

# Sommario

Premessa autobiografica 9

Sulle tracce di Socrate, per un'educazione al dialogo 15

## CAPITOLO I

La filosofia con i ragazzi come nuova *paideia* 23

I.1. *Meraviglia e sgomento nel villaggio globale*, p. 23; I.2. *Filosofia non è cultura filosofica*, p. 28; I.3. *Filosofia e ologramma*, p. 31; I.4. *Per nuovi (o antichi?) paradigmi di conoscenza e creatività*, p. 35; I.5. *La docta ignorantia insegna a pensare*, p. 43; I.6. *L'insostenibile leggerezza della f... utilità*, p. 50; I.7. *Riconoscimento e autorealizzazione nel dialogo filosofico*, p. 52; I.8. *Dialogo filosofico e pensiero produttivo*, p. 56; I.9. *Il laboratorio filosofico come progetto etico-pedagogico*, p. 57; I.10. *Dei palazzi e dei labirinti...*, p. 63; I.11. *Filosofia e quotidianità, ovvero pensare a partire da se stessi*, p. 66.

## CAPITOLO II

Comunicare, ovvero navigare nel mare delle idee e dei perché 73

II.1. *Esplicitazione e competenza comunicativa*, p. 73; II.2. *La relazione comunicativa*, p. 77; II.3. *Competenza emozionale, stile attributivo ed auto-orientamento*, p. 80; II.4. *Emozioni e relazioni*, p. 84; II.5. *La pedagogia della riuscita*, p. 88; II.6. *Come acquisire una sensibilità metacognitiva*, p. 91; II.7. *Imparare discutendo: il laboratorio di filosofia dialogica tra comunicazione, argomentazione e metacognizione*, p. 93; II.8. *Vantaggi di un approccio precoce alla metacognizione*, p. 95.

## CAPITOLO III

Una relazione dialogica per educare all'ascolto e alla reciprocità 97

III.1. *Per un'ermeneutica dell'ascolto*, p. 97; III.2. *Reciprocità e interdipendenza positiva nel laboratorio di filosofia dialogica*, p. 104; III.3. *Riconoscere ed apprezzare la differenza*, p. 109; III.4. *Il dialogo come traduzione*, p. 112; III.5. *Il tempo delle narrazioni perdute*, p. 115; III.6. *Il dialogo interculturale come relazione di reciprocità*, p. 118; III.7. *Identità e alterità: recondita armonia*, p. 121; III.8. *La gestione del conflitto per la prevenzione del bullismo*, p. 128.

#### CAPITOLO IV

### L'enigma dell'alterità: per un *ethos* dell'ascolto e della cooperazione 133

IV.1. *Il tragico ottimismo della quotidianità*, p. 133; IV.2. *Pedagogia della cura e laboratorio dialogico nell'opera di don Milani*, p. 135; IV.3. *Il laboratorio di filosofia dialogica per l'intercultura e la valorizzazione delle eccellenze individuali*, p. 142; IV.4. *Il pensiero complesso e la logica fuzzy*, p. 147; IV.5. *Sapere sapiente e nuovi alfabeti*, p. 153; IV.6. *Per un apprendimento significativo*, 159; IV.7. *Per una comunità di pratiche*, p. 164; IV.8. *Per un'etica del dialogo...*, p. 169.

#### CAPITOLO V

### L'avventura del racconto 181

V.1. *Il pensiero narrativo come strumento di conoscenza*, p. 181; V.2. *La narrazione come cura di sé*, p. 184; V.3. *La persona come identità narrante*, p. 188; V.4. *Le forme del racconto: creatività simbolica e pensiero metaforico*, p. 192.

#### CAPITOLO VI

### Esplorare l'immaginario 201

VI.1. *Interpretare l'immaginario*, p. 201; VI.2. *Simboli, metafore, allegorie...*, p. 203; VI.3. *Pensiero filosofico e linguaggio analogico*, p. 207; VI.4. *Filosofia e creatività immaginativa*, p. 210; VI.5. *L'immaginario corporeo: per un'epistemologia del corpo danzante*, p. 215; VI.6. *Sciogliere gli enigmi della mente*, p. 219; VI.7. *Approccio ludico e filosofia*, p. 225; VI.8. *I media e i nuovi approcci ludici*, p. 232; VI.9. *Ludodidattica*, p. 234; VI.10. *Metacognizione, ipermedialità e virtualità*, p. 237; VI.11. *Filosofia dialogica e intelligenza artificiale*, p. 242; VI.12. *Comunità virtuali e nuova didattica*, p. 247.

