

FILOSOFIA PER L'EDUCAZIONE

10 anni di P4C in Italia

PREFAZIONE

ANTONIO COSENTINO

Nel 1990, per una casuale coincidenza, io e Marina Santi ci incontrammo in Jugoslavia. Entrambi stavamo per intraprendere un viaggio, che iniziava con un *workshop* organizzato dall'Università di Dubrovnik. Si trattava di un corso di formazione per l'utilizzazione della *Philosophy for children*, tenuto da Matthew Lipman e dalla sua assistente Ann Sharp, a cui erano presenti altri colleghi europei – alcuni già esperti del programma e altri all'inizio, come noi. Entrambi ci sentivamo animati da una buona dose di entusiasmo, oltre che di quel tanto di ingenuità e di incoscienza necessari per vestire i panni dei “pionieri”. Avevamo la certezza che il progetto educativo della *Philosophy for children* (P4C) contenesse delle promesse impareggiabili; che potesse essere la risposta a molte delle domande che in quegli anni si poneva chi era interessato alla didattica.

Personalmente, come docente di filosofia, avvertivo i limiti di una tradizione didattica troppo centrata sulla trasmissione dei contenuti storici. D'altra parte, il dibattito che aveva visto in Italia il formarsi degli opposti schieramenti dei sostenitori dell'esposizione storica da una parte e i sostenitori di un insegnamento per problemi dall'altra sembrava giunto ad un punto morto, spesso alimentato da ragioni ideologiche e quasi mai, comunque, tradotto in termini di operatività. Un insegnamento che procedesse per problemi senza per questo rinnegare la storicità del filosofare mi sembrava una saggia soluzione della questione. Restavano, tuttavia, ancora aperte domande relative alla definizione di “problema filosofico”, domande relative alle opzioni metodologiche e ai materiali, e altre ancora.

Nella situazione di stallo in cui mi pareva di trovarmi in quel momento, la P4C si presentava come un nuovo paradigma, un orizzonte capace di farmi ri-pensare ogni cosa facendomi vedere tutti i problemi in una nuova luce. I punti focali della nuova prospettiva erano essenzialmente due:

1. il carattere attivo/costruttivo dell'apprendimento, che implica un ribaltamento della relazione docente – insegnante e induce a rivedere la relazione tra dinamiche soggettive ed intersoggettive dell'apprendimento e logiche di organizzazione dei contenuti disciplinari;
2. l'incontro tra filosofia e pedagogia (scienze dell'educazione) in un senso nuovo, per cui la filosofia poteva prospettarsi, oltre che come una delle scienze dell'educazione, come il luogo in cui l'educazione prende vita come formazione globale e complessa (logica, sociale, emozionale); in cui dimensione teorica e dimensione pratica dei processi di formazione si intrecciano e si fondono senza residui.

Al viaggio intrapreso allora da me a Marina si è associata, strada facendo, Maura Striano. Insieme abbiamo creduto che valesse la pena far conoscere il curriculum della P4C in Italia, impegnandoci, da una parte a tradurre i materiali (ora pubblicati nella collana “Impariamo a pensare” dell'editore Liguori) e, dall'altra ad avviare sperimentazioni sul campo e a formare i primi gruppi di insegnanti.

Dopo dieci anni di attività, molta strada è stata fatta e la P4C italiana è senz'altro una realtà riconosciuta, sia a livello nazionale che internazionale. Ma tanti problemi sono ancora da affrontare e altri ancora da scoprire. Il primo è connesso con la formazione dei docenti nel ruolo di “facilitatori” del dialogo filosofico. Si tratta di un compito difficile ed impegnativo che richiede competenze multiple la cui acquisizione passa per un lungo tirocinio di riflessione-in-azione ed è vincolata alla strutturazione di contesti adeguati. L'esperienza maturata in questi anni ha mostrato che il modello di formazione professionale implicito nella P4C e sperimentato a partire dalle sue premesse e coerentemente al suo sviluppo didattico rappresenta una svolta rispetto a pratiche di formazione e di aggiornamento per lo più esaurite nella trasmissione di conoscenze dichiarative e, perciò, avulse dalla pratica. Personalmente ritengo che la P4C contenga risorse importanti e suggerimenti di grande rilievo in vista di una ri-concettualizzazione della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, in un orizzonte che va oltre la sola utilizzazione del curriculum.

