



Ente accreditato MIUR per la formazione
dei docenti ai sensi della Direttiva 170/2016



IC "S. TARICCO" CHERASCO

LA PRATICA DELLA COMUNITÀ DI RICERCA PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE E L'EDUCAZIONE CIVICA

Atti del seminario sulla Philosophy for Children e le
pratiche dialogico-filosofiche di comunità

5 MARZO 2021 | 22 MARZO 2021

ORE 15:15 - 19:30

SEMINARIO GRATUITO
RIVOLTO A INSEGNANTI DI
OGNI ORDINE E GRADO.

www.filosofare.org, www.comprensivocherasco.edu.it

La Philosophy for Children (P4C) è una
metodologia laboratoriale: la classe
diviene una comunità di ricerca in cui
l'insegnante svolge un'azione
facilitatrice. Nella P4C la filosofia è
da intendere come metodo di ricerca.
Si tratta dunque di un approccio
trasversale, applicabile a ogni
disciplina.

Indice

Introduzione. Come nasce un'idea (di Valerio Ferrero, Fabio Mulas, Alessandro Volpone e Daniela Zoccheddu)

Comunità di ricerca e filosofia con i bambini: impianto teorico, pedagogico e didattico

Antonio Cosentino

La comunità di ricerca come ambientazione didattica

Alberto Galvagno

Filosofando si impara. Vent'anni di pratiche filosofiche tra scuola e ricerca

Anna Granata

Pensare insieme: la sfida interculturale e la P4C

Esperienze di P4C e comunità di ricerca sul territorio piemontese

Valerio Ferrero

Cittadini e cittadine di domani: l'educazione civica per co-costruire cittadinanza

Cristina Pasteris

Filogiocando con l'arte. Percorsi di educazione artistico-filosofica nella scuola dell'infanzia

Pietro Falciola

Potenzialità del dialogo filosofico nell'insegnamento della scrittura

Marta Delmastro

Io non ho imparato, ma mi è piaciuto molto

Federica Romano

P4C e diritti umani: un percorso di educazione civica nella scuola secondaria di secondo grado

Elisabetta Battaglia

La parola ai bambini: considerazioni tratte da esperienze pluriennali di P4C

Luca Prola

Filosofi al lavoro: piccole grandi esperienze di P4C nelle scuole del pinerolese

Maria Elena Vespa

Immaginale dialogo

Introduzione. Come nasce un'idea

Valerio Ferrero, Fabio Mulas, Alessandro Volpone e Daniela Zoccheddu

La *Philosophy for Children* e, in generale, tutti gli approcci dialogico-filosofici ci insegnano che la voce assume un ruolo importantissimo nella comunicazione e nel processo di ricerca e co-costruzione della conoscenza. Questa proposta seminariale, dunque, rappresenta un lavoro di squadra che ha visto coinvolti, a diverso titolo, persone provenienti da differenti esperienze.

L'idea chiave è stata far conoscere diverse anime che si occupano di pratica dialogico-filosofica di comunità e farle dialogare, così che si conoscessero anche nell'ottica di future collaborazioni. In Piemonte, infatti, il terreno del filosofare tra bambini e bambine, ragazzi e ragazze è fertile e ben coltivato.

L'entusiasmo ha contraddistinto questo seminario sulla *Philosophy for Children* sia nella fase di progettazione sia nelle due giornate dell'evento. Questa iniziativa è stata l'occasione per mettere in dialogo professionisti dell'educazione che mettono al centro del proprio agire educativo l'interesse per i pensieri e le parole di ragazzi e ragazze, veri protagonisti della scuola. Rivolta prevalentemente a insegnanti, la proposta seminariale ha stuzzicato la curiosità di molti e molte, rappresentando un volano per successive occasioni formative.

Relatori e relatrici hanno preso parte all'evento seminariale in forma gratuita, per il piacere di parlare con gli insegnanti e riflettere sul potenziale educativo e didattico della *P4C* e degli approcci dialogico-filosofici di comunità.

Antonio Cosentino, il *papà* della *Philosophy for Children* grazie al quale è stata possibile la diffusione di questa pratica filosofica nel nostro Paese, Alberto Galvagno, mentore e pigmalione di molti giovani piemontesi che oggi fanno del dialogo il carattere costitutivo del loro essere *maestri*, e Anna Granata, pedagoga attenta ai temi dell'intercultura e promotrice di un'educazione che faccia propria la grande lezione dell'attivismo pedagogico, hanno regalato ai partecipanti la propria idea di scuola come esercizio di dialogo, democrazia e inclusione.

Antonio Cosentino, presidente del Comitato scientifico del CRIF, ha approfondito le valenze della comunità di ricerca come *setting* formativo e ambientazione didattica.

Alberto Galvagno, dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo di Cherasco e docente a contratto dell'Università degli Studi di Torino, ha ripercorso vent'anni di ricerca e pratica filosofica tra spunti teorici e prassi operative.

Anna Granata, professoressa associata di Pedagogia Interculturale presso l'Università degli Studi di Torino, ha colto il legame tra educazione interculturale e *P4C* per una scuola che sappia valorizzare saperi diversi ed esperienze variegate.

I relatori e le relatrici della seconda parte, d'altro canto, hanno analizzato le proprie esperienze di dialogo filosofico di comunità in termini di motivazione ad apprendere da parte di alunni e alunne e approccio ai differenti campi del sapere.

Valerio Ferrero, socio CRIF e insegnante di scuola primaria, ha potuto parlare di educazione civica come terreno fertile affinché la *P4C* divenga il *medium* metodologico per educare alla cittadinanza in maniera trasversale.

Cristina Pasteris, insegnante di scuola dell'infanzia ed esperta di pratiche dialogiche, ha sottolineato come l'arte possa essere volano di ricerca di significati rispetto all'idea di bellezza.

Pietro Falcioia, insegnante di scuola primaria, ha evidenziato come gli approcci dialogico-filosofici siano utili nella didattica della scrittura per gli alunni e le alunne di scuola primaria.

Marta Delmastro, socia CRIF e filosofa pratica, ha presentato la *P4C* nel suo valore motivazionale e capace di destrutturare gli stereotipi riguardanti la scuola.

Federica Romano, socia CRIF e insegnante di scuola secondaria di secondo grado, ha spiegato come la pratica filosofica possa essere uno strumento importante per riflettere sui diritti umani.

Elisabetta Battaglia, filosofa pratica e socia CRIF, ha presentato il proprio lavoro attraverso la voce di bambini e bambine, evidenziando l'entusiasmo con cui si approcciano al dialogo filosofico.

Maria Elena Vespa, insegnante di scuola secondaria, arteterapeuta APIArT e socia CRIF, ha spiegato come la pratica filosofica possa essere uno strumento per comprendere l'arte e meravigliarsi.

Luca Prola, socio CRIF, ha fatto il consuntivo di dieci anni di esperienza nel campo delle pratiche filosofiche come facilitatore e formatore.

***Comunità di ricerca e filosofia con i bambini:
impianto teorico, pedagogico e didattico***

La comunità di ricerca come ambientazione didattica

Antonio Cosentino

Fondatore e presidente del Comitato Scientifico del CRIF

Direttore della Scuola estiva internazionale di Acuto

Uno dei segni principali della vitalità di un corpo è il movimento. D'altra parte, un corpo in movimento, quando è un corpo vivo, rappresenta un potenziale pericolo. Si sposta in modo imprevedibile, ti viene addosso, si può incontrare e scontrare con altri corpi, può nascondersi, può apparire e scomparire dal campo visivo. Un osservatore che voglia avere il controllo di una scena è messo in grandi difficoltà se gli elementi del campo osservato si muovono in modo caotico e imprevedibile. Se segreghiamo un gruppo di bambini in uno spazio ristretto e vuoto, quello che presumibilmente possiamo aspettarci è qualcosa del genere. I loro corpi incominciano a muoversi in tutte le direzioni, toccandosi, spingendosi, rincorrendosi in una dispersione senza fine. Per trasformare uno spazio indifferenziato in un'aula scolastica, la prima cosa da fare è agire sul movimento dei corpi, arrestarlo e poi disciplinarlo con regole che distinguano i movimenti consentiti da quelli non consentiti. La cella è stata l'invenzione della modernità per fermare il movimento imprevedibile dei corpi. Mentre nel Medioevo il corpo del reo veniva mutilato, squartato e annientato, il carcere è stato inventato per bloccare, disciplinare e rendere controllabile i movimenti del corpo del condannato; la caserma funziona allo stesso modo. La cella non è soltanto uno spazio ristretto e segregato. È, innanzitutto, un luogo controllabile. La vera pena del detenuto consiste nel sapere che può essere sorvegliato in ogni momento, ventiquattro ore su ventiquattro, anche quando nessuno realmente lo controlla. Questo meccanismo dell'interiorizzazione del controllo è la pena più severa che si potesse inventare (Foucault, 1976).

La "cella", dunque come metafora di spazio ristretto e controllabile, come dispositivo di disciplinamento e ordine. Se nello spazio che deve diventare aula scolastica mettiamo tanti banchi quanti sono gli alunni e ne assegniamo uno a ciascuno di loro, quello diventerà la loro "cella" e interiorizzeranno il confinamento al punto da far coincidere il proprio spazio vitale con lo spazio del banco. Tutti gli insegnanti sanno quanto sia difficile far spostare di banco i loro alunni: il banco occupato è diventato elemento dell'identità di ciascuno, condizione di riconoscimento nella topologia generale dello spazio-classe. Come in una carta geografica, se mettiamo una città al posto di un'altra, perdiamo il senso delle relazioni e dell'orientamento, così in una classe basata su una disposizione "cellulare" dello spazio, ogni spostamento sconvolge l'ordine statico che vi regna.

Se è vero che la prima mossa che istituisce la classe scolastica consiste in un'operazione di ordinamento dello spazio, allora dobbiamo presumere che diversi ordinamenti prefigurano tipi diversi di classe. Nella prospettiva di una didattica della comunità-di-ricerca, l'alternativa all'assetto "cellulare" è quello "circolare". Anche questo è un dispositivo di controllo efficace a fermare e disciplinare il movimento dispersivo dei corpi. In fondo la disposizione in cerchio potrebbe essere considerata come una cella allargata tanto da includere al suo interno la funzione di controllo e disciplinamento. Ciò nonostante, la sua adozione comporta una serie di implicazioni e corollari che la rendono radicalmente diversa dalla disposizione "cellulare". Vediamo perché.

Nella disposizione in cerchio, tutti osservano e controllano tutti. L'assenza dei banchi apre e allarga lo spazio vitale. L'interiorizzazione dell'azione di controllo ha come suo contenuto tutti i

componenti del gruppo (Come mi giudicheranno i miei compagni e compagne se mi comporto così e così, se dico questo e quest'altro?). Si crea, inoltre, un'autoreferenzialità e una chiusura sistemica e si pongono le condizioni favorevoli allo sviluppo di una sfera del "pubblico". Infatti, mentre nell'organizzazione "cellulare" lo spazio tra una cella e l'altra è vuoto e disabitato, in quella circolare lo spazio centrale, apparentemente vuoto, è il luogo simbolico delle relazioni, attraversato dalle molteplici linee di comunicazione tra chi è dislocato sulla circonferenza del cerchio. Lo spazio centrale rappresenta l'*agorà* sulla quale ogni componente di affaccia e si espone agli altri. In quanto tale è il luogo in cui emerge ciò che è comune, ciò che è detto e fatto da un "noi". Lo spazio circolare è anche il terreno del decentramento. L'equidistanza di ognuno dal centro genera la pariteticità della relazione ma implica anche, come sua garanzia, l'impegno di ciascuno a non occupare mai il centro. In altre parole, lo spazio "pubblico" è tale se, e solo se, è una costruzione che eccede la somma dei punti di vista individuali; se è il frutto del decentramento di ognuno che spinge a ridimensionare e indebolire le pretese dell'"io" a favore delle conquiste del "noi".

La circolarità indica non soltanto la disposizione dei corpi nello spazio, ma rappresenta il paradigma della comunicazione e della relazione comunitaria. Nell'aula "cellulare" la comunicazione, nel corso di una lezione tradizionale, scorre tra l'insegnante e l'uditorio indistinto costituito dal gruppo degli alunni. Nel momento in cui si passa dalla fase trasmissiva della spiegazione frontale alla fase della verifica e valutazione, la comunicazione si muove dal singolo alunno all'insegnante. Nel setting circolare, invece, la comunicazione procede orizzontalmente in tutte le direzioni e coinvolge sempre tutti nell'alternanza del parlare e dell'ascoltare. Ferma restando la circolarità come principio-guida della didattica, possiamo immaginare la classe scolastica come uno spazio elastico e dinamico, all'interno del quale l'attività in cerchio non sia l'unica possibilità, sebbene sia quella prevalente. È molto importante non scoraggiare il bisogno di movimento degli alunni con la staticità di un'unica forma. La migliore soluzione sarebbe quella di dotare di rotelle sedie, tavolini e altre suppellettili utili, di modo che la loro disposizione possa essere cambiata in corrispondenza al tipo di attività svolta. In particolare, l'attività della scrittura e del dipingere richiedono un tavolo e momenti di concentrazione individuale. Il cerchio si può, inoltre, scomporre per fare attività per le quali la comunità si suddivide provvisoriamente in piccoli gruppi di lavoro. In una didattica della comunità-di-ricerca non sono neanche da escludere del tutto le lezioni frontali, nella misura in cui sono giustificate dallo specifico bisogno di trasmettere contenuti utili per la ricerca della comunità (Rovatti & Zoletto, 2005). Quello che è da escludere è affidarsi alle routine fissando l'attività didattica in modalità ripetitive sganciate da una continua riflessione sugli elementi dinamici nella variabilità delle situazioni.

