



Filosofare: un approccio euristico tra pedagogia e didattica*

Alberto Galvagno

I.C.S. TARICCO di Cherasco (CN), Dirigente Scolastico
alberto.galvagno@istruzione.it

Valerio Ferrero

Università degli Studi di Torino
valerio.ferrero@unito.it

RIASSUNTO: Questo saggio approfondisce le motivazioni che rendono efficace l'utilizzo della *Philosophy for Children* a scuola, con attenzione ai presupposti pedagogici sulle valenze democratiche del dialogo, alle specificità dell'approccio lipmaniano e al necessario cambio di *habitus* dell'insegnante. Diventa dunque essenziale pensare a un approccio dialogico-filosofico che, partendo dai presupposti teorici lipmaniani, si sviluppi nella didattica disciplinare: varie esperienze condotte sul territorio piemontese dimostrano gli effetti positivi di questo genere di progettualità.

PAROLE-CHIAVE:

Approccio dialogico-filosofico.
Scuola. Didattica. Competenze.
Formazione degli insegnanti.

Philosophizing: A Heuristic Approach Between Pedagogy and Didactics

ABSTRACT: This essay explores the motivations that make the use of *Philosophy for Children* in schools effective, with attention to the pedagogical assumptions on the democratic values of dialogue, the specificities of the Lipmanian approach and the necessary change of habitus of the teacher. Therefore, it becomes essential to think of a dialogical-philosophical approach which, starting from Lipmanian theoretical assumptions, is developed in disciplinary didactics: various experiences conducted in the Piedmont area demonstrate the positive effects of this type of project.

KEYWORDS:

Dialogical-philosophical
approach. School. Teaching.
Competences. Teacher training.

* Il saggio è frutto di una riflessione comune condotta dai due autori a partire da esperienze professionali e di ricerca solitarie e congiunte. Rispetto alla redazione dei singoli paragrafi, Alberto Galvagno ha scritto §§ 3, 5, 7 e 8, Valerio Ferrero §§ 1, 2, 4 e 6. Il testo è stato comunque letto e revisionato da ambedue gli autori una volta terminata la fase di scrittura. Rispetto allo stile, è premura dei due autori specificare che l'uso del maschile sovra-esteso è una semplificazione di scrittura dovuta alla struttura della lingua italiana: in ogni caso, riflessione pedagogica e pratica educativa devono tener conto delle peculiarità di ognuno, anche in riferimento all'identità di genere.

1. Introduzione

In questo saggio proponiamo una riflessione pedagogica sull'utilizzo dell'approccio dialogico-filosofico di matrice lipmaniana per realizzare le finalità democratiche della nostra scuola: superare il paradigma trasmissivo e sviluppare conseguentemente una didattica per competenze significa valorizzare e amplificare le capacità dei nostri alunni, nessuno escluso. Questo impegno assume anche una valenza interculturale, poiché sostiene il confronto tra diverse visioni del mondo e differenti modi di apprendere.

Quali sono i presupposti che sostengono l'utilizzo del dialogo come strumento educativo? Perché la filosofia può configurarsi come strumento euristico all'interno dei percorsi curricolari, già dalla scuola dell'infanzia? Quali specificità rendono la *Philosophy for Children* lipmaniana un approccio educativo utile in questo senso? Come cambia l'*habitus* dell'insegnante? Quali effetti ha questa pratica sulla didattica disciplinare?

Nel rispondere a queste domande, sarà imprescindibile avere come sfondo i documenti *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) e *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari* (MIUR, 2018), che sottolineano l'urgenza di pensare l'esperienza scolastica degli studenti come percorso che miri allo sviluppo integrale della loro personalità. In questo senso, il dialogo filosofico di comunità si presenta come dispositivo metodologico adatto per favorire sia la scoperta e la co-costruzione di conoscenza afferente a specifici ambiti disciplinari sia una maggior conoscenza di sé attraverso l'interazione con gli altri.

