

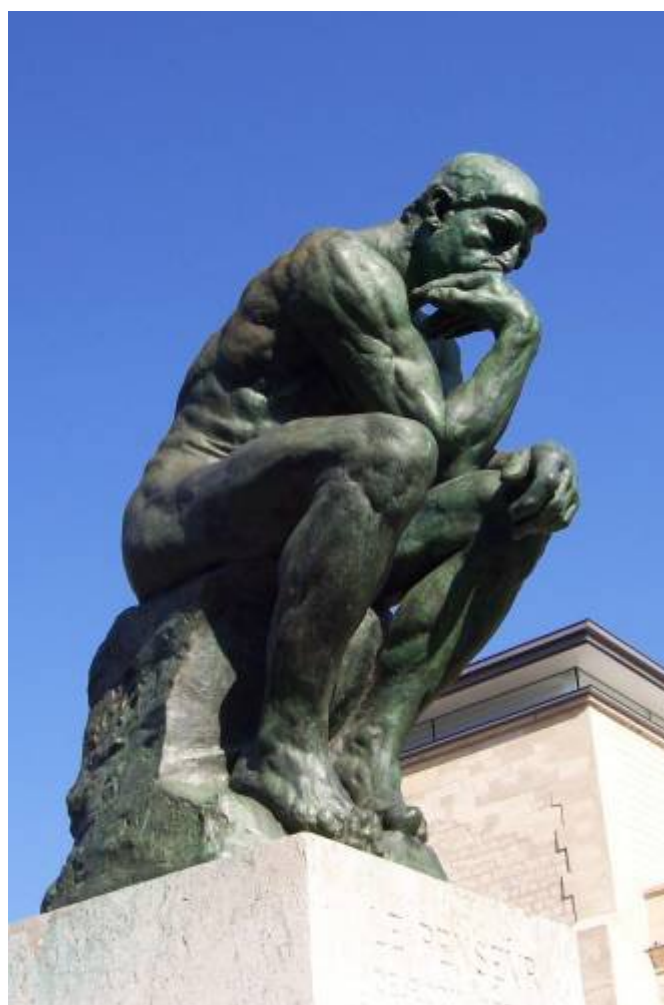
**CONVEGNO**

**“LA DISCUSSIONE COME METODO  
D’APPRENDIMENTO”**

Sabato 22 novembre 2014

Chostro di Sant'Agostino Pietrasanta (LU)  
Sala dell'Annunziata

CONTRIBUTI ALLA DISCUSSIONE



## INDICE

Moderatore della discussione Ins. Sergio Viti

- ❖ **LA VALENZA EDUCATIVA E POLITICA DELLA DISCUSSIONE**  
di Renata Puleo pag. 3
- ❖ **PICCOLI BAMBINI CRESCONO QUI A MARANELLO E NEL MODENESE** pag. 7  
di Livio Rossetti
- ❖ **COSA RENDE “FILOSOFICA” UNA CONVERSAZIONE** pag. 9  
di Luca Mori
- ❖ **LA DISCUSSIONE NELLA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO** pag. 13  
di Ilaria Corazza

### Note sugli autori

Renata Puleo vive a Roma dove ha lavorato fino al settembre 2011 come Dirigente Scolastica di un istituto composto da una Scuola dell'Infanzia, una Primaria e un Centro di istruzione per adulti (CTP), formatrice, gestisce il sito Ditaperleggere.

**Livio Rossetti** Livio Rossetti ha insegnato Storia della Filosofia Antica all'Università di Perugia fino al 2009, ideatore e collaboratore della Associazione AmicaSofia.

**Luca Mori** è ricercatore filosofo ricercatore presso il Dipartimento di Civiltà e Forme del sapere dell'Università di Pisa.

**Ilaria Corazza** è insegnante di Scuola Secondaria di I grado presso l'Istituto Comprensivo di Seravezza (LU).

## LA VALENZA EDUCATIVA E POLITICA DELLA DISCUSSIONE

di Renata Puleo

Il mio intervento, il cui titolo può aver suscitato qualche perplessità, sarà articolato su tre piani:

- perché il politico è annodato all'educativo
- cos'è l'oggetto "discussione" a scuola con bambini e adolescenti
- quali problemi di valutazione comporta una discussione.

### ***I. Il politico***

Parto da lontano, dal testo di Platone, il "Sofista", per tre motivi:

1. la centralità della filosofia (classica) per ri-trovare la base etica della forma politica
2. il dialogo, modalità tipica dei testi platonici, come rinvio alla tematica del confronto (non solo nella forma della maieutica socratica)
3. il contenuto specifico di questo dialogo: è nella Parola che si gioca il ruolo etico del Politico e la saggezza del Filosofo, in legame fra loro.

Il testo è di grande complessità quindi ne trarrò solo ciò che serve al nostro ragionare, qui, oggi; quel che mi interessa è il balenare del **dubbio** nei discorsi dei personaggi del dialogo, e non una qualche conclusa visione filosofica intorno al tema della Parola.

Scritto probabilmente fra il 365 e il 361 a.C., il "Sofista" vede Socrate condurre il confronto fra un giovane suo omonimo, Teeteto (abituale interlocutore di Socrate), e lo Straniero di Elea, da lui stesso accreditato come Saggio.

Il nucleo del dialogo ruota intorno alla figura del Sofista e alla possibilità data ai saggi di stanarlo, di smascherarlo. Il presupposto è che il Sofista, come il Politico e il Filosofo, detiene il potere di tessere discorsi intorno al tema della Verità, eppure dice il falso. Il Sofista educa – a pagamento – e lo fa in forma eristica (capziosa e cavillosa), antagonista, e non si perita di fare affermazioni non veritiere a sostegno delle proprie argomentazioni. Ma, stanare il Sofista comporta l'interrogazione sul rapporto fra parole e cose, fra Lingua e Realtà. Esiste una Realtà vera, indagabile e rappresentabile con le parole? Se esiste la possibilità di mentire, di aggirare la logica, di rappresentare l'inesistente, cosa ci garantisce rispetto all'accordo su ciò che è vero? L'accordo fra parole e cose è anche un compromesso fra opinioni, punti di vista, discorsi? Qual è la natura della negazione in un discorso?

Questo ultimo problema viene affrontato da Paolo Virno nel testo "Saggio sulla negazione" (2013) costruito a ridosso del dialogo platonico. Virno inizia l'argomentazione a partire da un'ipotesi su come la Lingua opera sugli esseri umani e lo fa mediante l'enunciazione di un paradosso:

- i) la *sconnessione*: quando lo scambio fisico, fra corpi, tra Madre e Bambino, quello che permette e nutre la prima lingua, la Lingua Materna, lascia il posto al Linguaggio Sociale, nel soggetto viene inoculato il veleno della impossibilità a fidarsi, affidarsi, comprendere e comprendersi con l'Altro; ogni rapporto vive sul limite dell'impossibilità di darsi autenticamente;

ii) ii) la *socialità*: la mente umana è evolutivamente sociale, impariamo per imitazione e per contagio, dunque affidarsi all'Altro è una necessità biologico-culturale, ed è il contro-veleno alla sconnessione.