Quando non si fanno "lezioni" ma ricerca, anche il tempo acquista una diversa scansione. Una "lezione" finisce al suono della campanella, un percorso di ricerca termina quando c'è un prodotto. Così, quello della ricerca è un tempo che si misura dall'interno dell'attività, dal susseguirsi delle tappe del percorso. Il tempo della "lezione" è reversibile perché consente di tornare indietro e ripetere i vari passaggi, se necessario. Quello della ricerca e della pratica è un tempo lineare orientato verso il futuro: ogni passaggio ne prepara uno successivo che incorpora e, nello stesso tempo, sopravanza i risultati precedenti. Tornare indietro equivale ad arrestare il processo di ricerca. La ricerca prende l'avvio dal bisogno di rimettere in ordine una situazione (emotiva, cognitiva, sociale) che, per qualche ragione, è diventata disordinata e disturbante. Da questa circostanza emerge la definizione del problema e dal riconoscimento del problema provengono gli stimoli per mettere in moto l'attività mentale della riflessione con una serie di operazioni che include la memoria, la costruzione di ipotesi, l'osservazione orientata, la deduzione, l'induzione, la creatività e il dubbio. Alla fase costruttiva e creativa segue la validazione dei risultati alla luce di confronti critici sia di tipo logico-discorsivo che di tipo esperienziale e il percorso si conclude con la formulazione di uno o più giudizi. Il "giudizio" che conclude un percorso di ricerca non è necessariamente condiviso da tutta la comunità, per cui il "prodotto" della ricerca non coincide con la scoperta o l'invenzione di qualche "verità" definitiva e indiscutibile. Quello che chiamo "prodotto" della ricerca include tutta l'attività mentale e sociale messa in campo e i suoi sviluppi, l'ampliamento e l'approfondimento della stessa prospettiva

dell'indagine: emergono aspetti ed elementi prima non considerati, si profilano nuovi punti di vista da cui guardare l'oggetto sotto indagine, appaiono connessioni imprevedibili. Infine, il prodotto della ricerca può essere anche la scoperta di nuovi problemi che richiedono nuova ricerca.

È evidente che una didattica della comunità-di-ricerca richiede uno considerevole spostamento dell'asse della professionalità docente. È in gioco non soltanto il quadro delle competenze, ma anche, più in generale, l'immagine che il docente ha di sé confrontata anche con una serie di stereotipi, diffusi a livello di opinione pubblica e di senso comune, che la tradizione ci ha consegnato. È un luogo comune particolarmente eloquente l'opinione condivisa da genitori, docenti, personale ATA, dirigenti, che una classe rumorosa e disordinata è un indicatore infallibile della bassa professionalità di un docente. Questa circostanza la dice lunga su quelle che sono le convinzioni più radicate e diffuse circa il peso e la funzione della scuola all'interno della società. Il disciplinamento dei corpi e l'allineamento delle menti è una specie di archetipo collettivo di cui non sembra facile liberarsi. Questo per dire che l'insegnante che adotta una didattica della comunità-di-ricerca deve fare i conti con un ambiente tendenzialmente ostile; con genitori che potrebbero restare delusi di fronte a un figlio che non avesse una precisa risposta alla domanda "Cosa hai imparato oggi a scuola?" o, ancora peggio, che dovesse rispondere: "Ho imparato a fare domande".

Bisogna sottolineare il fatto che la comunità-di-ricerca non si forma spontaneamente. Ora bisogna capire come e con quali strategie il docente progetta e avvia quei cambiamenti che daranno una nuova e diversa fisionomia alla classe scolastica. In primo luogo, l'insegnante-facilitatore si dedicherà a ricomporre l'articolazione dello spazio per agevolare il transito dalla disposizione "cellulare" a quella "circolare". Per iniziare la sua opera di *community building* (Tramma, 2009; Snyder, McDermott & Wenger, 2007; Scott Peck, 1988), il facilitatore concentrerà la sua attenzione prima sulla rete di relazioni che connotano la dinamica del gruppo facendo in modo da monitorarla nella sua espressione più autentica e spontanea e avendo in mente, come obiettivo, la realizzazione di una dinamica unitaria e cooperativa.

Una delle mosse più importanti in questo percorso consiste nello spostamento delle direttrici della comunicazione. Gli alunni saranno portati, per abitudine, a privilegiare la comunicazione *one-to-one* con l'insegnante. È verso la sua figura che il loro sguardo, quando parlano, è abitualmente diretto. Se l'insegnante distoglie gradualmente lo sguardo, questo induce chi parla a cercare gli sguardi dei compagni. Quando questo avviene, vuol dire che i membri del gruppo non percepiscono più la figura dell'insegnante né come l'interlocutore privilegiato, né come un soggetto di potenziale valutazione. Detto in altre parole, lo spostamento di cui stiamo parlando permette di sostituire la preoccupazione tacita "Cosa penserà di me l'insegnante?" con l'altra "Cosa penserà di me la comunità?". Siamo, così, al primo passo del processo che porta alla nascita e allo sviluppo del *senso di comunità* (McMillan & Chavis, 1986). Possiamo dire, in generale, che l'incremento del senso di comunità è inversamente proporzionale alla riduzione della direttività dell'insegnante-facilitatore: quanto più egli riduce l'area dei suoi interventi, tanto più si espande quella degli alunni.

Sul piano dei contenuti della ricerca, il facilitatore deve fare attenzione a non apparire come l'esperto che conosce l'unica soluzione corretta del problema indagato. Pertanto, si guarderà bene dal dare risposte e dal fornire contributi di conoscenza sull'argomento trattato. Resterà, invece, in ascolto attento delle produzioni di cui la comunità è capace e limiterà i suoi interventi alla funzione di garante della coerenza, dell'unitarietà e della rilevanza della ricerca. Si preoccuperà, inoltre, di fare in modo che la comunicazione sia ben distribuita, che tutti partecipino, che nessuno prevarichi sugli altri, che tutti abbiano la parola e siano ascoltati e rispettati, ognuno nella propria differenza e singolarità. È essenziale che i suoi interventi come garante delle condizioni di possibilità del dialogo comunitario siano sempre rivolti al setting e a tutta la comunità e mai ad un singolo. Se, per esempio, succede che due membri della comunità incominciano a battibeccare ed escludono gli altri, costretti, in tal modo, alla funzione di "pubblico" che assiste ad un duello, il facilitatore non dirà "Adesso voi due smettetela!". È più efficace se, invece, interviene con una proposta come la seguente: "Bene, state sostenendo due tesi opposte. Vogliamo sentire cosa ne pensano gli altri?", e con questo invita ogni

alunno che vuole ad esprimersi sulla questione contesa aprendo la possibilità che ulteriori alternative e soluzioni vengano proposte e che i processi di pensiero vengano re-distribuiti.

Nota bibliografica

Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.

McMillan D.W. & Chavis D. M. (1986) Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.

Rovatti P. A. & Zoletto D. (2005). *La scuola dei giochi*. Milano: Bompiani.

Scott Peck M. (1988), *The Different Drum: Community-Making and Peace*. New York: Touchstone.

Snyder W. M., McDermott R. A. & Wenger E. (2007). *Coltivare comunità di pratica*. Milano: Guerini e Associati.

Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità*. Milano: Angeli.

Filosofando si impara. Vent'anni di pratiche filosofiche tra scuola e ricerca

Alberto Galvagno

Dirigente scolastico (I. C. "Sebastiano Taricco" di Cherasco)

Docente a contratto presso l'Università degli Studi di Torino

Il mio intervento porta questo titolo proprio perché racconterò vent'anni di esperienza in campo educativo, pedagogico, didattico in cui ho praticato la filosofia. Io nasco come insegnante di scuola primaria e, anche grazie alla laurea in Filosofia (ma non solo), sin dal 2000 ho fatto entrare nelle mie classi il dialogo filosofico, capendo che rappresenta uno strumento straordinario per valorizzare le domande e i pensieri dei *miei* bambini e bambine. "I *miei* bambini", "I *nostri* bambini" sono frasi che maestri e maestre amano, perché in effetti ci sono affidati dal mattino al pomeriggio e vivono con noi un'esperienza formativa ed educativa unica.

Il tema del tempo, in questo senso, assume un'importanza cruciale. Recuperare un tempo per l'educazione vuol dire rendere il tempo in cui bambini e bambine ci sono affidati un tempo di qualità che non sia dedicato a un mero nozionismo fine a se stesso. La parola "affidamento", che richiamo alla memoria di tutti e tutte, è presente in molte pubblicazioni riguardanti la *Philosophy for Children* nell'ambito del concetto di *cura*: mi sembra assolutamente indispensabile recuperare questo principio di cura della persona, anche nell'ottica di presentarci come insegnanti depotenziati nella nostra autorità. Occorre passare, infatti, dall'autoritarismo a una posizione di autorevolezza, nel senso di essere presenti e centrare l'attenzione sull'essere vicini a bambini e bambine.

C'è una sensazione, che io già maturavo da insegnante di scuola primaria e che mi è stata regalata da uno dei miei maestri per quanto riguarda la filosofia con i bambini, che mi porta a evidenziare la necessità di recuperare l'attenzione e l'affinamento dei sensori. Da maestro ero solito dire che i sensori provenivano soprattutto dall'apparato uditivo: recuperare i sensori non significa solo adottare un atteggiamento di *buon ascolto* di una frase che ci sta vicina per legarci a questa con le nostre parole, ma è qualcosa che ci permette di creare un discorso filosofico. Questo è uno dei principi cardine della *Philosophy for Children*, da me molto apprezzato e valido anche al di fuori della pratica dialogico-filosofica per qualsiasi esperienza educativa e didattica.

L'importanza dei sensori, in realtà, va oltre il discorso filosofico: si tratta di intendere l'ascolto come percezione, attraverso i nostri sensi, della profondità della parola di *quel* bambino o di *quella* bambina. È un aspetto fondamentale, poiché, se per certi versi la relazione educativa è asimmetrica perché c'è la distanza dettata dalla dimensione generazionale (adulto-bambino), in altre occasioni diventa molto simmetrica, perché troviamo vicinanza nelle parole che i dialoganti mettono in campo, a patto che noi adulti (ma anche bambini e bambine) affiniamo questi sensori, ossia ascoltiamo idee e pensieri nella loro profondità. Solo così riusciamo a recuperare il *dono* della parola che restituisce all'altro una novità: questo è il valore della pratica filosofica, in parole forse un po' abbozzate.

La pratica filosofica entra dentro la comunità, termine proprio della *Philosophy for Children* nella prospettiva di classe come, appunto, comunità di ricerca filosofica. Ritroviamo la parola "comunità" anche nei documenti ministeriali, in cui si afferma che la scuola deve diventare comunità educante. Questo assunto, che per altro era uno dei pensieri di Don Bosco, mi sta molto a cuore: la scuola davvero deve diventare comunità educante e la *Philosophy for Children*, proprio per il valore che in essa assume l'idea di comunità di ricerca, può fornire indicazioni utili in questa prospettiva. L'idea

di scuola veicolata dalla pratica filosofica di stampo lipmaniano, dunque, può fornire stimoli utili in termini di riflessione sulla didattica.

Il titolo di questo intervento fa riferimento a vent'anni di attenzione alla cura del rapporto tra scuola e ricerca. Per anni mi sono occupato di Didattica Generale, a fianco del professor Mario Castoldi, come docente a contratto presso l'Università degli studi di Torino e questa esperienza di ricerca universitaria sulle pratiche didattiche a scuola mi ha fatto maturare alcune riflessioni presenti nelle pubblicazioni curate con Claudio Calliero (*Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Morlacchi, Perugia, 2010; *Filosofare tra insegnamento e apprendimento. L'approccio dialogico-filosofico per la promozione delle competenze trasversali nella scuola di base*, Ananke, Torino, 2013; *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*, Loescher, Torino, 2019).

I titoli di questi lavori non sono casuali, ma esprimono il tentativo di vedere nella pratica dialogica e filosofica qualche spunto per la didattica generale. Capire quale possa essere l'incidenza della *Philosophy for Children* nella pratica educativa e didattica quotidiana è qualcosa che appartiene anche all'attuale lavoro di ricerca ed espansione del curriculum di Matthew Lipman, che non ha ancora esaurito il suo potenziale generativo. Sono ormai molte le esperienze che dimostrano che *Philosophy for Children* e, in generale, approccio dialogico-filosofico rappresentano un contributo e un valore aggiunto all'interno del nostro sistema scolastico strutturato.

Il fulcro della *Philosophy for Children* è la didattica della comunità di ricerca (filosofica): in questo senso, la riflessione educativa si declina in termini di ambiente d'apprendimento. La comunità di ricerca di stampo lipmaniano dà un contributo importante per una diversa rimodulazione dell'ambiente didattico. In questo tempo emergenziale siamo tutti vincolati a uno specifico *setting* formativo per il rispetto delle norme anticontagio, ma non dobbiamo dimenticare, al di là della situazione contingente, che i ragionamenti sull'ambientazione didattica sono un aspetto cruciale della progettazione educativa. Questo tema, infatti, è parte integrante della definizione di didattica generale, ideata da Italo Fiorin, come *arte e scienza* dell'insegnamento.

Parlando di *arte*, la mia riflessione si apre all'aspetto della creatività che dovrebbe permeare l'azione di insegnamento di ogni docente: è compito di ogni insegnante rivisitare la propria pratica alla luce di alcuni aspetti della didattica generale. Non è solo questione di spazio e tempo, ma rientrano anche altre dimensioni che rivestono un'importanza essenziale, soprattutto dal punto di vista delle relazioni. Da un lato, la dimensione organizzativa (non solo di una singola classe, ma dell'intera scuola) fa dirigere lo sguardo sulle persone, sulle risorse umane e sul tema della formazione continua; d'altro canto, la dimensione metodologica elicitare ragionamenti e cogitazioni sulle modalità attraverso cui, nello specifico, l'ambientazione didattica della comunità di ricerca possa rientrare all'interno di una situazione scolastica dove ci sono più figure di riferimento.

Riagganciandomi a questa asserzione, la *Philosophy for Children* non intende la filosofia come una disciplina a sé stante, bensì come strumento e *habitus* di ricerca: si tratta di creare cemento là dove ci sono mattoni con buchi, perché la filosofia con/per i bambini può dare un contributo a rendere più vicine le discipline all'indagine euristica ed epistemologica. Questa riflessione, che ha accompagnato Lipman nella costruzione del curriculum della *Philosophy for Children*, è un tema didattico centrale, che dovrebbe accompagnare i docenti nella loro pratica educativa quotidiana. In altre parole, occorre chiedersi quali siano gli agganci tra la pratica dialogico-filosofica e le altre discipline: domandiamoci, ad esempio, che contributo il dialogo filosofico dia alla riflessione linguistica e metalinguistica, ai ragionamenti sui temi estetici, all'arte, alla matematica, alle scienze, al movimento. Qualsiasi idea arrivi ai nostri sensori può essere motivo di indagine filosofica. Da maestro, ho sempre pensato che ogni parola potesse essere veicolo di apprendimento. Quest'ultima affermazione afferisce alla teoria del sociocostruttivismo, che è in linea con lo scenario aperto dalla *Philosophy for Children*.

