D. L., ADDIS, D. R., BUCKNER, R. L., Remembering the past to imagine the future, *Nature Reviews Neuroscience*, 8, 9, pp. 657-61, 2007.

SEARLE, J. R., *The rediscovery of mind*, MIT Press, Cambridge, 1992.

SOBEL, D. M., Exploring the coherence of young children's explanatory abilities: evidence from generating counterfactuals, *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 1, pp. 37-58, 2004.

STONE, M. K., BARLOW, Z., *Ecological Literacy: Educating our children for a sustainable world*, Sierra Club, San Francisco, 2005

STONE, M. K., *Smart by nature: schooling for sustainability*, Watershed Media, Healdsburg, 2009.

TAYLOR, M., *Imaginary companion and the children who create them*, Oxford University Press, New York, 1999.

Thomson, J. J., Killing, letting die, and the trolley problem, *Monist*, 59, pp. 204-17, 1976.

TURIEL, E., *The development of social knowledge: morality and convention*, Cambridge University Press, New York, 1983.

VALLORTIGARA, G., *Altre menti: lo studio comparato della cognizione animale*, Il Mulino, Bologna, 2000.

WOODWARD, J., *Making things happen: a theory of casual explanation*, Oxford University Press, Oxford, 2003.

WOOLLEY, J. D., WELLMAN, H. M., Young children's understanding of realities, nonrealities, and appearances, *Child Development*, 61, 4, pp. 946-61, 1990.

WOOLLEY, J. D., WELLMAN, H. M., Origin and truth: young children's understanding of imaginary mental representation, *Child Development*, 64, 1, pp. 1-17, 1993.

## 6

## ETICA BAMBINA

**6.1 I BAMBINI DI FRONTE AI MORAL PLAYS**

Fin dal primo giorno in cui mettemmo piede a scuola, ci rendemmo conto di quanto i bambini fossero sensibili ai *moral plays*<sup>1</sup>. Ma forse è il caso di partire dall'inizio, spiegando che cosa intendiamo quando parliamo di "giochi morali". Un *moral play* è una storia costruita apposta per mettere in difficoltà qualcuno in campo morale, ovvero per indagare quali sarebbero le sue scelte in una data situazione sperimentale. Ad esempio, se qualcuno a tavola, durante un pranzo, ci pone di fronte alla questione se sia bene oppure no gettarsi in acqua per salvare una persona che sta annegando, dato che le probabilità di salvarla sono scarse e si rischia la propria vita nell'impresa, beh, si tratta di un gioco morale. Un dilemma, una di quelle situazioni che non sappiamo proprio come affrontare o che perlomeno ci fanno venire un mare di dubbi. Ebbene: i bambini sono particolarmente sensibili a queste storie. Fondamentalmente, crediamo, per due serie di ragioni differenti che in loro vanno opportunamente a convergere. Da un lato, perché essi sono (potremmo dire, *per natura*) attratti dalle storie<sup>2</sup>, cioè dalle narrazioni di fatti ed eventi. In questo senso, i *moral plays*, essendo storie spesso pazzesche, cose che non potrebbero mai verificarsi nella realtà, ne sono un esempio perfetto. Dall'altro, perché i bambini sono estremamente affascinati dal contenuto di quelle storie, ovvero dalle questioni morali e questo è ciò che forse ci sembra più strano. Il fatto è che noi adulti, al di là dell'età dei piccoli con i quali certo non condividiamo la stessa idea di morale, possiamo esser certi di condividere la capacità d'immaginare. E cos'è un'interrogazione morale se non un invito a giocare con l'immaginazione, invito che i bambini, spinti dalla curiosità, non possono rifiutare?

Se sul versante delle storie non ci è difficile immaginare come mai i bambini ne dovrebbero essere attratti, ci riesce invece più ostico capire come mai un dilemma morale avrebbe il potere di sortire così tanto effetto nei piccoli abitanti di una qualsiasi scuola dell'infanzia. La curiosità di capire cosa ci trovassero i bambini in un *moral play* e come mai, a pensarci bene, ogni storia che funzionasse, favola o fiaba che fosse, lo conteneva, esplicitandolo o meno, ci spinse a condurre alcune ricerche in questo campo. Ricerche che richiederebbero ulteriori approfondimenti e studi e che sono ben lungi dall'essersi concluse. Dopotutto, la possibilità di osservare e intervistare i bambini direttamente *in natura*, ovvero a scuola, non è materia quotidiana per la filosofia sperimentale, che deve ancora capire come ottenere

<sup>1</sup> Si veda: Ogien, R., *Del profumo dei croissants caldi e delle sue conseguenze sulla bontà umana. 19 rompicapi morali*, Laterza, Roma-Bari, 2012; Canto-Sperper, M., *La filosofia morale*, Il Mulino, Bologna, 2006; Bagnoli, C., *I dilemmi morali*, De Ferrari, Genova, 2006.

<sup>2</sup> Gottschall, J., *L'istinto di narrare: come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014.

le informazioni che va cercando. Ma lasciando da parte tali questioni e tornando sui nostri passi, chiediamoci ancora una volta come mai i bambini hanno tanto a cuore la questione morale, confessando che noi stessi, prima di avvicinarci a queste domande, eravamo sempre stati convinti che fossero gli adulti quelli che di nascosto insistevano per inserire una morale all'interno delle storie destinate ai bambini, al fine di educarli e convincerli a seguire il bene. E invece, più semplicemente di quanto noi stessi pensassimo, abbiamo avuto modo di vedere che sono proprio i bambini a fare richiesta agli adulti del dato morale se questo non c'è. La morale, la causa finale, li coglie immediatamente, attira tutta la loro attenzione. Non solo, più la questione morale si fa difficile, spinosa e combattuta, come in quelle storie in cui i cattivi non sono poi così tanto cattivi e i buoni non sono poi così tanto buoni, più i bambini impazziscono di gioia e vogliono continuamente ritentare l'esperienza del racconto e della scoperta.

In questo senso, la tentazione di raccontare storie ai bambini e di interrogarli su ciò che leggevamo non ci attirava per nulla. Il nostro approccio, diverso rispetto a quelli che presuppongono la situazione nella quale, da seduti, si legge qualcosa e lo si commenta assieme, ci preservava da certe regole. Piuttosto, volevamo creare una situazione nella quale fosse chiaro che non eravamo lì a raccontare qualcosa di più o meno divertente e che non stavamo leggendo un libro, ma che ci interessava davvero la loro opinione su un certo caso specifico di difficile soluzione nel quale eravamo impegnati. Da un lato, dunque, i bambini non dovevano prendere la situazione troppo alla leggera, dall'altro, non era affatto semplice creare la giusta atmosfera per raccontargli ciò che volevamo. Le favole, soprattutto quelle ad alto contenuto morale (penso a quelle nelle quali ci sono cadaveri, è presente la morte o ci sono scene di terrore, come qualcuno che si perde o non si trova, sparizioni, e così via) necessitano della giusta preparazione. Una volta che sono state raccontate continuano a circolare nella testa del bambino per giorni e giorni. Lui o lei, a partire da quei ricordi, forma storie e storie su quelle storie, variazioni, un po' come se stesse giocando di finzione, ma solo con del materiale immaginario a disposizione. Il problema, semmai, è che le storie normalmente trovano la loro collocazione nella mente del bambino servendosi di effetti che le potenziano. Non è un caso che si sia cercato quasi immediatamente di trasferire le storie dei bambini a teatro, sotto forma di spettacoli di burattini, e poi al cinema, utilizzando gli effetti speciali e che ci sia la corsa a tradurre tutto ciò che ha a che fare coi bambini, secondo i nuovi standard informatici e comunicativi. Oggi è lo schermo della televisione o del tablet che racconta ai bambini la favola della buonanotte, anziché la mamma. L'effetto è amplificato, anche troppo diremmo, e la mamma è libera di fare altre cose. Ma di certo l'oralità si perde e i corpi si disabitano a conoscersi. Nel nostro caso l'effetto non doveva essere quello: nessun effetto speciale, nessun rimando alla lettura di una storia. Solo tanta attenzione rispetto al compito che i bambini, in gruppo, avrebbero dovuto svolgere.

A differenza dell'adulto, sottoposto al medesimo esperimento, il bambino non sa che le idee che esprimerà a proposito del dilemma saranno colte dallo sperimentatore come dati importanti e significativi. Questo, specialmente quando ha a che fare con i più piccoli, preserva il ricercatore da numerosi errori. I bambini, fino a una certa età, dicono la verità, è risaputo. Non tentano di fare bella figura con chi pone loro le domande. Non pensano che rispondere in un modo piuttosto che in un altro possa avere delle ripercussioni. E infatti non ce l'ha (prova, però, a spiegarlo a un adulto!). Già a nove anni, in molti casi, i bambini sanno cosa significa aspettarsi qualcosa da qualcuno e implicitamente tendono a confermare quelle che immaginano essere le aspettative dello sperimentatore, a maggior ragione nel caso intuiscono, da gesti o espressioni, che egli voglia sentirsi dare un certo tipo di risposta e non un altro. In linea generale, i piccoli dicono quello che pensano. E si può star certi che se la storia è raccontata con impegno e dovizia di particolari, essi riusciranno a immedesimarvisi come in un film<sup>3</sup>.

Le richieste dello sperimentatore, però, dovranno essere chiare e se vorranno portare a qualcosa dovranno suscitare risposte rapide e sicure. Durante l'esperimento non verrà intavolata una discussione a partire dalla storia riferita ai bambini, quello semmai verrà fatto in un secondo momento. Inizialmente, come si diceva in precedenza, è quasi meglio che i bambini sappiano che i grandi sono lì con loro proprio perché gli interessa sapere cosa ne pensano di una certa questione che stanno per sottoporli. Le risposte ottenute, come vedremo, hanno dell'incredibile, sia perché i piccoli sono estremamente attenti alle storie e alle implicazioni morali che esse contengono, sia perché non in tutti i casi essi ripropongono lo stesso tipo di ragionamento che muoverebbe un adulto, mentre in altri sì. Se è vero che in campo etico ammettere una certa pluralità delle dottrine e dei metodi è la precondizione migliore per intavolare un dialogo globale e per superare situazioni difficili, allora i bambini sono sicuramente dei maestri della disciplina. Loro non fondano il ragionamento su un principio unico che va sempre incontestabilmente applicato e sono i primi ad ammettere la possibilità che si diano soluzioni basate su metodi differenti per situazioni differenti o addirittura per la medesima situazione. Il loro pensiero pluralista lascia a piedi il deontologismo moralistico, che assieme ad altri voleva convincerci di come alcune cose non andassero fatte, punto e basta. Ebbene: per i bambini le cose non stanno così. Per loro non c'è qualcosa che non si può fare. Se la cosa è interessante, il bambino, ragionevolmente, trova il modo e la giustificazione per farla. Il bene è il bene e dà piacere, questo è certo. Ma è anche vero che ci sono beni e beni, e quelli a lungo termine, quelli legati alle funzioni esecutive (quelle che mi permettono di raggiungere i miei obiettivi, dal fermarmi mentre corro per allacciarmi le scarpe, al non mangiare un gelato a colazione per evitare che mi venga il mal di pancia nel corso della mattinata) gli impediscono di ragionare in questi termini. La loro concezione di futuro e più in generale di tempo è particolare, e non gli garantisce la possibilità di mettersi a pensare troppo in avanti, o di fare dei programmi.

<sup>3</sup> Rosenthal, R., Jacobson, L., *Pigmalione in classe*, Franco Angeli, Milano, 1983.

E se una data situazione non si ripresentasse più? Se non avessi due alternative? Non ho tempo! A volte i bambini sembra che pensino questo. Loro devono provare ciò che gli interessa, perché non hanno idea se potranno o meno rifarlo un'altra volta. D'altra parte, però, essi sono contrari anche a teorie opposte alla precedente, come quella consequenzialista. Il fatto che alla fine, malgrado tutto quello che possa capitare nel mezzo, l'importante è che sommariamente ci sia più bene che male, beh, è una teoria che li attira. Il problema sta nel calcolo, nel tempo speso a valutarlo. I bambini non fanno calcoli, non perché non li sappiano fare, ma perché non hanno tempo per farli. Calcoli complessi richiedono tempo ed è quest'ultimo che manca ai bambini, forse proprio perché in loro la neurogenesi evolve rapidamente e non gli lascia abbastanza tempo per *fermarsi*. Anche se questa concezione porta all'utilitarismo, e vedremo come i bambini in un certo senso siano davvero utilitaristi (dove per utilitarismo intendiamo semplicemente il fatto che il bene è il piacere), a ben guardare le cose non sono semplici. È vero che essi cercano il piacere, come è vero che rivelano uno strano insieme di concezioni temporali, memoria, funzioni esecutive, definizione di termini quali *bene* e *male*, *vero*, *falso*, *giusto* e *ingiusto*, sui quali in molti casi sono già stati allenati e hanno già iniziato un *training*, duro, in alcuni casi, troppo leggero o peggio ancora fuorviante, in altri! Ad ogni modo, quanto difficile sia carpire il loro pensiero, evitando di considerarlo infantile, ovvero preliminarlo all'età adulta, solo chi lavora a stretto contatto con loro può dirlo con perizia.

Ma è forse l'etica delle virtù quella che più ci ispira quando li guardiamo e ragioniamo con loro. La massimizzazione del bene, per i bambini, è un affare assai importante, perché per loro è importante la maggioranza (i più, generalmente, hanno ragione, indipendentemente da cosa sostengano). Estremamente attenti a che tutti abbiano qualcosa, sono pochi i piccoli che fanno davvero fatica a essere generosi, a prestare qualcosa a qualcuno, a empatizzare, e spesso questa impossibilità è segnale di qualche disturbo. Per loro è un piacere aiutare ed è per questo che lo fanno, non per una ricompensa, né perché si deve fare. Dà piacere aiutare e allora lo fanno! Essere utili o addirittura indispensabili, per di più se c'è di mezzo un adulto, è per loro estremamente soddisfacente da un punto di vista emotivo. Non credo si dia una gioia più grande di questa nei racconti dei bambini, quando a scuola rivelano di come hanno aggiustato la staccionata assieme al padre, il pomeriggio precedente!

Allle feste di compleanno, luogo di osservazione per uno sperimentatore, i bambini non sono così tanto emozionati all'idea dei regali che riceveranno, quanto di chi parteciperà alla festa. Avete notato come solitamente essi non perdano tempo a giocare con le cose che gli hanno appena regalato, ma amino prendere ciò che hanno già e che conoscono? Non si tratta di un calcolo, di una scelta ponderata, ma di una proposta di condivisione con ciò che gli appartiene da più tempo, con ciò che conoscono e sanno far funzionare. Qualcosa che possono condividere. La massimizzazione della felicità, del bene generale,

come quando domandano alla mamma se sta bene e tentano a modo loro, magari *maldestramente*, di risolvere i suoi problemi, o la sua tristezza. Occorre trovare il modo, non troppo fiabesco, per interrogare veramente la loro intuizione, aggirando il momento in cui il ragionamento prevale sull'istinto, sul ciò che davvero faresti o pensi andrebbe fatto in una determinata situazione. È l'intuizione il segreto, ciò che mette in moto nei bambini relazioni di pensiero e ragionamenti di tipo morale che non sono frutto di un calcolo, di operazioni e regole elementari applicate in maniera automatica, né del tutto consapevoli. Le intuizioni morali funzionano sulla base di criteri, più o meno sottintesi, che i bambini non sanno neanche di avere e che in molti casi anche gli adulti ignorano. Non stiamo parlando di una lunga serie di precetti, ma di un breve e potente prontuario dedicato alla sopravvivenza, che l'essere umano declina, di volta in volta, a seconda della situazione e compatibilmente con la sua abilità d'immaginare, come vedremo.

