

*Dorella Cianci e Massimo Iiritano*

# **Pensare da bambini**

**La sfida di Amica Sofia**

  
Erickson

Anche i bambini pensano, però non come gli adulti: libero dalla pretesa di andare a segno, di definire e di «sapere», il loro pensare somiglia piuttosto a un insistente domandare. Se la filosofia è in origine domanda e meraviglia, si potrebbe dire che più degli adulti i bambini sono portati a «filosofare».

Il libro racconta l'esperienza di Amica Sofia, che da anni porta avanti percorsi di filosofia con bambini e ragazzi. La filosofia di Amica Sofia non è una materia che si insegna, bensì un modo di dialogare, una forma di attenzione, per usare un termine caro a Simone Weil: consiste nel mettersi in ascolto dei bambini e nel riscoprire insieme a loro le molte domande riguardanti l'esistenza, il rapporto con chi ci circonda, le prospettive per il futuro.

A scuola si trasmette spesso un sapere strutturato che non corrisponde al domandare pieno di stupore con cui la curiosità si manifesta nel bambino. Amica Sofia intende mostrare come fare filosofia significhi anzitutto saper stare nella domanda, finché non si presenti una risposta plausibile (e mai, comunque, definitiva).

ISBN 978-88-590-2487-3



€ 14,00

# Indice

<i>Introduzione</i> (Livio Rossetti)	7
<i>Capitolo primo</i>	
Maestro, ma come si fa a pensare? La sfida utopica del «non-metodo» di Amica Sofia ( <i>Massimo Iiritano</i> )	23
<i>Capitolo secondo</i>	
Si può insegnare il coraggio ai bambini? L'esempio greco ( <i>Dorella Cianci</i> )	61
<i>Capitolo terzo</i>	
I pensieri attuali dei bambini: la didattica del disvelamento ( <i>Dorella Cianci</i> )	67
<i>Conclusioni?</i>	93
<i>Bibliografia</i>	97

*Introduzione*

## **Anche i bambini pensano**

*Livio Rossetti*

### **Ci mancherebbe che non pensassero!**

Potrei iniziare dicendo: «ci mancherebbe che non pensassero!». Nel secondo e terzo anno di vita, per dirne una, tutti i bimbi sani sono impegnati a *studiare e apprendere* sempre meglio la lingua materna, e infatti fanno progressi sorprendenti. Se poi vivono in un contesto bilingue o plurilingue, facilmente imparano a parlare con la mamma in una lingua, con il papà in un'altra e, se necessario, con gli altri bambini in una terza lingua, il tutto senza scomporsi; dopodiché hanno frequenti occasioni per pensare alla lingua che è il caso di adottare quando parlano con i nonni, con gli altri nonni, con i cugini, con la sorella della mamma, con la sorella di papà, con una bambina «nuova» e così via — e raramente sbagliano.

In realtà, del fatto che i bambini pensano nessuno osa dubitare. Semmai ci si chiede se possano avere idee, e non è la stessa cosa! Chi prova a dubitarne facilmente si rifà ai noti insegnamenti di Jean Piaget. Dall'altra parte, però, abbiamo la meraviglia dei tanti genitori e insegnanti che rimangono sorpresi e incantati nel sentire come questi bimbi provano a ragionare (mi assicurano che una delle mie nonne disse più volte che «con ciò che dice questo bimbo bisognerebbe farci un libro»). Che i bambini, perfino i bambini, abbiano idee è insomma un altro dato acclarato. Eppure non è un'ovvietà, e si capisce perché: se non c'è qualche adulto che ascolta e prende nota,

se non c'è qualcuno che dà spazio alle loro idee, la sorprendente bellezza dei loro pensieri fatalmente passa inosservata e svanisce, sempre che riesca a prendere forma. Possiamo spingerci ad affermare che quando i bambini sembrano non avere idee c'è di che preoccuparsi, perché a dire questo di loro sono probabilmente degli adulti sbadati, che non sanno ascoltarli e tanto meno incoraggiarli a esprimersi.

In parallelo si è venuto chiarendo, non a caso, che l'uso di guardare ai bambini con condiscendenza solo perché «noi siamo più grandi» costituisce un sicuro indizio di superficialità, in quanto, se noi adulti ripensiamo alla nostra infanzia, arriviamo facilmente alla conclusione che ognuno di noi, nel suo piccolo, aveva il suo carattere, le sue inquietudini e, perché no, le sue idee. Anche da bambini, infatti, si tenta di capire, si cerca di orientarsi, si escogitano delle spiegazioni, si individuano i primi modelli di riferimento e si accettano molte convenzioni (ma mai tutte!), e proprio questo è il *philosophiein* di cui si è capaci in quel momento. Capaci, beninteso, in forme compatibili con l'età e con le risorse (inequali) su cui al singolo accade di poter contare. Ma, per l'appunto, anche ognuno di noi adulti fa affidamento sulle risorse che ha, e che ben difficilmente saranno le stesse che aveva a diciotto anni, o che avrà a ottanta. Di conseguenza, sentirsi più bravi di chi ha cinque, sette, dieci anni solo perché di anni se ne hanno molti di più e nel giocare certe carte magari ci è andata proprio bene ha qualcosa di insanabilmente ridicolo. In conclusione: esiste anche una filosofia dei bambini che non ha poi tanto da invidiare alla filosofia degli adulti, specialmente quando quest'ultima la ritroviamo, come tante volte accade, ingessata e ripiegata su di sé (molto di più sull'argomento in Montesarchio, 2003).

In effetti, quel bisogno di orientarsi e darsi un criterio, quel desiderio di capire, quel tentativo di elaborare idee che, all'occasione, diventano parole o anche qualcosa di più (discorsi, proposte, raccomandazioni, ragionamenti, teorie, decisioni e così via), quel nostro modo di inquadrare persone, eventi, notizie, esempi, aspirazioni e timori, è ciò di cui da sempre si nutre la domanda filosofica, ed è un denominatore comune che, con ogni evidenza, prescinde dall'età. Giacché il potenziale filosofico di ognuno di noi non dipende nemmeno da eventuali studi compiuti o dall'aver un'idea di quella cosa che va sotto il nome di filosofia. Ad ogni età (escludendo i primissimi anni, ma solo perché, osservando dall'esterno, non si riesce a capire bene cosa succeda nella mente in quella fase) accade di provare (ed eventualmente

sviluppare) un desiderio diffuso di orientarsi e di capire cosa sta succedendo, di formarsi delle idee, di osservare, di cercare di comprendere e abbozzare sia criteri relativamente durevoli sia opinioni più effimere, anche se poi molto cambia a seconda che si faccia tutto questo con impegno o con trascuratezza, consapevolmente o quasi senza badarci. Insomma, anche i bambini hanno idee: che possono essere più o meno semplici, ma comunque non necessariamente elementari.

### Ma il potenziale filosofico dei bambini è minacciato

Dal momento che, come si diceva, la creatività dei bambini «viene fuori» soltanto se c'è chi ci fa caso, se c'è chi nota e possibilmente apprezza i loro tentativi di dire qualcosa di significativo, si capisce come spesso basti un nulla a spegnere queste virtualità: perché ciò accada è sufficiente che l'ide(uzz) a abbozzata dalla bimba che mi sta accanto passi inosservata ai miei occhi di adulto occupato «in cose più grandi». In effetti il potenziale filosofico di bambini e ragazzi è più che mai in balia del modo in cui gli adulti li trattano e delle opportunità che vengono loro offerte o negate. La possibilità di favorire lo sviluppo di queste potenzialità coesiste infatti con la facilità con cui possono esser lasciate cadere, se non positivamente represses, spesso senza pensarci e per mera trascuratezza. Pertanto, alla domanda «è più facile che queste virtualità siano sviluppate o vengano represses?» è probabilmente giusto rispondere che la prima opzione — «sviluppate» — si verifica molto più di rado della seconda, «represses». È accaduto e accade che gli adulti (babbo, mamma, nonna, tutti) abbiano talmente tanto da fare che la possibilità di badare anche a questi «fragili crocus» nemmeno prende forma, o si riduce a un insignificante minimo. Ma è accaduto e accade anche che i genitori siano talmente presi dalla loro vita di adulti (dalla carriera, dagli amori, dagli affari, dal successo) da dedicare ben poco tempo ai propri figli, tanto da non accorgersi, da non saper cogliere al volo, da non saper apprezzare: insomma, tanto da sciupare e reprimere queste preziose promesse.

Talvolta i danni si sono rivelati irreparabili, perché tra il bambino al quale vengono offerte ripetute occasioni di elaborare una propria opinione e il bambino al quale queste opportunità vengono sostanzialmente negate

facilmente si producono differenze persino vistose nel modo di elaborare l'esperienza, modo che può raggiungere in negativo punte di indesiderabile elementarità. Ciò non significa però che il destino del bambino sia segnato, perché nuove opportunità possono sorgere, mentre persino le migliori risorse si possono sperperare, come sappiamo.

Ci sono poi le situazioni estreme. Ai margini della nostra Europa, ad esempio, esistono ancora gli orfanotrofi, e qua e là tuttora accade che i minori accolti nello stesso istituto siano diverse centinaia, per cui va a finire che in un simile contesto il singolo si trasformi con facilità in mero numero, al punto che a me, bambina identificata dal numero, nessuno o quasi si sogna (o si ricorda) di chiedere cosa vorrei, che ne penso dei miei compagni, che ne penso dei «grandi», cos'è che mi fa soffrire, cosa ricordo della mamma, dove sono nata. Ne possono derivare forme addirittura atroci di regressione e di atrofia indotta, tanto che la bambina-numero può finire con il non avere nemmeno idea di cosa desiderare e con il non saper dare un nome a ciò che ha tarpato e forse sta tarpando tuttora così violentemente le sue ali.

Ma per trovarsi a soffocare in parte, in modo non consapevole e tantomeno dichiarato, gli spazi vitali della mente di bambini e ragazzi basta anche molto di meno. Basta anche soltanto — lasciatemelo dire — entrare in classe e mettersi a spiegare l'algebra, un po' di informatica, un po' di statistica, la sintassi latina o un po' di Hegel *e non fare altro per tutta l'ora*, poi passare a una qualunque altra materia «tecnica» e, di nuovo, *non fare altro per tutta l'ora*. Siccome i ragazzi hanno bisogno di «respirare», di essere riconosciuti come uomini (non solo come «caporali») e di esprimere un loro pensiero, accade che questi loro bisogni vitali finiscano per essere disattesi, anzi soffocati. Anche le condotte appena richiamate sanno produrre delle forme di atrofia indotta. Parlare soltanto di equazioni, della funzione di loading, di stima dei parametri, del periodo ipotetico o, perché no, di *Aufhebung*, rischia di incidere negativamente sul mondo mentale dei teenager più fragili — e di teenager fragili ce ne sono sempre. Perciò, se la mente ha proprio bisogno di spaziare e, di tanto in tanto, di avere l'agio di passare dal dettaglio tecnico a forme molto più libere di costruzione del pensiero, ciò vuol dire che bisognerebbe proprio adoperarsi per porre in essere delle alternative all'offerta del sapere specialistico.