Che si tratti di un curriculum per la formazione non solo degli alunni, ma anche dei docenti non è un effetto più o meno collaterale; è, piuttosto, una possibilità ricavabile dagli assunti di base della P4C, come è testimoniato chiaramente dalla consapevolezza che esprime Lipman nell'intervista con M. Santi:

“Addirittura credo che gli insegnanti scoprano veramente la filosofia per la prima volta quando incominciano a filosofare con i bambini; sono costretti a ripensare alle proprie posizioni, a ciò che pareva prima scontato; scoprono che i bambini riproducono le loro stesse vite e ne sono davvero eccitati. Questo è uno dei punti più forti a favore della *Philosophy for Children*: il suo essere, al medesimo tempo, una forma di profonda educazione degli adulti”.

La mia personale esperienza nel campo della formazione dei docenti ha messo in luce sia promettenti prospettive che vincoli e problemi su cui discutere e su cui approfondire la riflessione. Quello che è chiaro è che l’acquisizione degli strumenti per operare con la P4C non è, nel quadro complessivo del bagaglio professionale, una semplice aggiunta di competenze. In altri termini, quella che, nello sviluppo dei percorsi formativi, viene messa in discussione è una logica sommativa dell’apprendimento. Accade, infatti, che gli/le insegnanti che operano proficuamente col curriculum devono aver appreso in modo “significativo”, ossia, devono aver *interiorizzato* procedure e modelli di azione; in genere essi/e si sentono tras-formati globalmente, disponibili a mettere in discussione assetti mentali consuetudinari e consolidate teorizzazioni. Il risultato più significativo, da questo punto di vista, è che una formazione per l’utilizzazione della P4C finisce per diventare, se adeguatamente sviluppata, una formazione che tocca l’intera area della professionalità e tende a mettere in gioco l’interezza della persona, sia rispetto alle sue dimensioni cognitive ed epistemologiche che rispetto a quelle relazionali e psicologiche.

Ora, non è detto che questo risultato sia sempre così a portata di mano. Spesso emergono ostacoli non facili da superare o completamente insuperabili. Un primo ostacolo è rappresentato dai vincoli del contesto. Ho potuto constatare, in varie occasioni, una profonda differenza di comportamenti dei docenti nel momento in cui dalla “comunità di ricerca”, che si costituisce nella fase iniziale del percorso formativo in una situazione di relativo isolamento dalla prassi scolastica, ci si trasferisce (nella fase successiva) al contesto della classe. Anche quando determinati atteggiamenti e valori sembravano perfettamente condivisi e assimilati, nel momento in cui l’insegnante si ritrova nella classe insorgono non poche difficoltà. Sembra, infatti, che si verifichi una regressione verso una *routine* che il comune *setting* della classe fa scattare a cui è legata la stessa identità e la percezione del ruolo che l’insegnante ha. Faccio l’esempio di un comportamento ricorrente. Dopo 20-30 ore di sessioni formative fuori dall’aula, durante le quali i partecipanti fanno l’esperienza, tra l’altro, dei processi di autocontrollo e di autodisciplina che si attivano nella “comunità di ricerca” e dopo che hanno esplicitamente riconosciuto il valore formativo di questa esperienza, quando si va in classe per la prima volta (l’insegnante insieme al formatore), la preoccupazione principale del docente è quella di garantire l’ordine e l’attenzione degli alunni e si sente tanto responsabile personalmente della situazione da ricorrere – come talvolta è capitato – anche ad interventi fortemente autoritari, rinnegando nella pratica in aula tutto quello che aveva appreso precedentemente.