La regola che invita a trattare casi simili in maniera simile, nel caso dei bambini, non sembra funzionare bene come per gli adulti. Eppure ci sono persone che fanno di questa regola il loro cavallo di battaglia. Se ho ben presente casi limite nei quali mi comporterei in una certa maniera, per risolvere qualsiasi altro caso simile o derivabile da quello, allora applicherò la stessa regola. In altre parole, secondo alcuni il ragionamento morale si basa su due componenti, da un lato le intuizioni morali, che ci spingono a rispondere d'acchito ciò che ci sembra più logico per la situazione in questione, dall'altro, le regole morali che sono quelle che possono anche andare contro la nostra intuizione, che arrivano dopo, quando approfondiamo il ragionamento su una certa situazione. Un esempio di regola l'abbiamo già visto, che si debbano trattare i casi simili in maniera simile, una regola che i bambini non rivelano, ma che i genitori più o meno consapevolmente rinforzano affinché essi la imparino il più in fretta possibile, salvo poi pentirsene in certe circostanze. La verità è che fondamentalmente hanno ragione i bambini, dal momento che non esistono casi simili (semplicemente perché non esistono due istanti uguali nel tempo).

“Siamo quasi arrivati?”, chiede il bambino.

E dopo un minuto, ripete: “Siamo quasi arrivati?”.

Poiché gli eventi sono distinti, come potrebbero essere moralmente equivalenti? Ci troviamo di fronte al bambino che, applicando erroneamente la regola, dice alla mamma: “lei ha preso il gelato, adesso lo voglio anch'io”; “lei ha fatto i compiti per avere il gelato, anche io ho fatto i compiti, dunque anch'io voglio il gelato”. Ma non sempre è così semplice, soprattutto quando si tratta di spiegare a un bambino in quali circostanze la regola non vale, quand'è che le situazioni non sono uguali. Il problema è che le regole non mettono d'accordo tutti e non sono affatto chiare. Di certo riposano sulla nostra biologia, perlomeno alcune, ma ciò non toglie che siano comprese molto superficialmente dalla maggior parte

delle persone, che le applicano senza ragionarci a fondo. Aldilà delle regole, comunque, sono le intuizioni a darci i problemi maggiori! A differenza delle regole, infatti, le intuizioni non sono le stesse per tutti e non le si riesce a controllare facilmente. Se accordarci sulle regole è possibile, anche se estremamente faticoso, per quanto riguarda le intuizioni che possiamo fare? Esattamente come gli adulti, i bambini condividono certe norme perché vengono educati a rispettarle, ma su quelle che sono le loro naturali intuizioni sappiamo dire poco, così come su quello che è il loro grado di comprensione di quelle stesse regole, come le interpretano e declinano, che tipo di ragionamento morale mettono in atto, e così via. Crediamo sia la filosofia morale sperimentale a doverci venire parzialmente in aiuto. La filosofia che si interessa di capire, scegliendo un proprio target (nel nostro caso bambini dai 4 ai 9 anni), le motivazioni intuitive che stanno dietro alle scelte di natura morale. Certo si tratta di un modo di fare ricerca innovativo, legato alle scienze, in particolare alla biologia e alla neuropsicologia dello sviluppo, all'etologia umana e animale, alle neuroscienze. Una filosofia interessata a trovare strumenti nuovi per rispondere a domande antichissime: "cos'è il male?", ad esempio, oppure "su cosa poggia l'altruismo che distinguiamo così chiaramente in certa situazioni?". È possibile glossare l'altruismo in decine di modi diversi, e la filosofia l'ha già fatto, ma ora la scienza ci può dare una mano e noi possiamo raccontare ciò che sta accadendo, nei limiti di qualcosa che forse non comprenderemo mai a sufficienza.

Guardando i bambini, che a motivo dello sviluppo in atto sono gli esseri più vicini a ripercorrere la filogenesi, potremo riscoprire i processi che ci interessano, distinguendoli dall'educazione e dall'allenamento morale che ogni società, mano a mano che i suoi piccoli crescono, impartisce loro, al fine di renderli adeguati alla vita comunitaria e alla cooperazione inevitabile a cui presto saranno chiamati. La filosofia morale sperimentale raccoglie i dati empirici e tenta delle considerazioni, apparendo, di primo acchito, lontana dalla spiegazione. Ma che farsene, oggi, di termini vaghi quali amore, bene, male, tristezza, dal momento che non colgono più la complessità umana, finendo solamente per confonderla, per rimandarla? Secondo alcuni filosofi, e giustamente, al giorno d'oggi non è più possibile fare filosofia morale senza avere delle solide conoscenze scientifiche, senza legare le proprie considerazioni alle affermazioni della biologia. Nel caso dei bambini, piuttosto che parlare in astratto del loro senso morale, abbiamo preferito analizzare casi precisi che se, da un lato, non ci hanno permesso di cogliere la questione nella sua complessità (qual'è il pensiero morale dei bambini?), dall'altro, ci hanno permesso d'intravedere meccanismi mentali che certo meriterebbero un approfondimento. Studiare vuol dire anche abbandonare il superfluo, ciò che in una spiegazione non serve, è ridondante, non ha riscontro empirico. Per fare questo ci siamo serviti di tre esperimenti mentali.

Gli esperimenti mentali non sono altro che finzioni, più o meno sofisticate, appositamente

create allo scopo di raggiungere una conoscenza in merito a qualcosa di difficilmente testabile sperimentalmente. In altre parole, non serve che qualcuno anneghi realmente in uno stagno per sapere ciò che farei in quella data situazione. È sufficiente che io immagini la situazione e comunichi la mia decisione (magari mentre sono collegato a una macchina che registra ciò che accade nel mio cervello e sto guardando una simulazione virtuale perfetta della situazione). Posta così, la questione sembra troppo semplice, ma i racconti di finzione, com'è naturale, prendono spunto da situazioni reali. Se vogliamo che si trasformino in ipotetici esperimenti, dovremo forzatamente variare qualcosa all'interno del racconto. Un fisico potrebbe essere tentato dal forzare qualche legge. Se i personaggi della storia non fossero soggetti alla gravità e si muovessero fluttuando, come avviene nello spazio, cambierebbe qualcosa? E se viaggiassero alla velocità della luce? Un filosofo interessato al pensiero dei bambini in campo morale, modifica l'esperimento mentale a seconda di ciò che vuole andare a indagare. Prende alcuni dei quesiti classici della filosofia morale e li modifica secondo le proprie esigenze, vedendo che succede.

Io so che il racconto non è vero, tuttavia ci credo come se lo fosse. Nell'autismo<sup>4</sup>, la possibilità di giocare di finzione, lo sappiamo, è assente o estremamente limitata, così com'è limitata la possibilità di fare ragionamenti morali. Per quanto riguarda questo grave disturbo dello sviluppo, alcuni sostengono una sorta di appiattimento della profondità della coscienza e della consapevolezza<sup>5</sup>. A un minimo valore del quoziente empatico corrisponderebbe, insomma, la difficoltà d'immaginare alternative, di mettersi nei panni degli altri, di provare piacere a ragionare per assurdo o, appunto, per finta. Questo conduce, in molti casi di autismo, a un attaccamento alle regole che non è vero amore per esse, ma difficoltà a concepire il cambiamento, l'incertezza che domina la vita quotidiana. Se è vero che i bambini difficilmente trattano casi simili in maniera simile, proprio perché per loro non esistono casi simili (semmai esistono infiniti modi di vedere le cose, cosicché trovano sempre la maniera per dire che loro non hanno torto), per chi è affetto da autismo sembra valere esattamente il contrario! Le regole ci sono e devono essere applicate in tutti i casi, nessuno escluso, anche là dove attenersi alla semplice analogia dei fatti condurrebbe a un modo freddo e insensibile di trattare la questione. All'opposto, dunque, si trova l'incapacità a empatizzare, il deontologismo stretto, l'ortodossia. Occhio per occhio dente per dente presuppone un'aridità di sentimenti dovuta a tanti fattori e non certo a un accrescimento di passione ed emozioni. A lungo andare, poi, l'inaridimento può diventare cronico ed ecco che ci si ritrova capaci di compiere grandi misfatti senza farsi troppi problemi, specialmente quando si è oltremodo convinti che i casi simili debbano essere trattati similmente.

Gli esperimenti mentali sono finzioni create per suscitare discussione in coloro che ascoltano e possono essere tradotti diversamente a seconda del target di persone che ci si trova davanti. Essi non hanno un reale valore predittivo. Non è detto che chi afferma che non

<sup>4</sup> Cirino, C. M., Disturbi dello spettro autistico tra filosofia della medicina e delle neuroscienze, in *Rivista Italiana di Filosofia Analitica Junior*, Vol. 3, n. 1, 2012.

<sup>5</sup> Baron-Cohen, S., *Cognizione ed empatia nell'autismo: dalla teoria della mente a quella del cervello maschile estremo*, Erickson, Trento, 2011.

si butterebbe mai e poi mai per salvare un uomo che annega in un fiume, se si trovasse realmente in quella situazione non lo farebbe. Ma è probabile che le cose andrebbero così, se decidiamo di prenderlo minimamente sul serio. Non ci interessa, quindi, la quantità di risposte in un senso o nell'altro, se non l'evenienza che alcune risposte non si presentino o che se ne presentino d'impreviste o, meglio ancora, la possibilità che dall'insieme delle risposte fornite dai bambini emergano pattern interessanti per interpretare il loro ragionamento. È plausibile che i bambini abbiano intuizioni simili tra loro, così come accade agli adulti. Se così è, ci piacerebbe sapere quali sono e su che tipo di ragionamento poggiano.

In linea generale, pur trattandosi di *pretesti* troppo limitati e grossolani, che difficilmente potranno condurci a qualche conoscenza certa, siamo convinti dell'importanza di tentare ugualmente. È in mezzo ai dati e non fuori da essi che potremo sfiorare, anche senza afferrare, almeno un pezzo della verità in questione. Se, da un lato, infatti, gli esperimenti mentali non ci pongono nelle condizioni di prendere delle decisioni, dall'altro, possono, a seconda del loro funzionamento, darci consigli sulla realtà che abbiamo davanti. L'indubbio valore conoscitivo di cui l'esperimento mentale è portatore e che abbiamo già incontrato trattando del gioco simbolico nei bambini (quale suo precursore), si lega alla considerazione che vede la quasi totalità delle correnti filosofiche essere messe in crisi sul lato morale proprio da un esperimento mentale costruito *ad hoc* dalla fazione opposta. Nonostante i bambini lo ignorino, anche loro prima o poi dovranno fare delle scelte e condurranno la loro esistenza mescolando deontologismo, consequenzialismo ed etica delle virtù, a seconda delle circostanze. Sottoporre tali questioni al maggior numero di persone (bambini) è ciò che ci proponiamo di fare, nella speranza di capire come fare a stare sulle tracce del processo di generazione di certe credenze, di certe intuizioni morali (quando emergono, come si sviluppano e se su quale dato biologico riposano).

## 6.2 IL DILEMMA DEL TRENO E DEI CINQUE SBADATI

Il filosofo si accosta ai bambini e disegnando su un foglio o alla lavagna gli racconta una storia dicendo loro fin dall'inizio che gli sottoporrà delle domande e che loro potranno rispondere liberamente quello che vogliono, perché non c'è risposta giusta o sbagliata nel gioco. La versione classica del *trolley problem* è leggermente modificata dal filosofo, specialmente quando lavora con bambini di quattro e cinque anni.

Su una lunga rotaia viaggia un treno lungo lungo. A un certo punto il binario si divide in due. A decidere se il treno andrà a destra o sinistra è un uomo, posto vicino a una leva. Il conducente del treno si è addormentato. Viaggia, viaggia, viaggia, ma siccome sogna non si accorge di quello che sta per succedere. Sul

binario ci sono cinque sbadati che camminano barcollando. Pazzi! È pericoloso, ma nessuno glielo può dire perché nessuno sa che sono lì. Sull'altro binario passa uno sbaldato, anche lui barcollando, anche lui all'oscuro del pericolo imminente. Tu sei lì, vicino alla leva. Se non fai niente il treno andrà contro i cinque sbadati. Se tiri la leva il treno colpirà un solo sbadato. Cosa scegli di fare?

L'esperimento, proposto nel 1967 da Philippa Foot<sup>6</sup>, è interessante, soprattutto nelle sue possibili evoluzioni e trasformazioni. Secondo l'Autrice, casi simili a quello del vagone ferroviario (a dire la verità, alcuni assolutamente pazzeschi), che funzionano allo stesso modo, ma che noi non giudicheremmo alla stessa maniera, ce ne sono, e tanti. Ad esempio la maggior parte delle persone che riterrebbe legittimo tirare la leva e azionare lo scambio, concentrando il pericolo su una persona soltanto anziché su cinque, non si sentirebbe di farlo se al posto della leva gli venisse proposto di lanciare un mattone addosso al conducente, per fermarlo. I bambini non mostrano sostanziali differenze di ragionamento rispetto agli adulti. Anche loro, per la maggior parte, tirano la leva e azionano lo scambio. Ricordo che solamente uno, e fu uno su più di trecento bambini intervistati, ci chiese chi fossero gli sbadati che camminavano lungo i binari. Era chiaro che avrebbe salvato più volentieri qualcuno che conosceva, altrimenti ci avrebbe pensato meno intensamente. In ogni caso, i bambini rispettano la distribuzione degli adulti, motivando le loro scelte sulla base del fatto che da una parte c'è una persona sola e che quindi è meglio pensare a quelli che sono di più. Seguendo l'intuizione di chi ragionò a lungo su questo argomento (Judith Jarvis Thomson<sup>7</sup>), abbiamo esteso l'esperimento agganciandovi due ampliamenti, subito sottoposti ai bambini.

Un treno viaggia lungo una rotaia. Questa volta, però, non c'è nessuno scambio, il conducente è addormentato e si dirige dritto dritto contro cinque sbadati che camminano sui binari, ignari del suo arrivo. Il treno passa sotto un ponte, sul quale ci sei tu che osservi la scena dall'alto. Non hai modo di urlare per avvertire gli sbadati, né di fermare il treno, se non lanciando una grossa pietra che sta lì, proprio vicino a te. La pietra salverebbe gli sbadati, ma colpirebbe il treno e il conducente! Che fai?

I bambini rispondono, meno sicuri di prima. Proprio come i loro colleghi adulti, sono convinti, senza neanche saperlo, che la situazione sia davvero complicata e che afferrare una pietra e lanciarla non sia esattamente come tirare una leva. La scelta non è semplice, in molte classi la vittoria schiacciante di chi prima avrebbe tirato la leva si trasforma in un pareggio tra chi butterebbe il sasso e chi non farebbe nulla. In alcune classi, coloro che non getterebbero la pietra superano i restanti. I bambini sono attenti a ciò che i compagni dicono e alle motivazioni che adducono, occorre solo fare attenzione a che non si influenzino.

<sup>6</sup> Foot, P., The problem of abortion and the doctrine of the double effect, *Oxford Review*, n. 5, 1967.