2. La cultura non si trasmette: le pedagogie della parola e del dialogo

Sul piano della riflessione pedagogica, molte personalità hanno sottolineato quanto un'educazione di impronta dialogica renda le persone protagoniste attive dei percorsi di formazione e crescita (Cambi, 2012; Claris, 2013; Valenzano, 2021). Nello specifico, le pedagogie del dialogo e della parola enfatizzano la natura relazionale del processo di apprendimento e di accesso alla cultura da parte degli individui (Ferrero, 2021; Granata, 2018): don Lorenzo Milani, Danilo Dolci, Paulo Freire, Martin Buber hanno proposto itinerari teorici e pratici dimostrando la valenza generatrice dell'incontro dialogico tra persone.

Interpretare la parola come mezzo di conoscenza significa costruire una società più democratica, poiché sul piano educativo si lavora per dare a ogni persona la possibilità di esprimersi e orientare lo sviluppo della Storia (Chiosso, 2012; Hackman, 2005). Si tratta di un impegno che assume contorni interculturali (Granata, 2016; Tarozzi, 2015), poiché c'è un serio tentativo di porre in dialogo modalità di pensiero e di azione differenti che possono trovare sintesi creative capaci di dar vita a prodotti culturali e

sviluppi impensati. L'opera di don Lorenzo Milani (1967), impegnato a dare voce ai ragazzi rifiutati dalla scuola pubblica di allora, e di Paulo Freire (1971), determinato nel trasformare ogni individuo in biografo del proprio percorso di vita come persona e come cittadino, ci dimostra che l'educazione è soprattutto parola, intesa come conquista personale e strumento di valorizzazione di sé come soggetto e protagonista e non oggetto (Altomare, 2009; Bencivinni, 2004; Catarci, 2016).

Come la parola, anche il dialogo è visto come dispositivo per uscire dalla condizione di subalternità e rendere vivo il costrutto di democrazia (Chiosso, 2012). Il lavoro teorico di filosofi come Ebner (1998) e Buber (1993) e la declinazione teorico-pratica di Danilo Dolci (1988) evidenziano quanto il confronto con l'altro umanizzi le persone e porti a rinnovare il proprio io (Ducci, 1983), sostenendo un processo di rinnovamento del sapere e di costruzione condivisa di significati culturali che non sia esclusivo ma inclusivo di tutte le persone che fanno parte di una comunità (Aglieri & Augelli, 2020).

L'utilizzo del dialogo come strumento educativo è dunque sostenuto da precisi presupposti teorico-epistemologici e da percorsi di pratica. Per la nostra analisi assume particolare rilievo l'idea che la filosofia possa essere non una disciplina da insegnare ma una modalità di pensiero che accompagni gli studenti nella co-costruzione di significati e conoscenze all'interno di circoli ermeneutici. Tenendo ferma la concezione educativa di dialogo che abbiamo delineato fin qui, mostriamo ora le potenzialità euristiche della filosofia come metodo di organizzazione del pensiero, sin da piccoli.

3. La filosofia come cemento che unisce

Secondo i contorni che abbiamo tracciato, il dialogo si configura come percorso condiviso di ricerca e scoperta che promuove l'*empowerment* dei soggetti in termini di protagonismo politico-sociale e crescita cognitiva. Scegliere la filosofia come modalità di pensiero che guidi l'esercizio dialogico significa effettuare una precisa scelta etica, poiché si valorizza l'argomentazione ragionata e si sviluppa un'attitudine interrogativa che consente di andare oltre ciò che è dato per scontato (Balzano, 2019; Peirce, 2003).

La filosofia è lo strumento di una ricerca che avviene in una comunità e fa sì che le persone riescano a dare senso e problematicità alla loro esperienza grazie all'interazione con gli altri. Si tratta di una filosofia *per e nella* democrazia (Dewey, 2018; 2019), intesa non come forma di governo ma come ideale di vita in termini di ragionevolezza e rispetto dell'altro. È un percorso conoscitivo che gli interlocutori compiono insieme, in cui l'utilizzo e l'analisi del linguaggio assumono un ruolo essenziale per la sua crescita e che non ha limiti predeterminati. Non sono necessari prerequisiti per partecipare a questa ricerca, se non riconoscerne l'importanza ed essere mossi dalla curiosità.

