

LA P4C COME STRUMENTO D'INTEGRAZIONE SOCIALE

Maria Miraglia

[Testo del *paper* presentato al XXII Seminario latino-americano di "Philosophy for children" - Alcalá de Henares, 11-13 Marzo 2010]

Periferie geografiche e culturali

Le città europee sono tristemente caratterizzate da vaste aree segnate da un'esclusione sociale sia geografica che culturale. Mi riferisco ai quartieri dormitorio che circondano le più grandi di queste (Parigi ne è un esempio lampante), la cui risposta a un'antica e massiccia immigrazione è stata quella di ghettizzare le fasce della popolazione più deboli in periferie ai margini della metropoli, che tutto fagocita in nome di un consumismo serrato. La globalizzazione, lo sradicamento delle tradizioni culturali e di cooperazione sociale, la diffusione massiva di necessità indotte, non fanno altro che incentivare una società competitiva e violenta i cui modelli conducono soprattutto i più giovani o a una rassegnazione passiva, o all'esaltazione di figure altrettanto competitive e violente.

Né la scuola né le strutture educative, anche quando spinte dalle migliori intenzioni, sono capaci di garantire un futuro ai bambini e adolescenti di oggi che non sia incerto e dubbio, grazie anche all'estendersi della precarizzazione del lavoro in quasi tutti i settori economici. La scuola ha subito diverse riforme negli ultimi trent'anni, ma, non avendo abbandonato molte delle cattive abitudini ereditate dal passato, si è troppo spesso adattata alla competitività dell'economia dei mercati. "Una società che non ha altra risposta alla miseria che il clientelismo, la carità e l'arte di arrangiarsi è una società mafiosa. Mettere la scuola sotto il segno della competizione, è incitare alla corruzione, che è la morale degli affari."¹

Anche le città italiane hanno le loro tristi periferie, ma la struttura geografica e la disuguaglianza storicamente esistente tra nord e sud determinano tuttavia delle differenze. Se l'esclusione sociale nelle grandi città è ben visibile dalla struttura delle periferie, al sud della penisola spesso le periferie sono inserite nella città stessa. Ne è palese esempio Napoli che da anni resiste a un impulso urbanistico che vorrebbe escludere le fasce più popolari dal centro urbano verso squallidi quartieri dormitorio periferici. Non che questi non esistano,

la 167 di Scampia, luogo fin troppo noto alle cronache di tutto il mondo, ne è un esempio, ma parte della sua periferia è all'interno della città stessa, nel suo stesso cuore. Anzi, quasi tutti i quartieri napoletani hanno in sé una preponderante presenza di disagio sociale, che non è determinato se non in piccola parte dalla popolazione migrante, fenomeno troppo giovane per l'Italia in generale, ma dalla popolazione autoctona.

Anche qui i criteri della corsa ai consumi, della precarietà economica e sociale influiscono sull'educazione e la crescita dei giovani. La scuola dovrebbe funzionare da coesore sociale, ma la sua struttura ancora rigida e verticistica spesso non incoraggia la cooperazione tra le varie fasce della società, nonostante i buoni propositi di molti educatori.

Scuola ed emarginazione

Nel 1916, John Dewey asseriva nella sua *Democrazia ed educazione*² che la struttura dicotomica della scuola non fa altro che incentivare le disuguaglianze tra ceti sociali. Per struttura dicotomica egli intende il dualismo esistente tra teoria e pratica e tra conoscenza e attività.

Oggi, nonostante le varie riforme scolastiche, ci troviamo ancora di fronte a una scuola in cui l'insegnante e il discente si trovano lontani dall'avere una relazione dialettica. A parte il piccolo particolare che le riforme scolastiche (ma anche universitarie) degli ultimi anni hanno reso la scuola ancor più asservita alle necessità di un'economia che tende ad essere sempre più tecnicista e specializzata, troppo spesso l'educando è considerato un contenitore da riempire secondo una concezione dell'educazione che Freire definiva "depositaria"³.

Inoltre, in una città come Napoli, in cui la precarietà del lavoro e la forte disoccupazione rendono difficile l'inserimento dei giovani nei settori lavorativi, è arduo incentivare i ragazzi ad apprezzare le attività scolastiche. È molto più faticoso frequentare la scuola e imparare a memoria nozioni

imposte dall'alto per cercare a fatica di inserirsi in un mondo lavorativo che il più delle volte si rivela ostile, che andare a infoltire le fila della criminalità organizzata.