Bisognerebbe. E se non accade?

Chiaramente è compito dell'istituzione promuovere un simile «spalancare le finestre» di tanto in tanto. Si direbbe che lo stesso MIUR l'abbia riconosciuto, visto che in un documento recente si è parlato di «Orientamenti per l'insegnamento/apprendimento della filosofia nella società della conoscenza»; anche se in un simile titolo è operante un'idea manifestamente erronea, quella di *insegnamento* della filosofia. La filosofia è forse una cosa che si *insegna/apprende*? È pur vero che il sistema universitario ha creato delle gerarchie tendenzialmente rigide — undergraduate, graduate, PhD, postdoc, holder of a scholarship... — e che il passaggio di grado in grado avviene ovunque in base a ciò che il candidato dimostra di sapere, di aver capito e di saper elaborare. Ma, anche ammettendo che tutto ciò sia inevitabile, non rimane forse il fatto irriducibile che la filosofia non è un'abilità professionalizzata come le altre? La categoria delle persone che si trovano a filosofare, almeno un po' o di tanto in tanto, coincide puramente e semplicemente con tutta l'umanità, quindi anche con chi, bambino e no, comunque «non è del mestiere»: il 99% dell'umanità non consiste proprio di non filosofi? E si potrebbe forse proibire di coltivare pensieri filosofici a chi non è filosofo di professione, a chi non è almeno abilitato all'insegnamento universitario, a chi non può vantare almeno un dottorato, o una laurea, o un diploma?

Ora, l'esercizio del pensiero ha un punto di partenza fisso, che è costituito dal guazzabuglio di ciò che pensiamo, che crediamo di capire, che ci sfugge, che ci fa problema, che ci cattura; e il cercar di capire non è certo prerogativa dei filosofi di professione o di chi ha scelto la carriera accademica. Per questa ragione proprio i filosofi di professione avrebbero un interesse vitale a prestare attenzione alla filosofia «ruspante», «di strada», irriflessa, ancora germinale, come ad esempio è quella, quantomai acerba, di bambini e ragazzi (Rossetti, 2019a). Così i filosofi di professione forse capirebbero che «filosofia» non è solo quella cui si dedicano loro o i loro colleghi e maestri.

La filosofia germinale di tutti noi ha un'importanza decisiva per lo sviluppo della mente e per la costruzione della nostra soggettività, nonché per l'autostima, e quindi costituisce qualcosa di più di una «libertà» da non ostacolare: poiché è una risorsa vitale è anche un diritto, e come tale è oltretutto riconosciuta e proclamata. La filosofia germinale (non quella che si insegna e si studia) è un diritto perché è fin troppo facile impedire che si dispieghi, e non per colpa di di autorità occhiate o di altri centri di potere:



a ostacolarla non è nessun ipotetico Grande Fratello, ma semplicemente e involontariamente chi dice sempre e soltanto «fate silenzio», oppure «studia!», chi prende sempre l'iniziativa e finisce per non fermarsi mai ad ascoltare, chi fa il tecnico e parla sempre e soltanto di equazioni e di periodo ipotetico, e perfino di chi spiega Kant o la logica modale da tecnico.

Bisogna dirlo chiaramente: c'è una filosofia professionalizzata, che svolge funzioni rispettabilissime e che ha la sua riconosciuta legittimità; ma c'è anche una filosofia alle prime armi, una filosofia irriflessa, che ha ogni diritto di essere riconosciuta, rispettata e onorata (quindi anche valorizzata e coltivata) proprio perché è esposta a innumerevoli e temibili iniziative atrofizzanti.

### **Come operare con la filosofia germinale**

Ci sono tre modalità primarie di favorire lo sviluppo della filosofia germinale: la conversazione frequente e prolungata tra due o più persone, le esperienze prolungate che ti portano letteralmente in un altro mondo (il racconto impegnativo, la recitazione, la musica, le arti figurative, l'immersione in altro contesto linguistico, il gruppo alternativo...), e infine le sessioni di filosofia con i bambini o i ragazzi.

La *prima risorsa* — la conversazione frequente e prolungata — dipende essenzialmente dai genitori e dai nonni, dalla loro maggiore o minore propensione a ricercare un rapporto dialogico con noi fin da quando siamo piccini. Se qualcuna/o di loro indugia a parlare con noi, se ci racconta, prima o poi finisce con l'offrirci anche ascolto, per cui non solo vediamo un mondo nuovo aprirci davanti, ma abbiamo anche modo di *pensare a cosa dire* e, così facendo, troviamo ben presto occasioni in cui provare a mettere un minimo d'ordine nella nostra testa. Questo è un valore, se non altro perché più passa il tempo, più si diventa grandi, più una simile finestra tende a restringersi. Ma basta pensare al senso di benessere che provo se qualcuno mi chiede, per favore, di dargli una mano, o se ricevo una confidenza inaspettata, per capire che finestre sempre nuove non mancano quasi mai di aprirsi.

La *seconda risorsa* — il teatro, la musica e ogni altro genere di esperienza che produce una discontinuità dal vissuto quotidiano — ha l'impagabile

pregio di portarci letteralmente in un altro mondo e di trattenerci a lungo in quel mondo, dandoci l'agio, specialmente se siamo bambini o ragazzi, di sviluppare abilità e sensibilità impensate. Al nostro ritorno, il mondo ordinario (la famiglia, la classe...) puntualmente ci apparirà sotto una nuova luce, e il confronto non mancherà di suscitare riflessioni, perché dovremo trovare una qualche forma di raccordo tra il vissuto del tipo A e il vissuto del tipo B (o C, o D, eccetera). Certo, posso anche essere superficialissimo e limitarmi a dire che B mi piace più di A (e magari che, avendo assaporato B, ora non sopporto più A) senza approfondire, ma questo accade solo se all'esperienza dell'impensato non si sono accompagnate parole, riflessioni e tentativi di rappresentazione della differenza.

La *terza risorsa* è la filosofia con i bambini e i ragazzi. L'intento fondamentale non è certo di iniziarli alla filosofia, né di disseminare un po' di cultura filosofica, né di cominciare a far conoscere loro almeno il nome di qualche personalità del passato, da Socrate in su e in giù. Parlare di Socrate o di chiunque altro non ci aiuterebbe a valorizzare il potenziale filosofico di chi lo sente nominare per la prima volta. Le parole «filosofia», «Socrate» e qualunque altra possono aspettare il loro turno. Prioritario non è certo impartire nozioni di alcun tipo, bensì dare spazio alla filosofia germinale con iniziative pensate per consentire alle idee di bambini e ragazzi di prendere forma e di essere condivise nel gruppo dei coetanei.<sup>1</sup> E come? A volte può essere necessario il classico calcio d'inizio, ma per l'insegnante in classe non dovrebbe essere difficile cogliere un problema latente o offrire un qualche spunto da cui partire. Nella primaria la risorsa più classica è il racconto, o una poesia, ma può capitare che casualmente entri in circolo una parola non familiare o suggestiva da cui prendere le mosse. Se poi l'insegnante ha l'occhio lungo, come si suol dire, non avrà difficoltà a cogliere l'emozione, l'inquietudine o l'imbarazzo che ha fatto «vibrare» uno dei bambini o delle bambine e a cominciare da lì. Una volta che si sia sciolto il ghiaccio si può proporre di ragionarne con comodo, cominciando magari con il chiedere

---

<sup>1</sup> Sono esemplari le parole di Maria Tufano, il dirigente scolastico che ha firmato la prefazione a Montesarchio, 2003: «Il dilemma è profondo. Come parlare ai ragazzi? Da dove cominciare? Ci siamo posti l'interrogativo molte volte. Abbiamo poi deciso di iniziare nel modo più naturale. Abbiamo fatto parlare loro. Quali i problemi, le difficoltà, gli impedimenti, i desideri, le opinioni, le speranze?».

a ciascuno: «Tu che ne pensi? Che te ne pare?», incoraggiando l'ascolto («Sentiamo cosa ne pensa Sara») e mettendo al bando ogni fretta. Così si promuove la voglia di dire qualcosa escludendo anche solo l'eventualità che sia l'adulto a dar voce alle sue idee (sarebbero proprio fuori contesto!) e spendendosi invece per «conciare», se c'è bisogno, ciò che dicono i protagonisti di un contesto nel quale lo stesso adulto non farà che ascoltare incuriosito, cosicché ognuno si senta libero di esprimersi.

Provo a spiegarmi. Può essere il caso di preparare il terreno. Più di un insegnante della primaria ha fatto ricorso all'«angolo caldo», cioè un'area dove al posto dei banchi ci sono un divano e un po' di cuscini e dove la classe si riunisce per leggere, ascoltare l'insegnante che legge, prendere confidenza con le poesie, recitare una poesia, recitare un dialogo assumendo il ruolo del personaggio A e del personaggio B, e così via. In questo contesto per l'insegnante è agevole dire, ad esempio: «Volete provare anche voi a recitare le due parti?», poi: «Soddisfatti?», «Perché?», «Perché sì e perché no?». L'angolo caldo prepara un'atmosfera favorevole allo scambio di idee, quindi anche alla sorpresa che stimola a dire qualcosa, oppure alla difficoltà di un'alunna o un alunno della classe, che non può sfuggire all'occhio attento dell'insegnante. Così i bambini cominciano a parlare, ed è già un grande risultato; perché probabilmente alcuni elementi di tensione si stemperano, almeno per il momento.

Bisogna poi adoperarsi per «fertilizzare» questi preliminari, ad esempio ricorrendo a domande come «perché?», «e allora?», «in altre parole?» (ma non certo finendo per chiedere: «intendi forse dire che...?», in quanto quest'ultima domanda sposterebbe la conversazione dal piano dell'ascolto al piano dell'interpretazione). L'obiettivo è fare qualcosa per sviluppare sia l'ascolto, sia il pensiero germinale. L'ascolto è particolarmente importante perché dà modo ad ogni bambino di prestare almeno un po' di attenzione a punti di vista che gli sono del tutto estranei, in quanto riflettono culture e discorsi che forse sente ora per la prima volta; circostanza preziosissima, che attiva nella testa dei bambini particolari antenne che non si erano mai «accese» prima.