Il paradosso fra i) e ii) sta nel cuore della parola scambiata. Ci dice Virno, quel che insegna il dialogo platonico è che un accordo è sempre possibile, ma solo se accettiamo che il falso è parte del vero, che il non-essere è costitutivo dell'essere. Negare, contraddire, perfino mentire deliberatamente, è possibile perché dietro ogni affermazione vera c'è il suo lato di *ombra*, la sua confutazione possibile. Ogni affermazione è a rischio nel discorso scambiato, la menzogna può essere validata, l'evidenza smentita.

Quel che emerge dalla riflessione di Virno, e che mi sta a cuore proprio rispetto alla discussione come metodo, dunque esperienza e cammino, è che il NON, avverbio della negazione, non instaura un'inesistenza, non elimina completamente un evento, una cosa, un'argomentazione, semmai porta in luce ciò che diverge, il *diverso*, in senso proprio: il bianco non è il contrario del nero, il non-bianco è qualcosa di *diverso*, una sorta di terzo elemento fra bianco e nero. E' la diversità assunta in questi termini all'interno di una discussione a rappresentare la "condizione permanente della cooperazione sociale", essa garantisce lo spazio interpersonale, la scena stessa dove si gioca l'azione politica.

Ora, per rafforzare da altri punti di vista quanto ho detto, cito tre brevi argomenti.

1. Il neurobiologo Lamberto Maffei in "L'elogio della lentezza" (2014) sostiene l'importanza del differire per discutere; differire, a decorrere da un disaccordo per creare un ponte verso l'Altro. La discussione è costruita su un *patto fatico* (ciò che in linguistica costituisce la funzione di gancio verso l'interlocutore); la parola che ha il coraggio del NON è quella che produce pensiero collettivo, capacità di dubitare, di far apparire l'ombra di cui dicevo prima.

2. L'aggettivo politico prende spessore insieme all'educativo perché la scuola è il luogo pubblico dove si può creare una Comunità di Discorso, è il luogo per eccellenza in cui è ancora possibile costruire premesse, repertori, idee e riflessioni tipici di un'Intelligenza Collettiva, sempre in ricerca, sempre attiva; potremmo dire con Hanna Arendt: l'Azione linguistica è per sua natura il "politico".

3. Oggi, come ci segnala il filosofo Alberto Burgio, la scena pubblica è dominata da una contraddizione: l'opportunità che sembra offerta a tutti di cimentarsi con la parola mediante le nuove tecnologie è smentita nella verticalizzazione del Discorso del Capo, la cui sintesi mette fine ad ogni discorrere e dissentire; siamo entrati nella fase della democrazia autoritaria.

## **II. La discussione in classe.**

Vado per ampi cenni, per poi tornare a ragionarci dopo la presentazione delle esperienze didattiche.

Mi viene spesso fatto notare che anche la chiacchiera, la ciarla che si praticano a scuola fra pari o con l'adulto, hanno in comune con il discutere la condivisione di uno spazio relazionale. Niente di più vero e di meno preciso. La discussione è una strategia educativa e didattica complessiva, non abita uno spazio dove ci si auto-conferma reciprocamente (o si litiga per consolidare i sottogruppi amico-nemico), è un abito mentale della comunità che, provvisoriamente, in quello spazio, si è venuta creando. Essa diventa la modalità per aprirsi a qualsiasi tema di interesse comune, sia esso relazionale, affettivo, cognitivo, curricolare. Se, soprattutto nell'ultimo caso, la discussione ha un pretesto forte, un tema oggetto di indagine e di studio, se essa è abito di quel gruppo-classe, l'elemento divergente, affettivo, emotivo non ne potrà mai esser escluso, così come non sarà esclusa alcuna opinione.

Faccio due esempi.

1) La Maestra Roberta, titolare dell'ambito scientifico in una terza classe di primaria) si serve del parco in cui è ubicata la scuola per far svolgere ai bambini un'attività di osservazione sugli alberi. Cosa cercare? Cosa provare a vedere e a registrare? I bambini ne discutono e formulano un protocollo di osservazione. Ne seguono disegni scientifici, curati nelle proporzioni, schede sulle caratteristiche osservate e su quel che i testi dicono di quell'albero, si confrontano le opinioni di tutti con quello che quel testo dice, e che è sempre generico, non riguarda mai il singolo soggetto-albero del parco. La questione obbliga i bambini a considerare in che modo la scienza costruisce i suoi paradigmi, quale comunità di sapere e di potere li consolida come validi, in astratto, per tutti. A ridosso di tali problematiche, ecco apparire il pensiero magico infantile. Esso fa emergere dell'albero la personalità, la vitalità, vengono cercati miti, si costruiscono storie sull'origine del nome, si inventano filastrocche celebrative della sua bellezza.

2) La Maestra Livia insegna matematica in una classe terza, primaria. Discute con i bambini sulla funzione della tavola dei primi cento numeri. I bambini avanzano le loro ipotesi sulla base-dieci con cui contiamo, e viene chiesto loro di lavorare alla tabella in vari versi e sensi (destra, sinistra, alto, basso) cercando ricorrenze e relazioni fra i numeri. Due bambini (il lavoro è a coppie) portano alla Maestra una sorpresa: sulla loro tabella sono apparse delle figure, rosoni, stelle, cuori stilizzati, il tutto rigorosamente numerato! E si torna a discutere, perché la coppia di grafici ha intuito qualcosa che non può essere abbandonato: hanno trovato un modello non previsto, a suo modo irriverente.

Ma a quali condizioni è possibile fare queste esperienze?

Intanto di spazio (l'aula come non-luogo, soprattutto alle superiori, non favorisce di certo questo modo di lavorare), certamente di tempo e, soprattutto, di qualità della relazione. Qualità costituita da: pazienza nell'ascolto, accoglienza dei silenzi, accettazione dell'errore e del conflitto, libertà verso l'imprevisto, elaborazione delle frustrazioni, capacità di lasciare a lato, senza per altro perdere completamente, ciò che non è al momento disponibile al sapere collettivo. Come si vede ci si deve formare al discutere. Si deve formare l'adulto e, naturalizzando la discussione come abito, si deve formare l'alunno a questa pratica.