Dai dati del 2006 circa diecimila ragazzini di Napoli e provincia hanno in quell'anno abbandonato gli studi⁴, molti di questi sono considerati dei veri e propri desaparecidos, poiché non danno più notizia di sé o ragioni del loro allontanamento. Ma non è, a mio avviso, soltanto l'allettamento di un guadagno facile ad allontanare i ragazzini dalle scuole. Infatti molti di questi li ritroviamo ancora a lavorare al nero presso qualche officina o bar di quartiere, o rassegnati in casa a non far niente. C'è anche il divario enorme che i bambini appartenenti alle fasce più disagiate della città si trovano a vivere tra la loro vita quotidiana e quella tra le mura scolastiche.

Molti bambini presentano delle difficoltà durante il loro curriculum scolastico, ma laddove questi hanno alle spalle una famiglia in grado di aiutarli e stimolarli i problemi possono essere superati. Dove invece si trovano alle spalle una situazione familiare impegnata quotidianamente a fronteggiare problematiche di tossicodipendenza o disagio economico o dove vi sia la mancanza di un genitore perché in carcere, è molto difficile che il loro impegno scolastico sia continuo e proficuo. Anche il linguaggio della loro quotidianità è diverso da quello richiesto a scuola⁵.

Inoltre la scuola deve rispettare programmi d'insegnamento standardizzati, che troppo spesso sono lontani dai reali interessi di bambini e ragazzi nella scuola dell'obbligo, senza tener conto che spesso mantenere un comportamento che sia disciplinato agli standard scolastici è molto difficile per loro che si trovano in un'età in cui l'esuberanza vitale si esprime con un'irrequietezza corporea. Tutti questi risultano essere motivi di divario tra le condizioni della quotidianità dei discenti e l'istituzione scolastica. Abbandonare gli studi o arrancare fino al conseguimento di un titolo stentato della scuola dell'obbligo rischia di ledere le capacità critiche dei discenti in questione. Non aver sviluppato un sufficiente pensiero critico mina la possibilità di una vita sociale che sia realmente partecipata, in cui ogni individuo abbia la possibilità di dire la sua. In breve crea esclusione sociale.

"L'esperienza extra-scolastica dei singoli allievi è molto disomogenea e difforme, col risultato che

proprio i ragazzi svantaggiati fuori dalla scuola rischiano di registrare ulteriori e più gravi svantaggi scolastici, nel senso che non solo «profitteranno» meno dello studio, ma che percepiranno lo studio come qualcosa di estraneo, coattivo e sgradevole.»⁶

Verso una dialettica dell'educazione

Sia Dewey⁷ che Freire⁸ insistevano sulla necessità di colmare il distacco che si crea tra educando ed educatore. La scuola progressiva del filosofo statunitense era imperniata sul principio del "continuum sperimentale" che caratterizzava il processo educativo, considerando in continuità le esperienze extrascolastiche e quelle scolastiche del discente, fondate sulle condizioni particolari della realtà storica sociale e culturale in cui questi vivono, la continuità progressiva del processo educativo, il principio dell'interazione, ovvero l'interazione esistente tra le condizioni oggettive e quelle interne dell'educando. Anche le repulsioni che questi sviluppa nel suo percorso educativo sono per Dewey da prendere in considerazione per una corretta preparazione alla sua vita futura. Se l'educazione si basa su nozioni che si suppone potrebbero essere utili in un futuro, si rischia di minare il vero significato di crescita basato sulla continuità, la sperimentazione e la ricostruzione dell'esperienza. L'esperienza è dunque per Dewey vero mezzo e fine dell'educazione⁹.

Lo scollamento tra l'esperienza e la didattica allontana secondo Freire l'individuo dalla sua esistenza autentica. Se l'educando è considerato un contenitore in cui depositare nozioni vuote di senso e di significato perché nulla hanno a che vedere con un'esperienza immediatamente tangibile che sfidi e stimoli la curiosità e la problematizzazione della conoscenza, avremo solo educatori ed educandi alienati: i primi dalla fissità delle proprie posizioni e i secondi dal riconoscimento della propria ignoranza, giustificata dall'esistenza dell'educatore¹⁰. L'educatore è colui che sa, l'educando è colui che non sa. Questo, trasformato in un semplice oggetto, avrà tanto successo quanto più sarà disposto ad adattarsi a una realtà precostituita e calata dall'alto, in caso contrario sarà considerato un emarginato, un "essere fuori di" o ai "margini di" una realtà di cui egli dovrebbe far parte e parte attiva. "Quanto più gli educandi diventano abili nel classificare in archivio i depositi consegnati, tanto meno sviluppano la loro co-

scienza critica, da cui risulterebbe la loro inserzione nel mondo, come soggetti che lo trasformano.