La filosofia come modalità di pensiero implica un ragionamento che trae origine dal disorientamento concettuale e si estrinseca in un dialogo dal finale impreveduto, in cui la domanda iniziale si manterrà aperta e altre domande si sommeranno (Coliva & Lalumera, 2006; Marconi, 2014). La filosofia fa dunque maturare un pensiero che interconnette, non parcellizza ma trova agganci. La relazione con gli altri è cruciale (Demozzi, 2021): tramite la parola, infatti, si costruisce un orizzonte di senso condiviso che fa leva sulla riflessione filosofica ma trova appigli ai tratti costitutivi del reale.

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).

In quest'ottica, il dialogo caratterizzato da una modalità filosofica di pensiero si regge sulle regole dell'argomentazione ragionata, caratterizzata da rigore logico, apertura verso il pensiero dell'altro, costruzione di nuovi orizzonti di senso. Esso riesce a produrre relazioni significative e cooperative tra i partecipanti. È pertanto possibile cogliere un nesso con quanto affermato nel paragrafo precedente: il dialogo rappresenta il sostegno epistemologico del processo educativo, è un'esigenza esistenziale che richiede umiltà, apertura verso il contributo altrui, fiducia negli altri, *amore* nei loro riguardi, speranza. Il dialogo è una dimensione insostituibile della condizione umana e proprio l'utilizzo della filosofia come modalità di pensiero consente di cercare percorsi conoscitivi collettivi che acquisiscono senso proprio in virtù del ragionamento condiviso.

La filosofia, disciplina del pensare per eccellenza, dà all'educazione un contributo vitale e molteplice: oltre ad aiutare a pensare all'interno e attraverso le altre discipline, riflettendo sui loro presupposti e sulle loro implicazioni e fornendo loro gli strumenti di pensiero che esse mettono in pratica, la ricerca filosofica basata sul pensiero problematizzante, regolativo ed euristico contribuisce alla trasformazione dello stile di vita delle persone che la praticano all'interno e fuori dalle scuole. La filosofia è così l'unico approccio che può rendere ogni studente un ricercatore dotato di spirito critico e ragionevolezza. La filosofia è la modalità che prepara i bambini a pensare nelle altre discipline e così consegna loro gli strumenti che permetteranno di dare senso e problematicità alla loro esperienza.

A partire dall'importanza di questi assunti, ora proponiamo l'approccio progettato da Matthew Lipman in quanto dispositivo educativo adatto a una scuola che voglia configurarsi come delineato fin qui. Nella proposta lipmaniana, infatti, il dialogo è

filosofico poiché sviluppa un pensiero complesso grazie a percorsi comuni di ragionamento che sostengono la costruzione di comunità di ricerca inclusive.

4. La *Philosophy for Children* per un'educazione dialogica che coltivi la dimensione comunitaria del sapere

Il curriculum della *Philosophy for Children* può essere incluso tra quei programmi che in pedagogia vengono definiti *generatori* o *formatori* (Chiosso, 2012). Sotto il lemma di un'educazione per pensare, mira a formare gli alunni a ideali e valori ascrivibili all'ambito della partecipazione democratica, di far loro scoprire la razionalità: ci si adopera affinché divengano persone ragionevoli, caratteristica che deriva da un modo peculiare d'intendere il dialogo, la tolleranza, il rispetto, la libertà, l'autonomia, la critica, la razionalità, il giudizio e gli altri concetti che le forniscono contenuto (Lipman, 2005).