La discussione ha bisogno certamente di una regia adulta, ma questa deve essere prudente, deve sollecitare, mediante brevi riprese e deboli virate, a mantenere quel che man mano si rivela il cuore della discussione. Nessun protagonismo, nessuna stravaganza, da parte dell'insegnante. Una discussione ben condotta assomiglia al volo degli storni. La configurazione varia continuamente, sembra scomporsi e ricomporsi in disegni disordinati e fluidi. Eppure una costante emerge dallo sfondo. Grazie al contagio reciproco fra i corpi, grazie allo scambio reciproco fra vicini, l'informazione si diffonde a tutto il gruppo e ne mantiene i confini.

Lo stile di molti insegnanti con il vizio del protagonismo attoriale assomiglia a quello del volo delle oche in migrazione. Il maestro è il cibernetista di una rigida formazione triangolare, verso una meta già delineata.

Faccio un altro esempio.

La Maestra Lucia, in una classe quinta della primaria, non ha paura del contagio e lascia che una discussione nata intorno alla distinzione convenzionale fra nomi astratti e nomi concreti diventi una "divagazione" sull'arte astratta. Discutendo e lavorando sulla pittura i bambini capiranno più cose sul funzionamento della Lingua, fra connotazione denotazione, di quanto non dica il loro sussidiario.

### **III. Valutare**

Come si valuta una discussione? Certamente, se è vero quel che ho detto finora, solo dal lato della sua complessità. Sotto lo sguardo di chi valuta sta la *qualità emergente*, frutto del lavoro collettivo, cooperativo, grazie al quale, come insegna Vygotskij, ciascuno ha sempre la possibilità di capire meglio, un po' di più di quanto avrebbe fatto da solo, e il suo sapere si forma *nell'area prossimale di sviluppo*, quella sollecitata dal pensiero altrui, dalla parola spesa da altri.

Non c'è posto per le crocette dei test nelle aule in cui si svolgono discussioni. Cosa che non esclude la possibilità di verificare quel che ciascuno singolarmente ha imparato, ma soprattutto quel che riesce a dire (nuovamente parlandone con gli altri) rispetto all'esperienza compiuta, al suo percorso, a quel che lo rende sicuro o dubbioso sul punto di arrivo.

Si tratta dunque ancora di una questione di tempo, pazienza, lentezza, oggi veri lussi nella scuola riformata.

Registrare, trascrivere i dialoghi, rappresentarli ad altri. Lo fanno i bambini, i ragazzi, lo devono fare gli insegnanti, portando esiti, riflessioni, dubbi in ambiti di confronto cooperativo fra colleghi.

Anche questo, purtroppo, uno spazio-tempo sempre più mortificato dalle nuove, funzionali, economiche, forme di organizzazione scolastica.

## PICCOLI BAMBINI CRESCONO QUI A MARANELLO E NEL MODENESE

*di Livio Rossetti*

Accade sempre più spesso, e non solo in Italia, che l'istituzione scuola assicuri ai bambini (più raramente ai teenagers) la possibilità di esprimersi indipendentemente dal normale lavoro scolastico e dalle verifiche sul cosiddetto profitto, dunque non tanto fuori dalla scuola quanto ritagliando a questo scopo uno spazio autorizzato nelle pieghe dell'orario scolastico. Le esperienze di filosofia con i bambini costituiscono – vorrei suggerire -- una delle tre novità importanti che, impercettibilmente, stanno cambiando la nostra vita per il fatto di mettere un po' tutti in condizione di *fare* filosofia. Fare filosofia, cioè ritrovarsi insieme a più riprese per scambiare idee con un certo ordine e partendo dal nostro vissuto, non dai libri di filosofia.

Prima di parlare delle tre novità importanti è desiderabile richiamare alla memoria di tutti cosa voleva dire fare filosofia anche solo vent'anni fa. All'epoca la filosofia era ancora, per così dire, sequestrata nei licei e nelle università (nonché nei seminari cattolici). Se volevi farti un po' di competenza in filosofia non avevi altre strade. Quel che è peggio, se non potevi esibire un po' di competenza specifica, era meglio per te stare zitto: ti avrebbero subito fatto una specie di esame e bocciato. Il ricordo di questa situazione svanisce facilmente, ma è così che stavano le cose, tanto che gli adulti più motivati (pochi, ma ce ne sono sempre stati) si adattavano a iscriversi al corso di laurea in filosofia e a sostenere gli esami come se fossero studentelli, oppure si dedicavano a leggere libri di filosofia sostanzialmente per conto loro, ma tollerando di essere subito declassati a dilettanti "perché la filosofia è una cosa seria, serissima" (e viene in mente l'esordio di un delizioso video perugino, ora disponibile su youtube: *Ilpostoditutti*).

Chi non ha vissuto questa esperienza se ne può stupire. Sta di fatto che, con rare eccezioni, fino a una generazione fa la filosofia era concepita pressappoco così, ma ora alla filosofia sta accadendo qualcosa di molto simile a quel che accade nel video alla bibliotecaria austera. Tre innovazioni sono state il motore del cambiamento e i rispettivi promotori hanno avuto il merito di percepire che qualcosa stava cambiando e di intuire quale fosse la direzione del cambiamento.

Una di queste innovazioni ha avuto la sua fase di incubazione in due università americane approssimativamente tra il 1975 e il 1985 ad opera di Gareth Matthews e Matthew Lipman: era proprio la filosofia con i bambini di cui parleremo tra un momento. La disseminazione delle esperienze si è svolta negli anni Novanta e ed ha allungato il passo nel nuovo millennio.

Le altre due innovazioni alle quali alludevo sono da un lato la nascita del caffè filosofico a Parigi ad opera di Marc Sautet nel 1992, e dall'altro la prima edizione del *FestivalFilosofia* qui a Modena nel 2001, per iniziativa di quello stesso Collegio San Carlo che ha organizzato questo appuntamento di Maranello.

Nell'insieme, tanta aria fresca per la filosofia e tante nuove opportunità per tutti noi. Decisiva è la dignità che ora viene riconosciuta alle nostre idee o, meglio, al nostro riflettere insieme. In molti ci siamo ricordati, in molti ci hanno ricordato che ognuno di noi è una persona unica e irripetibile, per cui prima veniamo noi, prima viene la filosofia o la saggezza di cui siamo capaci noi e dopo, solo dopo, la filosofia dei libri e dei professori, delle scuole e dei corsi di laurea, dei congressi e delle carriere universitarie. Dire che prima veniamo noi significa che non avrebbe molto senso chiederci, per prima cosa, di farci una cultura filosofica. No, l'esigenza di orientarsi, di riflettere, di fare un po' d'ordine nella nostra mente e soprattutto di farlo insieme è primaria: viene prima dei libri e perfino prima del primo giorno di scuola convenzionalmente inteso. Infatti ci sono insegnanti che fanno filosofia anche nella scuola dell'infanzia, a 4-5 anni. Impossibile? Assurdo? Ridicolo? No. Perché un formidabile lavoro *di tipo filosofico* è già in corso a quell'età, anzi da prima, nella mente di ogni bimbo e bimba. A quell'età i bambini stanno studiando il mondo, stanno imparando la lingua (alcuni due lingue), imparano a conoscere tante persone e, acquisendo molteplici abilità, immagazzinano tante conoscenze ed esperienze diverse per molte vie (incluse la TV o altri apparati tecnologici), dopodiché hanno un più che ovvio bisogno di orientarsi, cioè di individuare