<sup>7</sup> Thomson, J. J., Double effect, triple effect and the trolley problem: squaring the circle in looping cases, in *Yale Law Journal*, 1985; Thomson, J. J., Killing, letting die, and the trolley problem, in *The Monist*, 1976.

Tuttavia, anche in questa estensione dell'esperimento, i piccoli ripercorrono le dinamiche adulte sia nel rispondere che nel giustificare le scelte: lanciare una pietra contro un treno non è come tirare una leva e azionare uno scambio di binari. E infatti solo la metà di coloro che prima avrebbero mandato il treno contro lo sbadato, salverebbe i cinque lasciando cadere il masso dal ponte. Judith Jarvis Thomson parla dell'*incapacità* dimostrata da alcuni di ragionare come nel caso dello scambio, e si domanda se forse sia dovuta al fatto che le nostre intuizioni, nel caso del masso, si adeguano coerentemente all'impossibilità, per noi, nell'immediato, di cogliere la somiglianza tra i due avvenimenti. In altre parole, è vero che si tratta sempre di scegliere se salvare una persona o salvarne cinque, ma per il nostro cervello le cose non starebbero così. Ci troviamo, quindi, di fronte a un problema, soprattutto ora che siamo pronti a presentare alla classe la terza variante dell'esperimento.

Un treno viaggia lungo una rotaia. Questa volta, però, non c'è nessuno scambio, il conducente è addormentato e si dirige dritto dritto contro cinque sbadati che camminano sui binari, ignari del suo arrivo. Il treno passa sotto un ponte, sul quale ci sei tu che osservi la scena dall'alto. Non hai modo di urlare per avvertire gli sbadati, né di fermare il treno, se non spingendo giù un grosso uomo che sta lì, proprio vicino a te. L'uomo salverebbe gli sbadati, ma finirebbe sotto il treno! Che fai?

Come si può immaginare, pochissimi bambini decidono di buttare giù l'uomo grosso, nonostante poco prima non avessero mostrato alcun dubbio nel tirare o meno la leva. Anche gli adulti fanno lo stesso ragionamento, per questo gli è facile immedesimarsi. Entrambi compiono le medesime scelte e le giustificano similmente. Non siamo certi di aver trovato qualcosa, non sappiamo come interpretare il dato, ma l'incoerenza che muove le scelte degli adulti è la stessa che riscontriamo nei bambini. Come mai a tirare la leva sembrano essere tutti capaci, piccoli e grandi, dimostrando un consequenzialismo spietato (meglio uno di cinque, certo!), mentre a lanciare la pietra sono solo la metà e meno di un quarto a spingere l'uomo giù dal ponte? Le intuizioni morali non seguono regole fisse, ma sembrano essere suscettibili a cambiamenti, sviste, errori e bias cognitivi<sup>8</sup> di ogni tipo. E per fortuna, potremmo dire. La distanza che passa tra l'uccisione di una persona, a mani nude o con uno strumento, e l'azionare una leva, ci giustifica a farlo senza problemi e a considerarlo addirittura indispensabile. In quel caso siamo tutti in grado di mantenere un'assoluta coerenza, di essere cauti. Ma nel caso della pietra no. La vicinanza con l'obiettivo, la percezione che la causa della morte dell'uomo dipenda in misura maggiore da noi e meno dalle circostanze del caso, ci avverte del rischio di essere addirittura essere incriminati per il nostro gesto. Cinque persone, ora, non ne valgono più una. È diverso. E neppure nel caso del grosso uomo. Saremmo dei mostri a lanciarlo sotto il treno. È probabile che non riusciremmo neppure ad allontanarci dal ponte prima di venire arrestati per l'accaduto. Ma è il momento della giustificazione il più interessante, perché è a questo punto che salta

<sup>8</sup> Motterlini, M., *Trappole mentali. Come difendersi dalle proprie illusioni e dagli inganni altrui*, BUR, Milano, 2010.

fuori il problema di come si possa collegare un dato di fatto a un altro, una scelta alla sua giustificazione, una causa, un desiderio, al suo effetto, alla sua realizzazione. È vero, ci muoviamo in base a intuizioni, ma come le argomentiamo? Ha senso affermare che la coerenza nelle scelte morali non deve essere cercata a ogni costo, che in alcuni casi è giusto essere consequenzialisti, ma in altri no? Alcuni hanno tirato in ballo le neuroscienze e una sorta di grammatica<sup>9</sup> fondamentale delle scelte morali per spiegare i ragionamenti che si affacciano in situazioni quali quella del vagone. Ma non siamo così certi sull'interpretazione dei risultati. Posto che il numero delle morti è lo stesso, è nel momento della giustificazione che accade qualcosa che ci allontana dalla coerenza, oppure è la percezione a confondersi? Se non si registrano le stesse reazioni quando parliamo di tirare una leva e afferrare una persona, ovvero, se in un caso le regioni cerebrali deputate all'emotività non si attivano e nell'altro sì, possiamo dire di trovarci di fronte a uno scontro tra razionalità e componenti emotive? È così semplice? Dal momento che ogni scelta cosiddetta razionale contiene una parte emotiva che ci spinge, tra l'altro, a portarla a termine, non ci sembra possibile ragionare in termini dicotomici. Non è irrazionale essere emotivi<sup>10</sup>, anzi l'emotività aggiunge al nostro processo di ragionamento uno spessore, una profondità di giudizio che ci permette di compiere scelte migliori e più efficaci. Dopotutto, non dobbiamo dimenticare che ogni giorno incontriamo e abbiamo a che fare con soggetti e non con macchine prive di emozioni. Gli altri ci capiscono e noi li capiamo proprio in virtù del fatto che siamo entrambi capaci di comunicare la maggior parte delle informazioni che ci riguardano e ci interessano tramite circuiti emozionali che, spesso e volentieri, non hanno neppure la necessità di tradursi verbalmente per raggiungere il loro scopo.

I limiti della ricerca sperimentale in campo morale si concentrano più che altro attorno all'impossibilità di conoscere i pensieri dell'individuo che risponde a un determinato problema. Risonanze magnetiche funzionali e interviste, pur non afferrando per intero la profondità di ciò che accade, possono aiutarci molto a comprendere una situazione. I dilemmi, in questo senso, non aiutano di certo, essendo costruiti apposta per mettere in difficoltà chi li affronta, come fanno le teorie morali, le quali vivono di contrasti e dimostrano la loro tenuta su casi limite. È oltremodo evidente che nessuno o quasi getterebbe un conoscente sotto il treno. La questione cambia, però, se la persona da spingere giù dal ponte è un efferato criminale. Che fare? E se i cinque sbadati fossero quattro operai, e la persona sul ponte un famoso neurochirurgo? Dovremmo forse valutare le vite che il medico stesso potrebbe salvare per decidere se sacrificarlo oppure no? Ogni elemento di conoscenza in più riguardante la storia potrebbe farci cambiare idea. E non si tratta neppure e soltanto di combattere contro la limitatezza delle nostre intuizioni, che non sono mai complete: è vero che scegliamo di non gettare la persona perché in una frazione di secondo ci rifiutiamo di trattare una persona come mezzo, come vorrebbero i deontologisti? La fragilità delle nostre intuizioni e delle giustificazioni che i filosofi ne danno si scontra con l'estrema spon-

<sup>9</sup> Hauser, M. D., *Moral minds: how nature designed our universal sense of right and wrong*, Ecco, NY, 2006.

<sup>10</sup> Damasio, A. R., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995.

taneità dei bambini, che rispettano le percentuali di scelta degli adulti nel caso del *trolley problem*, e ci danno anche indicazioni piuttosto precise sui motivi delle loro posizioni. È vero che non butterebbero giù l'uomo dal ponte, ma non per una questione di riflessione sulla persona, quanto per un'innata repulsione ad afferrare e usare qualcuno. Componenti emotive ci impediscono di usare gli altri come mezzi, di fare ciò che faremmo se fossimo soggetti solo al nostro ragionamento, a un freddo calcolo costi/benefici. L'utilitarismo dei bambini, frenato da qualche arcaico divieto, li spinge a non poter giustificare la violenza.

### 6.3 IL DILEMMA DELLA SCIALUPPA E DEI TRE GORILLA

In questo paragrafo vogliamo tentare un'analisi delle modalità e delle tempistiche attraverso le quali lo specismo inizia a fare la sua comparsa nei bambini. Con *specismo* intendiamo un "pregiudizio o atteggiamento di prevenzione a favore degli interessi dei membri della propria specie, a sfavore di quelli dei membri di altre specie" (Singer, 2003)<sup>11</sup>. Lo studio si basa sull'ipotesi, tutta da dimostrare, secondo la quale i bambini, posti di fronte a particolari dilemmi morali, non ragionerebbero secondo un criterio specista, ma esclusivamente utilitarista. Questo fino a una certa età, raggiunta la quale comincerebbero invece a esporre giustificazioni speciste alle loro scelte morali. La sperimentazione in classe ha evidenziato cambiamenti significativi nel tono delle risposte fornite dai piccoli a seconda dell'età anagrafica. L'esperimento condotto è una rivisitazione del classico dilemma dell'*overcrowded lifeboat*. Registrando la tipologia di risposte date da un consistente numero di bambini abbiamo riflettuto sulle decisioni da loro prese nel momento in cui venivano posti di fronte a un problema etico di tipo esistenziale, quale quello in oggetto. Il dilemma morale, inteso come conflitto interno alla mente (Ferretti, 2007)<sup>12</sup> è sempre stato trattato dal punto di vista dell'essere umano adulto e raramente dalla prospettiva di un bambino, che a noi invece interessava. Quattrocentonovantaquattro bambini (di età compresa tra i cinque e nove anni) hanno partecipato allo studio, che ha coinvolto venticinque classi tra scuola dell'infanzia e primaria ripartite in due Istituti Scolastici della Provincia di Pesaro-Urbino. Le classi interessate erano composte da maschi e femmine in maniera paritaria e non presentavano altre omogeneità rilevanti da segnalare. Al fine di illustrare graficamente gli esperimenti ai bambini ci siamo serviti della lavagna e di fogli prestampati per raccogliere le loro risposte. Al fine di creare, all'interno della classe, condizioni favorevoli al dialogo e al ragionamento, abbiamo utilizzato l'approccio *filosoficoibambini*, del quale abbiamo abbondantemente parlato nei capitoli precedenti. Il test ha inizio quando lo sperimentatore riporta il dilemma morale e ogni passaggio del racconto viene disegnato alla lavagna.

Da una nave che sta affondando, un uomo porta in salvo su una piccola scialuppa 6 individui. 3 di loro sono uomini: tutti feriti per via dell'incidente. Gli altri 3

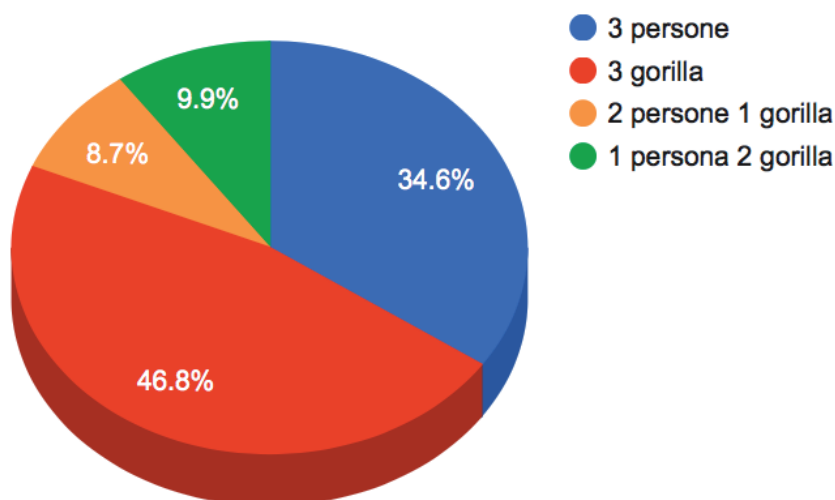
<sup>11</sup> Singer, P., *Liberazione animale. Il manifesto di un movimento diffuso in tutto il mondo*, Il Saggiatore, Milano, 2009.

<sup>12</sup> Ferretti, F., *Perché non siamo speciali. Mente, linguaggio e natura umana*, Laterza, Roma-Bari, 2007.

sono gorilla e sono in perfetta salute. La scialuppa, però, non può contenere tutti e 6 i passeggeri. Qualcuno andrà lasciato in acqua in attesa dei soccorsi. Che fare?

- a) Lasciare in acqua 3 persone
- b) Lasciare in acqua 2 persone e 1 gorilla
- c) Lasciare in acqua 1 persona e 2 gorilla
- d) Lasciare in acqua 3 gorilla

**La scialuppa affollata e i 3 gorilla**



Come si può vedere dal grafico, il 46.8% dei bambini getta in acqua i 3 gorilla salvando gli uomini. Tuttavia, sommando le altre risposte, comprese quelle che non obbligavano a schierarsi totalmente dalla parte “umana” o da quella “animale”, notiamo come non emerga una netta preferenza per l’uno o per l’altro schieramento. Il 53,2% dei bambini intervistati, infatti, sceglie di non buttare in acqua i gorilla o non solamente loro, ma senza farne una questione di specie. Su due punti in particolare vogliamo soffermarci:

- 1) i bambini di età compresa fra i cinque e i sei anni (ultimo anno di scuola dell’infanzia

e primo anno di scuola primaria) tendono a salvare gli umani o i gorilla indifferentemente seguendo un criterio che massimizzi il bene. Per loro la scelta non è dettata da un criterio specista, bensì utilitarista. L'opzione di lasciare in acqua i gorilla, infatti, è motivata su basi puramente pragmatiche come, ad esempio: "i gorilla pesano di più degli uomini"; "i gorilla sanno nuotare meglio"; "i gorilla potrebbero rivelarsi più aggressivi"; "i gorilla stanno bene, mentre gli uomini sono feriti". Non capita che dicano (come invece accade sempre da una certa età in avanti): "i gorilla perché sono gorilla"; "i gorilla perché non sono persone come noi"; "i gorilla perché non sono uomini", e così via.

2) La nostra tesi si scontra con le conclusioni sostenute da Lewis Petrinovich<sup>13</sup> che vedono l'uomo come naturalmente specista (*humans are inherent speciesists*). Le motivazioni adotte dai bambini nel corso dell'esperimento che abbiamo discusso, infatti, ci spingono a pensare esattamente l'opposto. L'essere umano, insomma, non nascerebbe specista, ma lo "diventerebbe" col tempo. Ecco perché, in linea con quanto sostenuto, i bambini più piccoli (5-6 anni) sono proprio quelli che *argomentano* le loro scelte morali esclusivamente in base a criteri utilitaristi, senza essere influenzati da pregiudizi che potrebbero precludergli delle possibilità di scelta. Pochi adulti si sognerebbero di dire, di fronte a un gruppo di persone, che preferirebbe salvare un gorilla al posto di una persona. Affermazioni impopolari come questa non sono facili da sostenere per la maggior parte di noi, ma i bambini, si sa, non tengono conto della popolarità delle loro affermazioni.