Altre volte c'è bisogno di contenere le presentazioni di sé e le lunghe narrazioni, ma questo è tutto: non ci dovrebbe essere bisogno di altro. La condizione fondamentale è che l'adulto si imponga di deporre gli abiti dell'insegnante (o del filosofo) per diventare *soltanto* una persona genuina-

mente interessata ad ascoltare e a dar voce, senza minimamente pensare a un obiettivo da raggiungere o da far raggiungere alla classe in queste occasioni speciali. Proprio il fatto che l'adulto presente sia veramente interessato alle riflessioni e alle opinioni che prendono forma dovrebbe servire ad assicurare il «decollo» della conversazione. Si capisce come, alle condizioni indicate, il pensiero di bambini o ragazzi possa effettivamente fiorire con facilità, in quanto non incontra ostacoli significativi; e di conseguenza può maturare in loro il desiderio di un secondo e di un terzo incontro su altri temi.

Il gruppo di bambini/teenager può infatti ben aver bisogno di allargare il proprio orizzonte, e chi meglio del docente potrebbe mettere in circolo idee nuove, cioè possibilità inedite per la mente? Ma attenzione: mi pare auspicabile mantenere l'offerta di idee nuove accuratamente distinta dall'invito a tirar fuori ciò che bambini o teenager sentono di poter dire, per non compromettere l'incanto dei momenti in cui il docente diviene ascoltatore attento, attentissimo, e nient'altro. Per non incrinare questa rara magia, io eviterei con la massima cura di confondere i piani!

Apro ora una parentesi, che è poi una domanda insidiosa: nell'ipotesi qui delineata non viene forse a mancare la gratificazione dell'insegnante, che non può dire nemmeno a se stesso quanto sia stato «bravo»? Che ne sarà, in queste condizioni, delle emozioni positive che prova il o la docente allorché riesce a guidare la classe con mano maestra a fare esperienze o «scoperte» da vivere intensamente, o ad allestire uno spettacolo capace di coinvolgere ed emozionare anzitutto i giovani attori? Ci tengo a dire che emozioni e gratificazioni affiorano eccome, anche in questi casi; solo che affiorano per altre vie, nel momento in cui vediamo che nella mente di bambini o ragazzi si accendono lampadine e che intanto il sistema delle relazioni comincia a cambiare. In effetti, se riesco a produrre non l'atrofia ma l'*eutrofia* della mente di questo/a o quell'alunno/a e a coltivare il suo potenziale filosofico, ho fatto centro, e qualcuno si ricorderà di me con gratitudine anche dopo anni.

## Quando non ci rivolgiamo a dei bambini ma a dei teenager

Partirò da un'ovvietà: l'avvento dell'adolescenza cambia bruscamente tutti i parametri di riferimento. C'è una pagina — sostanzialmente scon-

sciuta — di Platone in cui questi scrive che il bambino, non appena diventa uomo, non esita a pretendere di comandare e di sapere già, a esaltare la sua autostima e a prendersi delle libertà (*Leggi* VII, 727, a7-b4). Altrove, del resto, Platone afferma che i giovani hanno una speciale propensione ad apprezzare non le cose così come sono, ma l'innovazione (*Leggi* VII, 797, a7-c6).

Che a questo sia arrivato Platone circa 2270 anni fa non mi pare banale, perché la fase della vita che oggi associamo volentieri alla parola *teenager* è stata scoperta, sostanzialmente, solo dopo la seconda guerra mondiale. Ciò che già Platone segnala è quella domanda di «riconoscimento sociale» che affiora con tanta facilità negli adolescenti. Il loro sentirsi diversi è così costitutivo, e anche così ovvio, così logico, che l'eventuale rifiuto di tenerne conto è destinato a rendere velleitarie molte iniziative degli adulti, e in particolare degli educatori.

Ovviamente ciò non vuol dire che dobbiamo addirittura incitare ragazzi e ragazze calcando la mano sul nuovo in maniera incongrua. Ci vogliono anche discrezione e senso della misura, perché il nuovo che arriva troppo presto o troppo impetuosamente non solo può creare fastidio («ma, santo cielo, io voglio solo giocare!») ma facilmente riesce anche a stressare senza motivo.

Con quale proposta di senso può allora inserirsi la filosofia in questa fase più che movimentata? E in che modo? Mi pare evidente che le proposte ragionevoli siano, in definitiva, due: incentivare con forza la fase dell'ascolto e delle domande, lanciare qualche idea che possa sorprendere e stuzzicare pur con la necessaria discrezione. Provo a dire qualcosa su entrambe le strategie, cominciando col chiarire, di nuovo, che escluderei con decisione ogni ipotesi di vero e proprio insegnamento, senza eccezione alcuna. Perché mai? Semplice, perché all'insegnamento provvede l'istituzione scuola e, se c'è bisogno di creare alternative al tritacarne didattico (vi spiego? → avete capito? → avete studiato? → facciamo questo esercizio → verifica per tutti → punteggi differenziati → eventuali disagi) già nella scuola primaria, a maggior ragione ce n'è bisogno negli anni successivi, e in questo senso i docenti, in particolar modo quelli delle materie più tecniche, dovrebbero stare attenti a creare di tanto in tanto l'occasione giusta in cui allentare percettibilmente la tensione.

Veniamo con ciò alla prima delle due modalità sopra indicate. Con l'esplosione dell'adolescenza cambia il corpo, cambia l'immagine

di sé, cambiano i modi in cui ci si rapporta con gli altri e si fa strada il bisogno di non trovare tutto già deciso, tutto già impostato. Altrimenti che ne sarebbe dei miei tentativi di decidere, di dire «non così», di dire «voglio»? Vorrei ricordare, se posso, un episodio di quando frequentavo le scuole medie. Capito a casa di un mio compagno di classe e noto che sua madre gli chiede: «Gustì, che vuoi per pranzo?». Non voglio dire che quella domanda mi abbia cambiato la vita, ma mi è venuto logico pensare che mia madre si limitava a darmi regolarmente la lista della spesa (e il denaro occorrente) senza mai interpellarmi in quel modo. Per cui ho pensato, pressappoco: «Perbacco, stavo subendo un torto e non me ne ero nemmeno reso conto!». Morale della favola: è desiderabile che di tanto in tanto l'adulto chieda «e secondo te?» — partendo dal presupposto che la quasi-bambina può dire una cosa sensata e che io, adulto, posso prendere in considerazione ciò che dice lei, anche se forse mi accadrà di sollevare una o più obiezioni — e anche che manifesti una difficoltà o una perplessità che, se risolta, possa dar luogo a un sonoro «grazie», o addirittura a un «non ci ero arrivato!». Sarebbe ben altra cosa di un «vieni qua, aiutami!» che suonasse come un ordine.

Se questo è, all'incirca, il contesto, va da sé che gli interrogativi si affollano nella mente di ragazze e ragazzi: serve solo un po' di genuina attitudine all'ascolto perché si traducano in parole. Dal docente ci si attende che si adoperi per creare un clima favorevole e poi per valorizzare una frase o un gesto di cui lasciare che si parli; può bastare, ad esempio, un semplice: «Vedo che Bianchi accenna a sorridere. Sorridere perché?», e, posto che ciò determini una sollevazione contro Bianchi: «Ma scusate, Bianchi avrà pure le sue ragioni. Dài, Marco, facci capire come mai ti è venuto da sorridere». Poi, se le circostanze lo consentono, può essere desiderabile incalzare gli studenti con un «perché?», con uno «spiegati meglio», con un «e allora?» che invitano a passare dall'episodio al criterio, alle motivazioni, al ragionamento — alla «filosofia» — che c'è dietro. Queste, infatti, sono domande filosofiche per eccellenza: domande che possono spostare il discorso dalla circostanza occasionale a considerazioni che svelano le motivazioni, quindi il ragionamento che c'è dietro, i principi sistemici impliciti che si vengono delineando.

Se in quest'ottica è auspicabile che si manifestino e si difendano opinioni diverse, non è invece opportuno che si radicalizzi il confronto e che

affiori la prospettiva di una qualche sconfitta (o vittoria). Infatti, se stanno emergendo delle ragioni che dimostrano che il mio ragionamento non sta in piedi, è meglio che io me ne accorga da solo, o che la conversazione venga ripresa in un altro momento, ad esempio durante la cosiddetta ricreazione e senza più coinvolgere la professoressa che (probabilmente) aveva acceso la miccia.

L'ideale, comunque, non cambia: riservare un'ora alla settimana a questi scambi *lato sensu* filosofici, perché allora diventerà possibile anche non dare necessariamente seguito alla conversazione filosofica non appena questa comincia a prendere forma, bensì creare un tempo di attesa, permettersi di dire «pensateci, così martedì ritorniamo sull'argomento nell'ora di filosofia». In un modo o nell'altro, bisognerebbe fare il possibile per non presentare i momenti di riflessione come eventi eccezionali, ma come occasioni periodiche e attese.

Supponiamo ora che la classe sia apparentemente refrattaria e «sorda», come accade quando le differenze tra i ragazzi sono troppo grandi e/o tra di loro regna una sostanziale diffidenza. In questi casi, si sa, è desiderabile che il docente o i docenti si affrettino a proporre uno o due eventi extrascolastici — una partita, la proposta di ritrovarsi in pizzeria, una passeggiata, la visita a un museo... — in grado di aggregare, o almeno di favorire l'interazione fra i ragazzi.

Ma c'è anche un'altra risorsa disponibile. Ne ho scritto con Dorella Cianci sulle pagine della rivista «Amica Sofia» (2017). Immaginiamo che un insegnante tiri fuori a sorpresa una certa immagine «parlante», meglio se ingrandita e a colori.

Potrebbe decidere di farlo poco prima che suoni la campanella di fine ora, per poi limitarsi a dire: «Ragazzi, guardate bene qua. Che cosa vi fa venire in mente un'immagine così?». Solo un flash. E potrebbe ritornare sull'argomento all'indomani, o alla lezione successiva, con frasi di questo genere:

- Vi ricordate quest'immagine?
- Che situazione viene fotografata? Che idea viene resa?
- Che vi dice? Che vi ha detto?
- Siamo parlando di una ragazza? Poteva trattarsi di un ragazzo?
- Perché? E allora?



*Fig. 1* Esempio di immagine utile ad avviare un dibattito.

E via di seguito. Si potrebbe così dedicare del tempo al semplice scambio di idee; l'importante è che il/la docente sia credibilmente interessato/a ai pensieri e alle emozioni dei propri alunni. È difficile che immagini come questa lascino indifferenti (del resto, se così fosse, quantomeno ci sarebbe motivo di chiedere: «Giuro che non mi aspettavo tutta questa indifferenza, come mai? Mi piacerebbe capire come mai»).