Quanto maggiore è la passività loro imposta, tanto più «naturalmente» tendono ad adattarsi al mondo (invece di trasformarlo) e alla realtà che ricevono sminuzzata nei «depositi»¹¹. Occorre sanare il divario esistente tra educatore ed educando, attraverso un rapporto dialettico tra i due, in cui l'educatore stesso sia educato dall'educando, in una dinamica conoscitiva che problematizzi la conoscenza, unico metodo che incoraggia la "coscientizzazione" degli individui, proiettati a divenire non più esseri per gli altri ma esseri per sé. La pedagogia deve dunque essere dialogica, "una pedagogia che formula problemi e non deposita nozioni in banca"¹².

Una conoscenza problematizzata è una conoscenza che parte dalla critica del mondo in cui è immerso l'educando quanto l'educatore. La naturale curiosità del bambino, che chiede il perché delle cose e il come e il quando, rischia di essere sopita per sempre dall'imposizione di un sapere che non spiega il senso di un'operazione aritmetica, ma l'afferma e basta.

Scavare, analizzare, andare oltre un apprendimento nozionistico è necessario per la formazione di un pensiero complesso, che costruisca la capacità di ragionare, formare concetti, indagare il significato dei problemi. La pratica filosofica della "comunità di ricerca" teorizzata nel curriculum della P4C ideato da Lipman e attuata da più di trent'anni in tutto il mondo, incoraggia con la sua metodologia la costruzione del pensiero complesso. È un fare filosofia alla maniera socratica, ovvero è una filosofia praticata. Questa può introdursi nelle fissità del sistema dell'educazione tradizionale, attraversandolo trasversalmente, offrendo agli educandi un'occasione per una costruzione euristica del sapere. Il pensiero viene costruito nella sua criticità, creatività ed eticità. Inoltre "l'introduzione della filosofia nel curriculum scolastico tende a ridurre, piuttosto che intensificare, il senso di frammentazione degli studenti. La filosofia è per così dire, ad angoli retti con le altre discipline, così che insieme, come ordito e trama, esse si inter-penetrano ed intessono fino a produrre un tessuto senza cuciture. L'educazione non può riprendersi senza eliminare la soppressione degli interessi filosofici in tutte le discipline."¹³

La "comunità di ricerca", così com'è strutturata nel curriculum lipmaniano, rende gli educandi responsabili della costruzione del loro stesso sapere; nella forma del dialogo che si esplica tra loro, e tra loro e il docente-facilitatore, essi esplorano le varie fasce del sapere e riflettono autonomamente, in un continuo domandare, confrontare e analizzare¹⁴. Il rapporto dialogico esistente nella comunità è un rapporto paritario: tutti hanno la possibilità di fare ipotesi, domande chiarificazioni, richiedere esempi, spiegazioni, in una prospettiva fallibilista, in cui l'autocorrezione e l'autovalutazione hanno un posto di grande importanza. L'educazione al pensiero complesso è un'educazione liberatrice, che rende l'individuo consapevole di sé e del mondo che lo circonda, capace di partecipare attivamente alla vita sociale. Per questo è necessario incentivare l'utilizzo della pratica filosofica del curriculum della Philosophy for Children nelle scuole sin da quelle dell'infanzia. Ma non solo.

Educazione e territorio

In un territorio altamente problematico come quello della città di Napoli il comune e la regione erogano una serie di servizi rivolti all'infanzia e all'adolescenza, gestiti per lo più da cooperative sociali. Alcuni di questi progetti sono di tipo individuale o domiciliare, come il "Tutoraggio", rivolto ai minori e alle famiglie che presentano situazioni di grave disagio in cui si rischia la perdita della patria potestà, o di tipo collettivo, come i "Laboratori di Educativa Territoriale" e "La Città in Gioco"¹⁵. Ogni municipalità ha i suoi LET e la sua Ludoteca. I LET sono rivolti a bambini dagli 8 ai 16 anni a rischio di emarginazione perché appartenenti a famiglie che vivono situazioni di difficoltà sociale ed economica. La Ludoteca invece è aperta a tutti i bambini del quartiere di età compresa tra i 5 e i 12 anni, ma di fatto lo zoccolo duro delle frequenze è determinato da un'utenza appartenente alle fasce più deboli¹⁶.