In questo paragrafo abbiamo voluto mostrare, anzitutto, come sia possibile mettere alla prova l'intuizione morale dei bambini, giocando con loro, in classe, senza doverli portare in laboratorio; testando l'efficacia di un approccio educativo sperimentale chiamato *filosoficoibambini*, utile sia ai bambini che ai filosofi sperimentatori. In secondo luogo, abbiamo approfittato per presentare quelli che sono stati i risultati di un test teso a valutare la tendenza specista nel ragionamento morale di un bambino posto di fronte a un dilemma. A partire dai risultati ottenuti la sensazione è che i bambini abbraccino un principio utilitarista per motivare le loro scelte. Tale principio, di massimizzazione del bene senza pregiudizi relativi alla specie, si rivela maggiormente nei bambini fra i cinque e i sei anni e tende a diminuire con l'avanzare dell'età. A partire dal settimo anno i bambini iniziano a salvare l'uomo perché, sempre più chiaramente, lo categorizzano come un essere appartenente alla propria specie e quindi meritevole di maggiori considerazioni e priorità. Il dilemma morale scelto ci è servito, dunque, come strumento per far ragionare i bambini e poter così analizzare i criteri con cui prendevano le decisioni, semplicemente chiedendo loro di motivare le proprie scelte. Non abbiamo preso in considerazioni variabili interessanti, non potendo che rimandarle a future occasioni di studio: differenze di genere nelle scelte, di cultura, di residenza, e così via.

<sup>13</sup> Si veda: Petrinovich, L., O'Neill, P., Jorgensen, M., An empirical study of moral intuitions: toward an evolutionary ethics, in *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 64(3), 1993, pp. 467-478; O'Neill, P., Petrinovich, L., A preliminary cross-cultural study of moral intuitions, in *Evolution and human behavior*, Volume 19, Issue 6, 1998, pp. 349-367

#### 6.4 SE IL DOTTORE È UN GORILLA...

In un terzo esperimento abbiamo raccontato ai bambini il seguente dilemma morale, chiedendo loro un parere sulla questione:

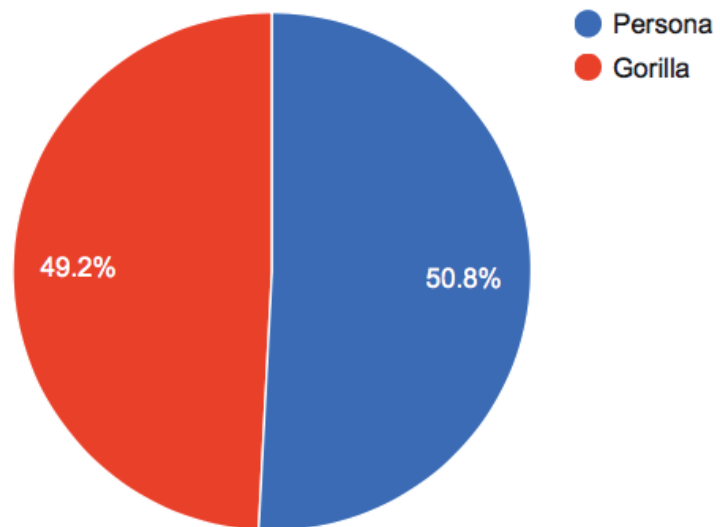
Immaginate di essere un dottore. È notte e siete da soli dentro il vostro ospedale. A un certo punto, arrivano due ambulanze, contemporaneamente. Nella prima ambulanza c'è una persona con un raffreddore fortissimo, tosse, febbre e brividi. Non appena lo vedete capite subito che sarà difficile curarlo e che non basterà un giorno! Nella seconda ambulanza c'è un gorilla, anche lui col raffreddore e i brividi. Vedendolo, capite che farlo guarire sarà semplice. Voi, però, siete da soli e dovete scegliere che paziente curare per primo!

Abbiamo proposto l'esperimento a circa 350 bambini. Anche in questo, come nel precedente caso dell'*overcrowded lifeboat*, i piccoli hanno scelto mostrandosi essenzialmente utilitaristi. La preferenza data dalla maggior parte di loro alla persona anziché al gorilla, non deve ingannare. I bambini se intervistati a proposito dei motivi che li spingerebbero ad andare verso l'uno piuttosto che verso l'altro, rivelano un atteggiamento non specista, almeno fino a una certa età: "vado dal gorilla perché ci metto di meno"; "vado dal gorilla perché è più facile"; "scelgo la persona perché è più difficile, poi quand'è tardi vado dal gorilla così ci metto poco", e così via. Solo da una certa età in avanti le risposte iniziano a essere le seguenti: "inizio dalla persona perché il gorilla è un animale"; "vado dall'uomo perché è una persona come me". Si tratta, se vogliamo, di un'ulteriore prova a sostegno dei risultati precedenti. In seguito, però, tentando una variazione nell'esperimento, abbiamo assistito a qualcosa di interessante, che meriterebbe indagini ulteriori e che presentiamo di seguito. Proviamo a proporre ai bambini la storia leggermente modificata:

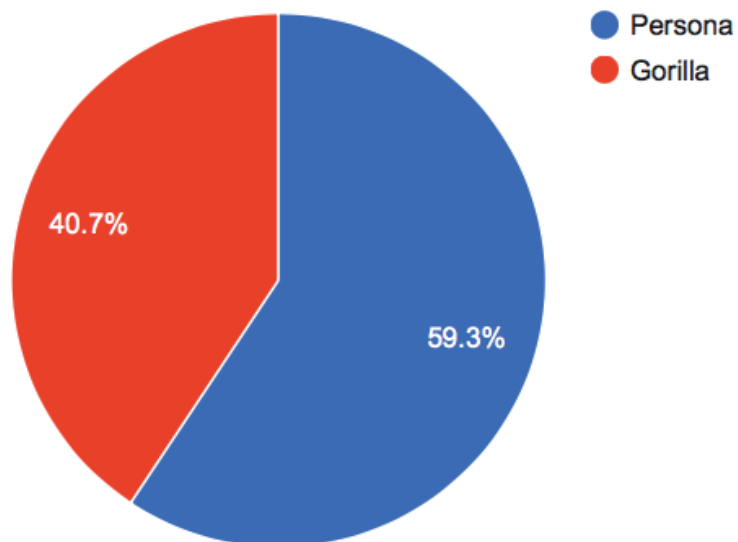
Immaginate di essere un dottore *gorilla*. È notte e siete da soli dentro il vostro ospedale. A un certo punto, arrivano due ambulanze, contemporaneamente. Nella prima ambulanza c'è una persona con un raffreddore fortissimo, tosse, febbre e brividi. Non appena lo vedete capite subito che sarà difficile curarlo e che non basterà un giorno! Nella seconda ambulanza c'è un gorilla, anche lui col raffreddore e i brividi. Vedendolo, capite che farlo guarire sarà semplice. Voi, però, siete da soli e dovete scegliere che paziente curare per primo!

Ebbene: la quasi totalità dei bambini, compresi quelli più piccoli, diventa *specista* una volta assunto il punto di vista dell'animale. Il dottore *gorilla*, secondo loro, andrà sempre prima dal gorilla. Il motivo, anche per i più piccoli, diventa semplice: "vado dal gorilla, perché è un gorilla come me!". Affascinante, anche se l'interpretazione di questo dato ancora ci sfugge.

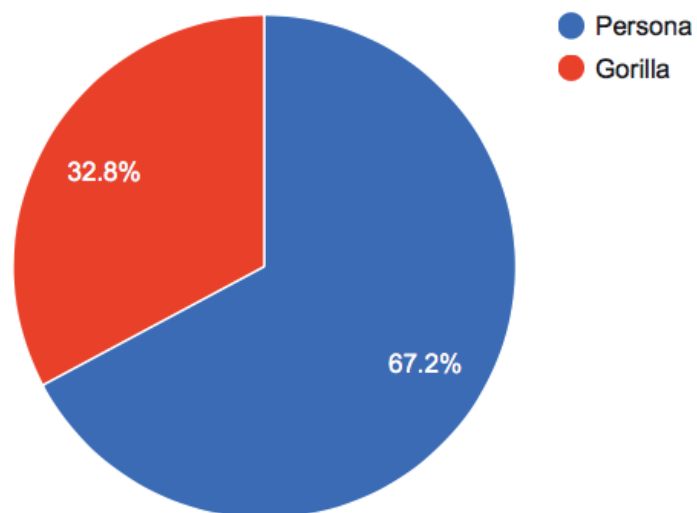
**Il dottore e il gorilla (classi prime)**



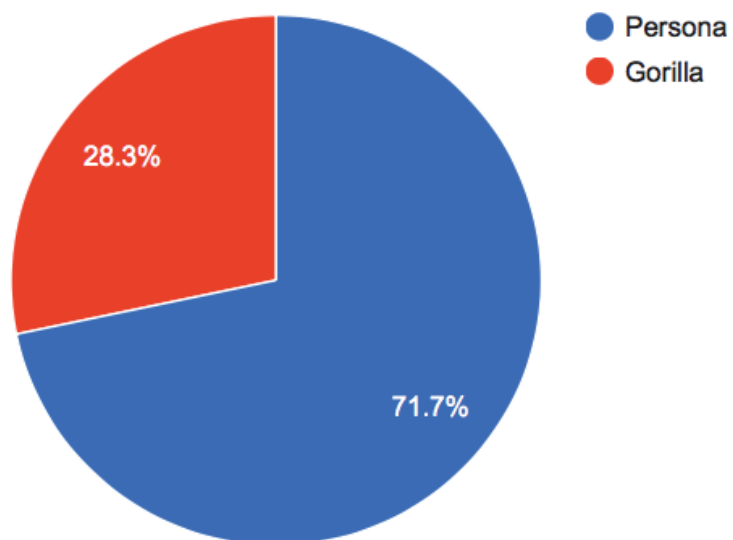
**Il dottore e il gorilla (classi seconde)**



**Il dottore e il gorilla (classi terze)**



**Il dottore e il gorilla (classi quarte)**



## 6.5 CONCLUSIONI

Cercando di riassumere ciò che abbiamo introdotto nei paragrafi precedenti, relativamente alla maniera di ragionare dei bambini in campo morale, potremmo iniziare col dire che quando si tratta di questioni che vanno a toccare questa fondamentale sfera del sentire, noi adulti ci troviamo di fronte a due serie di ingredienti, entrambi indispensabili: le intuizioni morali e le regole. A questo proposito, ci sentiamo di affermare che i piccoli certamente posseggono le prime, ma sulle seconde nutriamo dei dubbi. In particolare, cosa voglia dire per un bambino possedere una regola è tutto da valutare. I buoni risultati ottenuti attraverso le interviste fatte ai bambini, che spesso ricalcano i risultati ottenuti dagli adulti (come nel caso del *trolley problem*) ci fanno pensare che questi ultimi sono sì *cresciuti* da un punto di vista morale, proprio per il riconoscimento, l'accettazione e la comprensione sempre maggiore di regole e norme sociali, ma che almeno in certe situazioni non si rivelano poi così distanti dai piccoli, come quando si tratta di prendere decisioni velocemente (tiro o non tiro la leva, lancio oppure no la pietra?). In altre parole, le regole morali, che dovrebbero guidare l'agire seguendo un qualche tipo di percorso razionale, sembrano meno determinanti delle intuizioni, perlomeno in certe occasioni. Ecco perché spesso ci scopriamo incoerenti, incapaci di far caso alla trave nel nostro occhio. Pur non conoscendo le regole, i bambini hanno delle intuizioni e queste ci informano sul loro modo di ragionare, gettando una luce sulla loro precomprensione morale (anche se morale, loro, non sanno neppure che significhi). Ma in che misura possiamo fidarci delle nostre intuizioni morali, dal momento che spesso ci ingannano? I bambini non si pongono il problema, loro si fidano, senza saperlo, esclusivamente di quelle, ma è chiaro che un adulto non dovrebbe farvi cieco affidamento, non senza averle almeno in parte sviscerate. È dall'analisi del nostro modo di ragionare nelle situazioni almeno in parte dominate dalla componente intuitiva della nostra riflessione che possiamo ricavare indicazioni su come far fronte a pericolose trappole per il ragionamento.

In ogni caso, non è neppure vero che i bambini non utilizzano regole. Da un lato, certamente, essi si fidano delle loro intuizioni, ma è evidente come, almeno da una certa età in avanti, il meccanismo di finzione che gli permette di mettersi nei panni di e dunque di ipotizzare di essere loro stessi al centro della situazione, diventi una loro spontanea e buona norma di comportamento. La maniera più semplice per farsi un'idea riguardo a qualcosa che accade ma che non ci coinvolge direttamente, infatti, è crearci nella mente una situazione immaginaria nella quale quella cosa ci sta accadendo, riuscendo così a esplorarla, a vedere che succede. Si tratta di un gioco, nel quale ci piace perderci e che si basa su regole, ancorché implicite. Un gioco che si comincia a giocare dai 18 mesi e che si affina sempre più crescendo. Un gioco che allena il nostro controllo su predizioni e intuizioni, rendendoci capaci di guidare, almeno in parte, i giudizi. In questo senso, non è un caso che l'indicazione a mettersi nei panni di sia alla base di molte filosofie di vita, insegnamenti religiosi, e

così via, i quali non fanno altro che consigliarci, nel dubbio, di immaginare il più possibile e seriamente. Si tratta, potremmo dire, di un allenamento morale spontaneo, che ciascuno può fare da sé in ogni momento della giornata, di una dotazione tipica dell'essere umano. E non è neppure un caso che l'abilità a giocare di finzione, sia segno precursore della futura capacità di costruire una moralità più profonda, fatta oggetto di maggiori riflessioni e dubbi. Per stabilire cos'è giusto, insomma, abbiamo le intuizioni, ma occorre metodo.

Durante le sessioni di *filosofia coi bambini* previste dal progetto scolastico, abbiamo dunque cercato di esporre il racconto morale oggetto della nostra ricerca all'inizio dell'ora, quando ancora i bambini erano all'oscuro di quella che sarebbe stata l'attività della giornata. Essi non nutrivano aspettative e di certo non si erano preparati in anticipo. La storiella morale è stata loro narrata quando ancora l'attenzione era alta e quando le interazioni, i commenti, e così via, erano limitati. Il racconto è stato reso intrigante, ma non troppo, per evitare che assomigliasse troppo a una storia di fantasia, dove tutto è possibile. La storia ha rispettato un vincolo di brevità, perché non fossero troppi gli elementi da ricordare per potersi preparare a rispondere. Una volta raccontata la vicenda abbiamo proceduto chiedendo ai bambini presenti la loro opinione sulla questione. Le motivazioni fioccano da sole o erano chieste alla fine del giro di risposte. In questo frattempo, i bambini sono attenti e tutto procede nella maniera migliore. Fino a una certa età (6 anni), la possibilità d'influenzarsi nelle risposte è scarsa, specialmente se si ha l'accortezza di disporre i bambini in cerchio e alternando un maschio a una femmina.