#### CAPITOLO VII

### La *paideia* ritrovata 251

VII.1. *Etica, utopia e paideia*, p. 251; VII.2. *Elogio dell'intelligenza connettiva*, p. 253; VII.3. *Per chi suona la campanella?*, p. 258; VII.4. *Diritto alla cura, diritto alla filosofia*, p. 261.

### Bibliografia 265

### Indice dei nomi 277

## *Premessa autobiografica*

La speciale attenzione che la cultura contemporanea riserva al piccolo dell'uomo è una ventata di entusiasmo, tale da spazzare le vischiosità del mondo patriarcale, avvezzo da tempo memorabile ad un concetto patrimoniale della prole. La cultura della contemporaneità ha svelato lo straordinario mondo sommerso dell'infanzia: prodigiose disposizioni all'apprendimento e insospettabili potenziali di educabilità abitano la mente infantile, uniti a strumenti di conoscenza e di ricerca che gli adulti presto dimenticano di poter usare. Le potenzialità dell'universo bambino penetrano agevolmente la profondità delle nostre convinzioni, decifrano infallibilmente le nostre opzioni valoriali e concorrono a svelare – a dispetto delle bugie che pure siamo disposti a raccontare – la nudità metafisica dei nostri sentimenti più autentici.

I bambini sono dotati di un fiuto infallibile e di un'irriducibile determinazione a riguardo delle domande radicali dell'esistenza umana, perciò sono spontaneamente filosofi, in virtù di un pensiero filosofico non formale e convenzionale, ma spontaneo ed originario, diretto a rintracciare il significato dell'esistenza quotidiana, come possono confermare innumerevoli testimonianze di genitori e docenti per semplice constatazione diretta e partecipata. In effetti, i bambini sembrano venire al mondo con la speranza di non dover abitare invano questa terra e nutrono una profonda, atavica fiducia nella complicità del cielo a questo fine. Il bene e il male, il senso della vita, il bisogno di protezione, lo stupore e il rispetto costituiscono l'incantevole complessità della gestazione culturale (mentale, affettiva, sociale) del figlio, sogni compresi. Sono gli stessi punti sui quali gli adulti, culturalmente aggiornatissimi, politicamente corretti, scientificamente rigorosissimi, balbettano farfugliano inciampano o, peggio, restano prudentemente in silenzio.

Come molti altri educatori della mia generazione, ho avuto la fortuna di imbattermi nel mondo infantile delle remote contrade rurali ma anche in quello – non meno affascinante – dei sobborghi urbani in piena era consumistica. Sono perciò testimone privilegiata dell’ingegno infantile, di quell’intelligenza esistenziale che si esplica ancora oggi con indicibile grazia nei condomini della città distratta, pur nello stordimento dei miti dell’effimero.

Dei miei primi alunni delle frazioni di Ariano Irpino, eredi di improbabili fattezze longobarde, ricordo ancora i colori: biondi i capelli, ceruleo lo sguardo aperto su un mondo fatto di colline brulle aride ostili, che a mio padre ricordavano il profilo dei monti dell’Africa orientale dove era stato soldato; ma i loro sorrisi, da me immortalati in poche foto in bianco e nero sviluppate in casa, erano autentici squarci di azzurro. Ricordo ancora l’emozione provata nel vederli per la prima volta decifrare con successo una frase sul libro di lettura: ero sempre ossessionata dall’idea di non fare in tempo ad insegnar a tutti a leggere bene prima dell’arrivo dell’estate, ben sapendo che l’afa bruciante dei meriggi estivi trascorsi nei campi avrebbe presto spazzato via le acquisizioni rimaste precarie.