alcune idee strategiche, incluse alcune idee protette, es. l'idea che "di mamma mi posso fidare", oppure l'idea che "se piango, ottengo" e che "loro lo sanno". Bene, basta immaginare che la maestra ponga il problema dello strappo nel grembiule di un'altra bambina per poter cominciare a ragionare intorno alla domanda "ha fatto bene a farle questo strappo?", "che gli facciamo a Matteo che ha strappato il grembiolino?", "che diciamo a casa?", "se fossi stato tu, che avresti fatto?". Magari una di loro dice "Niente" mentre un altro dice che no, qualcosa si deve fare, ed ecco che l'insegnante ha tutto l'agio di domandare "e secondo te?", "e secondo te?", oppure "perché?". Quando accade qualcosa del genere, i bambini cominciano col ripetere quel che hanno sentito dire in altre occasioni (è inevitabile) e magari provano a generalizzare ("la regola è questa"), oppure ad aver l'impressione che una regola generale non ci sia, ma intanto cominciano a prestare un pochino di attenzione a quel che stanno dicendo e a quel che dicono le altre, gli altri. Bene, si ammetterà che questo è fare filosofia a 4-5 anni, ossia che è pressappoco così che, a 4-5 anni, si fa filosofia. A 4-5 anni si fa filosofia in questo modo, e va benissimo. Solo a 8-9 anni, a 16-17, a 45-50, alla mia età si fa filosofia in altre forme, ma capiamo che ad ogni età ci farebbe proprio bene avere simili opportunità.

Conclusione rapida: è diventato urgente che le autorità scolastiche facciano caso a tutto questo e prendano provvedimenti in modo di assicurare a tutte le classi l'offerta di occasioni periodiche in cui fare filosofia in modi appropriati e chiarendo molto bene che si tratta di *fare* filosofia, non di *studiare* la filosofia.

E intanto sono usciti i primi libri che raccontano in dettaglio le conversazioni filosofiche nel modo in cui esse hanno avuto luogo in certe classi della Primaria di certi anni. Sapete bene chi è che ha cominciato: il nostro Sergio Viti con *Le domande sono ciliegie* (2000) e *Per mari aperti* (2003). Poi è stata la volta di due classi della Primaria di Chiugiana (frazione del comune di Corciano PG) grazie a Anna Rita Nutarelli e Walter Pilini con il volume *La filosofia è una cosa pensierosa* (2005). Poi sono seguiti altri libri (da ultimo Franco Lorenzoni, *I bambini pensano grande*, del 2014). Questi libri raccontano la filosofia fatta dagli alunni di una classe (o tutt'al più due) delle elementari, con i maestri che si sono adoperati anzitutto a trascrivere fedelmente quel che i bambini avevano avuto modo di dire. Di conseguenza, in ognuno di questi libri ci sono decine e decine di pensieri di ogni alunno o alunna, e non pensieri isolati, ma pensieri che hanno preso forma mentre a scuola si ragionava, cioè si sospendeva il normale lavoro scolastico per circa un'ora e ci si dedicava a "fare filosofia". Viti e gli altri hanno ormai aperto una strada e, se fossi un maestro, vorrei scriverne uno pure io e farne dono agli alunni. Nell'insieme, c'è del nuovo che si sta facendo strada, e fa onore a voi di Pietrasanta di poter vantare un formidabile apripista.



# Cosa rende “filosofica” una conversazione

di Luca Mori

**Premessa.** Poiché esistono molti modelli di attività che associano la filosofia ai bambini, che fanno in generale riferimento all'importanza della *conversazione*, diventa importante chiedersi cosa renda filosofica una conversazione di quel genere – per distinguerla dalle tante altre conversazioni possibili – e quali siano, dal punto di vista metodologico, i presupposti da tenere presenti e le caratteristiche di una “postura” sufficientemente buona del formatore [una versione rivista di questo contributo si trova, con lo stesso titolo, nel volume AA.VV. (a cura della Fondazione San Carlo Modena), *Filosofare. Filosofia con i bambini*, Editore Artebambini.

**I “motivi di meraviglia”.** Per iniziare, ci può aiutare un pensiero di Ludwig Wittgenstein, che nelle *Ricerche filosofiche* (§ 123) scriveva: «Un problema filosofico ha la forma: “Non mi ci raccapezzo”». Noi umani istituivamo connessioni di senso nel mondo attorno a noi. Dove qualcosa non torna e incontriamo un enigma o figure che ci appaiono confuse, possiamo provare a rimediare individuando correlazioni e analogie per noi significative, ovvero facendo ipotesi. Scrive ancora Wittgenstein: «Immaginiamo una specie di figura-rebus, in cui non si debba trovare un oggetto determinato, ma che alla prima occhiata ci appaia come un intrico di linee prive di senso, e poi, soltanto dopo che abbiamo cercato per un po', come l'immagine di un paesaggio. – In che cosa consiste la differenza tra l'aspetto che l'immagine aveva prima e l'aspetto che aveva dopo la soluzione? – Che l'una e l'altra volta vediamo cose diverse, è chiaro. Ma in che senso, dopo la soluzione, si può dire: ora l'immagine ci dice qualcosa, prima non ci aveva detto nulla?» (*Zettel*, § 196). Possiamo anche non essere d'accordo o cambiare idea, come fanno Amleto e Polonio guardando una nuvola:

«Amleto: Guardate quella nuvola lassù. Non vi pare che richiami la forma di un cammello?

Polonio: Eh, per la messa, proprio d'un cammello, sì.

Amleto: O, piuttosto, d'una donnola?

Polonio: Una donnola, sì, alla forma del dorso.

Amleto: O una balena?

Amleto: Spicccata. Una balena»

La filosofia è uno dei modi con cui noi esseri umani tentiamo di dare senso a ciò che ci meraviglia, facendo riferimento all'esperienza e alla riflessione sull'esperienza, passando dal particolare al generale; come nella scienza, c'è un riferimento all'esperienza, ma in modo diverso.

Fin da Platone e Aristotele, si è sottolineato il fatto che presupposto del filosofare è un'esperienza di meraviglia e stupore, che non si può imporre né prescrivere; ci sono tuttavia dei modi per creare una situazione minima di “sospensione”, legata al fatto di “non raccapezzarsi” in qualcosa. Il senso a cui si arriva è sempre provvisorio e, nella conversazione in gruppo, tiene conto di quello che altri trovano o hanno trovato (ascolto) ed aspira ad essere condivisibile (comunicazione con argomentazioni, rendere esplicite le ragioni del proprio pensare).