I problemi che questo genere di ricerca solleva sono certamente molto numerosi: il numero di variabili coinvolte in un solo esperimento è enorme (basti pensare che di ogni bambino occorrerebbe conoscere l'esperienza pregressa, la condizione familiare, e una serie infinita di particolari che ne potrebbero influenzare le risposte) e la possibilità di controllare i risultati scarsa. Come possiamo pensare di ricavare qualche informazione a partire da una situazione immaginaria raccontata a dei bambini? Che vuol dire immaginare una situazione e porre domande su qualcosa che non è detto si verificherà mai e che di certo non si è verificato nella vita dei piccoli intervistati? È difficile esprimere un giudizio, ma possiamo fare lo sforzo di considerare in parte reali quei mondi immaginari e quelle risposte, così come le conoscenze che siamo in grado di ricavare dall'esplorazione di quei mondi. Che differenza c'è tra dire che si tratta di qualcosa di assolutamente vero e considerare che, forse, una parte di realtà vi è davvero contenuta, dal momento che noi la riusciamo a immaginare? Non è vero che dobbiamo per forza fare una determinata esperienza per riuscire a pensare qualcosa in proposito. Se così fosse non ci potremmo mai fidare dei nostri pensieri, che il più delle volte riposano su fondamenta irreali, su desideri, obiettivi, paure. Ma i problemi non finiscono qui. Come possiamo pretendere di trattare scientificamente qualcosa che per tradizione appartiene invece alle dimensioni più alte dell'essere umano? E soprattutto

come possiamo credere di poterne ricavare informazioni attendibili? Se, da un lato, è vero che potremmo faticare a mantenere i bambini, specialmente quelli più piccoli, concentrati sulla storia che gli stiamo raccontando, dall'altro, abbiamo con loro molti problemi in meno rispetto a quanti ne abbiamo con gli adulti. Fino a una certa età, ad esempio, i piccoli non avvertono il peso di dover dire la cosa giusta o di dover accontentare lo sperimentatore.

A differenza della scienza, che descrive fatti e ci informa su come stanno le cose, la filosofia sperimentale tenta d'interpretare l'intuizione del suo *target* in merito ad alcune questioni particolari. Non si tratta, dunque, solamente di descrivere qualcosa, ma d'interpretare il dato. E questa interpretazione è assolutamente problematica. Occorre immaginare quale assurdità sarebbe tentare di scandagliare il dato con gli stessi bambini, cadendo facilmente nell'errore di condurli verso una scelta piuttosto che un'altra, inserendo a forza all'interno della faccenda un'incomprensibile accentuazione dogmatica. Il dato è dei filosofi, che ne fanno ciò che vogliono e sono liberi d'interpretarlo in un senso o nell'altro, potendo poi essere smentiti, ma per i bambini non si tratta di dati, bensì di pensieri. E i pensieri, se interpretati, si orientano, ovvero assumono una chiave di lettura e una serie di connotazioni in più che prima non possedevano. Il pensiero, rivestito dal filosofo, non è più il pensiero dei bambini. È il pensiero di questi ultimi più quello del maestro. Tutta un'altra cosa, insomma.

Il comportamento di una persona adulta che seguisse esclusivamente le proprie intuizioni morali dovrebbe essere corretto da ragionamenti che ne risolvessero i punti deboli, dal momento che seguendo solamente l'intuizione egli rischierebbe di peccare d'incoerenza o di cadere in errore e se questo, da un lato, potrebbe anche essere positivo, dal momento che non si danno mai due situazioni tra loro identiche, dall'altro, potrebbe rivelarsi negativo perché gli impedirebbe di guardare a fatti simili con la necessaria lucidità, nonché a fare scelte razionali (posto che dire scelte razionali significhi dire, almeno in certi casi, scelte migliori). I bambini, che vivono le tappe di tale sviluppo in prima persona, esprimono senza saperlo e nella più assoluta tranquillità, una posizione di tipo sostanzialmente utilitaristico. Una posizione che abbiamo visto fondarsi su fondamenta semplici, quanto inconse: i piccoli ricercano il piacere ed evitano il dolore, rivelando un carattere assolutamente equilibrato, nella maggioranza dei casi. Si tratta di un equilibrio non facile da mantenere e che può rompersi in seguito a esperienze traumatiche, insorgere di patologie o disturbi o abitudini di varia natura. Posti di fronte a una scelta, i bambini si dirigono verso ciò che massimizza il loro bene o il bene del proprio gruppo e al contempo riduce al minimo il male. Tendere ad accontentare il maggior numero di persone, per loro vuol dire lasciare da parte i pochi o, detto in altri termini, essere convinti che la maggioranza ha sempre e comunque ragione! Un principio assolutamente comprensibile dato che in natura la sopravvivenza è garantita dai più, dall'abitudine a rimanere vicini alla maggioranza, a non isolarsi. Allontanarsi dal gruppo, in natura, significa rischiare la vita, cosa che i bambini non

si sono mai potuti permettere data la loro fragilità. Ecco, quindi, che se, in generale, i più hanno ragione, per i piccoli l'avranno anche quando sarà estremamente complicato sostenerla razionalmente. Tale meccanismo li condurrà poi fino all'adolescenza, quando alcuni rovesciamenti gli faranno per un po' preferire l'isolamento, in poco tempo sostituito da un nuovo equilibrio basato sulla considerazione dei propri fini nella scelta della comunità alla quale aderire. C'è poi un altro principio utilitarista, importante in questa analisi, che afferma l'irrazionalità di chi si attiene fanaticamente a dei principi morali, nonostante le possibili conseguenze negative che da esso potrebbero derivare. Ebbene, in linea con gli utilitaristi e contrariamente ai fanatici, i bambini sono assolutamente capaci di cambiare opinione e incuriositi all'idea di non portare avanti un'unica visione, a confondere le proprie posizioni.

Ma perché anch'essi, come gli adulti, tendono a ragionare di morale? Perché sono spinti a giudicare le azioni altrui, e le proprie, in termini di giusto e sbagliato, ad attribuire una valenza morale a qualsiasi cosa gli passi davanti, anche quando non ce n'è motivo o quando la situazione non li riguarda direttamente? È un errore credere che l'umanità sia composta da individui fondamentalmente egoisti e individualisti? Sembrerebbe di sì, dal momento che i bambini nascono altruisti e crescono stimolati da questo impulso biologico primario selezionato dall'evoluzione. Aldilà di chi crede all'esistenza di un senso morale innato negli individui, a una specie di istinto morale che guida la nostra intuizione facendoci compiere determinate azioni e facendocene giudicare altre; e aldilà di chi, invece, pensa che la morale sia sostanzialmente appresa e che per ciascuno sia pronto un apprendistato all'interno della sua comunità d'appartenenza, le cose stanno così: i bambini sono altruisti nati<sup>14</sup>. Ma cosa significa *altruismo* per un bambino?

Esiste un apprendimento morale legato non solo agli esempi di virtù, ma soprattutto alla capacità che gli esseri umani hanno d'immaginare. Stiamo parlando di una società del dialogo, del gioco e dell'immaginazione; una società in grado di creare narrazioni fruttuose sulla base di storie, di fatti che non si sono ancora verificati, ma che potrebbero accadere. Una società che raccontando e raccontandosi allena continuamente il proprio senso morale; un insieme di persone che non si tira indietro di fronte a domande apparentemente difficili, quali quelle poste dalla morale o che cercano di affrontare i suoi principi fondamentali. Giudichiamo gli altri perché siamo stati educati a farlo o perché siamo naturalmente provvisti di specifiche facoltà morali? L'ipotesi naturalista, contrapposta a quella culturalista, invita a scegliere tra le due, anche se ciò non sembra essere né giusto né possibile. Nonostante sia vero che le teorie del condizionamento e comportamentiste sono superate, ciò non vuol dire che esse non colgano almeno parte della problematica, ma questo, non dimentichiamolo, ci mette in guardia dalla pericolosità di certe affermazioni: proclamare l'esistenza di un senso morale innato potrebbe condurci a derive pericolose. Immaginiamo se ci si convincesse della possibilità d'individuare fin da bambini i futuri cattivi, attraverso

<sup>14</sup> Tomasello, M., *Altruisti nati. Perché cooperiamo fin da piccoli*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010.

un qualche protocollo medico. Dovremmo trattenere preventivamente quei soggetti in istituti correttivi, o attenderemmo la loro naturale evoluzione per vedere che succede? La genetica, da sola, non spiega tutto, quando si ha a che fare con meccanismi complessi. Così come non è vero che l'ambiente spiega tutto e che a partire da zero io posso fare di un bambino ciò che voglio: un astronauta, un musicista, un pittore, e così via. Il bambino non è una *tabula rasa*, come si pensava. In questo senso, come ammettiamo l'esistenza di facoltà linguistiche innate che permettono ai bambini di derivare tutte le grammatiche possibili con le quali poi sono messi a contatto, dovremmo ammettere l'esistenza di moduli specifici per l'apprendimento morale. La teoria del senso morale, sostenuta fin dal XVIII secolo, non asserisce che gli uomini siano buoni per forza, ma afferma che essi sono inclini a formarsi giudizi sulle azioni altrui, fondamentalmente perché ritengono inconsciamente produttivo poterle imitare. E come fare a scegliere quali azioni imitare senza possedere un meccanismo che permetta, non su base casuale o strettamente fideistica, di orientarsi? Ci sarebbe, dunque, un modulo morale? O più semplicemente siamo di fronte a un unico meccanismo, quello legato alla facoltà d'immaginare, che viene utilizzato per più scopi, tra cui, appunto, quello di bussola morale? Di generatore di giudizi? Lo stesso Fodor<sup>15</sup> nega la possibilità del modulo morale. Non può esistere un modulo per ogni cosa. La teoria modulare funziona bene quando tenta di spiegare la percezione, ma su facoltà cognitive complesse non può rendere conto di ciò che c'è. Così facendo si rischia di ricadere nuovamente in una teoria che spiega il funzionamento della mente alla maniera dei frenologi di un tempo!

Ci resta da capire cosa possiamo trarre di buono dalla disamina fin qui condotta sulla morale, aldilà di ogni moralismo. Anzitutto abbiamo messo in luce un fatto, che il segreto celato dietro ogni ragionamento morale è, per prima cosa, la consapevolezza che ciascuno ne conserva. Una persona consapevole di quelli che sono i meccanismi del proprio ragionamento morale sarà in grado, infatti, e sicuramente meglio di un'altra, di analizzare criticamente il proprio agire e di modificarlo di conseguenza a seconda delle esigenze del momento. Diviene perciò imprescindibile essere consapevoli dei limiti di questo tipo di ragionamenti, della difficoltà insita nel concepire le possibili alternative, se tali questioni debbano o no essere trattate da un unico punto di vista o piuttosto in maniera globale. Non si dà una sola visione delle cose, questo è evidente, com'è chiaro che il più delle volte il proprio punto di vista cade in errore proprio perché interno alla situazione in oggetto. Conoscere i trucchi, i *bias* cognitivi della mente che mente, ci permette allora di accorgerci di tanti inganni nascosti nel linguaggio e nella maniera che spesso abbiamo di porre i problemi e di costruirci attorno delle giustificazioni tanto elaborate quanto false. Ma soprattutto ci rende abili a imparare la maniera più giusta di rivolgerci ai bambini, a esseri che fanno i primi passi all'interno del linguaggio e non hanno ancora gli strumenti per resistere o far fronte a certi inganni. Le reazioni emotive, maggiormente legate alle intuizioni morali piuttosto che alle regole sono spesso irrazionali, è vero, ma non per forza, l'abbiamo ana-

<sup>15</sup> Fodor, J. A., *La mente modulare. Saggio di psicologia delle facoltà*, Il Mulino, Bologna, 1999.

lizzato. Le emozioni possono aiutarci a prendere decisioni e vanno certamente sfruttate come fonte indiscutibile di conoscenza che ci avvicina sempre più all'obiettivo. Ai bambini occorre insegnare, anzitutto, a riconoscere le situazioni, a saperle distinguere, a capire quando si tratta di fermarsi un attimo a riflettere sul da farsi, a conoscere i limiti del proprio ragionamento, ma anche e soprattutto le sue possibilità di espansione, proprio grazie al linguaggio, agli esempi, all'aiuto degli altri. Le regole elementari del ragionamento morale vanno insegnate ed esplorate a partire da una disamina sofisticata del pensiero dei bambini. Occorre, dunque, una filosofia che si metta, prima di ogni altra cosa, a osservare i bambini. Necessitiamo di un catalogo, di un'ontologia, di sapere cosa c'è e cosa non c'è nel mondo (nel loro mondo). E abbiamo bisogno di una buona analisi logica del loro modo di comunicare, di conoscerlo, passo dopo passo, nella sua evoluzione. Solo così saremo in grado di agire efficacemente, senza limitare o danneggiare la loro capacità di pensiero, ma potenziandola. Inutile dire che siamo lontani dal traguardo, ma che ci arriveremo, proseguendo nella ricerca sul campo e nello studio dei dati e dei risultati.

Uno dei più interessanti rompicapi in campo morale sembra essere l'intuizione che abbiamo circa il fatto di non poter immaginare un universo completamente diverso dal nostro dal punto di vista morale. Un universo dove, ad esempio, sia buono, giusto e moralmente accettabile tutto quello che qua, invece, è considerato oltremodo immorale. Uccidere, torturare, far del male gratuitamente, come potrebbero essere comportamenti compatibili con la vita della nostra specie, o con la vita in generale? Un universo di questo tipo non riusciamo proprio a immaginarlo e forse non per colpa di un nostro difetto d'immaginazione, ma perché qualche impedimento più profondo ce lo vieta. Siamo in grado di esasperare ogni carattere morale a cui siamo abituati, osservando poi quello che succede senza particolari problemi, ma l'ordine morale, tutto insieme, non riusciamo a governarlo. Ci sono evenienze che proprio non posso essere pensate, che sono inimmaginabili in un senso profondo. Una tra queste, appunto, quella che vorrebbe gettare uno sguardo su universo identico al nostro, tranne per un particolare. Un universo dove la morale fosse ribaltata, dove a dominare fossero gli elementi capaci di distruggere l'equilibrio, di annientarlo continuamente, in contrapposizione a ogni accrescimento o ordine. Si tratta forse di un'impossibilità paragonabile a quella che ci impedisce d'immaginare un quadrato rotondo? Oppure no? Un universo biologico costruito secondo quelle regole avrebbe certamente avuto vita breve. Ciò significa che viviamo in un'ecosistema morale che si regge su meccanismi che fanno di dover compensare il male? Ovvero le tendenze distruttive o autodistruttive dei suoi abitanti? Proprio come il mantenimento di una certa quantità di erbivori compensa la voracità di un numero controllato di carnivori che deve uccidere per sopravvivere?

Le regole morali riportate nei manuali, quelle che in un modo o nell'altro andrebbero insegnate a ogni membro della comunità e che sembrano essere abbastanza generali da poter

essere prese per buone, fondamentalmente, sono tre. La prima: devi, dunque puoi. In altre parole, per *dovere* devi prima *potere*. Non sei tenuto a fare l'impossibile, ma a fare tutto il possibile sì. Si tratta di una regola compatibile con l'idea utilitarista che impone di assicurarsi il massimo per il maggior numero di persone. Devi fare tutto il possibile, il che significa che se ti concentri su pochi, tentando di fare l'impossibile, vai contro il tuo dovere morale (il tuo comportamento potrebbe essere valutato come eroico, oppure, molto più facilmente, come egoistico). La seconda: da ciò che è non puoi ricavare ciò che dovrebbe essere, oppure, ciò che è non è ciò che dev'essere. La terza: tratta i casi simili in modo simile. La cosiddetta legge di Hume, secondo cui non è possibile derivare ciò che dev'essere da ciò che è, funziona bene in campo morale, un po' meno bene, forse, perché troppo estrema in campo scientifico. Se fosse vero quello che Hume suggerisce, ci troveremmo continuamente in un'impasse (ieri ho bevuto un caffè e non mi è successo nulla, non posso però esser certo che il prossimo caffè non mi ucciderà!).