Molti anni dopo ho ritrovato il viso di una di quelle bambine tra le mamme degli alunni della stessa frazione, in una caotica assemblea di genitori impegnati (o rassegnati?) a discutere più o meno degli stessi problemi di allora. Mi sono sorpresa a ricordare ancora perfettamente il suo nome: il volto era quasi inalterato, la corporatura alta, robusta – da contadina – ma il sorriso non era più quello di allora. Anche lei stentava a riconoscermi nella dirigente scolastica di Cardito.

E che dire dell’infanzia negata di Lorenzo, alunno di seconda elementare – insolitamente claudicante in un giorno d’inverno – il cui terreo pallore mi insospettì fino al punto da scomodare il medico scolastico. Questi diagnosticò una lussazione dell’anca dovuta ad una caduta da un albero, tenuta nascosta dal piccolo per paura delle botte della nonna, che lo accudiva insieme a due fratellini da quando i genitori erano emigrati in Svizzera in cerca di fortuna. Il dolore all’articolazione non gli aveva

impedito quella mattina di compiere a piedi, come d'abitudine, il tragitto di oltre tre chilometri che separava la scuola dall'umido tugurio dove abitava.

Ma ecco che altre facce di alunni ammiccano eccitate dietro un sipario di stoffetta rimediata al mercato e adattata non senza difficoltà al palcoscenico di legno, a sua volta costruito da genitori carpentieri (la manodopera ha sempre inciso molto sulle magre finanze scolastiche). Durante le concitate prove spettava a me la sedia del regista; gli inviti delle recite scolastiche erano intestati con molto sussiego: "Collettivo Teatrale di Valle"...

Di tanti altri bambini ho conosciuto solo i nomi e le patologie, sommariamente descritte nelle diagnosi funzionali depositate presso il Gruppo provinciale di lavoro per l'integrazione scolastica; le storie vere – spesso amare – fatte di vane promesse ingiustizie delusioni e piccoli grandi progressi me le raccontavano a turno, ciascuno dal suo punto di vista, genitori ed insegnanti. Un universo dolente, pieno di luci ed ombre: una faticosa quotidianità impegnata a dipingere di colori più vivi creature apparentemente scolorite, la cui presenza nelle classi è destinata a far risaltare la diversità, accrescendo di sfumature variopinte lo scenario scolastico.

In qualcuno, come Antonio, erano immediatamente riconoscibili le stimmate dell'emarginazione sociale: pallido ed emaciato, portava i capelli annodati a codino in prima elementare; era l'ultimo dei molti figli di una famiglia disastata, dedita allo spaccio di sostanze stupefacenti e ad altri mestieri altrettanto illeciti, mentre il capofamiglia scontava con la reclusione una pena passata in giudicato. Antonio era bello: qualcosa di fiero, di indomito, attraversava il suo sguardo quando mi diceva che da grande voleva fare il camionista. Tuttavia non riusciva ad imparare a leggere; quando lo vidi pensai alla scuola di Barbiana e a quanto debba essere faticosa la conquista della parola da parte dei poveri... Mi riferì che aveva finanche smarrito il libro di testo nella sua abitazione resa ancor più caotica da varie forme di promiscuità. I suoi progressi furono lenti – inficiati dalla demotivazione – fino a quando non realizzò che per conseguire la patente di guida bisogna rispondere con esattezza a

dei test scritti. Fu allora che Antonio riuscì a far appello al suo residuo di autostima, proiettando il suo incerto Sé nella visione per lui gratificante di un futuro lavoro da camionista ed imparò finalmente a decifrare quegli strani segni di inchiostro ai quali la nostra cultura attribuisce tanta importanza.

Una delle cose più belle che abbia mai potuto ascoltare è il silenzio assorto e partecipe di circa duecento alunni riuniti nel Centro Sociale per il rituale appuntamento dei *Martedì dell'ascolto*. Le domande dei ragazzi in quelle interviste interpellavano spudoratamente amministratori, esperti, testimoni del passato. Quel due giugno del 1996, alla manifestazione celebrativa dei cinquant'anni della Repubblica, di fronte ai ragazzi col berrettino tricolore c'erano anche i marinai in congedo: arzilli vecchietti impettiti nelle loro insegne militari – con le medaglie appuntate sulle impeccabili divise da cerimonia – insieme ai rappresentanti della Resistenza e ad alcuni reduci di guerra. Le loro storie riempiono per un po' il silenzio della sala del Centro Sociale; uno di loro terminò il racconto di alcuni episodi della sua prigionia esclamando: “Viva l'Italia”. Ci fu un breve applauso. Un attimo dopo – come per un incanto – quell'esclamazione veniva ripresa da un'intensa canzone di Francesco De Gregori, prevista proprio a quel punto nella scaletta delle musiche, senza che nessuno avesse voluto o potuto programmarlo con una tale precisione.