Proprio la riflessione precedentemente enucleata permette di virare su una questione molto attuale, ossia l'idea di scuola affrescata nei documenti ministeriali (*Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012; *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*,

2018). Nello specifico, vorrei porre l'attenzione sul tema delle competenze: vista la diffusione del costruito in termini di riflessione pedagogica e concretezza operativa (progettazioni disciplinari e curricoli di istituto), il ministero ha tentato recentemente di darne nuovi risvolti per quanto concerne la valutazione nella scuola primaria. Questo ha fatto sì che i docenti siano stati impegnati in un lavoro utile a capire quali siano i nuovi scenari della pratica valutativa, non più quantitativa ma qualitativa, con un'attenzione maggiore all'apprendimento inteso come processo e non come prodotto.

Il tema delle competenze appare in una certa misura anche nella letteratura specifica dedicata alla *Philosophy for Children*: Marina Santi, in questo senso, pone una distinzione piuttosto netta tra argomentazione e dimostrazione. Quella pagina di *Ragionare con il discorso* in cui è presente una tabella che ben distingue il discorso argomentativo da quello dimostrativo ha alimentato la mia esperienza di maestro, non solo nella frequentazione del dialogo filosofico come strumento di apprendimento. Di quella tabella, da buon maestro *a righe*, ho sempre spostato molto la parte dedicata all'argomentazione, poco quella della dimostrazione: cercavo dunque di nutrire le capacità argomentative di alunni e alunne partendo da testi afferenti al curricolo lipmaniano o comunque a esso ispirati. In questa prospettiva, il mio era un tentativo di lavoro per competenze.

Lo stretto legame tra didattica per competenze e *Philosophy for Children* è in qualche modo evidenziato dal documento ministeriale del 2017 *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, che cita, a ragione, tutte le pratiche filosofiche messe in campo nei diversi ordini di scuola nell'ottica di un lavoro per competenze. Qui si apre una nuova possibilità di riflessione, ossia se ci siano delle competenze filosofiche particolari o se, invece, ci siano competenze filosofiche trasversali, appartenenti all'argomentazione filosofica, alla costruzione del linguaggio o ad altri temi; in ogni caso, il tema centrale è chiedersi quali siano le condizioni favorevoli affinché queste competenze siano sviluppate.

La questione del benessere a scuola trova nella *Philosophy for Children* uno straordinario strumento operativo, poiché nella pratica dialogico-filosofica, disponendo bambini e bambine in cerchio, dunque in una situazione differente dal solito, posso affermare, ripensando alla mia esperienza, che non c'è mai stata ansia della valutazione, del voto. Assistevo a una sorta di liberazione, bambini e bambine si sentivano liberi nell'esprimere le proprie idee.

Sintetizzando gli assunti precedentemente enucleati, anche in riferimento al mio percorso di insegnamento e di ricerca, da un lato l'università fa ricerca sulle pratiche didattiche, d'altro la scuola è essa stessa motore per la ricerca, protagonista della ricerca. La scuola può e deve fare ricerca, come ricordano i documenti normativi. Occorre dunque promuovere questo rapporto tra scuola e università, che di fatto si qualifica come relazione vivace e virtuosa tra teoria pedagogica e pratica educativa: si può finalmente spezzare l'idea per cui sia necessario costruire aprioristicamente una teoria per poi applicarla nella pratica, poiché è anche vero il contrario, ossia che dalla pratica didattica può nascere una teoria pedagogica da mettere in campo anche sul piano della ricerca scientifica.

C'è chi le domande riesce a non farsele, o almeno a contenerle, e si gode le cose finché vanno bene. E c'è chi, come noi, di domande se ne fa sempre troppe, non può godere fino in fondo di niente, e però, quando le cose si inguaiano, è già pronto (Gamberale, 2020, p. 86).

Con queste parole Chiara Gamberale racconta come ha vissuto, insieme alla propria famiglia, l'esperienza del *lockdown* e dell'isolamento, sensazione purtroppo ancora attuale. Come insegnanti abbiamo il dovere di accogliere le domande dei nostri alunni e alunne, di far emergere i dubbi e di utilizzarli come strumento di ricerca e di co-costruzione di conoscenza.

Oltre alla narrativa, però, c'è anche la scienza; tra i maestri che mi hanno guidato in questo percorso ventennale c'è sicuramente Edgar Morin, che già nel saggio *La testa ben fatta* sottolineava il valore della filosofia.

La filosofia, oggi confinata in una disciplina pressoché ripiegata su se stessa, deve riappropriarsi della missione che fu sua da Aristotele fino a Bergson e a Husserl, senza tuttavia abbandonare le indagini che le sono proprie. Così, pure svolgendo il proprio insegnamento, il professore di filosofia dovrebbe estendere il suo potere riflessivo e interrogativo

alle conoscenze scientifiche come alla letteratura e alla poesia, e nello stesso tempo nutrirsi di scienza e letteratura (Morin, 2000, p. 18).

Proprio Edgar Morin con questo famoso libro alimentò la stesura della premessa delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012: egli, infatti, riconosce un pensiero che interconnette, ossia un pensiero che risulta cruciale in un'era planetaria e che va nella direzione di una presa di consapevolezza del concetto di nuovo umanesimo, di umanità. È chiaro che questo tipo di pensiero, che non parcellizza ma trova agganci, non solo ha a che fare con la *Philosophy for Children*, bensì dev'essere sostenuto nella pratica didattica: è infatti fondamentale riconoscere nei nostri bambini e bambine, già a partire dalla scuola dell'infanzia, un pensiero che non sia più relegato, come sosteneva Piaget, nell'infantilità e nell'incompiutezza, ma che sia caratterizzato per quella dignità riconosciuta, tra gli altri, da Dewey e Lipman. Un pensiero in grado di far leva su una riflessione filosofica che trova agganci con le altre discipline senza perdere un orizzonte di senso è in definitiva quello che dà senso all'esistenza della filosofia stessa.

Nota bibliografica

- Calliero C. & Galvagno A. (2019). *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*. Torino: Loescher.
- Calliero C. & Galvagno A. (2013). *Filosofare tra insegnamento e apprendimento. L'approccio dialogico-filosofico per la promozione delle competenze trasversali nella scuola di base*. Torino: Ananke.
- Calliero C. & Galvagno A. (2010). *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*. Perugia: Morlacchi.
- Castoldi M. (2015). *Didattica generale* (Nuova ed. riveduta e ampliata). Milano: Mondadori Università.
- Fiorin I. (2004). *La relazione didattica. Insegnamento e apprendimento nella scuola che cambia*. Brescia: La Scuola.
- Gamberale C. (2020). *Come il mare in un bicchiere*. Milano: Feltrinelli.
- Lipman M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Milano-Udine: Mimesis.
- Lipman M. (2003). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*
- MIUR (2017). *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pontecorvo C., Ajello A. M. & Zuccheromaglio C. (2004). *Discutendo si impara interazione sociale e conoscenza a scuola* (Nuova ed.). Roma: Carocci.
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe* (Nuova ed.). Napoli: Liguori.
- Volpone A. (2010). *FilosoFare, luoghi, età e possibilità d'esercizio*. Napoli: Liguori.

Pensare insieme: la sfida interculturale e la *P4C*

Anna Granata

Professoressa associata di Pedagogia Interculturale presso l'Università degli Studi di Torino

Un'educazione monoculturale non è una buona educazione. Quali sono infatti gli obiettivi tradizionali di un percorso formativo scolastico (ma non solo)? Imparare a **ragionare**, esercitarsi ad **argomentare un punto di vista**, stimolare l'**immaginazione** e concepire delle alternative, sviluppare la **curiosità** verso altri modi di pensare e di vivere, accrescere la **sensibilità** verso il vissuto altrui (Parekh, 1989).

In fondo, con queste parole, Bhikhu Parekh (politico e politologo inglese di origine indiagana che si è anche occupato di educazione multi/interculturale) ci dice che la sfida interculturale è la sfida educativa contemporanea: imparare a ragionare, ad argomentare un punto di vista, a sviluppare una «testa ben fatta» potremmo dire con Edgar Morin (2000), a stimolare l'immaginazione e la comprensione dell'altro, ad accogliere modi diversi di pensare e di vivere (che è lo scopo ultimo del progetto educativo interculturale: vivere insieme tra diversi).

Leggere storie, dialogare a lungo, rinforzare positivamente, costruire un lessico così ricco da riuscire a dare forma a tutto: la mobilità sociale di destini oggi segnati dovrebbe ripartire dalle pratiche di parola (Laffi, 2014, p. 84).

Philosophy for Children e progetto educativo interculturale hanno dunque in comune alcuni obiettivi fondamentali, ma possono anche stimolarsi a vicenda nel raggiungimento di questi obiettivi.

La *P4C*, dal mio punto di vista di studiosa delle relazioni interculturali, può aiutare l'intercultura ad andare oltre un'idea culturalista delle diverse identità (che spesso ci divide in un fittizio noi e loro, profondamente antieducativo), per spostare l'attenzione sulle diverse idee/punti di vista/competenze di cui si fanno portatori bambini e ragazzi con *background* culturali diversi.

Dal lato opposto, anche se mi addentro in un ambito da me meno battuto, la **riflessione interculturale può portare la *P4C*** a considerare, oltre l'idea di diversità culturale, l'idea di condizione socio-economica, strettamente intrecciata a essa, che spesso crea condizioni di forte disparità e innesca dinamiche di potere, da gestire e arginare perché il dialogo tra diversi possa davvero avere luogo. Con la *Philosophy for Children* ognuno ha diritto di parola, anche il bambino più piccolo, anche quello che fa fatica a esprimersi, anche quello che pone domande a ripetizione, poiché non esistono domande stupide o intelligenti.

Mi pare dunque necessario un dialogo tra questi due diversi approcci, entro un'ottica di sinergia e collaborazione. Ecco tre punti su cui sarebbe interessante aprire un dialogo, proprio a partire da esperienze concrete.

1. La scuola non è un supermercato

Credo che la *P4C* ci ponga davanti a un'idea di scuola molto diversa da quella che purtroppo osserviamo non di rado nelle nostre scuole, ossia la scuola come luogo dove ricevere un sapere preconfezionato da altri per tutti i bambini, indistintamente. È la scuola delle schede didattiche preconfezionate. La scuola dove i bambini non possono fare troppe domande «altrimenti si crea confusione». La scuola, nella patria dei metodi Montessori e Reggio Emilia (che ci insegnano l'esatto contrario), dove si usano ancora modalità mnemoniche e compilative per trasmettere il sapere. Dove non esiste il disegno libero o è puro intrattenimento. Dove di rado si propone il tema libero, preferendo

la compilazione di schede preconfezionate. Una scuola che può essere replicata, in fondo, in maniera identica dietro uno schermo, limitando gli scambi con gli studenti a sporadici momenti durante la settimana di scuola.

Danilo Dolci (1988), in *Dal trasmettere al comunicare*, ha criticato fortemente il concetto di trasmissione culturale, sostenendo l'assoluta necessità di un'educazione dialogica e comunicativa, mai unidirezionale. La scuola è spesso luogo di arida trasmissione di nozioni, piuttosto che di una reale condivisione e costruzione del sapere, in essa si immagina sempre un detentore del sapere chiamato a «scolpire» le sue conoscenze pregresse su *tabulae rasae*, contenitori vuoti e predisposti ad accogliere le idee in maniera acritica.

2. Scoprire i saperi degli altri e condividerli

Un secondo punto molto importante riguarda i saperi *altri* di cui si fanno portatori bambini e ragazzi. Nella nostra scuola dell'obbligo sono presenti 191 lingue diverse (dato ovviamente difficile da rilevare, probabilmente sono molte di più), ma la maggioranza di esse viene ignorata dalla scuola stessa.

Così come ostacolate, spesso, sono le esperienze all'estero di alcuni studenti delle superiori, al cui rientro in classe viene richiesto spesso di «recuperare il programma», piuttosto che condividere coi compagni quanto vissuto e imparato durante l'anno all'estero.

Questi saperi rischiano di essere ignorati e trascurati ma anche di rimanere elitari, solo per qualcuno, facilitato dalla propria condizione familiare di partenza.

Don Lorenzo Milani, con la sua scuola per figli di contadini e operai, allontanati dalla scuola pubblica, proponeva in maniera avanguardistica per quei tempi, i soggiorni all'estero per alcuni dei suoi ragazzi. Trascorrevano un periodo in Francia per imparare il francese ma durante questo lasso di tempo avevano l'incarico di scrivere una lettera in francese ai loro compagni, una volta alla settimana. In questo modo l'esperienza di pochi diventava esperienza per tutti.

Gli alunni stranieri delle nostre scuole vivono una quotidiana esperienza di internazionalità, tra le mura di casa, attraverso i nuovi media, in dialogo con nonni e zii in terre lontane, un patrimonio che molto di rado viene valorizzato.

3. Sperimentare un'alternativa

Philippe Meirieu, il grande filosofo e pedagogista francese, racconta nel suo ultimo libro, una sorta di diario personale sulla sua esperienza educativa lungo tutta la vita, il ricordo più vivido delle scuole elementari, ossia il conflitto tra suo padre e il suo maestro.

Non erano realmente entrati in conflitto e il padre non aveva alcun ricordo di questo episodio, ma Meirieu ha sperimentato per la prima volta la discordanza tra quanto affermava l'insegnante e quanto sosteneva suo padre, relativamente a un dato argomento.

L'insegnante aveva portato delle argomentazioni scientifiche più convincenti, il padre si era basato invece su dei luoghi comuni.

La scuola non è né un'appendice della famiglia, né un prolungamento della piazza, né una bancarella del mercato, e nemmeno l'antenna del governo (Finkelkraut, 2015).

La scuola è luogo del pensiero, dei pensieri diversi, che non per forza collimano, che non per forza portano a una sintesi. Non c'è nessun luogo di incontro tra diversi come la scuola.

Nota bibliografica

Dolci D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare*. Milano: Sonda.
Finkelkraut A. (2015). *L'identità infelice*. Parma: Guanda.