Filosofia è anche un esercizio di passaggio tra intuizioni, ipotesi e loro espressione linguistica.

La conversazione filosofica richiede dunque un motivo di meraviglia, benché la meraviglia non si possa prescrivere. Ciò vale per bambine e bambini della scuola dell'infanzia, come per chi studia filosofia alla scuola secondaria: «Certo la meraviglia non si può imporre; ma rovesciando l'approccio manualistico più consueto, che si fonda sul modello della trasmissione di informazioni, si possono consegnare ai ragazzi, in modo accattivante, gli interrogativi ed i puzzle che sono stati e sono tuttora di meraviglia per i filosofi» [2]. La conversazione filosofica richiede poi – sia da parte dei bambini, sia da parte dei formatori – la motivazione ad entrare in uno spazio di scoperta, dove il “senso comune” e il già pensato entrano in tensione con il pensabile altrimenti, grazie al confronto tra idee e spunti differenti.

**Da cosa e come partire.** In generale, riguardo al “come fare”, l'idea da me sperimentata è stata quella di partire da quesiti, enigmi, situazioni confuse rispetto a cui prendere posizione. Esempio in tal senso è l'esperimento mentale che sfida a inventare in gruppo un'utopia. Le insegnanti che hanno scelto di fare l'esperienza lo hanno fatto accettando preliminarmente il rischio dell'imprevisto: prima di avanzare la pretesa di insegnare qualcosa ai bambini, cioè di “segnare in”

loro contenuti che per noi adulti hanno un qualche significato acquisito, si sceglie qui di dare a loro e a noi occasioni per riflettere, per esercitare il dubbio e il pensiero ipotetico.

Come formatore responsabile del processo, il compito del filosofo non è quello di suggerire risposte o di rinviare a contenuti già dati, né quello di raccontare una “morale della favola” o di “svelare” la verità, bensì quello di fare in modo che i bambini imparino a partire dal punto in cui sono, con il linguaggio di cui dispongono, per instaurare connessioni di senso con ciò che intravedono durante il lavoro, per mettere in relazione ciò che dicono, cogliendo relazioni e contraddizioni tra le voci, incoraggiando tutte le voci ad esprimersi.

Ciò che qui conta è l'esercizio della parola e del pensiero in uno spazio di scoperta pubblico; a partire da qui, poi, dall'emozione e dalla perplessità che possono suscitare negli stessi bambini le scelte che essi stessi fanno (come nel caso raccontato sopra), chi ha la responsabilità della relazione d'apprendimento può introdurre le grandi questioni della storia, della politica, della geografia, dell'arte, della letteratura e della scienza, che a questo punto saranno percepite diversamente, in quanto appariranno attinenti a questioni che in qualche misura ci hanno toccato e ci toccano.

Nel processo di apprendimento così attivato accade, tanto ai bambini quanto agli adulti coinvolti, qualcosa di analogo a ciò che scrive Terrence Deacon, con l'esempio del bambino che si è perso nel bosco: una persona, da sola, ha poche possibilità di trovarlo, perché i sentieri possibili da percorrere sono troppi<sup>[3]</sup>; ma se siamo in tanti e cooperiamo bene, le possibilità di trovare il bambino aumentano, perché i sentieri che possiamo attraversare si moltiplicano. Poi, certo, sarà uno soltanto tra coloro che cercano a incontrare il bambino che si era perso: ma a costui non sarebbe stato possibile trovarlo, senza l'aiuto degli altri nel gruppo che stavano cercando in luoghi che si rivelano sbagliati. Chiunque cerchi, comunicando con gli altri, indirizza la ricerca. La lezione che qui si “apprende”, vissuta più che trasmessa come didascalia di un incontro, è cruciale: ogni punto di vista che si aggiunge al mio, nel momento in cui impariamo a cooperare, estende lo spazio delle mie possibilità; mi dà la possibilità di accedere ai miei “dintorni”, a quei dintorni (in senso letterale e metaforico) che io non abito e che altri abitano. La conversazione e la cooperazione liberano dalla propensione a camminare in una sola direzione o, anche, a immaginarsi di camminare liberamente mentre invece si sta percorrendo per l'ennesima volta il perimetro tracciato dal guinzaglio che ci tiene fissati al nostro abito.

***L'esperienza mentale dell'utopia come esempio.*** Pensate a un gruppo di bambini di cinque anni impegnati a **immaginare un'utopia**, cioè a come trasformare un'isola disabitata in un luogo in cui si può vivere bene insieme. Dopo avere discusso di cosa portare e cosa non portare, di come costruire le case e i centri abitati, di come si potrà passare il tempo, delle regole e di cosa succede a chi non le rispetta, della presenza degli adulti e di innumerevoli altre cose, a un certo punto si affaccia una domanda imprevista: all'isola si è avvicinata lentamente una nave e a bordo c'è una giovane ragazza con i vestiti stracciati, che chiede di essere ospitata. È una, ma potrebbero essercene molti, come lei, che stanno arrivando. Che fare? Alcuni rispondono “vieni pure”, senza pensarci troppo; ma un bambino tra gli altri si alza in piedi e dice in modo deciso “no, non puoi venire”; “sei sporca”; “sei cattiva”, “vieni qua per ingannarci”, “vuoi rubare le nostre cose”. Alcuni si uniscono a lui. La maggioranza si unisce a lui, finché una bambina si fa rossa in viso e prende la parola, dicendo che così non è giusto. Che quella ragazza povera che sta venendo a bussare all'isola non la conosciamo. Che non ci ha fatto niente. Che non possiamo mandarla via. Che dobbiamo prima conoscerla.

La conversazione si accende, mentre il bambino e la bambina usano le loro parole di cinque anni per argomentare il da farsi. Gli altri ascoltano stupiti: sta succedendo qualcosa di imprevisto, parole ed emozioni connettono gli uni agli altri, generando sentimenti di vicinanza e di distanza. Non c'è un lieto fine: il gruppo è diviso in due parti e la decisione è sospesa.

Questo è accaduto davvero in una scuola dell'infanzia e la bambina che ha sentito il bisogno di alzare la voce per dire che bisognava ospitare la povera arrivata dal mare, descritta come “solitamente timida e riservata”, ha vissuto un'esperienza simile a quella dell'ospite immaginario: è arrivata da un altro Paese, dove c'era una guerra.