In campo morale la questione sembra più semplice. Sembra, infatti, più facile intuire come da certi fatti, dati, sia consentito derivare il non ancora accaduto (posto che quel che dovrà essere lo si sappia, anzitutto, immaginare). Certo, se è vero che ciò che dev'essere è generalmente in linea con il già accaduto e con la nostra natura (col desiderio, generalizzato, che ciascuno coltiva di accrescere il proprio benessere e diminuire il *negativo*), allora sarà semplice capire in che direzione evolveranno le cose. Il fatto è che, a differenza degli oggetti, che rivelano sempre, o quasi, le stesse reazioni, per gli individui non vale lo stesso. Ma non solo, moralmente le cose sono ancora più complicate! Ad esempio, sembra sbagliato derivare che sia giusto rapinare e uccidere, pur immaginando di vivere in un quartiere dove rapinare e uccidere è la norma. Un banale punto di vista non può e non deve trasformarsi in una verità, pena la possibilità di commettere crimini terribili e di cadere in errore. Il paralogismo della popolarità non è affatto chiaro. Se tutti a un certo punto iniziano ad avere atteggiamenti razzisti, ciò non vuol dire che sia giusto fare lo stesso. Da una semplice descrizione delle cose non si ricava certo l'indicazione di come le cose debbano stare. Piuttosto appare plausibile che da una certa proposizione di fatto si potrà forse capire com'è probabile che evolveranno, ma, di nuovo, non come dovrebbero stare! In fin dei conti, ci sentiamo spinti a dar ragione a coloro che sostengono una tesi minimalista in campo etico, ovvero a coloro che pensano che siamo sì dotati di un bagaglio di conoscenze morali intuitive, ma non così ampio, dettagliato e preciso (come, invece, vorrebbero i massimalisti). I bambini ci indicano l'importanza delle intuizioni nel meccanismo di decisione e come, dall'età di 18 mesi in avanti, essi inizino sempre più ostinatamente a ragionare in termini che noi giudicheremmo morali all'interno dei loro giochi liberi (complici, certo, i genitori e l'istituzione scolastica che li abitua a trattare concetti quali giusto, sbagliato, consentito, vietato, e così via, attraverso un allenamento sostanzialmente basato sul condizionamento operante). Ma la questione non si riduce a questo. I bambini mostrano,

a differenza di ciò che pensano i massimalisti, di essere bisognosi di riflessione in campo morale per ampliare il loro potenziale conoscitivo e diventare abili a comprendere, argomentare e scegliere.

La nostra intuizione, lasciata a se stessa, è alquanto maleducata. Ecco perché lo stesso Kant si interrogava sulla necessità delle leggi, dato che sembrava fossimo nati con tante originarie predisposizioni. Ecco perché non si può abbandonare l'idea di educarla e soprattutto conoscerla, anzitutto per liberarla dai *bias* che la rallentano nel ragionamento. Forse è proprio questo il compito utile della filosofia, aiutare l'uomo a capire dove sbaglia, a partire dal linguaggio. La filosofia morale sperimentale, con il suo tentativo di riflettere su come la morale possa tener conto dei dati empirici senza fondarsi su di essi, ovvero su come l'intuizione giochi un ruolo fondamentale nelle scelte di un determinato target di persone, dovrebbe tenere in grande considerazione ciò che ci deriva dalla riflessione fatta a partire dall'osservazione del comportamento dei bambini in situazione. Abbiamo visto come essi siano per natura utilitaristi e comprendano facilmente la ragione dei *molti* e soprattutto come affrontino ciò che non capiscono. La maniera peculiare che i piccoli hanno di spiegarsi ciò che non riescono ad afferrare è fondamentale per la riflessione filosofica tutta: stiamo parlando della creazione di situazioni di finzione, di mondi possibili, di enunciati controfattuali. L'immaginazione li conduce a scoprire le regole nascoste sotto i comportamenti dei propri simili, a capire sempre più il mondo che li circonda. Si tratta di conoscenze fondamentali per l'essere umano, conoscenze che la filosofia deve tornare a osservare, dedicandosi allo studio dei bambini, pronta a rimettere in discussione le proprie conoscenze sull'uomo.

## BIBLIOGRAFIA

---

- BOELLA, L., *Il coraggio dell'etica. Per una nuova immaginazione morale*, Cortina Editore, Milano, 2012.
- BOELLA, L., *Neuroetica. La morale prima della morale*, Cortina Editore, Milano, 2007.
- CANTO-SPERPER, M., OGIEN, R., *La filosofia morale*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- DA RE, A., *Le parole dell'etica*, Mondadori, Milano, 2010.
- DA RE, A., *Filosofia morale*, Mondadori, Milano, 2008.
- GIROTTI, V., PIEVANI, T., VALLORTIGARA, G., *Nati per credere. Perché il nostro cervello sembra predisposto a fraintendere la teoria di Darwin*, Codice Edizioni, Torino, 2008.
- GRAZZANI GAVAZZI, I., *Psicologia dello sviluppo emotivo*, Il Mulino, Bologna, 2014.
- LECALDANO, E., *Simpatia*, Cortina Editore, Milano, 2013.
- LECALDANO, E., *Prima lezione di filosofia morale*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- NERI, D., *Filosofia morale*, Guerini, Milano, 2013.
- PIEVANI, T., *Introduzione alla filosofia della biologia*, Laterza, Roma-Bari, 2014.
- SANTROCK, J. W., *Psicologia dello sviluppo*, McGraw-Hill, Milano, 2013.
- TOMASELLO, M., *Unicamente umano. Storia naturale del pensiero*, Il Mulino, Bologna, 2014.
- TOMASELLO, M., *Altruisti nati. Perché cooperiamo fin da piccoli*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010.
- TOMASELLO, M., *Le origini della comunicazione umana*, Cortina Editore, Milano, 2009.
- TOMASELLO, M., *Le origini culturali della cognizione umana*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- TOMASELLO, M., CARPENTER, M., *The Emergence of Social Cognition in Three Young Chimpanzees*, Wiley-Blackwell, USA, 2005.

## 7

## PRATICA FILOSOFICA IN CLASSE

**7.1 PAROLE, OGGETTI, EVENTI<sup>1</sup> E TANTO ALLENAMENTO**

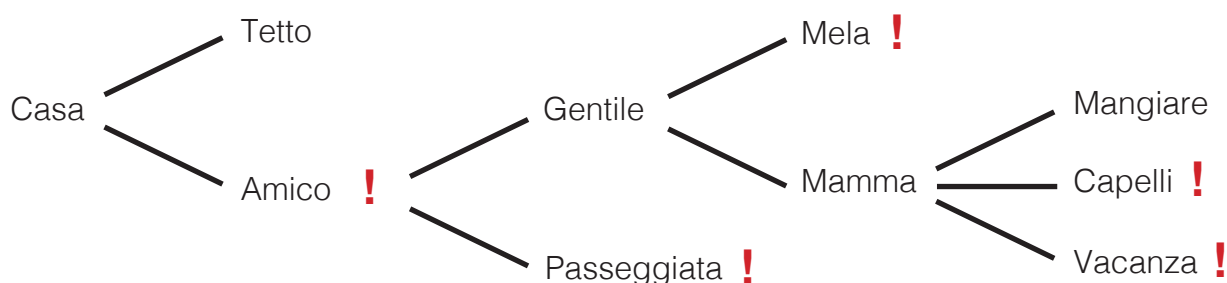
Nell'ottica di una metafisica descrittiva, che punti ad analizzare l'apparato concettuale tipico di una classe ben definita di individui appartenenti a una certa cultura, saremo giustificati a porci alcune domande e a cercare di trovare delle risposte. Anzitutto, la classe di individui a cui facciamo riferimento, ovvero i bambini, i piccoli abitanti delle nostre case e delle nostre scuole, delle spiagge, dei parchi, dei negozi di giocattoli o delle ludoteche. Non gli adulti, ma i bambini. Che cosa esiste per i bambini? Qualcuno se l'è mai chiesto? Sappiamo dire se i bambini nascono già con delle intuizioni metafisiche circa la realtà che li circonda oppure se le costruiscono man mano, apprendendole da chi li circonda? I filosofi dibattono, non senza essere in difficoltà, circa l'esistenza di fiori o baci (ha senso dire che «Federico ha dato un bacio a Giorgia»? O sarebbe meglio dire che «Federico ha baciato Giorgia», dato che il termine "bacio" non sembra designare alcunché?). E i bambini? I bambini credono nell'esistenza di cose come i baci, le capriole, le litigate, e così via? Qualcuno ha mai indagato circa questo importante aspetto della loro cultura? Siamo forse stati noi adulti ad averli involontariamente condizionati circa l'esistenza di cose che non esistono? In pochi, credo, si ricorderanno d'aver assistito a una lezione di metafisica quand'erano piccoli. Nessun genitore si sognerebbe (speriamo) di mettersi a tavolino col proprio bambino a redigere un catalogo di ciò che esiste, tantomeno un insegnante. E allora i bambini come fanno a sapere cosa c'è se nessuno si è mai preso la briga d'insegnarglielo? Come si muovono nella realtà che li circonda? Su cosa fanno affidamento? Poggiano forse le loro conoscenze sulle nostre? Ci imitano davvero così tanto? O conservano un pensiero spontaneo e autonomo differente dal nostro? E se è così, per quanto tempo? Quand'è che si convincono che le cose stanno come diciamo noi adulti? Chiedere direttamente a loro sembra essere la soluzione più semplice ed è quello che facciamo durante i nostri interventi in classe, nelle scuole dell'infanzia e della primaria. Come abbiamo già sottolineato più volte, l'osservazione, prolungata e attenta dei bambini, per un filosofo è la base da cui partire in vista di un qualunque tipo d'intervento. Non si può sperare di agire efficacemente su qualcosa che non si conosce a sufficienza.

Individuare una realtà laddove non vi è nulla di sussistente (come nel caso dei "baci" o dei "buchi"), può sembrare cosa da poco. Nella maggior parte dei casi, infatti, ci capiamo

<sup>1</sup> Varzi, A., *Parole, oggetti, eventi e altri argomenti di metafisica*, Carocci, Roma, 2001.

bene lo stesso quando, ad esempio, raccontiamo a un amico che qualcuno ha dato un bacio a qualcun altro, o chiediamo a nostra mamma di passarci il formaggio coi buchi. L'esistenza o meno di cose come i baci o le capriole può forse esser presa alla leggera dalla maggior parte delle persone, compresi i bambini, ma non diremmo lo stesso, ad esempio, per le litigate dei genitori o le arrabbiate degli insegnanti che interessano molto i piccoli e i grandi, ma sono altrettanto fantasiose (almeno da un certo punto di vista). Anche l'antipatia di Pietro o la simpatia di Ludovica sono cose importanti, ma solo apparentemente esistenti; ci capiamo quando ne parliamo, ma questo non basta a renderne l'uso sicuro. Il problema sta nel fatto che, probabilmente, se l'antipatia di Pietro viene ipostatizzata da tutti a scuola, giorno dopo giorno, lui ne soffrirà e noi assisteremo a un aumento delle sue risposte disfunzionali nei nostri confronti (ulteriori prove, per noi, della sua "inesistente" antipatia). Partendo dai singoli comportamenti disfunzionali di Pietro, perveniamo all'idea dell'esistenza di una cosa come l'antipatia di Pietro, che accompagna Pietro *necessariamente* in ogni mondo possibile e da questa facilmente perveniamo a qualcosa come l'antipatia in generale, che potrebbe essere predicata anche di altro. Il fatto è che se Pietro potesse si ribellerebbe all'idea di essere antipatico in ogni mondo possibile, accettando di essere *necessariamente* antipatico in un particolare mondo possibile, ad esempio quello in cui Pietro è stato svegliato bruscamente, non ha fatto colazione ed è arrivato a scuola. Ma Pietro ha cinque anni e non può ribellarsi contro questa errata visione metafisica che hanno quelli che lo circondano, può solo resistere (e speriamo lo faccia) con tutta la forza della sua determinazione, urlando al mondo «non sono antipatico!».

Si tratta di questioni molto importanti di cui la *Filosofia coi bambini* si interessa e sulle quali vorrebbe sviluppare la propria ricerca. Ecco perché crediamo fondamentale ampliare le nostre conoscenze sui bambini, anzitutto entrando in classe a osservare e interagire con loro in maniera mirata, ponendoci degli obiettivi che grossolanamente potrebbero essere riassunti nel desiderio di comprendere il loro pensiero, di capire come ragionano, come organizzano la realtà, o ancora qual'è la loro ontologia. Gli allenamenti condotti sulle parole, come vengono presentati nelle pagine seguenti, ci conducono a scoprire una miniera d'oro (filosoficamente parlando) celata tra le pieghe di un ragionamento, quello dei bambini, sul quale non ci si è mai soffermati abbastanza. Capire come fare a instaurare coi piccoli una comunicazione che non sia fuorviante, che non li conduca a farsi delle idee sbagliate circa il mondo che li circonda o su loro stessi, ma che gli permetta di autodeterminarsi liberamente e di decidere, ci sembra un obiettivo altrettanto importante. Se è vero, dunque, che non conosciamo a sufficienza il nostro oggetto di studio (il bambino in situazione, in classe, a contatto con gli altri), ciò non toglie che, pur tralasciando ogni idea di completezza, non potremmo esprimerci in merito a una strada, quella della filosofia, che in un futuro non lontano vorremmo incrociasse a più riprese quella già tracciata dalla pedagogia, dalla psicologia dello sviluppo, dalla linguistica, dalla biologia e dalla medicina.

**ALLENAMENTO #1**

Chi conduce l'allenamento (per comodità lo chiameremo "Filosofo") invita un bambino a iniziare il gioco dicendo una parola qualsiasi (ad esempio: "Casa"). Il Filosofo scrive la parola "Casa" alla lavagna e fa partire due frecce, come nello schema proposto sopra. Ora chiede ai bambini di attaccare alla parola "Casa" altre due parole. I bambini alzano la mano per rispondere, il Filosofo sceglie due di loro. La prima parola proposta è "Tetto". Il Filosofo la scrive, sottolineando che va bene e che non serve spiegare perché ("Casa-Tetto", si dirà, è un collegamento facile). La seconda parola proposta è "Amico". Il Filosofo 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. 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 Filosofo fa al bambino. Per segnalare il rinforzo, il Filosofo 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".

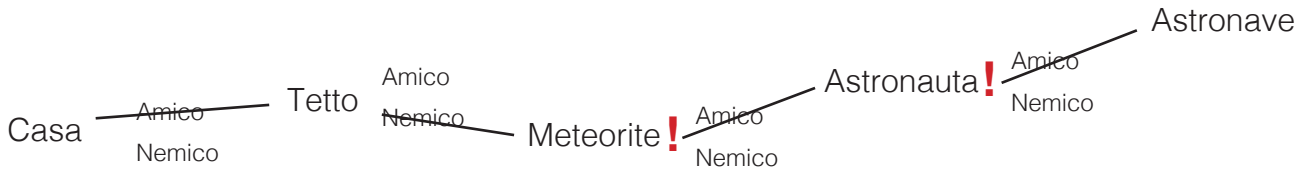
Ora il Filosofo invita un terzo bambino a scegliere su quale parola proseguire il gioco tra le due scritte: "Tetto" e "Amico". Il bambino sceglie "Amico". Il Filosofo fa partire due frecce dalla parola scelta e il gioco prosegue come illustrato in figura, fino alla fine del tempo a disposizione. Il Filosofo può scegliere di aumentare le frecce (da due a... n) durante il corso dell'allenamento.