Nella proposta lipmaniana la filosofia ha ruolo centrale nella formazione di una persona democratica, ragionevole, tollerante, rispettosa, capace di pensare secondo la logica delle buone ragioni (Lipman, 2018): la filosofia nella scuola è il pilastro di un tentativo di riforma del sistema educativo per mezzo del quale i bambini possano approssimarsi a questo ideale, affinché giungano a essere gli adulti che noi *non* siamo e che vorremmo che essi fossero (Cosentino, 2021a). La pratica filosofica deve così produrre un cambiamento (García-Moriyón *et al.*, 2005): le classi divengono comunità di ricerca, facendo in modo che si inneschino dei processi che determineranno la formazione dei nuovi cittadini.

L'idea della comunità di ricerca, centrale nel curriculum lipmaniano, ha come mentore Peirce (2003): tanto la nozione di *comunità* quanto quella di *ricerca* hanno un'importanza notevole nel suo pensiero. Certamente egli non aveva in mente una comunità di filosofi, bensì di scienziati; nel caso di una comunità di filosofi, il meglio che essa possa fare è trasformare la filosofia in una scienza *tout court*. Tutta la ricerca scientifica parte da un dubbio o dall'assenza di risposte prestabilite, si poggia sull'esperienza e cerca di fissare una credenza che sostituisca lo stato di dubbio iniziale; questa credenza, a propria volta, è sottoposta al dubbio che genera una contro-argomentazione o una nuova prova empirica che la interroga. La ricerca scientifica diviene, per Peirce, il processo idoneo a stabilire o fissare alcune credenze.

Una comunità senza limiti stabilisce i criteri di verità e di realtà in questo processo indefinito di fissazione delle credenze: al termine del percorso, la ricerca scientifica mostrerà come credenze stabilite e indubitabili quelle che la comunità concorderà come vere e reali. È la comunità a determinare ciò che esiste e ciò che possiamo conoscere. Per Peirce (1972) tutta la conoscenza e tutto il pensiero sono fallibili e devono essere messi in discussione; in altre parole, mentre ciò che non conosciamo è

illimitato, ciò che sappiamo è sempre incerto, fragile e limitato: è perciò necessario coltivare un processo di ricerca senza limiti né ostacoli nella fissazione di credenze sempre più solide. È questo il significato della famosa *sententia* peirciana, in cui l'autore afferma che *il cammino della ricerca non deve essere bloccato*: tale frase dovrebbe, nelle sue intenzioni, determinare il desiderio di apprendere e la soddisfazione di fronte a tutta la conoscenza e al pensiero acquisito che caratterizza coloro che abitano la filosofia.

Tale corollario è per Lipman (2005; 2018) l'idea regolativa della sua pratica filosofica: la filosofia è da intendere come ricerca senza limiti determinati; sebbene la logica provveda alle regole che segue la ricerca filosofica, i saperi positivi di questa ricerca sono sempre provvisori, fallibili (Striano, 2011). La comunità è sia punto di partenza sia punto d'arrivo del dialogo: la pratica filosofica intesa come dialogo collettivo senza fine richiede, oltre al desiderio di sapere e l'interrogazione senza fine di tutto il sapere acquisito, la disposizione dei co-ricercatori a cercare percorsi di pensiero collettivi regolati da una comunità che fa acquisire senso a questo cammino (Volpone, 2013).

Lipman (2005; 2018) mutua da Dewey (2018; 2019) l'idea secondo cui l'educazione debba essere un processo di ricostruzione dell'esperienza dello studente, eleggendo la filosofia e non la scienza come *medium* principale di ricerca: egli amplia il carattere meramente teorico dell'attività filosofica attribuito da Dewey, intendendola come una pratica che fa acquisire senso all'esperienza pedagogica fin dai livelli più precoci della scolarità (Striano, 2020).

L'interesse dei bambini è il punto di partenza di tutta la ricerca all'interno della comunità (Cosentino & Oliverio, 2011): l'esperienza della filosofia a scuola diviene così il prodotto dell'interazione e dell'incontro tra interessi, problemi e interrogativi dei bambini. Lipman, in questo senso, ha fatto propria la distinzione deweyana fra *pensare* e *conoscere* e l'importanza di enfatizzare il primo termine nella pratica educativa della filosofia (Cosentino, 2008): un'educazione che non riconosca l'importanza del pensare come fondamento di tutto il processo educativo è superficiale e sterile.