Erano ancora mani variopinte quelle che mi conducevano – in un giorno d'estate – a constatare i danni prodotti da alcuni balordi durante la notte nei locali della scuola: pareti imbrattate con la vernice acquistata per i lavoretti, disordine di carte stracciate, volgari resti di un bivacco. Allora mi sentii addirittura confortata nel vedere che i ragazzini erano quasi più sgomenti di me: i loro sguardi umidi incrociavano il mio con un *Perché?* senza risposta.

La relazione educativa deve poter stimolare nei ragazzi la crescita di una struttura in grado di reggere il peso dell'esistenza, rafforzando l'identità personale e sociale, inducendo a riflettere su di sé e sui valori della vita, per far fronte alle scelte morali in piena consapevolezza ed assunzione di responsabilità. La scuola oggi – e ancor

più nel futuro – deve insegnare ad essere e a pensare in modo autonomo e critico, ad amare il mondo e a renderlo più umano, a realizzarsi nel lavoro creativo, insomma: *apprendre à être*. L'insegnante è chiamato sempre più a diventare un consigliere, un partner nella conversazione, qualcuno che aiuta a cercare in comune gli argomenti a favore e quelli contrari, piuttosto che porgere una verità bella e fatta. È questo il motivo che pervicacemente mi spinge a continuare la riflessione sull'opportunità di fare filosofia con i bambini e i ragazzi, queste *creature variopinte* che più e meglio di noi sanno ribellarsi, senza cedere alla rassegnazione, impegnandosi per quanto possono nella rivolta contro l'involuzione e l'insignificanza delle istituzioni. Per tutto questo sento di doverli ringraziare – tutti e ciascuno – come i più preziosi artefici di questo percorso.

La mia gratitudine va anche a Suor Emilia, per il consapevole sostegno nella dirigenza scolastica e la competenza didattica con cui per anni ha collaborato ai laboratori, custodendone con cura la documentazione pedagogica, in parte pubblicata in questo testo. Un grazie particolare al prof. Livio Rossetti per i preziosi consigli che mi ha fornito nel corso della stesura di questo lavoro e al prof. Giuseppe Ferraro, col quale ho condiviso – nei laboratori di filosofia nel carcere di Bellizzi Irpino – la tensione etica che ha reso possibile questo percorso.

Per tutto quanto concerne in dettaglio le modalità di espletamento dei laboratori di filosofia dialogica, che qui propongo come *best practices*, evidenti esigenze pratiche necessitano il costante riferimento al mio precedente testo *Creature variopinte*, con cui questo lavoro si pone in ideale continuità. In esso infatti viene descritta in maniera particolareggiata la metodologia adottata nel laboratorio sperimentale, per dar vita ad una pratica filosofica libera e consapevole, finalizzata alla formazione orientante.

M.N.

## Sulle tracce di Socrate, per un'educazione al dialogo

**L**e 'buone pratiche' del laboratorio di filosofia dialogica proposte nelle pagine seguenti, in linea con precedenti esperienze già documentate<sup>1</sup>, consistono essenzialmente in un approccio informale alla filosofia, teso a recuperare la funzione di stimolo alla conoscenza propria del metodo filosofico, introdotto tra le modalità di apprendimento ai livelli più precoci di scolarità.

Le ragioni di tale scelta risiedono innanzitutto nel tentativo di rispondere, in maniera più significativa che in passato, al bisogno di promuovere una pratica filosofica creativa e liberante, connessa alla cultura del dialogo, che nella società globalizzata e post-ideologica è ormai diventata una scommessa di sopravvivenza fisica ancor prima che culturale. Perciò la proposta descritta in questo testo è diretta a promuovere – attraverso la pratica dialogica realizzata nei laboratori della scuola dell'obbligo – la ricerca dei valori etici e socio-relazionali nell'universalità della loro valenza filosofica. Valori questi non acquisibili una volta per tutte, ma da perseguire fin dalla più tenera età attraverso il confronto intersoggettivo e la riflessione critica sul patrimonio umano dell'oralità di tutti i tempi, vivo e vitale nei miti e nelle fiabe di magia non meno che nei classici del pensiero antico e moderno.