L'immagine che abbiamo usato come esempio suggerisce evidentemente il tema della ricerca di un'identità, ricerca che è certamente in atto in ogni ragazza/ragazzo, vista la frequenza con cui molti teenager «cambiano passo» in contesti diversi. Questa immagine, come altre, può quindi suscitare impressioni e riflessioni sulle quali ha senso soffermarsi anche a lungo, ed è difficile che l'operazione non riesca. Se non riuscisse, vorrebbe dire che il docente non riesce a entrare in sintonia con i propri alunni, e questo non deporrebbe a favore delle sue capacità di docente.



Ho così provato a suggerire qualche idea sull'arte di creare occasioni in cui dare voce a idee, convinzioni, pregiudizi, modi diversi di vedere le cose, opportunità di «guardarsi allo specchio» e di parlarne. Questa è filosofia, anche se si evita di tenere una lezione da esperti sulla psicologia dei teenager e se si fa a meno della parola «filosofia»; e di questa filosofia i ragazzi non sono spettatori, ma protagonisti. In linea di massima, una, due, tre immagini che diano da pensare possono essere sufficienti per consentire al docente di invitare i ragazzi a trovare a loro volta un input significativo su cui si possa poi ragionare in gruppo, sempre che a suggerire spunti di riflessione meritevoli di avere qualche sviluppo non siano le circostanze o il fatto del giorno.

Se poi parliamo di ragazzi più grandi, della scuola secondaria superiore, sarà il caso di delineare strategie differenziate per quelle scuole nelle quali «si fa filosofia» e quelle nelle quali non si fa. Nel primo caso, poiché la (storia della) filosofia è oggetto di studio, con prestazioni valutate, è assai opportuno individuare occasioni di fare filosofia che non siano legate all'insegnamento, anche se l'insegnamento non manca di offrire temi e spunti anche fecondi. Non dovremmo mai dimenticare che il filosofare è un'attività di tutti e che solo a certe condizioni diventa un sapere: prima c'è il pensare, il provare a ragionare con la propria testa, mentre il sapere di ciò che è stato pensato da altri può venire solo in un secondo momento.

Negli istituti tecnici e professionali, invece, la domanda di filosofia nel senso che sono andato specificando si fa addirittura drammatica, perché il prevalere di un apprendimento orientato allo svolgimento di un mestiere o di una professione rischia di generare in questi contesti più che altrove atrofia della mente, quasi che fuori dalla scuola i maschi non sapessero far altro che parlare di sport e le femmine di bellezza, eleganza, moda. Ovviamente non è così che stanno le cose, ma il semplice fatto di poter concepire questo stereotipo è sintomo acuto di inaridimento, dunque di atrofia, di impoverimento della gamma delle risorse mentali. E qui la responsabilità è del dirigente di istituto e degli insegnanti, che talvolta nemmeno si accorgono degli acuti bisogni formativi «di contorno» dei propri studenti.

Occorrerà perciò a maggior ragione partire da forme «morbide» dell'invito a costruire qualche riflessione: le forme appunto illustrate finora — più un'altra. In queste scuole più che in altre (ma, in linea di principio, ovunque) è facile che il docente avverta l'esigenza di «nutrire» la

classe con qualche idea in più, in modo da introdurre nel mondo mentale degli studenti un certo numero di idee che, in molti casi, rischierebbero di rimanerne fuori per sempre.

Proverò a fare qualche esempio, pur sapendo che ognuno ha la sua casistica personale. Menzionerei in primo luogo la figura di Tersite. Mi riferisco al secondo canto dell'*Iliade* (vv. 155-277), che il docente può agevolmente riassumere, per poi magari leggerlo in traduzione alla fine, dopo averne discusso. In questi versi Odisseo esorta la «truppa» a credere nei capi e nella spedizione e non esita a percuotere i più riottosi, ma un soldato qualunque, Tersite, prende la parola e si permette non solo di criticare il capo della spedizione, ma addirittura di incitare i commilitoni: «Torniamocene a casa, così vedremo se il capo si rende conto, finalmente, dell'importanza di ciò che facciamo noi semplici soldati». Odisseo lo rimbrocchia severamente e si preoccupa dell'effetto che le sue parole potrebbero sortire, perché si rende conto che Tersite è *agoretés*, «uomo capace di parlare in pubblico e di risultare coinvolgente», caratteristica rara tra i soldati semplici. Non è forse questo un embrione di coscienza di classe e di lotta di classe? Ci colpisce che già in Omero ci sia una netta, inequivocabile identificazione degli interessi di classe, ma quando si è cominciato a parlare di lotta di classe? Per iniziativa di chi? Qualcuno lo sa? Collegare questo spunto a Marx significa fare un salto interessante e impensato, che lascia il segno.

Un altro testo tipico, che si presta molto bene a diventare oggetto di attenzione nei contesti indicati, è la storia di Nessuno, il falso nome che si è attribuito Odisseo quando ha dovuto confrontarsi con il ciclope Polifemo. Si tratta di una storia arcinota, che occupa gran parte del libro IX dell'*Odissea*. Gli elementi da segnalare sono il ricorso al nome Nessuno (v. 366) e le parole che Polifemo ad accecamento avvenuto scambia con gli altri ciclopi, chiedendo il loro aiuto. «Che ti è successo?», gli chiedono. «Nessuno mi ha accecato», risponde Polifemo. «Ma se nessuno ti fa violenza e sei solo, allora sei tu ad aver perso la ragione!» (vv. 408-412). L'equivoco causato dall'ambivalenza del nome produce subito un effetto che in quei tempi lontani era raro o addirittura ignoto: la contraddizione. Polifemo dà l'impressione di contraddirsi, e la contraddizione è insostenibile, perché scredita impietosamente colui che si contraddice. Da qui l'importanza dei tentativi di dimostrare che l'altro si contraddice o, al contrario, di dimostrare che una certa contraddizione è solo apparente. Perché è facile che in questi

casi si presenti un'alternativa secca: o si vince o si perde. I ragazzi potrebbero essere invitati, quantomeno, a portare esempi.

Ugualmente interessante sarebbe la nozione cartesiana di idea («Io ho solo idea della sedia su cui sto seduto, perché non so toccare la sedia, posso soltanto avere coscienza, sapere, essere informato di questo, che ora la mia mano sta toccando la sedia, e questo non è toccarla»), oppure la speciale «gratitudine» di Dio verso Abramo, su cui si è diffuso Thomas Mann in *Il giovane Giuseppe*. Ma va da sé che ci si può muovere in mille altre direzioni, anche perché, come sempre, gli episodi «parlano» se c'è chi li sa far «parlare».

Offrire ai ragazzi queste «perle» è altra cosa che leggere un racconto. Spingerli a prendere confidenza con la potenza della contraddizione, ad esempio, significa mettere a loro disposizione una risorsa in più per la vita. Una storia come quella ha un forte potenziale sistemico: presenta un'idea che va a installarsi stabilmente nella mente e che aiuta a fare chiarezza su molte cose, quindi «serve», eccome. Va da sé che un po' di cultura filosofica è utile soprattutto per individuare snodi accessibili e significativi, ma che non abbiano nulla di scolastico. Quest'ultimo punto è importante, perché il fare filosofia è universale e non dovrebbe essere associato forzatamente al sapere filosofico. Il sapere filosofico, quello dei professori, è a suo modo prezioso (per me è tuttora una ragione di vita), ma in quanto sapere deve saper stare al suo posto e badare a non invadere spazi in cui risulterebbe inappropriato. Dopotutto, se lo spunto può venire una volta da Omero e una volta da Thomas Mann, perché rinchiudersi nell'orticello dei filosofi universalmente noti, a danno della freschezza di un'interazione gioiosa con gli studenti?

Non voglio dire, con ciò, che non sia il caso di mettersi a ragionare perfino sulla fata o sul re, su Alice o su Pinocchio, sui Pokémon o su Dragonball, se c'è chi riesce a far emergere un senso da — e il nonsenso di — simili storie; voglio dire soltanto che per «nutrire la mente» può ben volerci anche del cibo che sia di qualità.

## *Capitolo terzo*

# **I pensieri attuali dei bambini: la didattica del disvelamento**

*Dorella Cianci*

Un bambino ha scritto una volta che non si sa mai perché i grandi abbiano da lamentarsi di Roma, perché in fondo è educata, ma lo è nel modo in cui lo sono i bambini durante l'intervallo della merenda in una classe di prima elementare. Quanto ci ho pensato, a Giulio! Mi aveva fatto sorridere, perché avevo ritenuto assurda la sua frase; ed eccoci qui, a fissare strade vuote in un tempo in cui occorre paradossalmente star soli per poter tornare, un giorno, insieme. Non ci sono che piazze deserte, parchi chiusi e desolati, monumenti tristi, e nessuna ora della merenda simile a quella di cui Giulio aveva scritto. La popolazione mondiale, questa grande massa chiamata «popolazione» al singolare, si è ritrovata divisa e rinchiusa. Alcuni comodissimi ma soli, altri scomodissimi ma speranzosi. Persone separate le une dalle altre, che non possono rivedersi... Mai più, in alcuni casi. I corpi degli affetti, i corpi dei nonni e dei nipoti sono diventati improvvisamente il nemico, il pericolo, il veicolo dell'insicurezza. Così questa popolazione al singolare — sempre per citare Giulio, bambino romano — si è trovata divisa, ma pur sempre al singolare: una stessa faccia, in parte coperta dalla mascherina.

Il nome scientifico del «mostro» era impraticabile per i bambini: SARS-CoV-2, cioè l'acronimo di una sindrome respiratoria acuta grave che, oltre a causare problemi respiratori, pare colpisca anche altri organi, soprattutto nei più anziani. E tutto questo che c'entra con la filosofia? E che cosa c'entra con la scuola? Non lo so, non ho soluzioni «vaccinate»;

ma so per certo che ha riguardato i bambini come i maestri chiusi dietro i loro schermi, che ha riguardato i corpi che non si sono più toccati come gli amici di scuola con cui non ci si è più incontrati. Sono tempi, questi, che si potrebbero definire «sospesi»; e quest'aria sospesa si è fatta sentire anche nelle esperienze di Amica Sofia, proprio perché Amica Sofia è una comunità di dialogo con maestri, studenti universitari, bambini.