- Granata A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.
- Granata A. (2015). *Diciottenni senza confini. Il capitale interculturale d'Italia*. Roma: Carocci.
- Granata A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Laffi S. (2014). *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Parekh B. (1986). The Concept of Multi-cultural Education. In Modgil S., Modgil C., Gajendra K. V. & Kanka M. (Eds.). *Multi-cultural Education: The Interminable Debate* (19-31). Londra: Falmer.

***Esperienze di P4C e comunità di ricerca sul
territorio piemontese***

Cittadini e cittadine di domani: l'educazione civica per co-costruire cittadinanza

Valerio Ferrero

CRIF

Teacher Expert in P4C

Insegnante di scuola primaria (I. C. "Sebastiano Taricco" di Cherasco)

valerio.ferrero1@posta.istruzione.it

Da questo anno scolastico il *nuovo* insegnamento dell'educazione civica ha debuttato in maniera ufficiale in ogni ordine di scuola. Leggendo le *Linee Guida* relative ai nuclei tematici di questa disciplina ne emergono in maniera forte caratteristiche e finalità. L'idea chiave, che deve trovare concretezza operativa nelle classi, è quella di favorire l'esercizio di una cittadinanza attiva da parte di alunni e alunne, intesa come *habitus* mentale per entrare in relazione con gli altri e agire in una società complessa e globalizzata come quella attuale. Lampante è anche la vocazione trasversale e interdisciplinare dell'educazione civica: si tratta non tanto di fornire a studenti e studentesse contenuti asettici e preconfezionati, ma di avviare collegialmente una riflessione metodologica affinché ogni disciplina possa divenire strumento di educazione alla cittadinanza. La dimensione collegiale assume dunque un'importanza cruciale: ogni disciplina può essere strumento di educazione civica sia dal punto di vista dei contenuti sia per quanto riguarda la metodologia di insegnamento. In questo senso, si lavora per competenze integrando saperi differenti e favorendo un apprendimento il più possibile persistente e permanente nella prospettiva del *lifelong and lifewide learning*.

La riflessione collegiale su come dar vitalità all'insegnamento dell'educazione civica rappresenta un passaggio cruciale per la definizione di una progettazione condivisa sul piano contenutistico e operativo. La *Philosophy for Children* e, in generale, gli approcci dialogico-filosofici a esso ispirati si qualificano come *medium* affinché alunni e alunne possano sperimentare la cittadinanza, qualcosa che non si insegna ma si vive. Le due classi quinte della scuola primaria di Narzole, afferente all'Istituto Comprensivo "Sebastiano Taricco" di Cherasco (CN), sono da inizio anno impegnate in un percorso di educazione civica che, sul piano didattico e metodologico, utilizza la *P4C* come strumento per far vivere ad allievi e allieve esperienze di cittadinanza attiva grazie al dialogo che si origina dalle loro domande (elicitate dalla lettura di pre-testi stimolo) e permette loro di avviare un processo di ricerca che può portare alla co-costruzione di apprendimento disciplinare. La trasversalità dell'educazione civica emerge grazie al lavoro collegiale dei docenti: le sessioni dialogiche, infatti, di settimana in settimana sono legate a una disciplina diversa, così gli alunni approfondiscono diversi campi della conoscenza e acquisiscono familiarità con le diverse lenti di interpretazione della realtà proprie dei differenti ambiti disciplinari.

Una sessione di *Philosophy for Children* si compone di diversi momenti, tutti utili per la trasformazione della classe in comunità di ricerca. Dopo la lettura collettiva di un testo stimolo in cui bambini e bambine gestiscono da soli il turno di parola, avviene la raccolta delle loro domande, relative alle questioni scaturite dalla lettura. È necessario specificare che i racconti utilizzati fanno parte di uno specifico curriculum (quello della *P4C*, appunto) o comunque sono a questo ispirati; essi propongono modelli di comunità di ricerca, in cui il dibattito non si polarizza su posizioni immutabili ma le differenti sensibilità dialogano per approfondire una ricerca di senso e verità e giungere a una sintesi diversa e più ricca delle opinioni iniziali. Le domande di alunni e alunne sono utili a definire

un piano di discussione, ossia la scelta rispetto a quali temi indagare. Si avvia così il dialogo vero e proprio, in cui ragazzi e ragazze esprimono le loro idee in piena libertà in una sorta di argomentare collettivo. Nella comunità di ricerca, infatti, avvengono negoziazione di significati, cognizione condivisa, inclusione, relazioni faccia a faccia e ragionevolezza.

Nel dover sintetizzare i punti chiave del progetto *Imparare a pensare. Philosophy for Children, Philosophy for Citizenship*, è possibile affermare che la proposta progettuale vuole veicolare lo sviluppo di abilità e competenze più che la mera acquisizione di contenuti: attraverso il dialogo filosofico all'interno della comunità di ricerca, dunque, allievi e allieve possono vivere in concretezza parole altrimenti considerate astratte come democrazia, inclusione e intercultura. Può essere utile traslare queste riflessioni progettuali sul piano operativo, proponendo come *exempla* alcuni stralci dialogici tra i più significativi.

Partendo da un testo stimolo riguardante le forme del linguaggio, la sua evoluzione e organizzazione¹, afferente dunque all'ambito linguistico, ragazzi e ragazze hanno potuto interrogarsi sull'utilizzo del linguaggio come mezzo per esprimere la verità ma anche di manipolazione della realtà, analizzando il tema di stretta attualità delle *fake news*.

M.: «Non sempre quello che leggiamo è vero...»

S.: «Sì, ci sono le *fake news*.»

Facilitatore: «E come facciamo a capire che cosa è vero e che cosa è falso?»

A.: «Dobbiamo stare attenti: non dobbiamo accontentarci di leggere le cose in un posto solo, ma provare a cercare le informazioni da più parti diverse.»

M.: «Di solito quando qualcosa non è vero lo si capisce ragionando.»

F.: «Sì, lo sai che una cosa non è vera... Chi dice che il Covid non esiste lo sa anche lui che non è vero!»

L.: «E poi quando qualcuno prova a dare notizie false si vede che qualcosa non torna...»

M.: «Sembra quasi che le frasi siano *slegate*, che si dicano bugie per giustificare un'altra bugia...»

Facilitatore: «Stai dicendo che si costruisce una verità non vera?»

La riflessione che ha preso avvio, invece, da un testo che apre al dialogo su tematiche come inclusione, violenza e differenza di genere² ha dato a questi concetti, troppo spesso affrontati in astratto, un'impronta concreta e legata al contesto di vita di alunni e alunne.

L.: «Se uno è escluso, allora può chiudersi sempre di più e diventare aggressivo.»

Facilitatore: «È così difficile non lasciare nessuno fuori?»

F.: «No... Ad esempio se dobbiamo prendere qualcuno scarso in squadra, poi possiamo non passargli la palla.»

F.: «Ma che dici? Allora è una cosa finta, non è vera inclusione!»

S.: «Sì, a che serve se prendi uno in squadra e poi non gli permetti di giocare?»

F.: «E vabbè... Ma se uno non è capace!»

Facilitatore: «Ma le capacità rimangono sempre uguali? Sono a geometria variabile oppure no? E perché?»

M.: «No, no... Possiamo sempre imparare.»

A.: «Possiamo imparare con gli altri...»

M.: «“Con gli altri” significa che mettiamo in comune le idee... E ne creiamo di nuove.»

M.: «“Non cambia solo chi all'inizio doveva imparare, cambia anche chi aiuta a imparare.»

A un anno di distanza dal primo caso di Covid-19 in Italia, a Codogno, è stato avviato un dialogo filosofico per comprendere le conseguenze della pandemia sulle vite di tutti e tutte e i cambiamenti da essa provocati. Dopo la lettura del pre-testo³, alunni e alunne hanno posto l'attenzione sull'uso e abuso della tecnologia e sulle problematiche sociali ed etiche a essa connesse.

A.: «È meglio vedersi di persona, non davanti a uno schermo... Sembra di parlare da soli!»

¹ Il pre-testo a cui qui si fa riferimento è “Kasper cattura una parola”, tratto da Berrie Hessen, *Piccolo ma coraggioso*, Napoli, Liguori, 2010, pp. 36-39. Questa raccolta non fa parte del curricolo lipmaniano, ma i racconti in esso contenuti sono a esso ispirati nella forma e nell'impostazione.

² Il racconto è stato tratto da Matthew Lipman, *Mark*, Napoli, Liguori, 2004, pp. 17-18.

³ Il pre-testo è stato tratto dal curricolo *PEACE* (<https://peace.kinderphilosophie.at/it/index.html>).

F.: «Io mi ricordo durante la quarantena... Non potevi uscire e stavamo tutto il giorno attaccati alla tecnologia. Non capisco perché bisognerebbe scegliere di vivere davanti a uno schermo.»

M.: «E poi non sai chi c'è dell'altra parte!»

M.: «Il computer poi ti "registra", nel senso che ti prende i dati e poi ti bombarda di pubblicità.»

Facilitatore: «Avete ragione. Ma non è solo una questione di sicurezza, è anche una questione etica...»

S.: «Che cosa vuol dire?»

Facilitatore: «Significa riflettere su ciò che è giusto e sbagliato... Pensate, ad esempio, a quanto inquinano questi strumenti tecnologici!»

[...]

M.: «Noi non pensiamo come le macchine.»

F.: «Il pensiero tecnologico non è come il nostro, è molto più prevedibile.»

F.: «Queste cose... Telefoni, computer rischiano di far diminuire la nostra fantasia...»

A.: «Ci fanno quasi smettere di pensare, ci entri dentro e non decidi più.»

Facilitatore: «Quindi c'è un momento in cui il pensiero tecnologico *vince* sul nostro pensare?»

È chiaro che quest'ultimo stralcio dialogico, nello specifico, risulta utile a sviluppare il terzo nucleo tematico dell'educazione civica, ossia la cittadinanza digitale: non si tratta di insegnare ad alunni e alunne come si utilizzano i differenti mezzi tecnologici e multimediali, ma di effettuare con loro un lavoro di riflessione e metariflessione, così che divengano fruitori e utilizzatori consapevoli di questi strumenti.

In linea generale, appare evidente quanto il dialogo filosofico garantisca l'espressione libera di allievi e allieve, che possono manifestare le proprie idee in un clima inclusivo e aperto alle diverse lenti di interpretazione del mondo, poiché ogni contributo è utile al processo di ricerca. Gli estratti dialogici proposti dimostrano che durante i dialoghi si indagano questioni che interessano i diversi ambiti disciplinari e se ne approfondisce la valenza filosofica, acquisendo consapevolezza di come si costruisce il sapere.

Dialogando in comunità, alunni e alunne vivono la democrazia, intesa non soltanto come forma di governo, ma soprattutto come predisposizione alla vita comunitaria, a una mentalità aperta, all'accettazione del diverso da sé e alla libertà di pensiero ed espressione. L'insegnante, assumendo il ruolo di facilitatore, ha un ruolo cruciale: fa parte della comunità, è una sorta di compagno esperto che sostiene il processo di ricerca rilanciando questioni e interventi, sottolineando le domande che via via emergono, evidenziando i punti di vista di tutti e tutte.

Il dialogo filosofico risulta utile in chiave metacognitiva, poiché ragazzi e ragazze possono riflettere sul proprio modo di essere classe. Immaginando di trovarsi su un'isola sperduta e deserta e di doversi organizzare per vivere lì in attesa di essere soccorsi, alunni e alunne hanno potuto ragionare sull'importanza della collaborazione e della cittadinanza attiva.

A.: «Dobbiamo organizzarci subito, trovare del cibo...»

M.: «Costruire una capanna, cercare di accendere il fuoco...»

Facilitatore: «Ma chi decide che cosa fare e come vi organizzate?»

M.: «Ne parliamo e decidiamo tutti insieme.»

F.: «Sì! Vabbè... Però noi non andiamo quasi mai d'accordo... Ma lì impareremmo!»

È chiaro che in questo stralcio, appartenente alla fase iniziale del dialogo, la riflessione non sia ancora traslata su un piano filosofico, ma emerge in maniera chiara quanto questa pratica sia utile a costruire consapevolezza rispetto al proprio modo di ragionare e al proprio modo di essere, da soli e in comunità. Ebbene, il dialogo filosofico promuove la conoscenza profonda di sé teorizzata da Socrate, poiché attraverso il confronto con l'altro si coglie l'originalità del proprio sguardo sul mondo. Il contatto con punti di vista diversi allena a trovare orizzonti condivisi ricorrendo a creatività ed empatia. Si attivano poi processi cognitivi complessi come argomentazione e problematizzazione, sviluppando atteggiamenti di ricerca utili a superare risposte stereotipate: nell'epoca in cui tutto è *a portata di click*, è cruciale discernere l'attendibile, il vero da ciò che non lo è.

In un mondo in cui i toni accesi non lasciano spazio ad argomentazioni ragionate e l'ascolto reciproco rappresenta una chimera, ecco che un soffio di filosofia e un respiro di democrazia permettono di pensare a un futuro che può essere soltanto immaginato.

Nota bibliografica

- Calliero C. & Galvagno A. (2019). *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*. Torino: Loescher.
- Calliero C. & Galvagno A. (2010). *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*. Perugia: Morlacchi.
- Cosentino A. (2020). *Dialoghi a sorpresa. Giochi filosofici e ironia socratica*. Bologna: Diogene Multimedia.
- Cosentino A. & Oliverio S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Ferrero V. (2020). Una via per l'inclusione. Il dialogo filosofico nella comunità di ricerca per far emergere le potenzialità di ciascuno. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 24(50), 167-177.
- Granata A. & Ferrero V. (2020). La scuola è un luogo di relazioni: sei lezioni dal lockdown per la scuola primaria. *Studium Educationis*, 21(3), 67-81.
- Granata A. (2017). Different minds thinking together: the potential of philosophy for communities from an intercultural perspective. In Franzini Tibaldeo R. & Lingua G. (Eds.), *Philosophy and reflective communities*. Bruxelles: Peter Lang, 126-132.
- Granata A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.
- Lingua G., Granata A. & Monti P. (Eds.). *Culture vive. Saggi di filosofia e pedagogia delle relazioni interculturali*. Torino: Celid.
- Lipman M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Milano-Udine: Mimesis.
- Lipman M. (2003). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mulas F. (2005). Philosophy for Children. Riferimenti teorici, curricolo e applicabilità. *Phronesis. Semestrale di filosofia, consulenza e pratiche filosofiche*, 4, 9-31.
- Volpone A. (2010). *FilosoFare. Luoghi, età e possibilità d'esercizio*. Napoli: Liguori editore.