**Obiettivi cognitivi specifici<sup>1</sup>:**

Analizzare, Inventare per analogia, Formulare soluzioni nuove

<sup>1</sup> Seguendo l'adattamento della Tavola Madre degli obiettivi cognitivi proposta da Frabboni, F., e Arrigo, G., troviamo tra gli apprendimenti superiori convergenti e divergenti, gli obiettivi specifici sui quali lavorano gli allenamenti di *filosofiaobambini*

## ALLENAMENTO #2



Il Filosofo 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’indicazione “Amico” e sull’altro lato l’indicazione “Nemico” (alternativamente, su un lato ci sarà una faccina sorridente e sull’altro una faccina triste, o qualsiasi altro simbolo). Il bambino deve passare la tesserina al suo vicino, scegliendo se passarla dal lato “Amico” o da quello “Nemico”. Se la tesserina è passata dalla parte “Amico”, il bambino che la riceve dovrà trovare una parola che possa andare d’accordo, che possa star bene con la parola precedente (in questo caso: “Casa”). Al contrario, se la tesserina è passato dalla parte “Nemico”, il bambino che la riceve dovrà trovare una parola che non possa andare d’accordo, non possa star 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 Filosofo rinforza le parole “Amiche” o “Nemiche” semanticamente più lontane dalla precedente, 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?”, “Perché se cade lo buca”. Eventualmente si può approfondire: ad esempio, il Filosofo potrebbe rinforzare chiedendo al bambino di raccontare la storia di questo “Meteorite” che si schianta sul “Tetto”.

### Obiettivi cognitivi specifici:

Analizzare, Tentare soluzioni, Formulare soluzioni nuove

**ALLENAMENTO #3****Buonumore**

La mamma mentre cucina !  
Mentre faccio i compiti !

...  
...  
...

**Delizia**

Un cucciolo !  
Qualcosa di buono da mangiare

...  
...  
...

**Spensieratezza**

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

...  
...  
...

**Brio**

Una bevanda frizzante !  
Quando stai per scartare un regalo !

...  
...  
...

**Felicità**

Il giorno del compleanno  
Quando sei emozionato

...  
...  
...

Il Filosofo presenta, una alla volta, alla lavagna, dieci parole (preparate in precedenza). Le parole sono state scelte dal Filosofo 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 felici, gioiosi. Ciascuna parola è poi esplorata dai bambini, con l'aiuto del Filosofo, fino al termine del tempo a disposizione.

Il Filosofo può, ad esempio, 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 Filosofo:

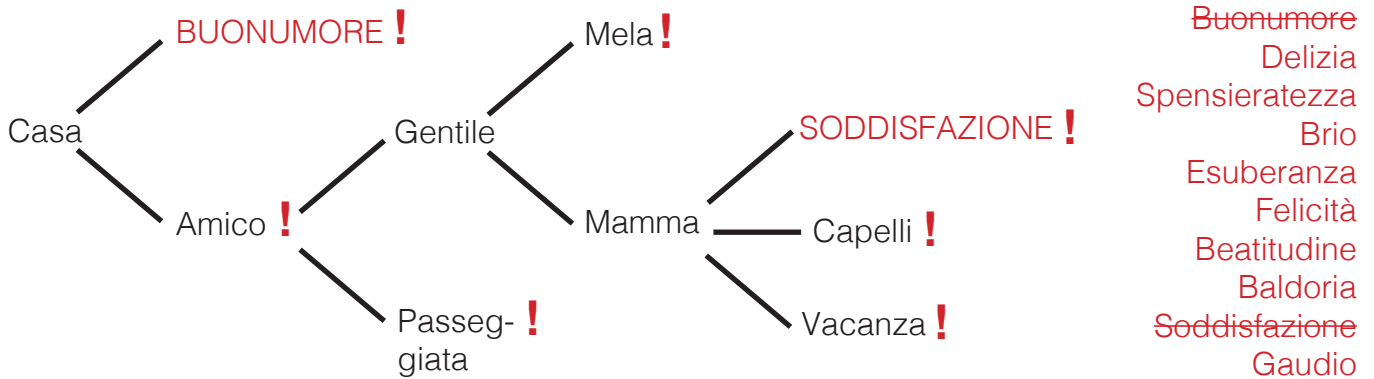
"Quando" ("Quando Buonumore?", "Buonumore quando faccio i compiti"),  
"Dove" ("Dove Buonumore?", "Buonumore in cucina mentre la mamma cucina la pizza"),  
"Come" ("Buonumore Come...?", "Buonumore come un gatto che beve il latte").

Utilizzando gli aiuti, i bambini propongono, per alzata di mano, una decina di frasi che il Filosofo 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.

**Obiettivi cognitivi specifici:**

Descrivere, Esemplicare, Analizzare

#### ALLENAMENTO #4



Con l'aiuto dei bambini, il Filosofo 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, chiarisce bene alla classe, 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 Filosofo la cancella dalla legenda e prosegue. Il bambino che ha inserito la parola "rossa" (ad esempio: "Buonomore") dovrà sicuramente motivarne la scelta, ricevendo quindi un rinforzo. «Come mai "Buonomore" e "Casa"?», chiede il Filosofo. «Perché quando in "Casa" gioco con mio fratello c'è "Buonomore"». Oppure: «Come mai "Soddisfazione" con "Mamma"?», «Perché...».

A una parola "rossa" si possono associare solo parole "nera". Così, se uno dei bambini sceglie di proseguire il gioco su "Buonomore", a questa non possono essere attaccate altre parole "rosse", ma solamente "nera". A una parola "nera", invece, si possono 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 per 50 minuti anche se le parole sono state inserite tutte in minor tempo. Il gioco prosegue oltre i 50 minuti nel caso in cui le parole non fossero state tutte inserite.

#### Obiettivi cognitivi specifici:

Eseguire/Applicare/Verificare, Inventare per analogia, Formulare soluzioni nuove

**ALLENAMENTO #5****Tristezza**

In camera mia col buio !  
 Come un cane abbandonato !

...  
 ...  
 ...

**Infelicità**

Da mia cugina !  
 Come mio padre quando parte !

...  
 ...  
 ...

**Malumore**

Sul divano !  
 Quando qualcosa non si realizza

...  
 ...  
 ...

**Dubbio**

Al ristorante !  
 Quando sono in piscina !

...  
 ...  
 ...

**Sconforto**

Davanti a una montagna di compiti  
 Quando sono in classe

...  
 ...  
 ...

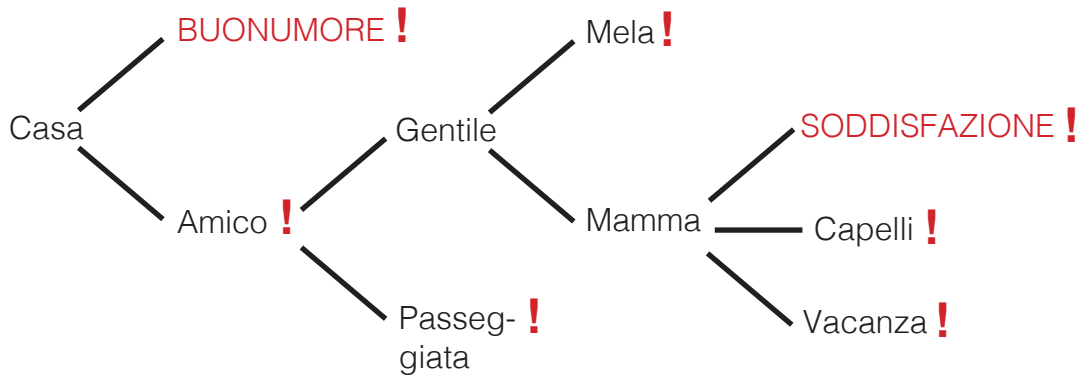
L'allenamento #5 è in tutto simile all'allenamento #3, tranne per il fatto che questa volta il Filosofo presenta dieci nuove parole. Egli potrà andare avanti così, intervallando allenamenti come questo ad allenamenti di rinforzo (come l'allenamento #4), per ampliare e fissare sempre più il vocabolario dei bambini relativamente a un certo campo di significati giudicati interessanti.

In questo caso si potrebbe ripetere l'allenamento #3 per sei volte, concentrando ogni volta gli sforzi su una delle sei emozioni primarie, ed esplorandole attraverso le parole (ad esempio: allenamento #3 sulla Gioia, allenamento #5 sulla Tristezza, allenamento #7 sulla Paura, e così via).

**Obiettivi cognitivi specifici:**

Descrivere, Esemplicare, Analizzare

## ALLENAMENTO #6



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

Con l'aiuto dei bambini, il Filosofo scrive alla lavagna, una sotto l'altra, le parole presentate negli allenamenti precedenti (venti parole "rosse": dieci dall'allenamento #3 e dieci dall'allenamento #5). Egli poi presenta nuovamente l'allenamento #4, con una consegna in più data ai bambini prima di cominciare. Questa volta, chiarisce bene alla classe, vige l'obbligo d'inserire all'interno del gioco tutte e venti le parole "rosse" presenti in legenda, entro e possibilmente non oltre la fine del tempo a disposizione.

In un ipotetico allenamento #8, costruito esattamente come questo, le parole dovrebbero essere trenta (evidentemente troppe da inserire nel gioco, nel medesimo tempo). Il Filosofo, allora, riporterà le ultime dieci (quelle che ancora devono essere fissate) e selezionerà dieci parole tra le prime venti presentate negli allenamenti precedenti. Nel sceglierle, prediligerà quelle che più di altre faticano a fissarsi e a trovare utilizzo tra i bambini.

### Obiettivi cognitivi specifici:

Eseguire/Applicare/Verificare, Inventare per analogia, Formulare soluzioni nuove

**ALLENAMENTO #7**

Il Filosofo invita un bambino a iniziare il gioco, dicendo una parola qualsiasi (ad es. “Casa”). Il Filosofo scrive la parola alla lavagna e fa partire una freccia che attraversa l’indicazione “Amico-Nemico”. Questa volta non c’è bisogno di costruire tesserine plastificate.

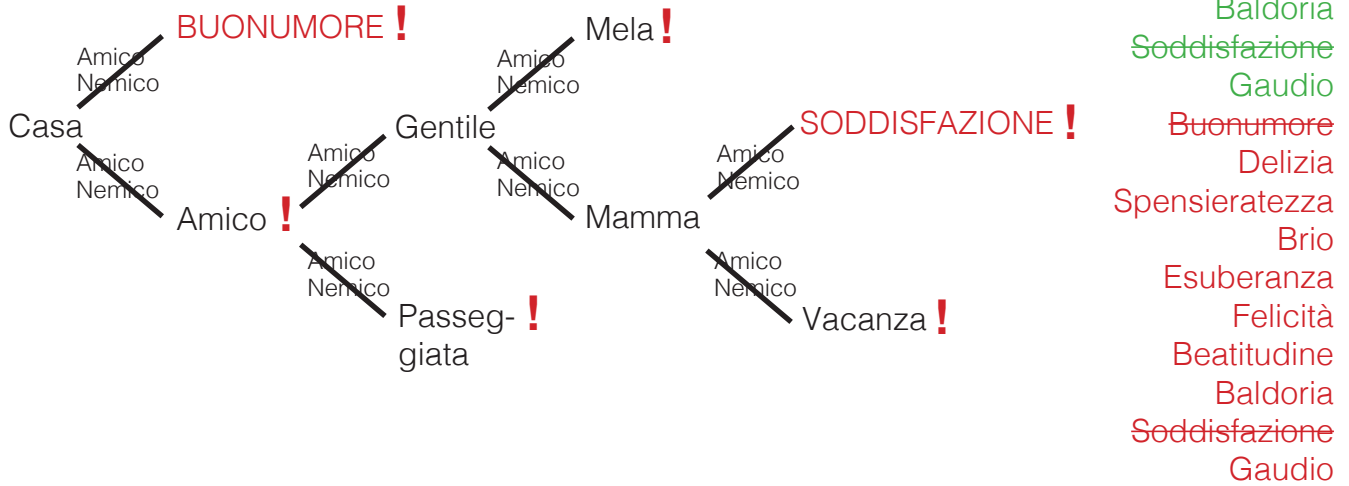
Per alzata di mano i bambini dovranno scegliere una parola da attaccare a “Casa”, trovando ragione del fatto che questa possa esserne “Amica”, ma anche “Nemica”. Ad esempio: «il “Tetto” è amico della “Casa” perché la copre, ma è anche nemico della “Casa” perché può cadere su di essa». E ancora «il “Meteorite” è nemico del “Tetto” perché lo buca, ma è anche amico del “Tetto” perché può essere così piccolo da appoggiarvisi delicatamente sopra».

L’esercizio prosegue fino alla fine del tempo messo a disposizione dall’insegnante (50 minuti circa).

**Obiettivi cognitivi specifici:**

Analizzare, Tentare soluzioni, Formulare soluzioni nuove

## ALLENAMENTO #8

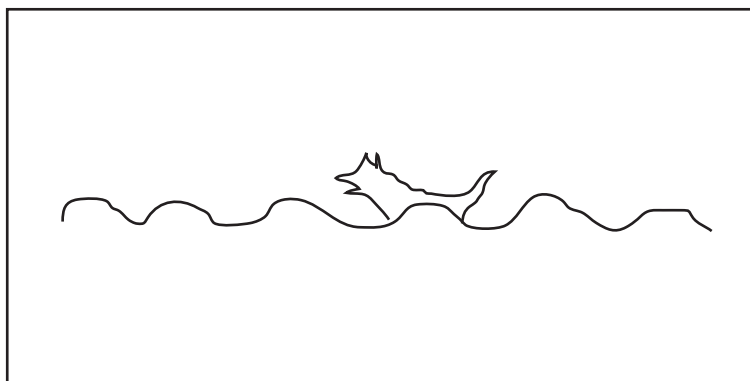


Il Filosofo scrive alla lavagna, una sotto l'altra, le parole presentate nell'allenamento #3, #5 e negli ulteriori allenamenti svolti. L'indicazione di non superare le venti parole in legenda continua a essere seguita per evitare di snaturare l'allenamento. Operativamente, si tratta di fissare in legenda venti parole selezionate tra quelle presentate fino ad allora e che più faticano a fissarsi. Viene poi ripetuto l'allenamento #4, con l'indicazione aggiuntiva di motivare le risposte come nell'allenamento #7, ovvero "Amico/Nemico".

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 essere "Amiche" di "Casa", ma anche "Nemiche". Ad esempio: «il "Buonumore" è amico della "Casa" quando mia mamma in cucina sta preparando qualcosa di buono, ma è nemico di "Casa" quando arrivano gli amici di mio fratello e io non posso più stare in camera a giocare".

### Obiettivi cognitivi specifici:

Eseguire/Applicare/Verificare, Inventare per analogia, Formulare soluzioni nuove

**ALLENAMENTO #9**

Il Filosofo 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 dal Filosofo attraverso domande o richieste di chiarimento fatte al bambino o all’intera classe.