«Sospesi» è il termine adatto per definire il tempo del *non ancora*, come quello delle anime di Dante, che nel limbo vivono in eterno un desiderio indefinito. Tutta la storia della pandemia, del contagio, del distanziamento sociale — che poi è un distanziamento corporale —, della paura di uscire, del timore dell'altro, ha modificato nel profondo l'impegno di Amica Sofia e l'impegno di chi vive a contatto con la pedagogia. Da marzo è come se tutto ciò fosse la parte interna di un'enorme parentesi, che pian piano stiamo abbandonando. Dicono che la pandemia sia stata più devastante della Seconda Guerra Mondiale e addirittura della guerra del Vietnam. Ma proprio la sua natura di parentesi ci ha permesso, da educatori e da ricercatori, di mantenere un legame con il mondo esterno. Amica Sofia, come ha detto in più situazioni Massimo Iiritano, docente e maestro di filosofia con i bambini, non è solo un metodo, anzi è un «non metodo», un tentativo di utopia pedagogica; se volessimo descriverla positivamente e non solo per negazione, potremmo dire che è un gruppo di ricerca che riunisce maestri, dirigenti scolastici, bambini delle classi aderenti al progetto educativo, ricercatori universitari e qualche volta giornalisti. Amica Sofia ci raggruppa da varie parti d'Italia per le diverse esperienze laboratoriali nelle scuole, ma anche per partecipare all'omonima rivista scientifica, che raccoglie contributi critici ed esperienze dalle scuole e dalle università. La rivista ci raggruppa fisicamente, spesso per condurre un dialogo con i bambini che possa durare nel tempo, nel tentativo di non sollecitare con urgenza una risposta, di non pretenderla, per abituarsi a sostare nella domanda.

Da più regioni d'Italia stavamo lavorando ad almeno due iniziative nazionali, fra cui in particolare il Premio Mario Lodi, per cui i bambini mandavano scritti che noi avremmo dovuto leggere e poi premiare, in collaborazione col MIUR. Che dire? Tutto si stava bloccando. Qualcosa andava fatto, non ci si poteva distanziare così, assolutamente no; occorreva un filo d'Arianna, non fisico ma dialogico. Andava valorizzato anche quell'aggettivo: *sospeso*. Per Amica Sofia, in fondo, si è sospesi anche durante

il dialogo in classe, anche gomito a gomito, anche durante quello che per Lipman o per Kohan si chiamerebbe *circle time*. Il tempo resta sospeso fra il disvelamento di una realtà e la scoperta di una non risposta. Il patto però dev'esser chiaro ai più piccoli, in tempo di pandemia come nei tempi di tranquillità: la filosofia ha bisogno dei bambini, perché è essa stessa la bambina del pensiero, dotata di un'infantile capacità di meraviglia; mentre i bambini non hanno bisogno della filosofia. Va ricordato loro anche che la filosofia non è un'amica generosa, poiché non serve affatto a raggiungere certezze che aiuteranno a spazzare via ogni dubbio, ma a convincersi — tragicomicamente — del paradosso del *sapere di non sapere*: ad abituarsi a stare sulla montagna senza arrivare mai alla vetta, per giunta innamorandosi proprio di quel *mai*.

Sono nati così gli incontri di «Filosofia per tempi sospesi», il forum «Filosofia e infanzia» con i colleghi di Bologna dell'Associazione Filò, i laboratori con gli studenti dell'Università Lumsa iscritti al corso di Filosofia dell'Educazione e con tutti quelli di Scienze della Formazione Primaria. Sono stati condotti dialoghi formativi per gli adulti e — cosa strana per Amica Sofia — un po' meno per i bambini. Ma perché Amica Sofia ha smesso di proporre sessioni di filosofia con i bambini in un tempo così difficile? Un noto psicologo dell'età evolutiva, John Flavell, confessò in un'intervista che avrebbe volentieri ceduto tutti i suoi averi e i suoi titoli accademici per poter entrare nel cervello di un bambino piccolo. Come può apparire il mondo a due, tre anni? Che cosa si pensa a cinque? Qual sono i i pensieri dei bambini di dieci anni in un tempo in cui l'esterno non esiste più, il privato di una camera diventa la piazza, i compagni e la maestra si vedono a una sola dimensione e non si può neanche più sperare che la lezione di storia passi in fretta per poter finalmente scappare dalla classe? Un tempo si riteneva che la coscienza fosse un che di misterioso, ma oggi sappiamo che tutto passa per il cervello. Come ricorda Piero Barbanti — primario di Neurologia presso il San Raffaele la Pisana di Roma — negli affetti, nell'amore si attiva una miscela di sostanze chimiche (in un processo in parte paragonabile a quello che consegue all'assunzione di droghe) liberate dall'ipotalamo; la dopamina si impenna giustificando l'euforia, la serotonina si riduce spiegando l'ossessività degli amanti, il fattore di crescita nervosa (*nerve growth factor*) aumenta incrementando il romanticismo, così come l'ossitocina e la vasopressina.

I maestri devono tener conto che se noi adulti abbiamo uno sguardo parziale, se in noi c'è sempre il cosiddetto «punto cieco» in cui qualcosa sfugge alla retina, i bambini possono invece decidere di focalizzare la loro attenzione in maniera differente, e non solo perché i loro neurotrasmettitori funzionano meglio e più rapidamente consentendo loro di focalizzare in maniera acuta. I più piccoli hanno una percezione delle cose molto più intensa degli adulti, perché — lasciando da parte gli aspetti neurologici — sono meno soggetti all'abitudine. Noi adulti sappiamo con certezza che un treno produrrà un determinato rumore al suo arrivo, e riusciamo quasi a silenziarlo» perché, appunto, ce lo aspettiamo. Lo stupore dei bambini, al contrario, fa risaltare tutto quello che gli adulti non vedono più. Genitori e insegnanti devono quindi star bene attenti a adattare i loro comportamenti a questi giorni assurdi, a una fine d'anno scolastico anomala, e non pretendere di far finta che nulla sia accaduto, né cercare di normalizzare un evento paradossale. Il cervello dei bambini non «normalizza» nulla, ma è costantemente aperto a scenari complicati, anche in tempi di serenità. Gli esperti parlano di «cecità attentiva» per gli adulti, ma i bambini, che più di noi sono in casa da giorni e giorni, hanno messo a fuoco tutto con estrema attenzione: «Il maestro ha difficoltà col pc, mamma legge legge e legge e poi piange, papà tenta di proporre un pranzo sempre alla stessa ora, come fosse la mensa dell'ufficio, mia sorella inserisce foto su Instagram (ma perché?), i telegiornali mandano in onda una sola parola — coronavirus — e se non fosse che ci tiene tutti prigionieri sembrerebbe quasi bello e regale».

Che cosa accade ai bambini dinanzi a un evento eccezionale? Guardano a lungo, cercando i tratti salienti; i loro battiti cardiaci rallentano dinanzi alla scoperta del nuovo, ma dopo un po' loro pensano ad altro e il coronavirus dei tg scompare, entra a far parte del nuovo gioco. Si pensa poi all'attività della sera e intanto l'appetito aumenta un po'. Il mondo è in preda alla pandemia? Sì, ma un bravo insegnante saprà che con una didattica adeguata, flessibile potrà conquistare l'attenzione totale del bambino: per questo la didattica dei tempi sospesi non cerca l'apprendimento, ma lo svelamento. Perciò Amica Sofia ha voluto rivolgere la sua formazione gratuita nei giorni di pandemia quasi esclusivamente agli adulti: perché imparino ad applicare il disvelamento, di cui i bambini sono già esperti.

È già da tempo — da circa tre anni — che agli studenti del Dipartimento di Scienze umane dell'Università Lumsa ho parlato dell'esperienza decennale

di Amica Sofia, dello storico della filosofia antica e studioso di Socrate Livio Rossetti, ma anche dei dialoghi con i bambini da lui guidati sulla strada della filosofia antica. Ho spiegato, per quanto possibile, che la domanda può contare più della risposta; che la filosofia nella scuola primaria potrebbe rappresentare un freno alla continua ansia da prestazione del voto, perché è una filosofia che si sofferma sui perché, prima che sui suoi protagonisti... Ho parlato degli interrogativi che ci si pone quotidianamente a cinque anni, e poi a dieci e poi a quindici; interrogativi che si pongono anche gli studenti che non hanno scelto un liceo.

In questo periodo di pandemia non si poteva perdere il contatto con questi studenti, non si potevano lasciare i discorsi a metà, non si poteva non ricorrere alla filosofia. Abbiamo pensato dunque di coinvolgere i più piccoli nella «sospensione», provando ad ascoltarli. Chi più dei bambini riesce a descrivere con naturalezza che cosa sta accadendo attorno a noi? Bene, ecco i loro sogni «sospesi» in questo tempo che chiameremo di Pandora, che porta doni quasi tutti al negativo, se osservati attraverso la lente dell'adulterità; ma anche doni poetici, se si sa guardarli con occhi che non hanno ancora conosciuto il disincanto. Così ho iniziato a domandarmi, seguendo il suggerimento di Rossetti, che cosa stessero facendo i bambini, obbligati a stare chiusi nelle loro case. Mi chiedevo come avessero interpretato il fatto di non poter più andare a scuola, di non poter vedere più i propri amici e di non poter nemmeno scendere ai soliti giardinetti sotto casa, quelli dove ogni pomeriggio, dopo i compiti, si va a giocare senza dover pensare a niente, se non a divertirsi. Per questo motivo, grazie alla giovane freelance Simona Esposito e agli studenti del mio corso, sono entrata in contatto con diverse scuole, anche non aderenti al progetto Amica Sofia<sup>1</sup>. È stata una sorpresa per me scoprire che quelli che pensiamo essere i nativi digitali, più esperti delle nuove tecnologie e capaci di padroneggiare i dispositivi elettronici

---

<sup>1</sup> Si ringrazia l'Università Lumsa per aver collaborato a questi laboratori condotti con Amica Sofia; si ringraziano gli studenti di Filosofia dell'educazione e della cattedra di Storia della filosofia medievale del professor O. Grassi per aver seguito attivamente «Filosofia per tempi sospesi». Si ringraziano tutti gli studenti del mio Dipartimento di Scienze umane e le professoresse P. Bertini Malgarin e G. Agrusti. Si ringrazia Simona Esposito, giovane giornalista, per la collaborazione nei laboratori dai diversi luoghi d'Italia, quelli che abbiamo potuto descrivere e a cui abbiamo sentito di poter dare voce e quelli che invece restano nel silenzio del cuore, perché le descrizioni pesano come pietre.



con una familiarità che a noi adulti appare a volte quasi una dipendenza patologica, in realtà nascondono un profondo bisogno del contatto con la vita vera, corporale. Non poter più vivere la quotidianità non ha colpito solo i più grandi, ma anche i ragazzi. Credo comunque fermamente che questo scenario non produrrà in loro un trauma, così come ha dichiarato l'illustre neurologo e neuroscienziato Barbanti.