Ringraziamenti

Grazie ad Alberto Galvagno, il mio Maestro: senza di lui non sarei l'insegnante e la persona che sono oggi.

Filogiocando con l'arte. Percorsi di educazione artistico-filosofica nella scuola dell'infanzia

Cristina Pasteris
Filosofia con i bambini
Insegnante di scuola dell'infanzia presso un istituto bilingue
Tutor dell'apprendimento
Formatrice

L'educazione, fin dalla prima infanzia, alla domanda/risposta con la filosofia è oltremodo significativa e fondamentale: sia la domanda, infatti, che la risposta rappresentano due situazioni di base interne al processo di costruzione della conoscenza. Il processo di insegnamento-apprendimento del bambino si compie proprio in quest'ottica che, in base all'approccio metodologico utilizzato, può focalizzare meglio l'una o l'altra. In questo senso, la filosofia con i bambini mira all'educazione alla domanda, alla quale è importante riservare attenzione, coltivandola e, soprattutto, alla quale non è importante trovare una verità assoluta, definitiva, bensì utilizzarla per entrare ad "abitare" il dialogo filosofico (Calliero & Galvagno, 2010).

Per imparare quindi a far-si domande, è necessario esercitarsi al pensiero e al dubbio. I bambini, intrecci di dubbi e di "perché", ma anche di risposte intrinseche, hanno bisogno di essere ascoltati, di poter imparare ad esprimere i loro punti di vista, di poter stimolare continuamente il loro pensiero critico e la loro abilità riflessiva (Pasteris, 2020).

La Filosofia con i Bambini è un modello educativo volto ad offrire quindi occasioni di ascolto, comunicazione, sperimentazione del pensiero critico, riflessivo e creativo, all'interno di una comunità di ricerca, tesa alla "co-costruzione della conoscenza" (C. Pontecorvo). In questo processo il bambino, mentre sviluppa e costruisce la conoscenza nell'ambito di un dialogo filosofico, arriva a conoscere l'altro da sé e impara a conoscere se stesso, coltivando la propria unicità ed originalità.

La "filosofia con i bambini" alla scuola dell'infanzia è una suggestione che si radica nell'etimologia della parola: creare occasioni affinché gli allievi diventino "amici della conoscenza" e "amici tra di loro" nel percorso di ricerca. Lo strumento metodologico è essenzialmente il dialogo autentico, nel quale l'insegnante cessa di essere il dispensatore delle risposte e passa agli allievi la gestione delle **domande**.

I riferimenti culturali sono **Matthew Lipman**, il quale afferma che la filosofia nella scuola di base può diventare una sorta di cemento che tiene insieme i **mattoni delle discipline** (Lipman, 2003), e **Edgar Morin** che vede nello spirito filosofico l'opportunità di ricollegare le parti in cui si è frammentato il sapere, e ricucirle nell'ottica della complessità (Morin, 2000).

La metodologia è ciò che caratterizza il progetto, ma **l'originalità sta nel rendere funzionale** la "filosofia con i bambini" all'apprendimento delle discipline e dei campi di esperienza; per questo motivo parliamo di promozione dell'approccio dialogico-filosofico per l'apprendimento. L'idea è che, formare "comunità di ricerca" che indagano le domande filosofiche fondative delle discipline, aiuti a dare "senso" allo studio delle stesse, favorendo una motivazione e una curiosità, nonché creatività autentica.

Traguardi di competenza impliciti all'approccio dialogico-filosofico.

Il bambino:

- sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini. Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta. (*Il sé e l'altro*)
- sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale; chiede ed offre spiegazioni. (*I discorsi e le parole*)
- costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri (*I discorsi e le parole*).

Traguardi di competenza disciplinari.

Il bambino:

- sviluppa il senso dell'identità personale. Pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme. Si orienta nelle prime generalizzazioni del tempo e dello spazio. Riconosce i più importanti segni della cultura. (*Il sé e l'altro*)
- fa ipotesi sui significati di parole e discorsi. Cerca somiglianze e analogie tra i significati.
- ragiona sulla lingua, riconosce e la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia. (*I discorsi e le parole; Immagini, suoni e colori*)
- raggruppa e ordina secondo criteri diversi, identifica proprietà, confronta. (*La conoscenza del mondo*)
- è in grado di avvicinarsi ed osservare, esplorare, provando a descrivere con un linguaggio prossimo artistico; prova ad apprezzare le opere artistiche. (*Immagini, suoni e colori*)

Obiettivi di apprendimento - contenuti del progetto.

- conoscere e comprendere l'esistenza di molteplici correnti artistiche;
- conoscere e comprendere l'esistenza e l'utilità di più tecniche artistiche;
- comprendere ed interpretare il significato dell'opera artistica e quanto l'autore voglia comunicare;
- imparare a porsi in atteggiamento critico nei confronti di un'opera d'arte utilizzata come stimolo per avvio alla conduzione del dialogo filosofico;
- sviluppare il senso di immaginazione a partire da uno stimolo visivo più astratto e riportarlo alla realtà concreta, più vicina agli allievi stessi;
- sviluppare ascolto, senso critico, senso di autoriflessione e di ragionamento a partire dalla ricezione e rielaborazione di idee e punti di vista altrui, sviluppati nel contesto comunitario dialogico;
- migliorare la consapevolezza dell'utilità della comunicazione verbale e non verbale correlativamente allo sguardo e all'ascolto di chi sta parlando.

Spunti per l'avvio del dialogo

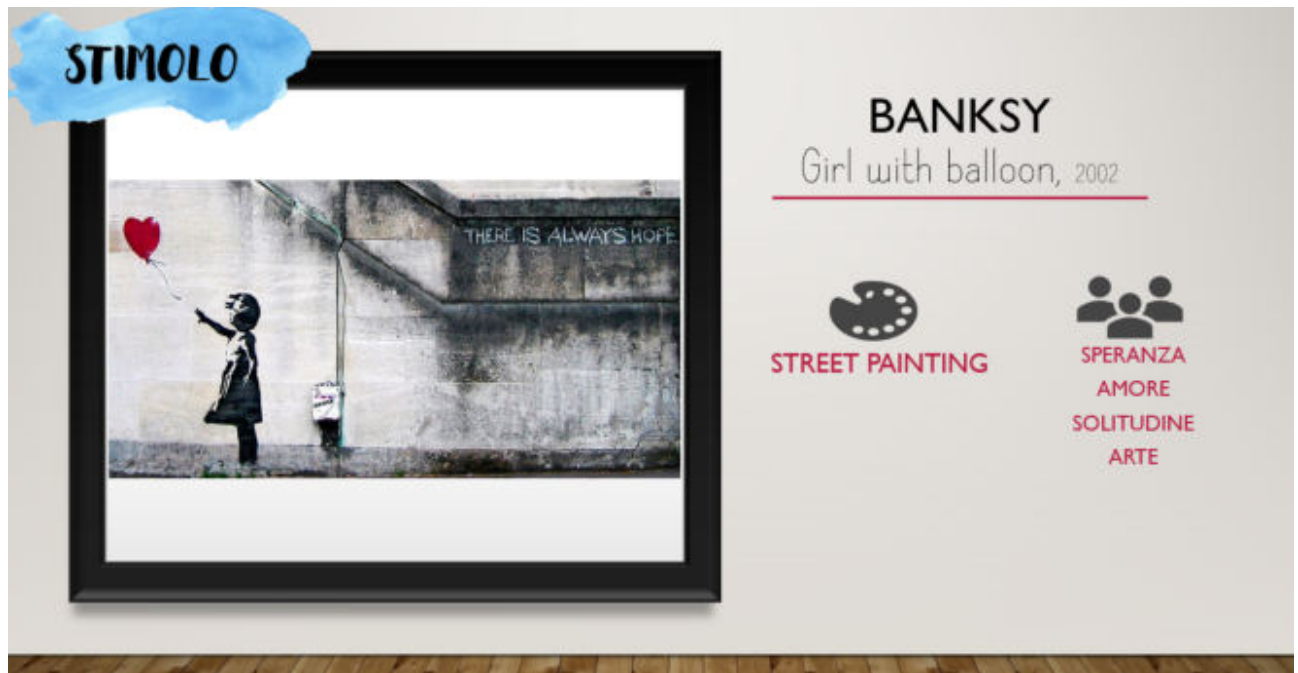
Gli incontri sono stati strutturati secondo un ordine procedurale, che parte dal contemporaneo (*Anni 2000*) fino agli albori (*Preistoria*) della Storia dell'Arte. Ogni incontro, a cadenza settimanale e della durata di due ore, ha avuto inizio grazie ad uno stimolo artistico, il quale ha consentito ai bambini di poter *giocare* con i loro pensieri filosofici al meglio, trasponendo la loro esperienza concreta in qualcosa di più creativo ed immaginario. Ogni dialogo, una volta terminato, ha visto nella sua ri-costruzione concreta, un prodotto finale condiviso, in cui i bambini hanno potuto fare tesoro sia di quanto emerso nei dialoghi, che di tecniche artistiche differenti.

Opere d'arte-stimolo (a cui se ne aggiungeranno altre, poiché il progetto terminerà a Giugno 2021) e **stralci dialogico-filosofici significativi dei bambini.**

BANKSY

Nessuno conosce veramente Banksy, eppure tutti conoscono la sua arte e parlano di lui. Ciò che sappiamo è che è un artista di graffiti, un pittore, un regista, ed un personaggio misterioso. La sua carriera inizia in Inghilterra, precisamente a Londra, dove diventa il più noto esponente della *Street Art*.

Una delle opere più importanti è quella della bambina che guarda il palloncino rosso a forma di cuore volare via, simbolo di amore e di speranza, innocenza, sogni.



Alessandro: Cos'è quella scritta?

Lorenzo: Io leggo solo T...E...I...A....però non so cosa c'è scritto, non so leggere...Ce lo leggi?

Cristina: «There is always hope», che significa «C'è sempre speranza».

Filippo: Ah... beh meno male che c'è sempre speranza, perché se no...

Enea: Ma sì, ma io non so cos'è la speranza...

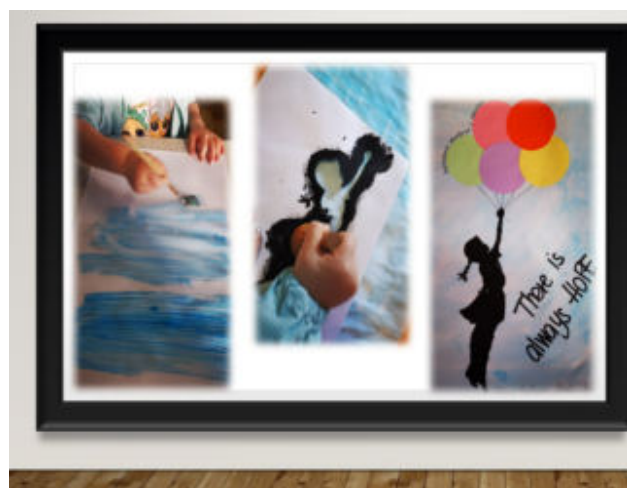
Alessandro: Vuol dire quando qualcuno spera che succeda qualcosa...o che vuole tanto una cosa...

Lucia: Sì, tipo io spero che il coronavirus vada via, così possiamo tornare a essere in libertà...

Gioele: Perché dici in libertà?

Lorenzo: Forse perché possiamo fare quello che facevamo prima da tranquilli, andare dove vogliamo, così...libertà è quello...

Gioele: Ah sì è bella allora la speranza, speriamo tutti qualche cosa di bello!



ANDY WARHOL

Eccentrico pittore, Warhol è stato per diversi anni l'anima della scena artistica americana e mondiale. È stato uno dei rappresentanti più importanti della POP ART, termine che deriva da "popolare" e indica un'arte che appartiene a tutti, non solo a chi ha possibilità di studiare o di acquistare un'opera d'arte. Qui dà un ruolo da "star" a immagini e oggetti che tutti conoscono: dalle celebrità del cinema alle immagini di giornali o prodotti che si trovano normalmente nelle case, per esempio lattine. Nelle sue opere, tutto, se trasformato con creatività, tecnica e passione, può diventare arte.



Edo: Queste immagini sono tutte uguali!

Marilyn: Ma no...non è vero, spiegati bene...

Edo: Ma io mi sono spiegato bene, io vedo sempre le stesse cose qui...

Marilyn: Allora, qui c'è la stessa persona ma è creata con colori diversi...

Bianca: Io vedo una donna che può essere vera..

Cristina: State parlando di esistenza. Qualcuno sa cosa significa ciò che ha appena detto Bianca?

Ludo: Quindi che esiste davvero?

Bianca: Sì, che esiste nella realtà...come noi

Cristina: E che cosa intendete per realtà?

Valerio: Una cosa che esiste davvero, che possiamo toccare.

Jacopo: Ma scusa, e allora il Sole, che lo vediamo ma non lo tocchiamo, non esiste? Certo che esiste. Le cose reali sono quelle che ci sono nella realtà e che si toccano ma si vedono anche...



JOAN MIRÒ

Le sue creazioni nascono in modo spontaneo e impiega tanto tempo prima di essere soddisfatto di quello che fa, a volte passano anni prima che un quadro sia considerato terminato. Lui si definisce “*giardiniere dell’arte*”: dopo aver seminato, deve aver il tempo per innaffiare, potare e portare a fioritura ogni sua opera. Ama l’arte orientale per cui, in alcune opere, riprende la tecnica dei calligrafi giapponesi. Così come per un bambino, la cui fantasia non ha limiti, un bastoncino può trasformarsi in una bacchetta magica o in una spada da moschettiere, anche per Mirò tutto ciò che lo circonda può essere la scintilla che fa scattare la sua arte meravigliosa. Ecco che guardare il cielo, osservare l’immensità e cercare di capirne i segreti è un’abitudine bellissima che accomuna da sempre gli artisti con i bambini, come in quest’opera d’arte.



Alessandro: Ah io questo so cos’è...Si vede benissimo...è lo spazio!

Lorenzo: Sì Ale, hai ragione, anche secondo me quello è lo spazio, un po’ strano però per essere un vero spazio...

Lucia: Cos’è lo spazio? È tipo un posto, una stanza, dove siamo adesso?