Le utopie create negli anni sono le più diverse: alcune hanno fiori e campi da gioco per confini, altre sono circondate da mura altissime percorse da filo elettrico e filo spinato, sovrastate da telecamere; altre ancora sono ricoperte da cupole di vetro indistruttibile e impenetrabile appena

forate da minuscoli buchini, che lasciano passare l'aria e la pioggia necessarie a chi è dentro, in modo tale che, mentre ne parlano, alcuni bambini si accorgono che in questo modo si stanno imprigionando con le proprie mani in una gabbia. Le immagini e le metafore che i bambini inventano offrono spunti per innumerevoli escursioni tra le vicende e i saperi dell'essere umano.

È un processo che ha generato ulteriori inattese conversazioni quando gruppi di genitori hanno accettato la sfida lanciata ai bambini e si sono ritrovati, la sera, per costruire le loro utopie, rendendosi conto delle difficoltà che gli stessi bambini avevano affrontato. Al momento dell'incontro tra le due utopie, tanto i bambini quanto i genitori erano consapevoli della difficoltà del processo, che generalmente fa emergere tensioni e bisogni imprevisi, come sepolti sotto la *routine*.

**Altre ipotesi di lavoro.** Una conversazione in gruppo diventa filosofica per il metodo con cui si procede, che deve permettere di sostare e avanzare in quella tensione alla ricerca che la stessa etimologia del termine "filosofia" ci consegna, indicando un desiderio di sapere ciò che ancora non si sa, alimentato dalla meraviglia che suscitano certi modi di considerare noi stessi e il mondo; dall'altro lato, occorre guardare allo spazio di scoperta accessibile dal punto da cui si parte, indipendentemente dal fatto che si prendano le mosse da una domanda, da un racconto, da un mito, da un esperimento mentale o da altri enigmi.

Dopo anni di sperimentazioni che hanno permesso di mettere a punto un metodo incentrato sugli *esperimenti mentali della filosofia*[4], gli incontri tra Rosignano Marittimo e Modena hanno ispirato un nuovo approccio alla filosofia con i bambini, incentrato sulla proposta di brani e frammenti di testi classici[5]. Le pagine che documentano l'esperienza raccontano l'incontro di bambine e bambini della scuola primaria con alcuni *frammenti* dei Presocratici (prima, seconda e quarta elementare) e con brani dell'*Antigone* di Sofocle. Punto di partenza, nel primo caso, sono state le domande che tra il VII e V secolo si posero pensatori come Talete, Anassimandro, Anassimene, Senofane, Parmenide, Eraclito, Empedocle, Anassagora, Protagora e Democrito. I bambini hanno incontrato le domande e i frammenti, commentandoli e rielaborandoli con parole e pensieri propri. Portando i frammenti come tracce di un pensiero antico sulla natura e sull'uomo, il filosofo si presenta ai bambini come un adulto che ha bisogno del loro aiuto – della loro fantasia e delle loro idee sul mondo – per ricostruire il significato di "indizi", "segnali" e "messaggi" attribuibili a personaggi vissuti in un passato ormai lontano. Come interpretare i messaggi di cui disponiamo? Cosa pensiamo noi, oggi, di quelle domande?

**Perché fare filosofia coi bambini.** La filosofia con i bambini promuove l'impegno a *problematizzare*, cioè all'esercizio dell'immaginazione, del pensiero e dell'argomentazione rispetto a domande che inducono a mettere in relazione categorie, concetti, esperienze: ci si esercita a fare ipotesi, a distinguere inferenze fondate e infondate[1], a concepire possibilità diverse da quelle a cui si è avvezzi, a ragionare in termini controfattuali, a valutare il *quasi* e le alternative[2]. Si potrebbe obiettare: "I bambini fanno già ipotesi per conto loro, utilizzano il "se", immaginano, sollevano e affrontano problemi da soli: non c'è bisogno di introdurre domande 'più grandi di loro'"; al che si può ribattere che **ogni apprendimento comporta il "fare cose più grandi" di quelle che già si sanno fare**; inoltre, accade con i "se", con le ipotesi, con le domande e con i ragionamenti la stessa cosa che accade col correre e con il camminare: lo si riesce a fare diversamente e su terreni differenti a seconda di quanto *ci si esercita*.

Nella conversazione filosofica con i bambini, il filosofo non è una sorgente di segnali da immagazzinare passivamente, ma diventa coadiutore di un processo di discussione e apprendimento, come suggeriva Dewey o il modello dell'educazione problematizzante di Freire[3]. Seguendo Bruner, il formatore assume un ruolo di *scaffolding*, in quanto fornisce l'impalcatura a processi coinvolgenti e interattivi, alla co-costruzione dei significati e al *reciprocal teaching* tra bambini[4]. Il formatore non assume la posizione in cui non può essere, quella dell'insegnante onnisciente, e al tempo stesso non vede sminuite l'autorità e la responsabilità che comporta il ruolo di orchestrazione[5]: parallelamente, i bambini si incontrano con cose che non sanno e che li mettono in difficoltà e, quindi, esplorano ciò che resta nascosto dal *non sapere di non sapere*[6]. Non sapere di non sapere è una delle condizioni che trattengono dove si è.

L'apprendimento meccanico lascia spazio a quello significativo[7] e se ne ricava, quando le parti interagiscono in modo sufficientemente buono, quel *piacere di scoprire* che attiva un'emozione fondamentale, la ricerca e la giocosità, di cui ha scritto Richard Feynman[8].

È solo passando attraverso l'esercizio della fantasia e dell'immaginazione che riusciamo a percepire ciò che abbiamo intorno e perfino ciò che ci cade sotto il naso, in modo leggermente migliore di quanto possiamo abitualmente. **Questo è il senso dell'esperienza della filosofia con i bambini, fatta utilizzando gli esperimenti mentali e gli enigmi della filosofia:** l'isola dell'utopia, gli altri esperimenti mentali e i frammenti di testi antichi e recenti possono diventare un pretesto per innescare processi educativi incentrati non sull'insegnante e su ciò che ha da dire, ma su chi apprende, sulla meraviglia, sull'incertezza che costringe a riflettere e sulle motivazioni ad apprendere. L'insegnante resta, a monte e a valle del processo educativo, il responsabile dell'introduzione in uno spazio di scoperta, in cui le menti possano estendersi correlando ciò che sanno con ciò che non sanno. Ciò che ancora resta da fare, in processi come questi, perché i vincoli della scuola sono pesantissimi, è iniziare a camminare: passare da ciò che si può apprendere conversando e usando la parola – che è molto – a ciò che si può apprendere soltanto iniziando a camminare all'aperto, con un bagaglio di parole che aspettano di essere messe alla prova delle esperienze.