Come Dewey, anche Lipman considera la democrazia molto più di un sistema politico (Di Masi, 2017; Di Masi & Santi, 2016): essa è da intendersi come un ideale di vita sociale al quale tutto il genere umano dovrebbe tendere. Il nesso tra filosofia, educazione e democrazia si ritrova nella loro identificazione come forme di ricerca: essendo forme sociali di ricerca, si alimentano e si potenziano vicendevolmente e, in quanto tali, il criterio che misura una buona democrazia, una buona educazione o una buona filosofia è uno stesso criterio pragmatico, vale a dire in che misura esse contribuiscano per una società migliore (Kohan *et al.*, 2013).

Proprio il dialogo in comunità, che apre dal punto di vista pedagogico riflessioni sulla progettazione educativa di ambientazioni didattiche e *setting* formativi (Castoldi, 2015; Fiorin, 2017), consente lo sviluppo di un pensiero multidimensionale e

complesso formato dalle dimensioni critica, creativa e *caring*. Proprio per questi motivi la *Philosophy for Children* si configura come strumento da impiegare nei percorsi scolastici degli alunni per sostenere lo sviluppo integrale della loro personalità.

5. La *Philosophy for Children* per lo sviluppo del pensiero complesso

Nella comunità di ricerca ogni persona riesce a sviluppare un pensiero complesso e multidimensionale grazie al dialogo (Lipman, 2005; 2018; Santi, 2005; 2006). Partendo dalla dimensione critica, essa sviluppa la capacità di risolvere problemi e prendere decisioni; essa consente di applicare a contesti diversi criteri differenti per analizzare al meglio le caratteristiche intrinseche delle situazioni (Cosentino, 2008). Il pensiero critico è poi autocorrettivo, poiché analizza i processi per migliorarli e renderli più rigorosi.

Il dialogo filosofico fa emergere l'importanza della dimensione creativa del pensiero, poiché nella comunità di ricerca si confrontano le proprie immagini con quelle altrui e, in un processo collettivo di ricerca e di costruzione di nuovo sapere, se ne producono di ulteriori che sono frutto del pensare comunitario. Il prodotto della comunità, frutto di un percorso euristico svolto insieme, diviene acquisizione di ognuno, in un continuo rimando tra inter-psichico e intrapsichico. Il potenziale creativo del dialogo filosofico è ben espresso dalle parole di Cosentino (2021b): «quando si fa esercizio di una ricerca comunitaria e pubblica», si naviga «verso sempre nuove mete che appaiono all'orizzonte mentre andiamo avanti in un percorso che si definisce strada facendo» (p. 15). Non può dunque mancare l'anello che non tiene, quell'apertura all'imprevisto tramite cui il pensiero si esprime, si confronta, si sviluppa, evolvendo dalla sua forma embrionale di *cosa destrutturata* alle forme via via più mature di *quid razionale*.

La *Philosophy for Children*, grazie all'educazione al pensiero *caring*, evidenzia un importante legame tra dialogo e cura (Volpone, 2009), intesa come cura del sé e dell'altro. Questa concezione del pensiero pone in stretta relazione la dimensione valutativa con ciò che si apprezza e che è caro: ciò a cui si attribuisce importanza non possiede solamente un valore emotivo, ma anche cognitivo e metacognitivo (Lipman, 2005). Il *caring*, come componente in azione del pensiero complesso, è situato nella pratica filosofica che individua nel dialogo il suo fulcro e motore. Se dunque la comunità di ricerca è l'ambiente in cui il dialogo facilita l'educazione al pensiero multidimensionale, anche la dimensione *caring* viene potenziata, consentendone uno sviluppo nella direzione della cura e una chiamata in causa sulle questioni di senso: «l'esercizio della dimensione *caring* del pensiero, date le sue caratterizzazioni, può

avvenire solo in una pratica contestualizzata, dove i valori, prima di diventare inerti materiali da pensare, sono scelte, emozioni e passioni, norme di condotta e attribuzione di senso» (Cosentino, 2008, p. 112).