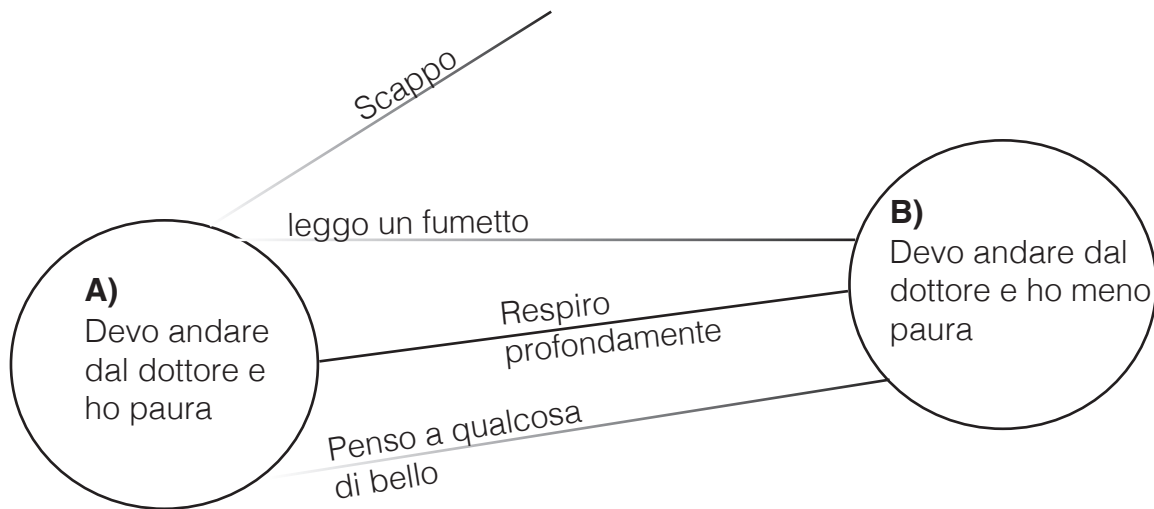
Il Filosofo invita man mano i bambini a formulare spiegazioni utilizzando le parole apprese durante gli allenamenti precedenti (#3, #5, e seguenti). L’esercizio potrebbe essere condotto anche a partire da pretesti presi dalla storia dell’arte. In particolare, il Filosofo, presentando opere surrealiste o concettuali, potrebbe domandare, ad esempio: “Come mai gli orologi sembrano essersi squaliati? Che è successo?”. I rinforzi vengono attribuiti alle spiegazioni che più delle altre stimolano 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 maniera nuova.

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.

**Obiettivi cognitivi specifici:**

Formulare ipotesi, Tentare soluzioni, Formulare soluzioni nuove

## ALLENAMENTO #10



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

Il Filosofo 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 Filosofo 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.

### Obiettivi cognitivi specifici:

Risolvere problemi, Tentare soluzioni, Formulare soluzioni nuove

## FUTURI SVILUPPI DI RICERCA

Guardando indietro al lavoro svolto in questi tre anni di dottorato, non posso che ritenermi soddisfatto di quanto è stato fatto. Assieme al piccolo gruppo di ricerca nato attorno all'Associazione "Filosofia Coi Bambini - Italia", ho contribuito a porre le basi per la nascita di qualcosa di nuovo. Nel panorama italiano, fino alla comparsa ufficiale di *Filosofiacobambini*, nel 2013 (e prima ancora nel 2008), accostare filosofia e bambini voleva dire occuparsi, in un modo o nell'altro, di *Philosophy for Children* e di conseguenza conservare un'idea classica della filosofia, quale dialogo messo in atto tra due o più interlocutori in vista di un fine conoscitivo comune e sostanzialmente condotto su tematiche quali la verità, la giustizia, il bene, il bello, l'amicizia e così via. Questo modo di vedere la filosofia e di considerare il pensiero filosofico, che affonda le sue radici nella filosofia antica e riposa sui grandi Autori del passato, e che è sostenuto anche da gran parte della didattica svolta nei Licei e nelle Università italiane e quindi dai docenti, non tiene però sufficientemente conto di tanta parte della filosofia di oggi (e non solo di oggi). Si pensi già solamente alla filosofia del linguaggio, alla filosofia sperimentale, e più in generale alla filosofia analitica, ovvero a quella filosofia che tentando di far suo il metodo sperimentale adottato nelle scienze, non si preoccupa di costruire spiegazioni onnicomprensive, quanto di trovare la maniera di parlare di ciò che ci circonda, riflettendo sul linguaggio e sugli errori ai quali è portata la mente intenta a conoscere. Se è vero, da un lato, che certa parte della filosofia aveva già incontrato i bambini (fin dagli anni Settanta con Lipman, ma anche prima), è vero anche che il lavoro di *Filosofiacobambini* ha contribuito ad aprire questo spazio a tutti, in particolare a coloro che prima ne era sostanzialmente esclusi, per mancanza di titoli o di patentini più o meno riconosciuti. Eppure, come si è a più riprese cercato di sottolineare lungo tutto questo lavoro, è proprio dalla filosofia condotta sul campo, quella di stampo analitico e sperimentale che, a nostro giudizio, possiamo trarre le più alte soddisfazioni nel lavoro coi bambini, i quali, si ribadirà sempre, non sono interessati alla filosofia, ma al gioco, alle parole, al poter far cose con le parole. Da una parte, dunque, stiamo parlando di una filosofia che non veicola contenuti valoriali e che, nel bene e nel male, non *orienta*, bensì allena il pensiero all'incontro con la realtà (la quale supera sempre in complessità ogni nostra immaginazione e manda in fumo ogni nostro tentativo di renderne conto in maniera completa, specialmente quando si tratta di esseri umani), dall'altra parte vogliamo certo sottolineare il valore di un approccio che intende anzitutto capire i bambini, riconoscendo quelli che potrebbero essere i modi migliori per potenziare il loro apprendimento scolastico. La filosofia che incontra la scuola per darle consigli, per aiutarla, rimboccandosi le maniche, lontana dai sofismi, dai discorsi, dalle uto-

pie racchiuse nei grandi sistemi.

L'esperienza ci suggerisce che i bambini non sono egocentrici, come volevano Freud e Piaget, ma non per questo sono filosofi, come molti ingenuamente credono, attribuendo a questo fatto un qualche valore di complimento, di prestigio (in questo senso, ci sentiamo certamente più vicini al pensiero di Vygotskij e alla critica che egli fece alle considerazioni di Piaget). Se essere filosofi vuol dire dialogare, amare il sapere ed essere incuriositi da ciò che ci circonda, sì, alcuni bambini come alcuni adulti sono filosofi. Se essere filosofi vuol dire *saper* dialogare (con tutto ciò che quel verbo "sapere" ci può voler dire), allora pochi bambini, come pochi adulti, lo sanno fare. Non basta disporre i bambini in cerchio, attendendo la nascita di una qualche comunicazione tra loro, perché si possa dire di essere di fronte alla filosofia, così come non basta disporre degli adulti dentro un caffè a chiacchierare sulla felicità per riprodurre un simposio. Occorre essere allenati al dialogo, oltre che disposti. E questo allenamento non può prescindere dalle parole, e neppure può essere insegnato a tavolino. Esercizio, dunque, tanto. *Filosofia coi bambini* ha fatto e fa questo: studia la maniera di preparare i bambini al dialogo, allenandoli a partire dalle parole che conoscono, dalla maniera in cui queste possono comporsi, dalle profondità nascoste in ogni più piccola cosa che ci circonda. Certo, siamo tutti sorpresi e ben disposti di fronte a due o più bambini che in compagnia di un adulto dialogano di argomenti che consideriamo importanti, ma non è questo il tipo di pratica a cui siamo interessati, né ci sentiamo di condividere pienamente che si tratti di filosofia, perlomeno non nel senso in cui noi intendiamo la filosofia. A partire dall'assunto secondo il quale, a nostro avviso, è la filosofia ad aver bisogno dei bambini e non il contrario, come abbiamo più volte ripetuto, diremo anzitutto che il filosofo coi bambini è in classe, primariamente, per compiere la sua ricerca. Osservare, descrivere, mettere alla prova le proprie intuizioni circa i bambini, che sono e restano il suo primario interesse.

Non ci sentiamo di chiudere questo lavoro in alcun modo, ma di mantenerlo totalmente aperto a ogni futura correzione o aggiunta che venga dalla pratica e dalla riflessione che preceda o segua tale pratica. Il campo di ricerca, oltremodo vasto, supera di gran lunga ogni possibilità di conoscerlo pienamente, in così poco tempo e con forze tutto sommato esigue. Ma il lavoro proseguirà grazie a quanti continueranno a entrare in classe ogni giorno, grazie a quanti continueranno a chiedersi come i bambini potrebbero essere di aiuto alla filosofia.

**Progetti - Fotografie**  
2013/2015



## Progetto "In barba al Filosofo"

Anno Scolastico 2013/2014

Istituti Comprensivi della

Provincia di Pesaro-Urbino



**fc**b****  
filosofiacoibambini.com

  
1506  
UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI URBINO  
CARLO BO

DISBEF  
DIPARTIMENTO DI  
SCIENZE DI BASE  
E FONDAMENTI

[www.filosofiacoibambini.com](http://www.filosofiacoibambini.com)



## Progetto "Piccoli Saggi"

Anno Scolastico 2014/2015

Circolo Didattico "S. Orso", Fano (PU)

Istituto Comprensivo "G. Gaudiano", Pesaro (PU)



# piccoli saggi

filosoficoibambini

laboratori e formazione

nelle scuole 2014/2015

[www.filosoficoibambini.com](http://www.filosoficoibambini.com)



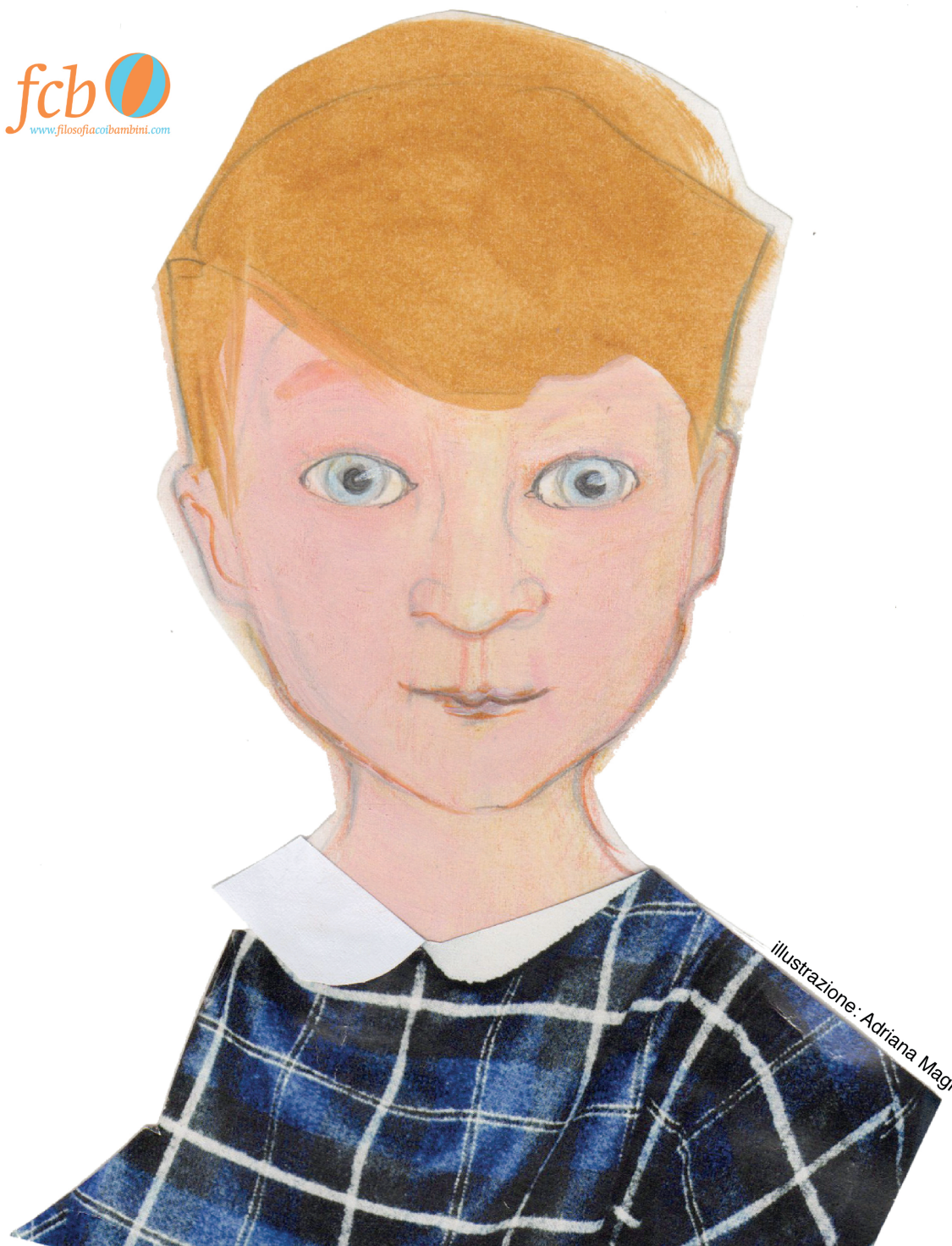


## Progetto "FilosofiaCoiBambini"

Anno Scolastico 2015/2016

Circolo Didattico "S. Orso", Fano (PU)

Istituto Comprensivo "G. Gaudiano", Pesaro (PU)



**filosofiacoibambini**  
laboratori e formazione  
nelle scuole 2015/2016  
[www.filosofiacoibambini.net](http://www.filosofiacoibambini.net)

Un metodo originale adottato sia in Italia che all'estero da Scuole dell'Infanzia e Primaria all'avanguardia nell'insegnamento e nella ricerca. Un allenamento mentale unico nel suo genere, fondamentale per bambini dai 4 ai 10 anni.





Photo: Saltarelli, F., *Laboratorio di Filosofia coi bambini*, Fano, 2014.





Photo: Saltarelli, F., *Laboratorio di Filosofia coi bambini*, Fano, 2014.

Photo: Saltarelli, F., *Io chi sono?* (particolare), Fano, 2014.







Photo: Saltarelli, F., *Laboratorio di Filosofia coi bambini*, Fano, 2014.

Photo: Saltarelli, F., *Io chi sono?* (particolare), Fano, 2014.



Photo: *Laboratorio di Filosofiaioibambini (serie)*, Mantova, 2013/2014.



Photo: *Laboratorio di Filosofiaioibambini (serie)*, Mantova, 2013/2014.







Photo: Saltarelli, F., *Laboratorio di Filosoficoibambini a Popsophia*, Pesaro, 2014.

Photo: Saltarelli, F., *Filosoficoibambini a Popsophia* (particolare), Pesaro, 2014.







Photo: Tolomei, A. G., *Laboratorio di Filosofiaioibambini a Popsophia*, Pesaro, 2015.

Photo: Tolomei, A. G., *Laboratorio di Filosofiaioibambini a Popsophia*, Pesaro, 2015.







Photo: Tolomei, A. G., *Laboratorio di Filosofiaioibambini a Popsophia*, Pesaro, 2015.

Photo: Tolomei, A. G., *Laboratorio di Filosofiaioibambini a Popsophia*, Pesaro, 2015.





Photo: Tolomei, A. G., *Laboratorio di Filosofiaioibambini a Popsophia, Pesaro, 2015.*





[www.filosoficoibambini.net](http://www.filosoficoibambini.net)  
[filosoficoibambini@gmail.com](mailto:filosoficoibambini@gmail.com)  
[www.facebook.com/filosoficoibambini](https://www.facebook.com/filosoficoibambini)