Questo fatto, mentre sottolinea l’influenza determinante della micro-cultura che circola all’interno di ogni specifico contesto, pone anche una questione fondamentale per la formazione, che potrebbe essere formulata nel modo seguente: fino a che punto è possibile mettere in moto processi di cambiamento alimentati da una attività pervasiva di riflessione-in-azione in un intero contesto scolastico? Una tale possibilità, mentre appare perfettamente coerente col paradigma dell’autonomia delle scuole, impone, d’altra parte, una ri-definizione della formazione in servizio: non più soltanto sovrapposizione di competenze più aggiornate (per esempio, saper usare il computer), ma ristrutturazione continua di intere ecologie mentali in una forte interazione tra pratica e teoria, tra azione e pensiero riflessivo.

La P4C ha mostrato di avere queste potenzialità tras-formative, dando luogo, in molti casi, a vere e proprie *svolte* professionali, vicende di profondo e duraturo coinvolgimento. Riporto la testimonianza di una insegnante di scuola elementare a conclusione di un corso di formazione da me tenuto: “Da quando è iniziato il corso non ho fatto altro che ‘pensare’: ho scoperto un mondo inesplorato di domande che avevo dentro senza saperlo! Il corso è stato un’esperienza bellissima per il clima che si era creato; se qualcuno dall’esterno avesse potuto ‘vedere’ tutti i nostri pensieri-uccelli sarebbe rimasto quantomeno interdetto. Immagino un flusso ininterrotto di uccelli uscire dalla [nome della scuola] e levarsi in ‘formazione’ verso il cielo, poi virare più volte, abbassarsi per accogliere qualcuno rimasto indietro e riprendere quota... il tutto ogni volta che ci siamo incontrati. Riesci a immaginare l’evento e le possibili conseguenze? (Per la preside soprattutto!)”.

E qui siamo di fronte ad un altro ostacolo: le rappresentanze, ancora per nulla indebolite, della scuola-dispositivo-di-potere. Si tratta degli aspetti burocratico-organizzativi della scuola, all’interno dei quali si costituiscono i ruoli impiegatizi e le *routine* rassicuranti e che per tanto tempo hanno fatto da supporto ad un insegnamento centrato su saperi rigidamente impacchettati, indifferente ai processi dell’apprendimento, alla loro complessità e alla loro differenziazione; indirizzato prevalentemente a perpetuare ordine esistente e

tradizione anziché ad orientare e sostenere le istanze di espressione autonoma e di sviluppo dei bisogni formativi delle nuove generazioni. I dirigenti scolastici sono generalmente inclini a rifiutare le innovazioni sostanziali che interessano la didattica e si mostrano piuttosto sospettosi di fronte a progetti di formazione e di progettazioni curricolari a lungo termine gestiti da soggetti esterni alla scuola. Quando si incontra un dirigente che apprezza le potenzialità educative della P4C, ci si può aspettare facilmente che la sua aspirazione è quella di diventare personalmente il formatore unico per i docenti della sua scuola. Nella gran parte dei casi in cui la P4C è entrata nel curricolo di un intero istituto scolastico, il dirigente o era un “fantasma” o aspettava guadagni in termini di immagine.

In ogni caso, quello che è stato ampiamente rilevato è un diffuso bisogno di innovazione, fortemente avvertito dai docenti. Ad esso il modello di formazione della P4C sembra in grado di dare delle risposte efficaci, ma la ragione del successo è legata a due richiami significativi: la fusione di teoria e pratica e il ruolo giocato dal contesto. Si tratta di due fattori che, mentre sono facilmente controllabili in un gruppo di formazione sufficientemente isolato dalla prassi ordinaria, appaiono, invece, altamente problematici nella complessità della reale vita scolastica.