### «Da quando c'è il virus il sorriso non si vede più»: Bergamo e Codogno

«Da quando c'è il virus il sorriso non si vede più, per cui con mamma lo abbiamo disegnato per farlo vedere a nonno, ma lui non si connette più da almeno un mese su Internet. Mamma dice che ha perso il cellulare». Così dice Laura, dieci anni, che vive a Codogno. Laura ha notato un particolare ben preciso: le mascherine nascondono le nostre espressioni, compreso il sorriso. I pensieri dei bambini rispetto al periodo così particolare che abbiamo vissuto — e che in parte stiamo ancora vivendo — parlano di morte, di malattia, di amore, di violenza in casa. Le prime dichiarazioni provengono dalle città più colpite dal virus: Bergamo e Codogno. Sono pensieri che sarebbero stati difficili da raccogliere, se non fosse stato per Simona e per la sua vita freelance. Le maestre non hanno trovato molto riscontro né molta attenzione in chi viveva in casa o guardava dalla finestra un momento indescrivibile. Il tempo di Pandora è stato tragico a Codogno. Qui non si respira un'aria «normale» da troppo tempo ormai e non è facile entrare in contatto con le scuole, che però continuano a mantenere una loro normalità «speciale». Qualche insegnante racconta che ogni tanto si sente il rumore inconfondibile dei carri militari, che passano trasportando quel che abbiamo visto nei telegiornali.

Giovanni, 9 anni, si è accorto di come gli mancassero le piccole cose giornaliere: «Questo virus ci ha portato via molte cose: la possibilità di uscire con gli amici, di andare ai centri commerciali, eccetera. Ma la cosa più importante che ci ha tolto è la scuola. A me non mi piaceva andare a scuola, ma dopo che è successo tutto questo, scopro che la scuola è una cosa a cui ci tengo. Mi mancano i compagni, gli amici e i professori; mi manca parlare con loro e uscire durante la ricreazione per andare a passeggiare per la scuola».

Lui, come quasi tutti i bambini della sua età, si è stufato di vivere in questa nuova realtà virtuale: «Mi sono stancato di stare davanti al monitor del computer oppure davanti al telefono, facendo lezione a distanza tramite videochiamata. Entrare nella lezione e dire “presente” anche se non sono completamente presente perché la mia anima è rimasta lì, a scuola. La cosa più fastidiosa è fare i compiti al computer: una persona poco pratica con il computer ci mette molto tempo a fare i compiti assegnati, mentre se potesse scrivere su un foglio ci metterebbe di meno e non rischierebbe di consegnare in ritardo un compito o una verifica. Poi a volte quando fai videolezione possono esserci problemi a causa della connessione: l’audio si sente male oppure il computer si scollega da solo dalla videolezione. Questa cosa devo dire che mi dà parecchio fastidio. Se fossimo ancora a scuola questi problemi non ci sarebbero, non mi risulta che anche noi funzioniamo grazie a una rete wifi».

Stare ore davanti a un monitor — oppure davanti a un telefono, ancora peggio! — l’ha già stancato. L’idea di restare fermo davanti a uno schermo, tutto solo, proprio non gli va giù.

Durante la quarantena si è avviato al problema delle assenze scolastiche con l’utilizzo dei dispositivi elettronici, attraverso i quali ogni giorno vengono trasmesse le lezioni in videochiamata. Questo sistema del tutto nuovo, adottato per il periodo di stop a cui siamo costretti, viene chiamato proprio «videolezione»: ci sono maestri o professori, chiusi dentro i loro schermi, che si collegano in webcam con la classe e giorno dopo giorno tengono lezioni, nel tentativo di preservare una certa normalità.

A Giovanni, però, nulla sembra normale. Anzi, si sente privato della possibilità non solo di imparare interagendo, ma di socializzare. Il lockdown è un muro che ostacola la crescita personale di ogni bambino, crescita a cui scuola e società collaborano per formare un’identità, oltre che una cultura.

Insomma, a conti fatti ciò che manca di più a un bambino di quarta elementare è la spontaneità scolastica, ma non solo. In questa fase storica della nostra vita, a cui i bambini si sono ritrovati come tutti a doversi adeguare, a emergere maggiormente è il forte bisogno di spensieratezza, soprattutto per i più piccoli, che dovrebbero essere nel pieno dei loro anni più leggeri e più vivi, invece che adattarsi a questo automatismo telematico obbligato. È al loro bisogno che Amica Sofia ha voluto dar voce, cercando di abbattere qualsiasi muro protettivo.

È incredibile che la scuola, la cosa più odiata dai ragazzi, possa oggi mancare con questa intensità. Parlando con Giulia, una ragazzina di dodici anni di prima liceo, mi si è aperto un mondo. Non poter andare a scuola ha scosso tutto il microcosmo studentesco, sia dei bambini che dei ragazzini. Giulia ha addirittura scritto una lettera in cui immagina di parlare direttamente con il suo istituto: «Cara scuola, come stai? Spero meglio di noi studenti. Nessuno si interessa davvero di come stiamo noi, di quello che proviamo. Nei primi giorni non si sentiva il peso di questa situazione, sembrava quasi una vacanza: la sveglia con calma, la colazione senza fretta. Adesso però mi manca la mia scuola, la mia classe, i miei compagni. Le giornate a casa possono essere più rilassanti, ma condividere quelle ore con i compagni ha un sapore unico. È davvero strano e difficile accettare che questo virus, da un giorno all'altro, ha capovolto tutto. “Driiiiin”, è suonata la campanella, è ora di entrare in classe. Anzi, no, è la sveglia. Mi alzo, faccio colazione e attivo la connessione, c'è la lezione online di italiano. Addio alle risate nel pullman, agli scherzi in classe, alla merenda divisa a metà, ai suggerimenti, ai bigliettini, alla paura delle interrogazioni e alla gioia di un bel voto. Tutto questo da marzo non c'è più, adesso si parla solo di pc, webcam, giga, connessioni, ecc. Così si concluderà l'anno scolastico ed è possibile che a settembre si ricominci così».

Queste sono le cose che mancano davvero agli studenti italiani, per i quali è stata dura accettare l'improvviso sconvolgimento della normalità. Già si è stufo che la sveglia rilassata nella prima mattina abbia preso il posto del suono intransigente e puntuale della campanella; si è stufo di non avere intervalli, di non sentire quella dell'ultima ora dire che si è liberi di tornare a casa — una libertà che, ora come ora, chiusi tra le solite quattro mura, non fa che pesare. Mancano le emozioni, manca quello che, come ricorda Giulia, ha «un sapore unico»: il vivere con il venticello freddo del Nord.

Poi è arrivato il turno di Chiara, generosa di pensieri e di considerazioni; a muoverla è il bisogno di esprimere il caos di chi ha appena quattordici anni, ma lei ancora non lo sa. Quello che colpisce di più della chiacchierata con Chiara è il suo modo di vedere e di esprimere la situazione: «Si chiama 2019-nCoV l'epidemia di coronavirus partita dalla Cina che nell'ultimo mese ha paralizzato l'Italia. Ma perché proprio adesso? Perché quando tutto nella vita sembra andare per il verso giusto deve arrivare qualcosa che distrugge la tortuosa strada che porta alla felicità?»

Stavo conoscendo Andrea e mi sembrava già così difficile interessargli... Figuriamoci ora!».

Queste sono le domande che si pone un'adolescente in un periodo parossistico, questo è il misto di rabbia e confusione che agita i ragazzi e che è ancora in attesa di una risposta.

«Io ancora la risposta non la so», prosegue Chiara, «e non riesco ad accettare di stare ore e ore sotto il piumone di camera mia quando fuori è un inferno... Quante cose che ci stiamo perdendo! Qui è tutto un vivere quando il freddo finisce e inizia la primavera. Quest'anno non ci sarà primavera. Forse proprio questo è uno degli anni più importanti della nostra vita: il primo anno di superiori; risate, note, ansia prima di un'interrogazione, ma un sorriso sempre sul viso si ritrova quando ci sono gli amici. Ora... Boh! Non pensavo di doverlo mai dire, ma in questo momento vorrei essere proprio su quei banchi vecchi e su quelle sedie che ho sempre odiato ma che erano proprio sinonimo di casa, vorrei fare la fila per un pacco di patatine al distributore e non fare la scorta al supermercato, vorrei versare lacrime per un brutto voto e non per la paura che possa accadere qualcosa alla salute di qualcuno a cui voglio bene. Dicono che dobbiamo resistere e io lo sto facendo, ma nessuno potrà mai recuperare il tempo perso...».

Elisa invece ha pochi mesi di meno e dice: «Ogni sera piango quando ascolto storie che prima per me erano frutto di fantasia, piango pensando a zia che fa l'infermiera e a tutti quelli che ci stanno salvando la vita, combattendo contro la superiorità della morte; mi viene da piangere a pensare che sono già in seconda liceo e dentro di me mi sento ancora una ragazzina di terza media e non lo riesco ad accettare, non riesco ad accettare che non sono potuta crescere gradualmente e che un anno della mia vita è quasi andato perso».

Poi c'è Mirella: «Quante amicizie che non ho fatto e quanti baci che non ho dato!». E Luigi: «Ci sta crollando addosso la città, ma nessuno ci capisce, nessuno viene a salvarci qui nella mia città».

È inevitabile che a questi ragazzi manchi la vita all'aria aperta, il provare qualcosa di simile alle emozioni vere e non virtuali; è inevitabile che si trovino a dover gestire una rabbia interiore, data dall'inaccettabile realtà di un anno scolastico che si è spezzato, spezzando anche le altre possibilità di vita. Un anno di amicizie mai strette e di amori mai incontrati. Ma ci sarà tempo...

*Gli eroi greci se la spassavano alla grande, altro che qui...!*

«Vorrei tornare a Natale», scrive Mirko. «A Natale ho avuto pochi regali, perché mamma dice di non sprecare, anche se non ci manca niente. A Natale c'era un grande albero nel salone, pochi regali, ma feste continue a casa con amichetti, nonni, cugini. Mamma dice che questo conta più dei pacchetti. Ha ragione e non lo avevo capito. Ha ragione e non me ne ero accorto. Ora ho ancora quei pochi pacchetti scartati, ma non ci sono amichetti, nonni, cugini. Tutto mi manca ed è come se quei regali fossero inutili».

Scrivono Francesca, sei anni, che il papà è un medico, ma fa soprattutto il dentista: «Che strano che i denti non abbiano più la carie in quarantena! Papà da quando c'è il virus mi ha detto che deve andare in ospedale, vicino Cremona, per trovare un po' di lavoro, perché qui a Codogno i denti stanno tutti bene». Massimiliano è grande, ha sedici anni, sa già portare la macchina, ma non lo fa. Ha visto sparire la gente dal centro, lui che abita nel centro di Codogno, ha visto arrivare una febbre insolita in casa sua, ha visto suo padre isolarsi in camera e poi andare in ospedale. «Ma che c'entrano Pandora, Arianna, Ulisse? Gli eroi greci se la spassavano alla grande, altro che questo cimitero intorno a noi».