Anche se le Educative Territoriali nascono sulla base dello svolgimento di attività di laboratorio, comprese attività sportive, negli ultimi anni per la forte richiesta di scuole e genitori accolgono un primo momento d'incontro basato sul sostegno scolastico. La Ludoteca invece è un luogo dove si gioca, alternando attività ludiche collettive strutturate dagli operatori e momenti di gioco libero ad attività laboratoriali. Gli operatori svolgono un

ruolo di supporto educativo che li porta ad essere riconosciuti come punti di riferimento: adulti che ascoltano, aiutano, propongono, in un continuo rapporto dialogico con gli utenti.

Entrambi i progetti affermano la possibilità di un percorso educativo al di fuori di un contesto formale, in cui i comportamenti, le capacità creative, le attitudini a una socializzazione sana e critica di bambini e adolescenti possono essere guidati senza l'utilizzo di atteggiamenti autoritari o burocrazie varie¹⁷. L'educatore si limita ad accompagnare gli utenti nel proprio percorso di crescita, realizzando una pedagogia della creatività. "Nelle dinamiche connesse ad una pedagogia della creatività, la libertà di ciascuno è orientata come in un cantiere, in cui, anche se si utilizzano materiali preesistenti, le scelte non sono mai decise aprioristicamente. La conoscenza si acquisisce anche con l'esperienza e con l'esperienza si verifica e si alimenta la conoscenza. In un processo pedagogico dell'assimilazione gli adolescenti devono «comprendere» quanto è già precodificato; in un processo pedagogico della creatività, adolescenti ed educatori definiscono, insieme, in un lavoro comune e condiviso, orientamenti, obiettivi e strategie."¹⁸.

È questo spirito creativo e ludiforme che sottende le attività laboratoriali svolte nei contesti educativi in questione. Visalberghi definiva ludiformi quelle attività che segnano il passaggio nella crescita da attività prettamente ludiche ad attività che comunicano la consapevolezza della serietà e del significato degli scopi¹⁹.

Il gioco, momento importantissimo per la crescita del bambino, è generalmente un'attività senza un fine ultimo che non sia quello della riuscita del gioco in sé. Esso è fondamentale per lo sviluppo cognitivo in quanto parte dalla necessità di ogni essere umano di esplorare il proprio mondo, rispondendo a una pulsione ludico-esplorativa²⁰. Se la conoscenza si esplica attraverso delle attività che rispondono alla stessa pulsione, ma che abbiano un fine ultimo a cui tendere, questa sarà perseguita con lo stesso piacere con cui viene svolto un gioco.

Secondo questa definizione ritengo che si possa definire ludiforme anche la Philosophy for Children. Il carattere ludico-esplorativo è fortemente presente nella comunità di ricerca: essa si interroga problematizzando le questioni emergenti da una pratica del filosofare in cui la comunità non

studia il pensiero dei vari filosofi, ma produce essa stessa pensiero filosofico, in una dialettica de-costruttiva e co-costruttiva in cui l'educatore-facilitatore è parte integrante della comunità, il cui scopo è costruire conoscenza.

Educare a pensare in senso filosofico significa costruire un pensiero che sia:

- a) critico, nella costruzione di consequenzialità logiche;
- b) creativo, nella costruzione delle ipotesi;
- c) narrativo, nella sua rappresentazione del mondo estetico;
- d) valoriale²¹, nel prendersi cura di sé, degli altri, del mondo;
- e) etico;
- f) problematizzante, nell'approccio alla conoscenza.

La fallacia di un pensiero che non sia almeno critico e problematizzante rischia di condurre l'individuo ai margini della partecipazione sociale. Nell'intento di migliorare le capacità cognitive di bambini e adolescenti che si trovano a vivere situazioni di grosso disagio sociale e di difficoltà in ambito scolastico, è necessario portare la Philosophy for Children nei territori in cui di più questo disagio si manifesta.