## **La discussione nella scuola secondaria di I grado**

**di Ilaria Corazza**

Nella scuola secondaria di primo grado la discussione, come in tutti i contesti formativi, dovrebbe rivestire un ruolo essenziale, ruolo che spesso le viene sottratto in nome di una didattica che in tale ordine di scuola inizia a convergere sui contenuti disciplinari in maniera quasi esclusiva. Tale cambiamento, certo anche legittimamente legato alla preparazione degli alunni, è dovuto spesso alla distorta percezione che allievi, famiglie e docenti hanno della discussione stessa. In sintesi una perdita di tempo, valutata tale in base alla mancanza di un supporto fisico, un risultato concreto, un prodotto finale ben visibile da potere presentare come prova del lavoro svolto.

L'attenzione e l'ansia si concentrano sul prodotto anziché sul processo formativo e così quaderni, spettacoli, mostre e video diventano il volto privilegiato della propria realtà scolastica, solide lapidi di un sapere che si mostra assai più inattaccabile rispetto all'evanescenza della discussione.

Serve quindi, innanzi tutto, un'azione di coraggio nell'impostare la didattica sul metodo della discussione, ma serve anche una rispettosa opera di condivisione con i ragazzi e le famiglie, affinché ci sia quella fiducia indispensabile alla collaborazione e all'arricchimento reciproco.

In primo luogo occorre riconoscere alla discussione la sua primaria importanza per la fascia di età in oggetto e dividerne le modalità, affinché essa possa costituire un vero strumento di crescita e non diventi realmente un'effimera chiacchierata.

Perché discutere? Quando? Come? Di che cosa? Con chi? Con quali obiettivi?

Discutere non è sinonimo di parlare. Discutere implica l'educazione all'ascolto, competenza tra le più difficili da raggiungere, non solo in questa fascia d'età. Sapere discutere significa imparare a trasmettere correttamente le proprie opinioni agli altri, ma anche essere pronti a cambiarle in corso d'opera, in base a quanto affermato dai compagni, vuol dire entrare in relazione con l'altro in maniera rispettosa e aperta, può voler dire persino tacere, ascoltare e avere poi voglia di documentarsi su quanto detto dagli altri. Spesso la scarsa educazione alla discussione, legata a sempre più frequenti difficoltà espressive, porta i ragazzi ad utilizzare metodi prevaricanti (atteggiamenti aggressivi, voce alta, attacchi verbali). Paradossalmente si verifica anche una problematica opposta, veicolata dai mass media e dal mondo degli adulti in genere: si discute su tutto, tutti devono avere un'opinione, anche su argomenti di cui non si conosce abbastanza. E soprattutto quell'opinione non si cambia, è la rocca da difendere in una sfida che è un duello di forza e di fermezza. La discussione è sfida, lotta, affermazione di sé e di fatto risulta inutile se non dannosa.

Le potenzialità della discussione riguardano l'ambito relazionale, quello conoscitivo (dall'ascolto allo stimolo verso la ricerca), quello metacognitivo (capacità di stabilire relazioni, collegamenti, confronti, affrontare cambiamenti in itinere), quello linguistico retorico. Occorre perciò educare (o rieducare) alla discussione, magari partendo da argomenti suggeriti dai ragazzi stessi. Le occasioni non mancano: eventi riguardanti la comunità scolastica o territoriale, fatti di cronaca, tematiche adolescenziali. Talvolta anche le circolari ministeriali in concomitanza con particolari eventi, invitano ad un minuto di silenzio cui fare seguire una discussione ma la seconda parte dell'invito viene spesso disattesa.

Il silenzio è senz'altro più facile da organizzare e da gestire.

Altro elemento importante da sottolineare è il non antagonismo tra discussione e conoscenze disciplinari. Il metodo della discussione può essere perfettamente funzionale al raggiungimento di obiettivi didattici tradizionali poiché risulta un'ottima attività conclusiva o propedeutica alla stesura di relazioni e temi, migliora le competenze nell'esposizione orale degli argomenti di studio, esercita alla flessibilità e allo spirito critico. Per questo motivo non dovrebbe essere un metodo relegato alle

materie di ambito linguistico-letterario ma diventare dialogo quotidiano con una funzione maieutica ad ampio spettro disciplinare.

La discussione può essere necessaria su richiesta degli allievi o dettata da esigenze didattiche e in tal caso può essere organizzata con maggiore anticipo.

Può essere organizzata nella singola mattinata scolastica o ripresa in più tempi o fasi intervallate da periodi di riflessione, documentazione, sedimentazione delle emozioni, destrutturazione delle proprie/altrui certezze.

Per discutere in modo corretto, pur nella piena libertà, occorre stabilire delle regole condivise che potranno essere diverse di volta in volta, ferme restando quelle riguardanti il rispetto per l'altro. La bibliografia di manuali riguardanti la discussione è ricchissima. Sempre utili il cartellone di classe delle regole condivise e il *circle time* per facilitare la partecipazione democratica del gruppo.

Esistono oggi anche numerose applicazioni sul tema, alcune ad esempio simulano una lavagna con foglietti per brainstorming ed è innegabile che lo strumento informatico possa costituire uno stimolo all'intervento per gli alunni più timidi. Inoltre, per chi non riesce a liberarsi dall'horror vacui per parola parlata, offre il vantaggio di potere conservare la discussione, condividerla, riesaminarla, arricchirla. Un mezzo da non demonizzare, sempre ricordando che dovrebbe essere utilizzato solo quando comporta un valore aggiunto.

Ma di che cosa discutere con i ragazzi della scuola secondaria di I grado?

I grandi temi (l'infinito, il senso della vita, la morte) risultano loro evidentemente «senza risposta» e quindi affascinanti ma economicamente poco vantaggiosi da indagare. I bambini più piccoli, liberi dai legacci della logica e da sovrastrutture, danno su queste tematiche il meglio di sé. I ragazzi più grandi si rifugiano in opinioni e pensieri già usurati e quasi sempre poco significativi.

I «piccoli» temi (litigi tra compagni, incomprensioni con gli insegnanti, con i genitori) hanno forse una «risposta disponibile» che permette di rimando, di affrontare i grandi temi che altrimenti si pongono come astratti, lontani, inutili nella loro insondabilità.

Ci sono poi temi che implicano conoscenze di base. Si tratta di tematiche scientifico-ambientali, culturali, sociali (OGM, matrimoni combinati, infibulazione, immigrazione, pena di morte, dipendenze, ...) delle quali non si discute senza essere informati. Il rischio, come detto in precedenza, è quello di trasmettere l'impressione che si debba avere un'opinione pronta anche su argomenti di cui sappiamo poco, trasformando così la discussione in una sequela di pregiudizi o pensieri di famiglia. Utile un brainstorming iniziale per poi decostruire gli stereotipi o le false certezze, ma poi occorre informarsi, imparando, oltre al metodo della ricerca critica, che non si discute a caso.

L'aspetto peculiare della discussione con ragazzi di undici - tredici anni è la componente socio-relazionale accentuata in un'età di formazione della personalità e di trasformazione fisica.