L'uso coordinato delle tre dimensioni attiva le abilità di giudizio, che consentono a ciascuno di avere una comprensione olistica della realtà. Per poter sviluppare questo pensiero all'interno della comunità di ricerca è però indispensabile che l'insegnante cambi il proprio *habitus* e assuma una nuova postura, come descriviamo nel paragrafo successivo.

6. L'insegnante-facilitatore come perno della *Philosophy for Children*

La *Philosophy for Children*, nel trasformare le classi in comunità di ricerca attraverso il dialogo filosofico, presuppone un cambio di *habitus* per l'insegnante, che non è più un trasmettitore di contenuti ma un facilitatore dei processi di scoperta e apprendimento, nel solco della tradizione socio-costruttivista (Castoldi, 2015). Si tratta di sottolineare quanto la postura del docente sia connessa al compito di alimentare la cultura democratica e la partecipazione dei più piccoli alla vita politica grazie a esperienze educative che siano condotte nel solco dell'equità (Ferrero & Granata, 2022).

L'idea di fondo è che l'insegnante divenga egli stesso un ricercatore partecipe all'indagine svolta dalla comunità, un co-ricercatore con ruolo di mediazione e controllo sulla qualità della ricerca stessa e sulla sua direzione, in grado di far nascere nei discenti il desiderio di attivarsi in un processo di ricerca capace di produrre conoscenza (Cinus, 2019; Cosentino, 2021a). *Controllare* non significa decidere o determinare i percorsi, bensì riconoscere e far riconoscere i punti cruciali, gli ostacoli epistemologici, le fallacie argomentative e logiche che possono deviarne improduttivamente il corso (Lipman, 2018). L'insegnante è mediatore, facilitatore, *liberatore* (Lipman, 2005): deve stimolare i membri di una comunità a divenire fattivamente partecipanti, comprendere quando intervenire nella discussione, elicitarne i punti di vista e le opinioni, aiutare gli studenti a esprimere se stessi.

Il ruolo del facilitatore può risultare aderente al modello socratico non direttivo, che promuove l'ascolto attivo, l'attenzione alle componenti emotive, la logica informale e l'incessante domandare (Cosentino, 2002). Non trasmette contenuti, ma sollecita il dialogo facilitando la co-costruzione di significati e la cognizione condivisa. Fa emergere punti di vista differenti ed elicitare una sintesi e la costruzione di un pensiero condiviso. Svolge poi una funzione epistemica, poiché sostiene i membri della comunità di ricerca nel dare una direzione al dialogo e nell'approfondire idee e concetti che via via emergono, con un'attenzione particolare al rigore della ricerca e

all'autoregolazione del gruppo e promuovendo il superamento di dogmatismi e conformismi. Svolge poi una funzione regolativa, garantendo la partecipazione di tutti e tutte al dialogo, in nome della democrazia (Calliero & Galvagno, 2019a; Ferrero, 2020): nello spirito deweyano, egli pone le basi per l'autodisciplina della comunità.

Un *habitus* di questo tipo ha effetti anche sulla relazione educativa, che si traduce in mutualità di ascolto e confronto grazie a competenze professionali con una forte curvatura etica (Milani *et al.*, 2021) che consentono al docente di assumere il ruolo di catalizzatore formativo, ossia un mediatore capace di porre in relazione il patrimonio culturale comune con il complesso mondo fenomenologico che pulsa nel gruppo di apprendimento (Napodano, 2016). All'interno di un processo educativo e formativo, l'istanza relazionale è fondamentale e, nell'ambito di un processo dialogico-filosofico, occorre che l'insegnante sappia testimoniare congruenza, spirito di ricerca e di cooperazione, capacità d'iniziativa, attitudine all'ascolto e alla reciprocità.