Questo lavoro vuol essere perciò un contributo ad individuare nella prassi didattica spazi di creatività dialogica assimilabili alla pratica del dialogo filosofico, che nell'Atene dell'antichità trovò impareggiabili cultori nei Sofisti e in Socrate e che – con diverse e forse ancor più *s sofisticate* modalità dialettiche – era (ed è tuttora) praticato

---

1. Cfr. M. Napodano Iandoli, *Creature variopinte: itinerari di filosofia con i bambini della scuola primaria*, Anicia, Roma 2004.



nel *midrash* ebraico, che è una modalità tutta particolare di intendere il racconto, la narrazione, l'interpretazione. È un indagare incessante, che procede per intuizioni ed esplosioni, operando su frasi, parole e persino singoli fonemi, al fine di sviscerare e rendere sempre attuale e comprensibile a tutti il messaggio eterno della *Torah*. Il dialogo midrashico è fondato su una relazione simmetrica tra i partecipanti, nessuno dei quali può vantare una primogenitura nell'assoluto della verità, né tanto meno farsi portatore di dogmi. Una pari dignità, dunque, riconosciuta in maniera radicale a tutti i dialoganti, che esclude *a priori* qualunque tentativo di una maieutica, per così dire, pilotata. Peraltro, nella discussione non è consentito ad alcuno di assumere un atteggiamento carismatico, in considerazione dell'assoluta parità con tutti e fra tutti rispetto alla Verità assoluta e mai del tutto attingibile. Se mai, la maggiore approssimazione alla Verità è il frutto di uno sforzo collettivo di cooperazione cognitiva e linguistica, che consente il moltiplicarsi (e non la semplice somma!) delle energie mentali dei dialoganti in ricerca. Una ricerca volutamente ludica e gioiosa, perché indagine e apprendimento devono trovare le loro vie nella gioia, che a sua volta si tinge di speranza "per poter continuare a vivere e a trasformare in insegnamento d'amore la disperazione di non essere amati"<sup>2</sup>.

Come si vede, il laboratorio dialogico che propongo attinge idealmente alle fonti più autorevoli dell'attitudine speculativa – così come si è espressa e continua ad esprimersi in culture antiche e profondamente diverse – per consentire ai dialoganti di compiere un'esperienza di filosofia che non richieda il possesso di prerequisiti specifici, ma solo la sensibilità e la disponibilità d'animo a confrontarsi dialetticamente in una comune ricerca di senso nella quotidianità dell'esistenza.

Sul piano psico-pedagogico, il richiamo alla precocizzazione dei percorsi metacognitivi, già contenuto nel testo dei Programmi Ministeriali per la Scuola Ele-

---

2. G. Limentani, *Il Midrash. Come i maestri ebrei leggevano e vivevano la Bibbia*, Edizioni Paoline, Milano 1996, p. 36.

mentare dell'85 e successivamente ripreso in vari documenti della riformata scuola dell'autonomia, legittima pienamente a livello di statuto metodologico l'iniziativa di riconsiderare e implementare ai livelli precoci di scolarità il progetto socratico di scienza della conoscenza, intesa anche oggi soprattutto come conoscenza di sé, controllo dei propri atti mentali, introspezione, percezione della propria corporeità e delle emozioni, capacità di relazionarsi agli altri pur nella diversità delle competenze comunicative.

Peraltro, l'interesse per la novità di simili proposte didattiche e il forte coinvolgimento emotivo dei dialoganti sono altrettanti elementi che concorrono ad interrompere la ricorsività della giornata scolastica, predisponendo alunni ed insegnanti alla libera ricerca con un ampio utilizzo del pensiero divergente.