L'intervento nella discussione implica mettersi in gioco su tutti i piani: fisico, intellettuale, sociale. Alzo la mano e avrò tutti gli occhi puntati su di me, sui miei vestiti, sul mio viso, sul mio corpo, tutti in attesa della mia voce e di quello che dirò.

Si spiega anche così il successo di forme di comunicazione che, eliminando la presenza fisica dei soggetti della discussione, eliminano con essa le componenti non verbali relegate ad emoticon e foto ritoccate.

Si delineano spesso dei ruoli fissi, indipendentemente dall'oggetto della discussione: il leader, il timido, il sabotatore, il gregario. Educare ad un corretto uso della discussione può destrutturare tali ruoli o almeno aiutare i ragazzi ad analizzarli.

Il docente ha in tutto questo un ruolo di facilitatore, di guida esterna.

Il sempre raccomandato "giudizio sospeso", risulta assai difficile da attuare nella realtà e comporta grande controllo, verbale e non, da parte del docente. Può rivelarsi sicuramente utile, nell'indulgente consapevolezza che un giudizio si crea comunque, è ineliminabile, possiamo solo evitare di esplicitarlo.

Ritengo che una valida alternativa possa essere condividere in fase finale la propria opinione con i ragazzi, riconoscendo a sé stessi il diritto di avere un proprio pensiero che non necessariamente rende "sbagliata" l'opinione altrui, ma si pone come una delle tante visioni emerse dalla discussione.

L'insegnante è comunque parte della discussione (che difficilmente a questa età può essere gestita autonomamente dalla classe, a meno che lo scopo non sia l'osservazione degli aspetti relazionali all'interno del gruppo).

Occorre mettersi in gioco ed essere pronti ad ascoltare, cambiare, condividere, dimostrare che l'adulto-educatore non è un dispensatore di certezze preconfezionate ma una figura di stimolo per una faticosa crescita in autonomia.

In quest'ottica appare evidente che non sempre è necessario un punto di arrivo della discussione, trovare chi ha torto e chi ha ragione. Nel processo di discussione saranno emersi altri interrogativi, numerose casistiche e verità in trasformazione. Il grande insegnamento che i ragazzi ne ricaveranno è che cambiare opinione, specialmente dopo nuove conoscenze, non è segno di debolezza ma apertura al cambiamento, elasticità mentale, significa uscire dalla logica ragione/torto, legata a rapporti di forza e quasi sempre svincolata dall'oggetto della discussione stessa. Una discussione che non porta a niente non è una discussione inutile, anche quando sembra non avere riscosso il successo sperato, la partecipazione auspicata. Si tratta di imparare a fallire, imparare a cercare anche senza trovare risposte.

In sintesi mi auguro che il metodo della discussione possa trovare maggiore spazio nei contesti educativi e continui ad essere promosso come strumento di crescita per imparare a confrontarsi con gli altri, costruire la propria identità/personalità, accrescere le proprie conoscenze, imparare a crearsi un'opinione o almeno una serie motivata di dubbi.

Alcuni spunti per discussioni effettuate in classi della Secondaria di I grado:

**Emigrazione** (A.S. 2012-13 - Classe III)

Motivo: Circolare ministeriale + esigenza didattica

Comunicazione e condivisione dell'utilità della discussione, Brainstorming, Riflessione sulle emozioni e sulle informazioni

Esigenza di approfondimento

Approfondimenti disciplinari storia, geografia

Spettacolo di Mohammed Ba «Invisibili»

Lettura del libro «Nel mare ci sono i coccodrilli» di Fabio Geda

Stimolo e guida per varie discussioni correlate: Diritto allo studio, Lavoro minorile, Status di rifugiato/immigrato/profugo, Il punto di vista/nei panni degli altri

**Le regole** (A.S. 2011-12 - Classe II)

Motivo: esigenza trasversale

Comunicazione e condivisione dell'utilità della discussione, Brainstorming

Esigenza di approfondimento

Lettura del libro «Sulle regole» di G. Colombo

Incontro con Gherardo Colombo

Stimolo e guida per varie discussioni: Filosofia del diritto, I tipi di società (verticale, orizzontale), Riflessioni sulla vita in una società,

### **Politica** (A.S. 2013-14 - Classe II)

Motivo: Esigenza dei ragazzi, notizie di scandali politici, elezioni

Comunicazione e condivisione dell'utilità della discussione

Questionario scritto per ottenere dati statistici (numerici) sulle conoscenze/pregiudizi iniziali

Riflessione sulle emozioni e sulle informazioni

Lettura del libro «Camilla che odiava la politica» di Luigi Garlando

Stimolo e guida per varie discussioni: La Politica, Il potere e il denaro/ministerium, La partecipazione attiva

Idee di partecipazione attiva (richiesta di un cestino, panchina, intitolazione di spazi pubblici)

### **Mafia** (A.S. 2012-13 - Classe I)

Motivo: Ventennale della strage di Capaci, richieste dei ragazzi

Esigenza informativa, esigenze didattiche disciplinari e trasversali

Presentazione «a sorpresa» dei personaggi presentati nel libro, discussioni periodiche

Approfondimenti disciplinari storia

Lettura del libro «Per questo mi chiamo Giovanni» di Luigi Garlando

Stimolo e guida per varie discussioni: I pregiudizi, l'idea di mafia, Il coraggio, Il dovere, il sacrificio, L'impegno oltre la memoria

### **Tutti uguali?** (A.S. 2014-15- Classe I)

Motivo: presenza di alunni con DSA in classe)

Comunicazione e condivisione dell'utilità della discussione, Brainstorming. Riflessione sulle emozioni e sulle informazioni

Esigenza di approfondimento

Visione del film «STELLE SULLA TERRA» (tema dei DSA)

Stimolo e guida per varie discussioni: La diversità, Punti di forza e debolezza, La valutazione, Il ruolo della scuola, degli insegnanti, dei genitori e dei compagni, Il punto di vista/nei panni degli altri

### **Differenza di Genere** (A.S. 2014-15 - Classe III)

Motivo: Esigenza dell'insegnante, degli alunni (crescente contrasto di genere, nella scuola e nella società)

Comunicazione e condivisione dell'utilità della discussione

Brainstorming stimolato tramite materiali proposti dall'insegnante (magliette, barzellette, scritte facebook contenenti stereotipi di genere, pubblicità)

Riflessione sulle emozioni e sulle informazioni, esigenza di approfondimento oltre gli stereotipi

Visione dei film «Billy Elliot» e «Sognando Beckham»

Corso «Identità e imparità» su educazione e differenza di genere

Stimolo e guida per varie discussioni: La diversità, Punti di forza e debolezza, Il punto di vista/nei panni degli altri.