A questo scopo nella ludoteca della I Municipalità²² della città di Napoli, quartiere problematico che si trova nel cuore della città, ho avviato nell'ottobre del 2008 un laboratorio di P4C. Dato il particolare contesto, ho dovuto apportare alcune modifiche al curriculum, ovvero ho eliminato la lettura condivisa del testo stimolo, poiché la difficoltà nella lettura di alcuni bambini rischiava di sottolineare le disuguaglianze, e ho introdotto attività ludiformi come stimolo per la discussione. Il laboratorio è tuttora in corso e, io credo che il più bel risultato sia stato vedere i bambini che mostravano problemi nella relazione con gli altri e più difficoltà a esprimersi, cominciare a provare a condividere i propri pensieri. Quegli stessi bambini hanno poi dimostrato un atteggiamento più partecipativo anche nello svolgimento di altre attività.

Così, in accordo con la cooperativa per la quale lavoro, si è deciso di avviare a breve un laboratorio di P4C anche nell'Educativa Territoriale della stessa municipalità. Sarebbe auspicabile estendere la P4C in tutti i LET della città e anche ad altri progetti che si occupano di infanzia e adolescenza a rischio o potenzialmente a rischio, in modo da

raggiungere un più ampio numero di bambini e adolescenti in una città problematica come Napoli. L'estensione del curriculum richiederà tuttavia un incremento di materiali-stimolo: mi riferisco sia ai testi-stimolo, che dovrebbero trattare problematiche più vicine a una situazione territoriale non esattamente cosmopolita e aperta come quella in cui vivono i nostri ragazzi, sia alle attività, che se dotate di un forte carattere ludiforme possono sostituirsi ai testi-stimolo e possono essere utilizzate anche in contesti ludici come le Ludoteche.

NOTE

¹ Raul Vaneigem, *Avviso agli studenti*, Nautilus, Torino, 1996.

² John Dewey, *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.

³ Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2007, p. 57.

⁴ Salvo Intravaia, *Napoli, ogni anno dalle aule "scompaiono" 10 mila ragazzini*, articolo dal quotidiano "La Repubblica", in www.repubblica.it/2006/03/sezioni/scuola_e_universita/sevizi/scuolastatistiche/abbandono-napoli/, accesso 12/02/10: il riferimento riguarda la scuola fino ai primi due anni delle secondarie superiori.

⁵ È giustamente primario compito di questa insegnare loro a saper parlare anche in italiano, oltre che in dialetto, facendo attenzione che una tale differenza non sia motivo di discriminazione tra compagni della stessa classe.

⁶ Aldo Visalberghi, *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Scandicci, 1988, p. 76.

⁷ John Dewey, *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1963.

⁸ Paulo Freire, op. cit.

⁹ John Dewey, *Esperienza...*, cit., pp. 21-39; 81-83.

¹⁰ Paulo Freire, op. cit. pp. 58-59.

¹¹ *Ivi*, p. 60.

¹² *Ivi*, p. 134.

¹³ Matthew Lipman, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini*, in Antonio Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli, 2002, p. 25.

¹⁴ Matthew Lipman, *P4C e pensiero critico*, *Ivi*, p. 43.

¹⁵ LET e Ludoteca.

¹⁶ Questo avviene anche perché i vari progetti educativi sono inseriti in un contesto che attraversa tutto il territorio, svolgendo un lavoro di rete tra famiglie, scuole, assistenti sociali e strutture che possono offrire supporto culturale o sportivo alle cooperative che gestiscono tali progetti.

¹⁷ L'iscrizione alla Ludoteca e al LET è libera, sebbene, per quest'ultimo caso, i minori possono essere segnalati da strutture pubbliche come la scuola o gli assistenti sociali.

¹⁸ Dal Capitolato speciale d'appalto dei Laboratori di Educativa Territoriale, in www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/3522, p. 31, accesso 09/02/10.

¹⁹ Aldo Visalberghi, op. cit., p. 75.

²⁰ *Ivi*, p. 75.

²¹ Secondo la definizione di Lipman di pensiero "caring".

²² I LET e la Ludoteca in questa municipalità, insieme ad altri progetti rivolti ai minori, sono gestiti dalla Cooperativa Sociale Assistenza e Territorio, per la quale lavoro da alcuni anni in vari progetti educativi.