L'approccio metacognitivo, cioè la riflessione del pensiero sui propri processi, è sforzo di attribuzione di senso all'esperienza personale. È il tentativo di andare *oltre* il puro dato esperienziale, isolato e non di rado contraddittorio, per cercare relazioni e nessi logico-causali più ampi e comprensivi. Se si muove da questa premessa – e non potrebbe essere altrimenti per ovvi motivi logici ed epistemologici – si deve riconoscere che la riflessione filosofica (e la metacognizione che ne è il risvolto psicologico) è il luogo che unifica la cultura umana, lo *sfondo integratore* che si traduce in ricerca del significato (Bruner) da attribuire al flusso incessante di sensazioni/percezioni/emozioni/informazioni/concetti in cui si è costantemente immersi.

Se dunque la metacognizione è un punto di vista che considera la nostra stessa conoscenza come *oggetto di conoscenza*, non si può negare che ogni conquista metacognitiva è frutto di un approccio ego-dinamico, cioè di acquisizione assimilativa di conoscenze/abilità durature in cui il soggetto è protagonista assoluto. In questo senso può ben dirsi che l'apprendimento metacognitivo è frutto di un processo personalizzato e personalizzante, che può verificarsi – pur con le inevitabili peculiarità strategiche – a tutte le età. Infatti, la conoscenza di tipo metacognitivo è stabile, fondata com'è sul processo *matetico* che ingloba la sequenza dei passaggi evolutivi, i quali

a loro volta si stratificano con la crescita della persona. Ma – in concreto – come è possibile promuovere in età precoce la riflessione metacognitiva e quindi un pensiero che ricerca, formula ipotesi, risolve problemi, inventa e immagina soluzioni nuove, si esercita su affermazioni e principi filosofici? Non si tratta certo di dar vita a percorsi espressi in maniera convenzionale o precocemente formalizzata, ma di rintracciare la valenza filosofica della quotidianità per dar vita ad un'ermeneutica della propria e dell'altrui esperienza, utilizzando consapevolmente la maieutica.

Un'attenta lettura del *Menone* platonico può aiutarci a risolvere il problema sulla scorta dell'analisi del metodo socratico. La pista dialogica prediletta dal grande filosofo fa costante uso – in particolare – di strategie di *intrappolamento*, inducendo con abili domande l'interlocutore a verificare la correttezza e coerenza delle sue conoscenze. Procedura questa che può senz'altro identificarsi con la strategia del *conflitto socio-cognitivo*, che si colloca alla radice di ogni problematizzazione e spinge il soggetto alla ricerca di soluzioni. Analogamente, sussiste nella maieutica socratica (come nel più attuale *problem solving*) l'utilizzo di strategie di scelta e variazione sistematica dei casi, con l'identificazione di casi paradigmatici in relazione a uno o più fattori, l'esemplificazione per confronti e per casi ipotetici.

Le stesse strategie di formulazione di ipotesi (e scoperta di fattori rilevanti intorno a determinati fenomeni) o di valutazione sulla correttezza delle proposte di soluzione sono riconducibili sia al dialogo socratico che al metodo scientifico di stampo galileiano.

Si tratta evidentemente di un approccio alla conoscenza che nasce da una verità non data, facendo leva sull'attitudine al ragionamento astratto espresso nel naturale atteggiamento infantile di cercare risposte ai suoi numerosi *perché* – alle domande radicali caratteristiche di ogni età – introducendo alunni e docenti in una comune ricerca del sapere *sapiente*, in una comunanza di interroganti.

In tal modo si promuove lo sviluppo di atteggiamenti di base nei confronti della realtà, con la tendenza a porre e recepire domande come motivazione al confronto

e alla scoperta; inoltre, si stimola l'intraprendenza inventiva per quanto riguarda la formulazione di ipotesi e possibili spiegazioni, acquisendo l'abitudine ad identificare nelle situazioni complesse singoli elementi, eventi e reciproche relazioni.

Il docente assume così un ruolo più rilevante nella facilitazione dei processi comunicativi: la sua azione è un processo incoativo, matetico, a spirale aperta (Titone, 1979), i cui esiti non possono essere sempre prevedibili. Suo compito precipuo è promuovere nei ragazzi l'autonomia di giudizio e la disponibilità a prendere in considerazione le opinioni altrui, a confrontarle con le proprie e con la realtà fattuale. Egli diventa così una guida esperta negli itinerari euristici, incoraggiando la pluralità delle intelligenze, facendo leva sulla capacità ermeneutica di analizzare le situazioni e i loro elementi costitutivi, collegando i dati dell'esperienza in sequenze e mappe che possano prospettare soluzioni ed interpretazioni e – in certi casi – anche effettuare previsioni.