Jacopo: No, no...lo spazio che ha dipinto il pittore è l’Universo... perché vedete!? Ci sono i pianeti, forse anche dei satelliti, le stelle, tutte cose che ci sono nell’Universo che noi non vediamo da vicino, come in un cielo nero e buio gigante...

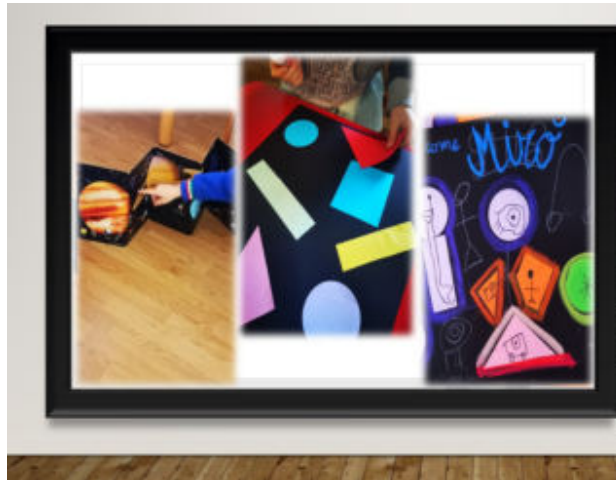
Lorenzo: E perché ci sono due occhi? Gli occhi cosa c’entrano con l’Universo?

Maria S.: Gli occhi sembrano proprio come i nostri...

Alessandro: Mah, secondo me quegli occhi non c’entrano niente, forse sono due stelle o due asteroidi a forma di occhio...

Gioele: Cosa sono gli asteroidi Ale?

Alessandro: eh, sono quelle cose fatte di pietra che volano nello Spazio e che se sbattono si rompono...



FRIDA KAHLO

L'amore per la propria terra, per le sue origini e tradizioni, anima ogni attimo della vita di questa straordinaria pittrice che, fin dalla sua apparizione nel mondo dell'arte, non ha mai smesso di far parlare di sé. Dopo un brutto incidente, si appassiona sempre di più alla pittura e Frida diventa la principale protagonista dei suoi stessi dipinti. *"Dipingo me stessa perché sono la persona che conosco meglio"*, dice a chiunque le chieda il motivo di tanti autoritratti.

STIMOLO

FRIDA KAHLO
Io e i miei pappagalli, 1941


ARTE NAIF


IDENTITÀ
INDIVIDUO
ANIMALI



Cristina: cosa vedete in questo dipinto? E che sensazione vi trasmette?

Ludo: beh, a me sembra una donna da sola, forse è triste perché è sola...

Jacopo: ma non è sola, ha i suoi pappagalli vicino a lei...ne ha davvero tanti!

Edo: sì forse perché le piacciono gli animali...

Ludo: comunque è triste perché non ha il sorriso, così...

Bianca: sai Ludo che le persone possono anche essere felici senza far vedere il sorriso... tu non sai cosa ha nel suo cuore...

Cristina: quand'è che noi siamo tristi?

Ludo: sì è vero però a guardarla mi sembra triste, essere tristi vuol dire che si piange per qualcosa di brutto che è successo...poi se si piange, passa tutto e ritorna il sorriso...

Enea: a me trasmette tranquillità... è calma, si sente perché è in pace...



PABLO PICASSO

Picasso prende parte ad un movimento chiamato Cubista, corrente in cui si vuole dipingere la realtà per quello che è, rappresentandola contemporaneamente da tutti i punti di vista. Ogni figura è divisa in forme più piccole (spesso cubi, da cui deriva il termine *cubismo*), fino ad arrivare ad una vera e propria scomposizione. Le opere possono sembrare *strane*, la sua pittura e il suo disegno diventano sempre più semplici, tanto da sembrare realizzati da un bambino. Non si tratta di un errore, ma è proprio ciò che Picasso vuole fare! Secondo lui, infatti, i bambini sono in grado di rappresentare la realtà per quello che è veramente, senza farsi influenzare da alcuna teoria.



Edo: Questi personaggi sembrano mascherati...

Bianca: Sì è vero, sembrano personaggi di carnevale! Uno sembra Arlecchino...

Filippo: Perché si sono mascherati? Non vediamo le loro facce così...

Lorenzo: Forse perché volevano sembrare qualcun'altro...

M. Sole: Sì, come noi quando tra pochi giorni avremo la festa di Carnevale e ci travestiamo!

Sole: Io mi vorrei mascherare da principessa...

Cristina: perché vi piace tanto mascherarvi?

Jacopo: Perché è bello diventare un personaggio che mi piace... e che vorrei essere...

Cristina: a cosa serve mascherarsi?

Alessandro: Forse per sembrare un altro... come ha detto prima Lorenzo...

Lorenzo: diciamo che ci piace travestirci per sembrare chi non siamo ma chi vorremmo essere...

Cristina: vi piace come siete?

Alessandro: sì ma vorrei diventare veloce come Flash io...

Lorenzo: Beh, puoi diventarlo, se ti alleni e impari... se vuoi, puoi farlo...



Nota bibliografica

- Calliero C. & Galvagno A. (2019). *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*. Torino: Loescher.
- Calliero C. & Galvagno A. (2013). *Filosofare tra insegnamento e apprendimento. L'approccio dialogico-filosofico per la promozione delle competenze trasversali nella scuola di base*. Torino: Ananke.
- Calliero C. & Galvagno A. (2010). *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*. Perugia: Morlacchi.
- Castoldi M. (2015). *Didattica Generale* (Nuova ed. riveduta e ampliata). Milano: Mondadori.
- Lipman M. (2003). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*.
- MIUR (2017). *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pasteris C. (2020). Le grandi domande dei bambini. *Nascere Mamma*, 12, 73.
- Pasteris C. (2020). Come si fa a educare i bambini al bello? Educazione al bello e Filosofia con i bambini. *Nascere Mamma*, 9, 73.
- Pasteris C. (2020). Bambini e Pensieri. Pratiche filosofiche nella scuola di base. *Nascere Mamma*, 6, 73.
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe* (Nuova ed.). Napoli: Liguori.

Potenzialità del dialogo filosofico nell'insegnamento della scrittura

Pietro Falciola
Insegnante di scuola primaria

Sono un insegnante di scuola primaria. La mia esperienza con la filosofia coi bambini inizia durante il secondo anno di università, durante il quale ho avuto la fortuna di frequentare il laboratorio di Philosophy for Children tenuto dal professor Galvagno. Mi sono rapidamente appassionato a questa metodologia di insegnamento, tanto da decidere di utilizzarla come strumento principe del mio lavoro di tesi.

Con l'aiuto del professor Galvagno sono partito dall'idea applicare le potenzialità del dialogo filosofico alla scrittura di testi, per verificare se esso apporti dei miglioramenti nella costruzione condivisa del pensiero, da cui poi nasce la traccia del testo, e nell'incremento della consapevolezza di ciò su cui si deve scrivere.

La prima parte del progetto è stata svolta nella 5^aA della scuola primaria di Monasterolo di Savigliano (CN), in cui ho proposto cinque sessioni di dialogo filosofico, stimulate da uno spunto iniziale e seguite dalla stesura di cinque testi di diverse tipologie testuali (narrativo, descrittivo, argomentativo, poetico e la lettera). La seconda parte del progetto è invece stata svolta nella 5^aB della scuola primaria di Mussotto d'Alba (CN), in cui la stesura degli elaborati è avvenuta senza un precedente dialogo filosofico ma stimolata dai medesimi spunti.

Analizzando i dati raccolti, ossia i dialoghi filosofici e i testi dei bambini, sono emerse considerazioni a mio parere molto interessanti: in molti testi della classe di Monasterolo emerge in modo evidente una condivisione del pensiero, poiché nei testi dei bambini si riscontrano pensieri e idee che sono espressione scritta di qualche passaggio logico avvenuto all'interno del dialogo precedente.

Di seguito riporto uno degli esempi più rilevanti; durante il dialogo successivo alla visione di un video-documentario sulle miniere di Coltán, un bambino ha espresso il seguente pensiero: «Il lavoro di queste persone è fondamentale per noi, anche se la gente usa il cellulare ma pochi ci pensano. Si dovrebbe fare un omaggio a tutti quelli che cercano di migliorarci in parte la vita, queste persone devono anche essere ringraziate in qualche modo secondo me.»

In un testo di una compagna di classe, scritto dopo il dialogo, si può poi ritrovare questo passaggio: «Il coltan viene scavato dai congolesi, gli abitanti del Congo, che vengono pagati solo 50 dollari al mese e non sanno dove va a finire il coltan. Secondo me dovremmo fare degli omaggi a tutti quelli che scavano per trovare ciò che serve per i nostri telefoni».

Un altro elemento interessante che ho riscontrato è la progressiva tendenza da parte dei bambini, durante i dialoghi, a esprimere la consapevolezza di non possedere la verità assoluta in merito all'argomento trattato, sollevando quei dubbi che sono il centro del dialogo filosofico.

Ho scelto anche di proporre una possibile criticità del progetto, nata da una domanda che mi sono posto durante la sperimentazione: si potrebbe pensare che il dialogo possa appiattire le differenze di pensiero dei bambini, uniformandole attorno al cosiddetto pensiero condiviso che poi porta gli stessi bambini a scrivere testi in cui sono presenti idee somiglianti tra loro e derivate dalla precedente discussione. Al contrario, in assenza di dialogo, ciascun bambino trasferisce nel proprio testo il

proprio pensiero, unico e incontaminato dai pensieri degli altri poiché non modificato da un'eventuale discussione in merito.

Dopo aver analizzato i risultati ritengo però che per i bambini di Monasterolo *l'inventio*, ossia la raccolta delle idee preliminari al testo, sia avvenuta scegliendo tali idee di volta in volta all'interno di un calderone ribollente di pensieri, propri ed altrui: al momento della scrittura il cervello di tutti i bambini, compresi quelli che non hanno mai partecipato in modo attivo al dialogo, era già in movimento, non ha dovuto accendersi a comando su richiesta dell'insegnante.

In conclusione, penso che la sperimentazione abbia ottenuto dei risultati molto positivi e superiori alle aspettative, specialmente riguardo alle inferenze tra i passaggi dialogici e i pensieri espressi dai bambini attraverso i loro testi.

Desidero lasciarvi riportando un pensiero tratto dal dialogo filosofico sviluppatosi in classe parlando della poesia:

"Quindi torniamo al discorso che faceva prima Aurora, ovvero che la poesia è un'emozione: siete tutti d'accordo?"

"Più o meno, la poesia è un'emozione ma allo stesso tempo non lo è: la poesia trasmette emozioni, ma di per se non è un'emozione perché altrimenti sarebbe come dire che un giubbotto è calore. Il giubbotto trasmette calore come la poesia trasmette felicità."

Mi torna in mente una frase provocatoria di W.O. Kohan: «Chi osa prevedere la forza che può avere il pensiero di un bambino? Chi osa dire che, tenuto conto dell'età, il bambino penserà questo o quello?». Forse troppo spesso gli insegnanti tendono a considerare i bambini come esseri irragionevoli e a privarli per questo di esperienze formative, mentre questo pensiero di un bambino di 10 anni credo racchiuda una profondità e una chiarezza che farebbero invidia a molte persone adulte.

Io non ho imparato molto, ma mi è piaciuto molto

Marta Delmastro
CRIF
Filosofa pratica
Teacher Expert in P4C

Tra i laboratori di P4C portati avanti nel territorio piemontese in questi anni ho deciso di condividere l'inizio del percorso – che si è rinnovato ogni anno – di una classe di Azeglio, un paese del canavese. Si tratta di una prima elementare, con la quale ho lavorato nella seconda parte dell'anno scolastico per un totale di 10 sessioni. Tale esperienza è interessante perché si situa in quell'area di confine sottile in cui i bambini, insieme, passano da gruppo disomogeneo a classe, e, grazie al lavoro della *Philosophy for Children*, trasformano la classe in comunità.

Con i piccoli alunni sono stati seguiti con precisione il setting e la metodologia della P4C: a parte un breve gioco di "riscaldamento", ogni volta diverso, per far concentrare i bambini e sottolineare che erano entrati in uno spazio mentale altro rispetto alla lezione scolastica, per ogni sessione si è proposto un testo stimolo, si è fatta un'agenda, un piano di discussione e un'autovalutazione finale.

Ciononostante, il lavoro di molti incontri è stato principalmente di propedeutica alla ricerca filosofica di comunità: è necessario molto "allenamento" per arrivare a un ascolto degli altri, a una concentrazione e a una consapevolezza sufficienti non solo a formulare in autonomia le domande, ma a provare a districarsi (non da soli, cosa già di per sé difficile, ma insieme) tra i concetti emersi dalle osservazioni di tutti. La comunità si è costituita a poco a poco, dapprima con i membri che semplicemente esprimevano quello che li aveva colpiti e poi, provocati dalle mie domande, ci ragionavano su, e in seguito imparando a fare domande essi stessi e ad ascoltare anche quanto detto dagli altri. Il cambiamento da questo punto di vista è stato evidente: l'altro è passato dall'essere considerato fonte di noia – "Aspetto che il mio compagno abbia finito di parlare così finalmente posso farlo io" – a una persona da prendere sul serio, che dice cose che non ci sarebbero venute in mente, anzi: a volte arriva anche dove non riusciamo ad arrivare da soli, e ci fa capire un po' di più, senza l'intervento diretto del facilitatore o della maestra.

La *Philosophy for Children* vuole partire dagli interessi e le esperienze dei partecipanti, e proprio per questo sono stati usati alcuni brani del testo di B. Heesen, Piccolo ma coraggioso. La scelta degli stimoli è stata motivata, almeno all'inizio del percorso, dalla riflessione sull'età e sulla maturazione dei partecipanti: sono stati selezionati racconti che tematizzano i concetti di crescita, di apprendimento, della natura delle parole o dei numeri e via dicendo, che sono concetti ed esperienze con cui i bambini stavano interagendo in quel momento della loro crescita. Nella seconda parte sono stati invece proposti brani che suggerivano temi che i partecipanti avevano considerato interessanti nelle sessioni precedenti, proprio per seguire quelli che erano i loro interessi.