Mi pare di poter affermare che il curricolo della P4C contenga una gamma di implicazioni di varia natura (epistemologiche, pedagogico-didattiche, filosofiche) che la pongono al centro dello scenario attuale dell'educazione, particolarmente in Italia per effetto delle più recenti riforme che ruotano intorno al principio dell'autonomia. Se l'autonomia non deve essere soltanto un trasferimento di poteri organizzativo-gestionali dal centro alla periferia; se essa rappresenta essenzialmente un principio pedagogico, allora la sua fondamentale proiezione è quella di promuovere l'*habitus* della ricerca, come capacità di pensare in termini di auto-emancipazione e di impegno coraggioso: un “*sapere aude*” rivolto agli studenti, ma anche ai docenti, come appello a sottrarsi al costante pericolo di cadere in quella “minorità” che Kant definiva come “incapacità di valersi del proprio intelletto senza la guida di un altro”.

Certo, il paradigma dell'autonomia non mi pare assimilabile – per una differenza di genere – all'elenco di innovazioni didattiche e dei mutamenti più o meno profondi sanciti da una normativa scritta lontano dalle aule scolastiche. Riforme che molto spesso sono passate sulla testa degli insegnanti, delle famiglie e degli studenti senza che per loro nulla cambiasse sostanzialmente. Infatti, a proporre le riforme sono minoranze che si trovano fuori dal sistema scolastico. Possono appartenere al sistema politico, a quello scientifico, a quello economico. Assunto nella pienezza delle sue implicazioni, il principio dell'autonomia può avviare un processo di riappropriazione delle iniziative di innovazione da parte del sistema scolastico per distribuirle al suo interno facendole diventare responsabilità dei corpi istituzionali e degli individui che agiscono dentro il sistema stesso.

Nella prospettiva dell'impegno a ridisegnare complessivamente il pianeta scuola, qual è l'atteggiamento nei confronti dell'insegnamento della filosofia e quali le proposte in campo?

Le proposte della Commissione Brocca (1992) indicavano una strada illuminata essenzialmente da due criteri: 1) estensione dell'insegnamento della filosofia a tutti gli indirizzi di scuola secondaria, 2) superamento dell'esclusività dell'esposizione storica nell'approccio “storico-problematico”.

Nel 1997 la cosiddetta “Commissione dei saggi” confermava, nella sostanza, gli orientamenti espressi dalla Commissione Brocca. Sottolineava, tuttavia, il valore formativo dell'insegnamento filosofico e, correlativamente, il diritto ad esso da parte di tutti gli studenti. Questo il testo:

“Quanto all'insegnamento della filosofia - positiva specificità della scuola italiana - non ha giustificazione la proposta di estenderlo, nella sua forma attuale di ricostruzione storica, alle scuole non liceali. Bisogna pensare a qualcosa che sia valido per tutti (ma non prima dei 15-16 anni), quindi anche (e sono la maggioranza) per i giovani degli attuali istituti tecnici e professionali: dovrà essere una rassegna di idee portanti e servirà alla costruzione delle loro identità e alla riflessione sul loro stare nel mondo. Nella fase successiva all'obbligo si deve dunque pensare a un insegnamento di “elementi di filosofia” (per tutti, qualunque sia l'indirizzo prescelto) che potrebbe trattare, esemplificativamente: questioni di etica, necessarie per comprendere le forme di validazione e di argomentazione in materia di valore, giustizia, ecc. a partire dai temi dei diritti/doveri, della cittadinanza, della bioetica, della medicina; questioni di logica, di verità e plausibilità, in relazione ai problemi epistemologici e alle diverse forme di linguaggi convincenti e persuasivi. E' un impegno didattico che si può realizzare agevolmente muovendo da testi filosofici accessibili, anche classici”.

Se questa prima formulazione riservava l'insegnamento della filosofia ancora ai trienni della scuola secondaria, successivamente il documento sui “Contenuti essenziali per la formazione di base” (1998) precisava che “Il diritto all'acquisizione di queste capacità non può venire negato, a partire dagli anni

conclusivi della scuola dell'obbligo, secondo modalità connesse, ma distinte, rispetto a quelle operanti nello sviluppo delle capacità di lettura-scrittura e dell'educazione civica”.