### **La normalità è come quando Ulisse torna da Penelope. La quarantena a Cerignola**

A Cerignola abbiamo collaborato con le maestre del 5° Circolo Didattico Don Giuseppe Puglisi e con il suo dirigente, Martorano, che ha anche lui una formazione filosofica alle spalle. Le maestre hanno lavorato intensamente per riuscire a fare da levatrici ai loro alunni, portando in superficie il dolore, la noia, la gioia, la protezione. Hanno lavorato con le classi terze, quarte e quinte. Le terze, ad esempio, si sono rivolte alla didattica flessibile incentrata sul mito di Ulisse. Da questa scuola sono arrivati moltissimi pensieri di bambini che si sono dimostrati subito interessati a prendere la parola, andando al di là dei manuali; bambini che hanno dato la piena dimostrazione di quello che intendiamo con il termine «sospeso». Le loro sono voci che sognano di correre tra prati fioriti, di riabbracciare

i nonni e di giocare con gli amici. Pur trovando il piacere di condividere più tempo con i propri genitori, tra una lettura o una nuova ricetta, questi bambini non smettono di coltivare, dentro di loro, nuovi desideri sospesi, e non aspettano altro che tutto questo finisca, per tornando a sperimentare il «fuori».

«Dopo questo periodo del virus, vorrei tanto uscire e andare dai nonni, dai cugini e andare a mangiare un buon gelato e la super pizza di mio padre che è pizzaiolo. Poi a settembre voglio ritornare a scuola per incontrare i miei amici e le mie super maestre, proprio come Ulisse voleva ritornare in patria da sua moglie e suo figlio, in poche parole alla vita di sempre». Queste le parole di Francesco di 3<sup>a</sup> A. Anche Giulio di 3<sup>a</sup> B dice qualcosa di simile: «Il mio desiderio più grande alla fine di questa quarantena è quello di ritornare alla normalità. Questa esperienza mi ha fatto capire che anche una passeggiata, che prima davo per scontata, ora mi manca. Vorrei ritornare alla normalità con tutti perché la normalità fa sorridere e fa anche dimagrire».

La normalità manca anche ad Alessandro di 3<sup>a</sup> C, che ammette: «Mi piacerebbe che tutto tornasse alla normalità. Vorrei ritornare a scuola e sedermi al mio banco vicino ai miei amici anche se prima non volevo alzarmi la mattina per andarci. Mi manca stare fuori libero a fare sport, o in chiesa; mi manca ridere, scherzare e toccare i miei amici senza che succeda niente. Ho capito il valore dell'amicizia e della libertà. È noioso stare a casa. Non vedo l'ora di riabbracciare mia zia!».

«In questi giorni di quarantena ho pensato a tante cose e ho provato tante emozioni diverse». Così inizia Camilla di 3<sup>a</sup> B. «Penso a tutte quelle persone che si sono ammalate e a tutti i medici che stanno lottando per sconfiggere il coronavirus. A volte sono un po' triste, perché vorrei rivedere mia nonna materna, che vive in un altro paese, eppure dice mamma che dobbiamo aspettare ancora un po'. Qualche giorno fa ho fatto la mia prima passeggiata dopo mesi e sono andata a salutare la mia amichetta Federica. Ci siamo abbracciate da lontano, senza toccarci. Non sapevo che ci si potesse abbracciare senza le braccia. Quando mi affaccio alla finestra ora sono più contenta perché ho fiducia che presto tutto passerà e potrò ritornare a scuola».

Come sono riuscite le maestre a spiegare ai bambini che non possono vedere i loro nonni e che qualcuno di loro forse non c'è più? Neanche a questa domanda si sa rispondere. È uno dei casi in cui sostare nella domanda, senza cercare rifugio in banalità, aiuta il bambino a capire. La domanda

e la spiegazione vanno lasciate aperte... La questione è un'ansia per molti bambini, che si sono preoccupati di non poter stare sulle gambe dei loro nonni. Proprio come Maria Giulia di 3<sup>a</sup> A, che, parlando con la maestra, ha detto: «Quando ho sentito quella parola, “coronavirus”, ho pensato tra me e me: tutti moriranno, è finita. Ho provato tanta paura e tristezza e avevo paura che morissero nonno e nonna. Ma io non mi arrendo alla mia ansia, maestra, e ce la possiamo fare; dico le preghierine la sera e poi mi piace gridare “andrà tutto bene”, perché anche se siamo lontani, possiamo sentirci tutti gridando forte».

Come si legge nelle parole del piccolo Fabio di 3<sup>a</sup> C: «Per diversi giorni ho visto mia madre triste e angosciata perché mia nonna si è ammala, non so se del virus o se di altro. Sono stato triste anch'io, poi nonna è guarita e rivedere mia madre sorridere mi fa sentire come sempre, sicuro, in porto, come quando Ulisse arriva a casa da Penelope».

«Non è facile chiedere ai bambini» — mi dice un'insegnante di Cesignola, Loredana, aderente al progetto educativo di Amica Sofia — «di non abbracciarsi tra loro, di non toccarsi, di rendere estraneo il corpo, che peraltro è parte integrante del loro essere piccoli. La cosa più naturale del mondo, ora, è fonte di paura e pericolo, e invece di lamentarsi li bambini lo accettano, senza un vero e proprio trauma emotivo, anche grazie alle famiglie (almeno grazie a quelle che in casa vivono situazioni serene). I bambini hanno capito ciò che sta accadendo e per superare tutto si sono fatti un'idea speciale, con la quale poter convivere. La realtà è che i bambini già sanno: la loro percezione delle cose e della vita sa andare ben oltre rispetto a quella di noi adulti, la plasticità della loro funzione cerebrale acchiappa il senso delle cose e si adegua più facilmente. I bambini sono capaci di “normalizzare” un evento inverosimile, o complicato, e di accettarlo. Eppure, se facciamo caso alle parole degli adulti, in molti si appellano alla cosiddetta normalità senza però saperla definire».

*Che cos'è, Giulio, la normalità? È casa mia, il pranzo, la cena, mamma, papà, il calcio...*

Grazie a questi dialoghi abbiamo confermato a noi stessi che la capacità di disvelare genuinamente la realtà è una peculiarità dei bambini, i quali

riescono a trovare il lato buono là dove gli adulti vedrebbero solo nero, il cattivo, il marcio, la morte. Questo è anche il caso di Tommaso di 3<sup>a</sup> B, secondo il quale «questa quarantena ha portato cose negative, ma anche positive. Negativo è che il mondo si è fermato per via di questo nemico maledetto. Positivo è che tutta la mia famiglia sta bene, il mondo è diventato più pulito e diventeremo più rispettosi degli altri. Alla fine di tutto saremo felici nel capire che è meglio stare vicini, insieme». C'è chi come Claudia, 3<sup>a</sup> A, ha approfittato della pausa per «godersi» la propria casa grande e bella e la famiglia: «Questo periodo di quarantena legato al virus mi ha fatto riflettere molto... Ho avuto tanto tempo per vivermi la mia famiglia. Ho ascoltato diverse notizie e ho notato molta preoccupazione. Non è stato facile per noi bambini rimanere in casa senza poter vivere le nostre intense giornate, ma i miei genitori mi hanno fatto sempre sentire serena e tranquilla, e mi hanno sempre detto che tutto ciò molto presto finirà. Spero tanto di tornare alla vita di sempre, di ricominciare a godere della gioia della nostra vita all'aperto... Andrà tutto bene, dicono in tv, e io ci credo!».

È vero, mi dico, si tratta di una bambina costretta in spazi chiusi, una delle tante, costretta a stare lontana dai compagni di classe, a sperimentare le conseguenze che sulla vita possono avere certe parole, come «pandemia»... Tuttavia il racconto di Claudia è vivace, distante dalla cupezza dei pensieri che abbiamo sentito fra Bergamo e Codogno. In Puglia il virus si è fatto sentire con meno prepotenza, con meno violenza.

Dunque, che a occupare il presente siano i genitori, che siano Gesù e le preghierine, che siano le immagini dei telegiornali, che siano i cartoni animati o la Play, che sia l'iPhone, resta l'incrollabile sicurezza di tornare in futuro a un dialogo fatto di sedie, banchi, campanella. I bambini approfittano della Didattica a Distanza (DAD), ma solo perché la sentono come un percorso *fra parentesi*.

*Dalla classi quarte... Noi ci annoiamo, ma i pesci gioiscono!*

Carola, 4<sup>a</sup> A: «Io ho pensato che prima della quarantena il fatto di andare a scuola, avere la maestra vicino a me, giocare il pomeriggio con le amiche o dare un bacio ai nonni erano cose normali, qualche volta anche fastidiose, ma appena ci hanno proibito di uscire e di fare proprio queste



piccole cose, mi sono accorta che invece sono bellissime. Stare in famiglia o fare una passeggiata ora mi sembrano situazioni simili a feste, al mio compleanno. Bello! Ho pensato anche che per noi umani si è fermato tutto, ma per gli altri esseri viventi è stata una festa, perché prima le macchine, le moto, le fabbriche inquinavano, ma poi non è successo più e ora l'aria e il mare non sono inquinati. Noi ci annoiamo, ma i pesci gioiscono».

Ad Alice la situazione non è sembrata così insostenibile: «Io non ho vissuto male la quarantena, anzi, ho avuto tanto tempo per stare insieme ai miei genitori e a mio fratello e sono stata molto felice. Ho giocato, disegnato, ma soprattutto ho dormito tantissimo. Però non vedo l'ora di ritornare a scuola e rivedere tutti». Nicola invece ha un pensiero ricorrente: «Quando finirà tutto vorrei uscire e giocare senza problemi con il pallone. Con chiunque... Vorrei incontrare gli amici e i parenti; vorrei che tutto finisse, che si trovasse un vaccino per non vivere più questa brutta esperienza. Non importa se devo fare una punturina nel braccio». Anche Gabriella dice: «Il 4 marzo è un giorno che si è fissato nella mia testa. Forse non lo dimenticherò almeno per quarant'anni: mai avrei pensato di non poter tornare a scuola, forse avevo anche lasciato qualcosa sotto il banco; mai avrei pensato di non rivedere i miei amici e le maestre. Vedo spesso in tv Giuseppe Conte che, serio ed elegante, dice che la situazione è grave, che dobbiamo rimanere a casa, che fuori è pericoloso per via di un mostro invisibile, che uccide soprattutto i nonni. Io sono rimasta a casa, ma non mi sono fermata: ho tifato per tutti i dottori d'Italia come si faceva una volta per il calcio e ho tifato per questi portieri che sono gli infermieri, pronti a parare i colpi del virus. Questo virus sembra forte, ma con i miei eroi non ha scampo, ci ha resi forti e ci ha fatto dimostrare che siamo un Paese che non si ferma per nessuna ragione!».