Il principale lavoro concettuale svolto dai bambini in questo laboratorio è stato di chiarificazione e "messa in ordine" di alcuni concetti e dei modi con cui comprendevano la realtà. Sono molte le idee di cui avevano una vaga nozione e che iniziavano a utilizzare in quel periodo della vita e, tematizzandole e ragionandoci sopra assieme ai compagni, i partecipanti sono riusciti a esplicitarli e dar loro più precisione. Per fare solo un esempio, interessante era stata la reazione della classe al concetto di apprendimento: mentre per tutti era chiaro cosa volesse dire imparare – o per lo meno così

sembrava – molto più difficile è stato mettersi d'accordo su cosa fosse possibile imparare e cosa no. Sembravano esservi tre tipi di azioni: cose che si possono imparare, altre che non si possono imparare per limiti fisici o mentali – si pensi al volare, o a leggere nella mente – e altre che non si possono imparare semplicemente perché sono automatiche, come il battere le ciglia, il dormire, lo sbadigliare. Ecco, per quei bambini il terzo filone era molto problematico, perché ammettere che non si potesse imparare qualcosa era estremamente disturbante, e poco importava che il motivo per cui non si può imparare a sbattere le ciglia è perché lo si sa già fare: non era un'idea accettabile. Il suddetto è anche un ottimo esempio di quanto la considerazione emotiva di un concetto influenzi la presa in esame del concetto stesso, in questo caso per la connotazione troppo positiva che lo caratterizza. I bambini ci hanno messo parecchio tempo ed energia per "sistemare" questo problema, dato che le opinioni a proposito nel gruppo erano discordanti. In questo modo, per la maggior parte di loro, il concetto dell'apprendimento è divenuto più chiaro e distinto, esplicitato nelle sue connotazioni e implicazioni.

Questo piccolo laboratorio può essere l'occasione per mostrare come la P4C sia un luogo, per il bambino e per l'adulto, di mettersi alla prova assieme ai propri compagni e di sviluppare le proprie competenze, relazionali e di pensiero. Non bisogna però confondere l'acquisizione di queste ultime con lo scopo della pratica, che punta invece a uno sviluppo del pensare in senso globale. È vero che filosofare in classe è un'attività che promuove le competenze cognitive e di relazione, ma questo, più che il fine della P4C, ne è una conseguenza, anzi, diventa un mezzo: è infatti grazie a esse che è possibile realizzare quei processi cognitivi elevati che permettono all'individuo di migliorare la propria qualità globale della vita, individuale e sociale cui la pratica, in ultima istanza, mira.

È per questo che trovo così significativa la frase di una bambina di quella comunità, che, nell'ultima sessione, alla richiesta di che cosa il laboratorio le avesse lasciato, ha scritto: "Io non ho imparato molto, ma mi è piaciuto molto". A fianco della frase vi era una serie di disegni, per nulla casuali: ognuno rappresentava uno dei concetti affrontati durante il percorso. Sembrava un ossimoro: affermava di non aver imparato niente proprio la bambina che stava dimostrando di ricordarsi ogni cosa? In realtà, probabilmente aveva ragione. Si può pensare che la comunità di ricerca filosofica, vista attraverso i suoi occhi, si mostri così come posto sicuro, amico, dove si è liberi di sperimentarsi e – perché no? – anche di non imparare nulla nel senso classico del termine. In fin dei conti, come mettere in parole che quel che si è appreso è un certo *habitus* di pensiero volto alla domanda (scoperta e poi abitata) e all'esame su più livelli (critico, creativo e *caring*) della realtà che ci circonda?

Nota bibliografica

- Cosentino A. & Oliverio S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Heesen B. (2010). *Piccolo ma coraggioso*. Napoli: Liguori.
- Lipman M. (2003). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.

P4C e diritti umani: un percorso di educazione civica nella scuola secondaria di secondo grado

Federica Romano

CRIF

Insegnante di scuola secondaria di secondo grado

Teacher Expert in P4C

Durante l'anno scolastico in corso, 2020/2021, ho condotto un laboratorio (ancora in corso di svolgimento) di Philosophy for Community presso una classe quarta del "Liceo artistico R.Cottini" di Torino in cui mi trovo a operare in qualità di docente di sostegno. Il laboratorio si svolge durante le ore di Italiano e Storia dedicate a Cittadinanza e Costituzione, in compresenza e collaborazione con il docente titolare, prof. Plataroti.

L'idea della collaborazione era già nata lo scorso anno quando avevo fatto sperimentare la pratica ai ragazzi i quali l'avevano accolta con grande entusiasmo auspicando di ripeterla.

In accordo e su richiesta del docente di classe, abbiamo dunque deciso di inserire la pratica all'interno del percorso di educazione civica da lui dedicato alla cornice generale dei diritti umani. Ne è nata una collaborazione virtuosa e un percorso coerente e stimolante che ha costituito un importante momento di confronto e di crescita per il gruppo classe.

Il momento dedicato al "Dialogo filosofico di comunità" (un'ora e mezza ogni 15 giorni), si configura come un vero e proprio laboratorio di idee, in cui i ragazzi hanno modo di riflettere, problematizzare e vedere calati in situazioni concrete, nei testi proposti, concetti e principi che incontrano parallelamente da un punto di vista teorico e storico nelle lezioni ordinarie. Durante le sessioni i ragazzi spesso sperimentano come, concetti che sembrano scontati e dati una volta per tutte come l'idea stessa di "umanità", non lo sono affatto, ma che vanno rinnovati e interrogati continuamente per far sì che rimangano vivi, sottraendoli alla retorica in cui spesso rischiamo di imprigionarli.

Dopo un'introduzione storica al tema dei diritti umani condotta dal docente, abbiamo poi lasciato che il percorso avesse un margine di respiro e prendesse in qualche modo forma da sé, sulla base delle curiosità e delle suggestioni emerse durante le sessioni, evitando "forzature tematiche", anche nel rispetto dell'ispirazione originaria della pratica.

Mi sono servita principalmente di testi tratti dal curriculum "P.E.A.C.E", spaziando poi, una volta che la comunità era già avviata e matura, in materiale video tratto anche dal documentario "Human" o testi filosofici, (come quando, affrontando il tema della libertà di pensiero siamo partiti dal testo stimolo "Risposta alla domanda che cos'è l'Illuminismo").

Entrerò maggiormente nel merito del percorso, riportando alcune suggestioni, non tanto per velleità didascaliche quanto per restituirne un'idea più concreta e articolata.

La prima sessione, partendo dal testo stimolo tratto da "Christian"(P.E.A.C.E) i ragazzi si sono concentrati sulla differenza tra criticare e discriminare chiedendosi da dove nasca la tendenza a criticare ciò che è diverso da sé.

La seconda sessione, dedicata al tema generale della guerra, la comunità si è interrogata sulla relazione esistente tra violenza e umanità. Se l'umanità, parola che noi usiamo spesso come sinonimo di filantropia, non sia in realtà al contrario più dedita alla violenza che al bene. Per poi concludere

che l'umanità non è che un'ideale che l'uomo si impone per poter arginare la violenza che è insita in lui.

La terza sessione i ragazzi si sono interrogati sull'influenza esercitata dall'ambiente esterno e sulla possibilità di essere indipendenti.

La quarta sessione, dedicata al tema dell'istruzione, che i ragazzi hanno declinato nel seguente modo: "perché la conoscenza, il sapere e l'istruzione fanno paura?", ci ha portato poi a declinare, negli appuntamenti successivi, i caratteri della loro scuola ideale.

Ne è nato un interessantissimo lavoro in gruppi che poi i ragazzi hanno esposto al resto della classe. (E' stato piacevolmente interessante notare come in tutti i lavori è emersa la necessità di inserire, quale parte integrante della programmazione scolastica della loro scuola ideale, la pratica del "dialogo filosofico di comunità" quale mezzo per favorire l'apprendimento e la crescita personale).

La quinta sessione, partendo dalla domanda "Cosa ci porta a obbedire senza usare il giudizio critico" si è arrivati a delineare i rischi di una tale obbedienza e a individuare nell'empatia un importante antidoto a ciò.

La sesta sessione, partendo dal testo stimolo tratto da P.E.A.C.E "Dentro e fuori i giardinetti" i ragazzi si sono interrogati sulla natura di stereotipi, pregiudizi, opinioni e giudizi, concludendo che un certo condizionamento è inevitabile nel processo di orientamento della conoscenza ma che al tempo stesso rischia di precluderla se ci impedisce l'esperienza in prima persona.

Nella settima sessione, i ragazzi, hanno delineato le origini del male in una certa "comoda deresponsabilizzazione" determinata da comodità, assuefazione, egoismo. Tutti fattori riconducibili a una certa immediatezza di ragionamento, un istinto alla sopravvivenza che non ci permette di guardare oltre, formulando un pensiero più articolato e lungimirante. Hanno inoltre riconosciuto la loro tendenza alla distrazione e alla pigrizia, coadiuvate dagli strumenti tecnologici che li rendono estremamente passivi e isolati. Hanno dunque concluso che "il mondo bilanciato non è quello in cui tutti siano ugualmente buoni e perfetti, perché la vita si nutre anche del movimento dato dallo scontro degli opposti, ma è il mondo in cui ognuno si accorge prima di tutto che gli altri esistono e si prende cura anche delle loro diversità".

Il percorso svolto fin qui, tutt'ora aperto, ha costituito per me un'ulteriore conferma di quanto la pratica della p4c sia uno strumento estremamente valido e declinabile in svariati contesti ma soprattutto come si configuri uno strumento particolarmente utile per lo sviluppo delle competenze e l'educazione civica, essendo già la pratica di per sé ideata come un laboratorio di cittadinanza attiva. La sfida, affatto semplice e scontata, di "pensare insieme", mediante un metodo di confronto aperto e democratico, si concretizza in un movimento continuo dal singolo alla comunità e dalla comunità al singolo che è il fulcro e l'essenza ispiratrice della pratica stessa.

Infine, aspetto più generale ma forse ancora più importante, la pratica filosofica ha il merito e la capacità di stimolare l'interesse e la partecipazione reali dei ragazzi. D'altronde quale miglior modo per parlare ai ragazzi se non partendo dalle loro domande e dalle loro curiosità facendo in modo che temi importantissimi non rischino di rimanere aridi e vissuti magari in modo distaccato e frettoloso perché letti su un libro o "calati dall'alto", ma vivano di vita propria attraverso il dialogo e le loro indagini personali?

La parola ai bambini: considerazioni tratte da esperienze pluriennali di *P4C*

Elisabetta Battaglia
CRIF
Filosofa pratica
Teacher Expert in P4C

Ho deciso di incentrare il mio intervento focalizzando l'attenzione su quanto affermato dai bambini, i reali protagonisti del nostro lavoro, in modo da cercare di capire, attraverso le loro parole, perché si dovrebbe accogliere nelle proprie classi una esperienza di pratica filosofica legata alla *Philosophy for Children*. Per farlo, ho scelto alcuni commenti che i bambini di diverse età, soprattutto frequentanti la scuola elementare, hanno scritto in seguito alla conclusione dei laboratori svolti insieme. La premessa da fare è legata al fatto che di solito ai bambini propongo di fare un viaggio filosofico, ma ovviamente non spiego tutte le implicazioni e gli obiettivi ad esso sotteso. Ecco perché mi sembra ancora più prezioso partire dai loro commenti; essi hanno compreso, perché vissuto in prima persona, gli aspetti centrali della nostra proposta.

- Secondo me la filosofia ti aiuta ad aprire la mente, a immaginare e a ragionare. È bello perché ti aiuta a pensare anche a cose della vita quotidiana. (Eneas, IV)
- Una cosa da non sottovalutare è spremere le meningi. (Caterina, III)
- Non preoccupatevi per quello che dite perché da qualunque cosa si riesce a prendere logicità. (Alessia, V)
- Tutti noi abbiamo la capacità di pensare e di usare questa capacità al meglio, e di non lasciare che gli altri ce lo impediscano (Bianca II)

Da queste poche considerazioni emerge come i bambini comprendano la bellezza del pensare in modo filosofico, cosa che richiede di attivare sia la dimensione critico-argomentativa, sia quella creativa e immaginativa. Il pensiero nella *P4C* è stimolato a 360 gradi; i bambini sono chiamati a interrogarsi sulle cose e a rivolgere l'attenzione a esse e ciò avviene sia confrontandosi su temi che si possono incontrare nella vita di tutti i giorni (rapporto regole-libertà, amicizia, il rispetto dell'ambiente), ma anche su altri più particolari (come l'anima, il senso della vita). Ma non è finita qui!

- Mi sono sentita in compagnia creativa. La grande idea di questo laboratorio è quella di tirar fuori il meglio da ogni bambino. (Maria, III)
- Ho imparato che non sono al centro dell'attenzione ma che, mettendomi in secondo piano e dando spazio anche agli altri, riesco a scoprire più cose. (Giulia, IV)
- Non aver paura di esprimere la tua opinione: sarai sempre accettata per quello che sei. Ho imparato a non tirarmi indietro anche se gli altri avevano un'opinione diversa dalla mia. Ma solo insieme si troverà la soluzione. (Elly, III)
- Ho scoperto di essere più cooperativa e capace di incoraggiare gli altri. (Greta, II)

Questi bambini hanno colto l'altro piano sul quale interviene la *P4C* e che è strettamente legato a quello presentato poco sopra. La classe non è solo più formata dall'unione di singoli bambini che pensano ed esprimono le proprie idee, ma diventa una vera e propria comunità di ricercatori, dove ognuno è coinvolto e chiamato a contribuire, col proprio pensiero, alla ricerca comune. Ognuno costituisce una parte fondamentale e non sostituibile di tale percorso. La *P4C* allora non lavora solo sullo sviluppo e il potenziamento cognitivo e creativo del pensiero, ma aiuta anche a rafforzare le dinamiche di inclusione, di collaborazione e di dialogo democratico che le permettono di essere inserita a pieno titolo tra le valide proposte di cittadinanza attiva ed educazione civica. Le maestre ed io abbiamo proprio visto classi trasformarsi e imparare a dare attenzione a chi di solito è messo da parte, imparare a valorizzare il pensiero di tutti, cosa che trasferendosi nelle relazioni interpersonali dei bambini, a prescindere dal laboratorio, contribuisce a migliorare o rafforzare la qualità del clima in classe.

Avendo messo in luce i due filoni principali, ma ce ne sono molti altri, che lavorano in modo serrato e inscindibile l'uno dall'altro, mi piacerebbe concludere con un paio di suggerimenti che due bambini hanno scritto alla fine di un percorso di tre anni di *P4C*, immaginando di raccontare ad altri bambini, ancora digiuni dell'attività, cosa si sarebbero dovuti aspettare.