La stessa strutturazione dell'ambiente di apprendimento come comunità di ricerca rinvia ad una piattaforma di relazioni socio-affettive e cognitive basate sulla creatività nell'intersoggettività, che a sua volta si fonda sul riconoscimento e sul reciproco apprezzamento delle diversità degli stili cognitivi. Il modello di riferimento è quello di una corallità, in cui ogni persona si riconosce portatrice di bisogni, ma anche di peculiarità e di eccellenza, per cui il suo apporto può risultare prezioso nell'economia comunicativo-relazionale della comunità di ricerca. Ed è proprio nella trama dello spontaneo intreccio delle diversità individuali che si rintraccia il significato profondo della cultura e della vita umana, che l'esperienza metacognitiva tenta incessantemente di esplorare attraverso l'analisi di implicazioni tematiche e problematiche, conoscitive, estetiche ed etiche. Peraltro la mente infantile, intessuta com'è di intelligenza esistenziale, è ancora priva dei filtri affettivi indotti da pregiudizi ambientali, per cui conserva intatta la limpidezza del ragionamento e il rigore della capacità speculativa. Del resto la mente non è che una sovrastruttura: è un'emergenza della straordinaria congiunzione organizzatrice tra il cervello umano e la cultura; questa emergenza

(dotata di proprietà nuove rispetto a ciò che l'ha prodotta) non solo fa sbocciare le più ricche qualità dell'essere umano, ma manifesta poteri stupefacenti...

È in tale prospettiva che si attua la mia proposta di filosofia dialogica, fondata essenzialmente sulla lettura creativa e l'interpretazione cooperativa di fiabe, miti e racconti di rilevanza filosofica. In tal modo la didattica laboratoriale realizza il confronto di ipotesi formulate in maniera estemporanea, contestuale alla discussione, che ha modo di esprimersi col rigore assoluto – spesso sorprendente – del ragionamento infantile, capace di produrre intuizioni e deduzioni, inferenze logiche, concetti e relazioni, obiezioni e risposte tali da animare il dibattito in un clima di libera e serena cooperazione.

La conduzione del laboratorio dialogico richiede anche una significativa quanto simbolica variazione dell'assetto dell'aula, in linea con la tipologia di comunicazione orizzontale e democratica che deve prodursi tra i dialoganti: i banchi vanno disposti su una linea circolare, per facilitare il contatto oculare tra gli interlocutori, che – nell'ambito dei comportamenti non verbali – è ritenuto nella nostra cultura un importante segnale di riconoscimento e reciprocità. La cattedra viene estromessa dal circuito dialogico per evidenziare il consapevole rifiuto del ricorso all'autorità per tutta la durata del dialogo filosofico. Si riproduce così una sorta di *agorà* scolastica che fa proprie le leggi di un ordinato dibattito in cui l'unica regola assoluta è l'ascolto reciproco, che implica il rispetto dei turni di parola e dà vita a momenti di profonda riflessione, stimolando l'attività euristica e l'empatia. In tali condizioni, la comunicazione dialogica è altamente produttiva di nuove ipotesi e spesso di un ampio contraddittorio, che esprime l'alto livello di attenzione/concentrazione dei partecipanti. In particolare, l'ascolto attivo, con i suoi meccanismi di risposta relazionale (conferma, rifiuto, disconferma) non rispecchia le sole parole, ma i sentimenti e il tono emotivo che manifestano, pertanto implica una competenza meta-emotiva.

Il temporaneo rigetto dell'asimmetria culturale nella relazione docente/alunni – logica conseguenza di un interrogarsi radicale – consente l'estrinsecarsi dei pas-

saggi logici della ricerca nelle forme e nelle modalità linguistiche più spontanee, attraverso un'incalzante serie di esemplificazioni che i ragazzi esprimono spesso ricorrendo all'uso di metafore e a codificazioni linguistiche fresche ed originali.