È chiaro quanto la *Philosophy for Children* sia un approccio educativo generativo di un nuovo modo di intendere la scuola e la relazione tra insegnante e alunni e tra studenti stessi. Al di là della proposta di curricolo pensato per alunni dall'ultimo anno di scuola dell'infanzia al termine della secondaria di secondo grado¹ con racconti finalizzati a sostenere la costruzione di comunità di ricerca e a elicitar percorsi di indagine filosofica, può essere interessante immaginare un utilizzo di questo approccio per la didattica delle discipline, in un'ottica di sviluppo di competenze e capacità.

7. Partire dalla *Philosophy for Children* per pensare a un approccio dialogico-filosofico per la didattica disciplinare

L'utilizzo del dialogo filosofico di comunità nella quotidianità del lavoro d'aula per la didattica delle discipline e non come momento a sé stante e sganciato da ciò che viene percepito come *routine* è sostenuto dallo stesso Lipman (2005; 2018), che vede nella comunità di ricerca l'ambientazione educativa adatta per lavorare sui contenuti delle discipline e sulla loro struttura epistemologica. Cosentino (2021a) esplora l'idea di una didattica della comunità di ricerca proprio come tentativo di capovolgere il processo di insegnamento e apprendimento da risposte già confezionate da trasmettere a domande da cui far partire il lavoro della ricerca comunitaria supportata da un insegnante facilitatore.

¹ In effetti, la *Philosophy for Children* nasce come curricolo da impiegare nei contesti scolastici. Nel corso del tempo, però, essa ha ampliato il proprio raggio di azione divenendo uno strumento per lo sviluppo di comunità democratiche oltre la scuola (*Philosophy for Community*), per la costruzione di ambienti di lavoro equi e inclusivi (*Philosophy for Company*), per l'esercizio della cittadinanza attiva (*Philosophy for Citizenship*).

L'idea è assumere la *Philosophy for Children* come sfondo teorico per portare nella didattica disciplinare un approccio in cui le questioni di senso connesse al piano dell'esperienza giocano un ruolo cruciale (Ferrero, 2022). In termini di progettualità pedagogica, si tratta di costruire la comunità di ricerca attraverso l'utilizzo del materiale lipmaniano, di approdare alle discipline attraverso la selezione di pretesti che abbiano agganci disciplinari, di problematizzare i contenuti elaborando nuovi materiali e attività capaci di innescare la ricerca dialogica condivisa, di sostenere gli alunni nella riflessione ricorsiva su contenuti e statuto epistemologico della disciplina.

A livello internazionale sia esperienze di ricerca condotte da organizzazioni (EEF, 2015) sia studi specifici (Kennedy, 2017) evidenziano la validità empirica degli assunti teorici che abbiamo esplorato fin qui. In Italia assume particolare rilievo l'esperienza condotta nel territorio piemontese a partire dagli anni Duemila: il progetto FILTIA, prendendo appunto come cornice teorica la *Philosophy for Children*, si è posto la sfida di portare lo spirito filosofico tra giovanissimi allievi ma anche tra insegnanti, così che la filosofia, non avendo uno spazio proprio nei curricoli scolastici, possa passare attraverso le altre discipline, acquisendo dunque sia valenza intrinseca, che si esplica nell'attivazione di un atteggiamento filosofico per l'analisi della realtà, sia valenza estrinseca, divenendo *medium* per l'acquisizione di conoscenze, capacità e competenze afferenti ai diversi ambiti disciplinari.