Questa era una proposta chiara di abbassare l'età dell'introduzione allo studio della filosofia al biennio della scuola secondaria. Una prospettiva, questa, radicalmente innovativa e, per molti, inaspettata. Appare, infatti, evidente come la direzione indicata da un simile progetto finisca per aprire nuovi territori e richieda nuove chiavi di lettura della didattica della filosofia. Non basta smontare l'impianto storicistico e rimontare i contenuti su moduli espositivi più flessibili e aperti alla problematizzazione, ma è necessario, altresì, porsi il problema dell'accessibilità della filosofia per adolescenti di 13-14 anni. Quali elementi filosofici si potranno presentare loro e in quale forma didattica?

Nella discussione che si è aperta sull'argomento, un punto di riferimento autorevole è il documento (1999) elaborato da un gruppo di esperti incaricato dal ministro Berlinguer di formulare linee di programma per l'insegnamento della filosofia.

In riferimento ai possibili programmi di filosofia per il biennio vengono fornite le seguenti indicazioni:

1. Per quanto riguarda i contenuti: “La Commissione ritiene che tutti i giovani abbiano diritto di fare esperienza, nel modo assistito e guidato, che solo la scuola può garantire, di cosa significhi affrontare in maniera razionale, cioè non soltanto emotiva e fondata su credenze, un problema di carattere generale, che non può essere esaurito nell'ambito di discipline scientifiche particolare. Tali sono, ad esempio, le questioni di senso e di valore che attengono al comportamento (che cosa è bene o male, giusto o ingiusto, lecito o illecito) o le cosiddette questioni di verità che riguardano la conoscenza (che cosa significa vero o falso, quando un'argomentazione è valida, che differenza c'è fra fede e scienza). L'esperienza della discussione su questi problemi contribuisce a formare non solo “una soggettività propositiva e critica”, come ha affermato la Commissione dei saggi, ma anche una matura consapevolezza civica”.
2. Per quanto riguarda i metodi: “In proposito appare funzionale l'attività *laboratoriale*, che ha già dato proficui esiti nella realizzazione di molti progetti sperimentali. Col termine *laboratorio* si intende la pratica di riflettere insieme, a partire da problemi concreti e con l'aiuto di testi mirati, e opportunamente contestualizzati, come oggetto, ad esempio, le procedure linguistiche e logiche della comunicazione e del confronto dialettico, le forme dell'immaginazione e la loro valutazione estetica, l'attribuzione di valore alle situazioni della vita individuale e collettiva. Il più importante risultato, in questo primo approccio con la filosofia, dovrebbe consistere nello scoprire come si ragiona abitualmente e su quali regole noti dette si basino affermazioni, convincimenti, argomentazioni forti e deboli, sofismi”.

Alla luce di questi documenti e considerando il clima generale, mi pare di poter dire che, se negli anni Novanta la “Philosophy for children” appariva a molti come un “azzardo” difficilmente giustificabile e legittimabile, oggi le coordinate sono differenti. Nel quadro dell'attuale discussione e delle proposte in campo per la scuola secondaria quale uscirà dal riordino dei cicli, il modello di insegnamento della filosofia – soprattutto nel biennio – non potrà essere molto diverso da quello della “Philosophy for children”, specialmente se questo curriculum viene considerato non tanto dal punto di vista dei suoi strumenti specifici (racconti, manuali, ecc.) quanto, piuttosto, nei suoi fondamenti teorici, metodologici e, ancor più, nelle finalità formative alle quali tende.

L'educazione del pensiero, riconosciuto nei suoi molteplici aspetti e funzioni, può certamente avvalersi di tutte le discipline. Ma questo è vero nella misura in cui i contenuti disciplinari vengano costantemente ricondotti ai processi cognitivi e alle operazioni discorsive che li hanno generati. Una operazione come questa è già, di per sé, transdisciplinare. L'insegnamento della filosofia, d'altra parte, nel momento in cui mette provvisoriamente tra parentesi la sua identità disciplinare-accademica, si candida ad operare nel modo più diretto sul terreno delle abilità del pensiero, organizzandosi come *setting* di facilitazione e di sostegno dei processi di ricostruzione e costruzione di orizzonti di senso e di “ecologie mentali”.