- Continua a lavorare senza arrenderti mai, pensa più che puoi, non fare lo sciocco perché se no diventa più difficile. Fallo con voglia e non così tanto per, mi raccomando che sarà un lungo ma bellissimo viaggio. (Christian IV)
- All'inizio pensavo che fosse una scemenza e che non servisse a niente, invece poi, piano piano, ha iniziato a piacermi, perché le cose che non sai le scopri ponendoti sia delle domande sia dei ragionamenti filosofici che fai coi tuoi compagni. Quindi se come materia a scuola avrai filosofia ti consiglio di rimanere sempre attento, perché ne vale la pena! (Simone, V)

Ecco allora che quello che posso aggiungere in conclusione sono alcune delle considerazioni che le maestre hanno tratto in seguito al percorso presentato:

"Sono stata piacevolmente colpita dal vedere i miei alunni impegnati a elaborare pensieri così profondi e a collaborare per risolvere i problemi posti" (Maestra Tiziana)

"E' stato molto bello e utile questo laboratorio perché mi ha permesso di conoscere meglio i miei bambini, osservandoli da una nuova prospettiva" (Maestra Claudia)

"MI ha emozionato vedere come i bambini si siano, pur essendo così piccoli, impegnati nel lavoro di gruppo e nel ragionare insieme per scoprire nuove dimensioni dei diversi temi affrontati" (Maestra Lucia)

"E' importante avere spazi di dialogo, di confronto e di riflessione anche all'interno della vita scolastica perché noi maestre spesso siamo troppo prese dall'ansia di finire i programmi; ma è importante per i bambini potersi esprimere e confrontare in un modo diverso da quello che di solito si fa in classe" (Maestra Anna)

Ecco allora che, prendendo in prestito le parole di Michel de Montaigne, potremmo dire a buon diritto che il nostro lavoro si orienta a: *"Educare a spiriti curiosi, che sappiano apprezzare il mondo più che registrarlo, che possano discernere da sé tra il certo e l'errato e sappiano anche governarsi da soli"*

Filosofi al lavoro: piccole grandi esperienze di *P4C* nelle scuole del pinerolese

Luca Prola
CRIF
Teacher Expert in P4C

L'intento di questo intervento non è quello di raccontare una singola esperienza. Essendo molte le classi coinvolte e gli anni di lavoro (la mia esperienza parte dal 2010) sarebbe estremamente difficile sia condensare nel tempo dell'intervento tutte le esperienze per trarne idee generali sia scegliere un'esperienza tra le tante da presentare.

Ho scelto, dunque, di descrivere i principi generali che ho visto favorire la formazione di Comunità di Ricerca Filosofica [d'ora in poi CdRF].

Alle conclusioni il compito di riallacciare i principi delineati in questa relazione con le competenze relative all'educazione civica.

1. Continuità e adeguata distribuzione delle sessioni in tutto l'anno scolastico

Come sappiamo, la metodologia della *Philosophy for Children* [d'ora in poi P4C] non consiste in una serie di nozioni da mandare a memoria, ma in atteggiamenti che devono diventare patrimonio sia della CdRF sia dei singoli partecipanti; e questa acquisizione è certamente tutt'altro che breve.

Se vogliamo che la CdRF si consolidi, allora, non possiamo pretendere di esaurire l'esperienza in un solo incontro.

Nella mia esperienza, ho visto che un numero congruo può essere tra tre e cinque incontri, di più sarebbe meglio, ma le finanze e il tempo didattico della scuola non possono essere ignorati nella stesura di un progetto.

Un altro nodo è quando programmare le sessioni, per quanto ho potuto apprezzare in più di dieci anni di lavoro la distanza corretta tra una sessione e l'altra è di due o tre settimane. Infatti, sia che le sessioni siano troppo ravvicinate tra loro sia che siano troppo lontane l'effetto ottenuto è lo stesso: perdere dimestichezza con le dinamiche della CdRF.

Come non basta un incontro non basta un anno, così la continuità tra un anno e l'altro è centrale per consolidare la CdRF. Nella mia esperienza, il minimo è una durata triennale ma, ove possibile, sarebbe ottimale la durata dell'intero ciclo didattico (per la scuola primaria cinque anni).

Per chiudere con una battuta il paragrafo, direi che la P4C prima si comincia e più tardi si finisce meglio è. Non vi fate spaventare dall'età dei piccoli (o più grandini) filosofi perché i bambini (o i giovani adulti) sono tutt'altro che sprovveduti e perché il curriculum per la pratica della P4C possiede almeno un libro (un testo-pretesto) dedicato ad ogni età.

Riassumendo: *La P4C non è una materia da imparare ma una metodologia da acquisire e questo richiede tempo e continuità.*

2. Coinvolgimento dei docenti e dei genitori

Io ho sempre ritenuto fondamentale coinvolgere i docenti e i genitori, del resto quali migliori alleati... Chi meglio di loro conosce i nostri piccoli filosofi? Chi più di loro può sostenere o affossare un progetto? Per questo è importante abbattere i pregiudizi e, quale modo migliore per far capire che cosa sia la pratica filosofica (che spesso evoca ricordi nefasti del liceo) se non quello di provarla? In effetti, dove ho potuto ho sempre cercato di organizzare una sessione modello⁴ con i genitori e gli insegnanti.

Il fatto di essere disabile mi ha, paradossalmente, concesso uno sguardo privilegiato sul mondo degli insegnanti. Dovendo appoggiarmi a loro per scrivere sulla lavagna a fogli mobili⁵, sono stato "costretto" a renderli partecipi del mio lavoro e vi assicuro che è stato un gran privilegio. Insieme agli insegnanti abbiamo analizzato il racconto e gli spunti che proponeva il manuale, così da poter immaginare un percorso condiviso, un percorso che anche l'insegnante privo di conoscenza della P4C potesse fare proprio.

Come si può immaginare, il percorso scelto non è stato facile: è stato fondamentale organizzare degli incontri con il personale docente per spiegare "l'impianto metodologico" prima dell'inizio del progetto e un incontro prima di ogni sessione per condividere il materiale a disposizione (racconto e manuale) e i probabili sviluppi nella sessione.

Nella mia esperienza, questo sforzo è stato ampiamente appagato dai risultati... potete immaginare la forza che possa avere un intervento di un docente che conosca il programma e gli argomenti trattati nei giorni precedenti? Quale volano può essere per l'acume degli allievi! Certo l'insegnante deve essere ben preparato per non "rovinare" le domande *follow-up*⁶ del facilitatore o della facilitatrice, per questo è importante dedicare qualche ora a chiarire la P4C con gli insegnanti coinvolti.

Riassumendo: *L'obiettivo della P4C è creare una CdRF in classe, ma gli adulti (docenti e/o Teacher) non possono pretenderlo se non lo hanno sperimentato su loro stessi.*

⁴ La sessione modello è una sessione dove, su richiesta, si interrompe il processo del ragionamento per spiegare le basi teoriche che portano ad una scelta metodologica.

⁵ Dopo aver letto il testo-pretesto gli alunni sono invitati a esplicitare le domande che il testo suscita e queste vengono scritte su una lavagna a fogli mobili.

⁶ Le domande *follow-up* sono le domande poste dal facilitatore o dalla facilitatrice per portare la CdRF ad un ulteriore approfondimento del tema scelto.

3. Il primo punto più il secondo fanno il terzo ma, come dice Aristotele, il Tutto è più grande della somma delle sue parti.

Se sommiamo gli obiettivi del primo punto a quelli del secondo otteniamo un'alchimia perfetta. Una classe che abbia insegnati che sappiano approfittare della P4C (non intendo dire formati in senso stretto, ma semplicemente convinti del suo potenziale) e alunni allenati ad usarla potrà approfittare del potenziale della metodologia. Ad esempio, potrebbe succedere che durante un esercizio di lettura condivisa in classe di un racconto non serva più che l'insegnante indichi il turno perché la classe, abituata a pensare "in cerchio"⁷, diventa più autonoma. Potrebbe anche succedere che in una lezione di storia i bambini stessi si rendano conto che questa è fatta di relazioni e che il problema principale è cercare di coglierle, proprio come durante il momento dell'associazione delle domande⁸ in una sessione. Oppure, una classe che diviene pienamente una CdRF potrebbe scegliere di dirimere un problema al suo interno costruendo autonomamente una sessione tematica⁹ con al centro il punto da dirimere.

Mi sembra importante sottolineare che questi esempi sono realmente accaduti nelle classi nelle quali ho svolto progetti di P4C con una certa continuità.

In una CdRF ben formata insegnanti e alunni si alleano in un patto di ricerca comune dove la distanza tra insegnante e allievi si assottiglia, questo significa sostanzialmente una perdita di centralità da parte dell'insegnante in favore di una "centralità comunitaria" e, fate attenzione, che per molti insegnanti questo non è facile da reggere. Insomma, se insegnanti e allievi si alleano nel quadro della P4C si otterrà qualcosa di infinitamente superiore alla loro alleanza formale e così, proprio come diceva Aristotele, «il Tutto è più grande della somma delle sue Parti».

Riassumendo: Per sviluppare tutto il suo potenziale la P4C non può limitarsi alle ore formali nelle quali si svolge il progetto ma deve diventare il *modus operandi* della classe stessa.

⁷ Il *setting* normale di una sessione di P4C è circolare in quanto ogni membro della comunità è al pari di qualsiasi altro e la lettura dei testi-pretesti proposti in classe è fatta dagli alunni e divisa in maniera autonoma tra di loro.

⁸ In una sessione tipo dopo aver condiviso le domande (vedi nota 2) si chiede ai partecipanti di "associarle" tra di loro, cioè di trovare un concetto che le unisca – meglio se una parola – per arrivare ad un possibile argomento.

⁹ La sessione tematica è una sessione che non parte dalla lettura del testo-pretesto e dalle domande che esso fa scaturire ma da un tema specifico scelto in base alle necessità della CdRF.

Conclusione: che cosa c'entra l'educazione civica?

Se teniamo conto dell'impianto normativo che riguarda la disciplina "educazione civica" leggiamo¹⁰ che le tre aree tematiche portanti della disciplina sono: costituzione, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale.

Va chiarito immediatamente che la P4C non è legata ad una disciplina particolare e lei stessa non è una disciplina (per questo non ci sono voti) ma, come ho cercato di dimostrare, è piuttosto un *modus operandi* comunitario della classe. Le capacità, quindi, che gli alunni acquisiscono nel porre domande, nell'associarle tra di loro, nel discutere e nell'autovalutarsi¹¹ sono utili per tutte le discipline e, in questo senso, l'educazione civica non ha un posto d'onore.

Certamente, però, non possiamo ignorare una certa somiglianza tra l'educazione civica e la P4C. Infatti, quando parliamo di costituzione (i valori condivisi della nostra repubblica), quando parliamo dei problemi ambientali e di quelli relativi alla nostra cittadinanza digitale è impossibile ignorare un certo "impulso comunitario". In quest'ottica, dunque, non possiamo escludere né il sé né l'altro da sé e né, tantomeno, il rapporto che intercorre tra loro, temi centrali nell'educazione civica.

Riassumendo: *La P4C è un modus operandi che viene adottato dalla classe, per questo è interdisciplinare. L'educazione civica, ponendo problemi relativi alla comunità (statuale, ambientale e digitale) si trova in perfetta sintonia con questa metodologia.*

¹⁰ Cfr. https://www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf (consultato il 03.02.21).

¹¹ L'ultima fase di una sessione tipo è quella della valutazione che la comunità stessa si dà, per questo si chiama autovalutazione. Gli ambiti sui quali si chiede l'autovalutazione sono ascolto, partecipazione, approfondimento, come il singolo individuo si è trovato nella comunità (PSER), facilitazione.

Immaginale dialogo

Maria Elena Vespa
CRIF
Arteterapeuta APIArT
Insegnante
Facilitatrice

Αισθανομαι&Θαυμαζειν

il visibile e il dicibile (invisibile dicibile)

Il dicibile

- **Filosofia (Θαυμαζειν): meravigliarsi ed ammirare**
- Il mercato filosofico (e la crisi delle *Humanities- STEM*)
- M. Lipman (pragmatismo deweyano)→ A. Cosentino (filosofo di strada)
- Setting, formazione e ruolo del facilitatore
- *Exotopia* = stare sul bordo della piscina
- Struttura della sessione: testo-pretesto; agenda; piano di discussione; conclusione aperta; auto valutazione
- Essere responsabili di valide argomentazioni
- Interdipendenza positiva
- Il pensiero in cammino- valorizzazione delle differenze
- Trasmissibilità tra pari e dispari

• **Estetica (Αισθανομαι): percepire se stessi attraverso i sensi**

- Il mercato arte terapeutico ed artistico
- A. Robbins (art therapist -New York)→ M. Belfiore (arte terapeuta -Bologna)
- Setting, formazione e ruolo del terapeuta
- *Exotopia* = stare sul bordo della piscina
- Struttura dell'incontro: variabile
- Processo creativo/prodotto creato
- Relazione/nascita psichica
- Permanenza dell'oggetto
- Linguaggio dei materiali
- Spazio terzo
- Essere fruitori della propria co-creazione
- (verbalizzazione)

Quali colori portano le nostre domande?

- **Il viaggio: emozione e creazione → immagine → parola = comunicabilità inclusiva nella relazione anche tra non pari ovvero: espressione, elaborazione, esperienza corporea**
- Il mercato delle buone pratiche e delle nuove tecnologie
- Mente e cultura del gruppo; ruoli; exotopia
- Immersione ed emersione
- Dall'orizzontale al verticale
- Dal non verbale al verbale
- Dall'individuo al gruppo
- Dalla modalità contigua e schizoparanoide a quella simbolica e narrativa
- Valutazione autentica
- Rispecchiamento e riverbero
- Fruire del processo, osservare il prodotto condiviso, sperimentare (co-creare) il pensiero critico e consapevole, essere dispari ed incontrarsi
- creare comunità di ricerca immaginale

Nota bibliografica

Lipman M. (1967). *What happens in Art*. New York: Appleton Century Croft.
Dewey J. (2007). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.

Il Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica e l'Istituto Comprensivo "Sebastiano Taricco" di Cherasco ringraziano relatori e relatrici e tutti coloro che hanno partecipato all'iniziativa seminariale con entusiasmo.

www.filosofare.org

www.comprensivocherasco.edu.it