Viola ha raccontato: «Io appena ho sentito da mio padre che la scuola chiudeva, ovviamente, ho pensato che stesse per iniziare una specie di "vacanza" infinita. Evviva! Chiude! La mattina si dorme... Per molto tempo mi sono sentita così, ma poi la mancanza dell'esterno si è fatta sentire... Ho provato la sensazione di stare in prigione. Quando sono uscita per la prima volta dopo tanto tempo per andare in fattoria a trovare i miei parenti ero sicura e felice che non potesse accadere più niente, ma poi la sicurezza è venuta meno e mi è venuto da piangere. Io che amavo uscire, adesso devo avere paura? È assurdo! Però sono felice per la natura, sta guarendo e quando tutto finirà spero che troveremo il modo di dare alla natura il respiro che le

abbiamo dato in questi giorni e che finalmente l'uomo adotti uno stile di vita sano per lui e per l'ambiente».

Secondo Alessandro: «In questo periodo di quarantena, in cui siamo obbligati a stare chiusi, voglio aprire la finestra e gridare al mondo quanto è brutto stare a casa, bastaaaaaaaaaaaaaaaaa!».

Marta invece ci dice: «Io penso che la quarantena sia venuta proprio per farci stare più tempo insieme, per farci unire di più, per farci giocare e farci dire con il cuore: ti voglio bene, mi manchi. Se potessi parlare a questo virus, gli direi che è vero che ci sta facendo un dispetto e che non ce la facciamo più a stare in casa, ma gli direi anche che lui non sa che facendoci unire siamo diventati forti e glielo griderei con questo proverbio che lui non conosce: "Da soli si va più veloce ma insieme si va più lontano"».

«Da quando la mia testa si è riempita di tutte quelle immagini che mi chiedevano di stare in casa, ho pensato tante cose», afferma Carmela Luigia. «Ho fatto il mio dovere: non sono uscita per non essere contagiata e non contagiare, sono rimasta in casa e mi sono sentita più unita a mamma e a papà. Sono rimasta in casa, ma purtroppo non tutta la famiglia vive con me: i cuginetti non ci sono, i nonni neanche; così mentre apro la finestra, un pensiero vola lontano: io resto a casa perché uscirò dopo!».

Per Lara, «lasciare libertà ai pensieri è bello! Da quando questo incubo ha cominciato a comandare le nostre vite, mi sono sentita tanto triste. Alla frase "io resto a casa" ho obbedito, alla frase "andrà tutto bene" ci ho creduto. Poi la realtà è migliorata, mi è venuta la speranza nel cuore; l'idea di andare di nuovo dai nonni mi ha resa più felice. Questa cosa non la scorderò mai, perché in fondo è strano essere così contenti di poter andare in una casa che si conosce benissimo, eppure mi sembrerà come partire per le vacanze».

Cesare, 4<sup>a</sup> B: «È vero. Durante questa quarantena ho avuto molto tempo per pensare. Ci sono stati giorni piacevoli ma soprattutto giorni noiosi, ed era proprio in quei giorni che la mia mente cominciava a pensare. E anche adesso, dopo più di due mesi in casa, penso prima di tutto a quando potrò rivedere i miei nonni, zii e cugini, a quando potrò rivedere tutti i miei amici di scuola e le mie maestre. Penso che non vedo l'ora di invitare i miei amici a casa per giocare, penso a quando potrò riprendere i miei allenamenti di basket. Ma la voglia più grande adesso è quella di poter andare al mare e in giro con il nostro camper». Elena racconta: «Quando è iniziata la quarantena da noi in Puglia pensavo durasse pochi giorni, ero contenta di passare più tempo

con i miei genitori a casa. Poi dopo tanti giorni mi sentivo prigioniera... Ho iniziato a essere molto triste e dispiaciuta: ero preoccupata per chi non era con me. Spero che adesso si possa uscire sempre, anche se con le mascherine e i guanti, ma spero anche che le mascherine prima o poi vadano via!».

Michele: «Questa situazione inaspettata ci ha tolto tanti giorni di amicizia».

E Claudia: «In questo periodo ho pensato spesso che non potevo fare più le mie cose: uscire, andare in palestra, al catechismo e dai nonni».

Michele T. l'ha vissuta così: «Il coronavirus è arrivato all'improvviso e ha cambiato le mie abitudini quotidiane. All'inizio ero triste e annoiato, non avevo capito la gravità della cosa, pensavo fosse una semplice influenza. Ma poi sentivo parlare sempre di morte... Mi demoralizzavo sempre più, soprattutto quando in tv si insisteva nel farci rimanere tutti chiusi. Grazie alle videochiamate ho sentito meno la mancanza dei miei parenti e compagni!». Brunella, 4<sup>a</sup> C, racconta che la sua quarantena è stata abbastanza bella perché ha scoperto giochi nuovi da fare insieme alla sua famiglia, che prima non aveva tempo. Gloria con amarezza ammette: «Questa quarantena non è poi così tanto bella, invece, perché io vorrei uscire e tornare dalle mie maestre», aggiungendo però che «in casa si possono fare tante cose: leggere, giocare, cantare e tanto altro».

Gabriele ha notato che nel periodo di quarantena, come in tutte le cose, ci sono dei pro e dei contro: ha avuto sì giornate di riposo, di grandi dormite, ma alla fine riconosce che «però non si può andare neanche in gelateria. Che noia». E Boris: «Non esco mai, sto tutti i giorni a casa senza fare niente, non vedo mai i miei amici, ma cerco di rispettare la regola più importante: lavarmi spesso le mani. Quando le maestre assegnano i compiti cerco di eseguirli, ma non mi piace sentirle per pc. L'unica cosa positiva è che, abitando in campagna, ho molto spazio libero, quindi posso stare tanto all'aperto, ma senza nessuno».

Michelangelo, 5<sup>a</sup> C, sempre innamorato delle parole rimate, ha messo in versi la sua descrizione del periodo.

*In questi giorni tutto è in isolamento*

Vorrei urlare a squarciagola quello che provo al vento  
 Vedo arcobaleni a milioni  
 E cartelli appesi ai balconi  
 Di stare solo non ne posso più

non sento altro che l'orologio a cucù  
vorrei tornare ad abbracciare  
a ridere e scherzare  
a incontrare i miei amici  
ed essere tutti più felici  
mi mancate sempre più  
sono triste come un panda senza il bambù  
però se restiamo uniti  
potremo tornare a dare inviti.

## **La quarantena mi ricorda Socrate in cella, come ha detto il filosofo Nicola**

Il tempo sospeso, lo spazio ridotto, i nonni assenti, i corpi nemici: questi sono stati gli argomenti dei bambini pugliesi. Anche a Roma, nel 7° Circolo Montessori, le maestre Elisabetta e Marina ci hanno dato la possibilità di conoscere i pensieri dei loro alunni durante la quarantena e di condividerli con Amica Sofia e con gli studenti universitari e futuri maestri.

«Questo momento è difficile per tutti noi, soprattutto perché noi, i bambini, non possiamo andare a scuola, e anche per i genitori e le maestre che non possono lavorare. È vero che dobbiamo stare chiusi in quarantena, ma spero che ce la faremo perché noi siamo un grande Paese», scrive Filippo. «Se ci pensate bene questi tempi sono orribili, perché, lasciando stare che non si può uscire, sono i tanti morti che ci trasmettono tristezza. Ma tutto questo si può combattere. Come? Ad alcune persone forse piace sorridere, ridere e abbracciarsi con gli amici, ma il sorriso si deve proteggere con una mascherina e per gli abbracci per ora non si può fare niente. Facciamo questo per combattere il virus dal nome matematico. Un abbraccio, ovviamente virtuale», scrive Gianluca. Carlo afferma: «Per me questa quarantena è come un quadro con sfumature nero tristezza, viola noia, rosso felicità». È proprio partendo da questa sua descrizione, dicono le maestre, che si può capire meglio come i bambini di Roma stiano vivendo questo strano periodo. Le sensazioni, infatti, variano per ognuno di loro: c'è chi, come Matteo, dice di essere più spensierato in questi giorni e che la libertà che sta vivendo, lo fa star meglio. C'è chi, come Gianluca e Cristina, dice: «Tempi orribili», sia per le limitazioni, sia per i morti. Ma c'è anche chi, in mezzo a tutta questa tristezza, vede ancora qualcosa di buono e reagisce con pensieri sognanti.

«Questo periodo mi ha fatto pensare alla storia che ci ha raccontato Nicola<sup>2</sup> sul filosofo che sceglie di restare in cella ma di poter essere libero di pensare a quello che vuole». Beatrice trova in tutto questo un richiamo alla storia di Socrate che, seppur condannato dagli Ateniesi prima alla reclusione e poi a morte, accetta la decisione dei giudici senza proteste, senza rancori e senza minacce, perché tanto nessuno mai gli avrebbe potuto sottrarre la cosa più importante: il pensiero.

E Marco: «Il coronavirus ha costretto il nostro Paese, come il resto del mondo, a vivere un periodo strano, difficile da superare, che richiede molta forza e coraggio da parte di tutti. Bisogna prendere queste giornate come una sfida, come una partita».

### **Mi piacciono le formiche, così ordinate**

Arianna, con l'aiuto del suo labirintico filo, ha raccolto anche i pensieri dalla periferia di uno di quei posti belli e stanchi, dalla doppia personalità: Napoli. Qui la situazione emergenziale è stata gestita bene nei due mesi di lockdown: le vie sempre caotiche e disordinate della città partenopea si sono svuotate, i rumori sono scomparsi. Ora la vitale Napoli è un luogo bloccato, fermo. La realtà, però, cambia a seconda della zona: in alcuni quartieri si vive in condizioni di sovraffollamento o di disagio abitativo, e molte famiglie non hanno né un computer né un tablet su cui i bambini possano seguire le lezioni. La didattica per i bambini di queste famiglie si è fermata o si è limitata a WhatsApp. Il discorso diventa difficile, perché proprio in periferia, proprio nei posti in cui si vive una difficoltà l'istituzione scolastica dovrebbe essere sempre presente; ma è successo il contrario. Napoli ha da sempre due volti: uno si può definire banalmente «Napoli bene», mentre l'altro è la periferia che circonda quella parte «bene». Nei laboratori di teatro di Scampia di Martinelli abbiamo notato come i bambini, in certi quartieri, non sappiano nemmeno dell'esistenza di un centro. Simona Esposito, che mi ha aiutata in questi laboratori, ha seguito la Napoli periferica della pandemia, ha contattato maestri e dirigenti scolastici e ha

---

<sup>2</sup> Si allude a Nicola Zippel, docente, scrittore e ricercatore (Zippel, 2017; 2018).