Si è trattato di un percorso di ricerca-formazione (Asquini, 2018) che ha coinvolto insegnanti e dirigenti del territorio piemontese in due percorsi triennali: in ambedue i cicli, il primo anno è stato dedicato allo sviluppo di un itinerario formativo sugli assi portanti dell'approccio dialogico-filosofico in termini di riferimenti teorici e pratica in aula; il secondo anno è stato posto il *focus* sul reperimento e sulla strutturazione di materiali da utilizzare durante l'attività in classe; durante il terzo anno le progettazioni elaborate sono poi state implementate nell'attività didattica. In questi due percorsi sono stati poi anche coinvolti futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria iscritti al corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria: infatti, questo approccio ha trovato spazio nell'ateneo torinese nell'ambito dei laboratori di Didattica Generale e durante le attività di tirocinio. In definitiva, sia all'interno del progetto FILTIA sia a partire dalle attività previste nel piano di studi universitario sono state elaborate numerose tesi di laurea sull'utilizzo dell'approccio dialogico-filosofico come strumento per una didattica per competenze che coltivi saperi disciplinari e capacità trasversali. Queste iniziative hanno dato origine a varie pubblicazioni (Calliero & Galvagno, 2009; 2013; 2019b) che riescono a inquadrare la questione sul piano dei presupposti teorici e per quanto riguarda le applicazioni pratiche, evidenziando quanto sia generativa la pratica filosofica applicata alla didattica disciplinare.

Questa esperienza ventennale dimostra che le attività filosofiche con i bambini possono essere inserite a pieno titolo nel variegato contesto pedagogico attuale:

occorre però che si presti attenzione a non confondere la pratica dialogica saltuaria con un approccio metodologico strutturato, che porti la filosofia nelle aule scolastiche e che divenga parte integrante della pratica didattica quotidiana. L'approccio dialogico-filosofico fa riflettere i ragazzi, li fa tornare più volte sulla loro idea attraverso un girotondo di parole, fa in modo che la realtà venga problematizzata e che, rispetto ai problemi affrontati, si trovino soluzioni attraverso un sapere collettivo, valorizzando e sviluppando un pensiero multidimensionale. Le attività dialogico-filosofiche integrano i pensieri degli allievi nella comunità della classe, dando a ogni idea la giusta energia affinché si trasformi in qualcosa di più grande.

Gli *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza* (MIUR, 2017) sottolineano proprio che «la filosofia deve diventare il necessario collegamento tra la dimensione teorica e la dimensione pratica del sapere» (p. 13), evidenziando la necessità di rendere il dialogo filosofico un approccio educativo pedagogicamente e metodologicamente sostanziato da utilizzare per la didattica quotidiana e non un'attività estemporanea. In buona sostanza, il filosofare con i bambini può contribuire all'innovazione della didattica disciplinare: risulta di certo complicato conciliare la filosofia non solo con le altre discipline, ma anche con l'organizzazione scolastica, fatta di scelte metodologiche che investono la progettazione didattica, di tempi e risorse sempre e comunque limitate; entra qui in gioco la riflessività dell'insegnante (Schön, 1993) che rivede le strutture delle discipline alla luce della pratica filosofica con i bambini, esempio di un percorso di ricerca sulle proprie pratiche (Ferrero, 2023).

L'introduzione dell'educazione civica come disciplina trasversale alle altre sostiene proprio una riflessione metodologica collegiale tra tutti gli insegnanti alla ricerca di quegli approcci capaci di far vivere agli studenti esperienze significative di cittadinanza e confronto democratico. Il dialogo filosofico di comunità appare uno strumento adatto per agire in questa prospettiva (Ferrero & Mulas, 2021a; 2021b), soprattutto se utilizzato nella declinazione proposta qui, ossia in maniera organica rispetto alle diverse esperienze di apprendimento.

L'apprendimento non avviene per travaso passivo da un bicchiere più pieno a uno più vuoto, perché il modello sul quale si fonda non è mai quello di un vuoto da riempire – le teste vuote degli allievi dentro le quali si deve versare il cemento del sapere – quanto un vuoto da aprire. [...] Aprire vuoti nelle teste, aprire buchi nel discorso già costituito, fare spazio, aprire le finestre, le porte, gli occhi, le orecchie, il corpo, aprire mondi, aprire aperture impensate prima. [...] La funzione del maestro è quella di rendere fecondo questo vuoto (Recalcati, 2014, pp. 43-44).

Utilizzare un approccio dialogico-filosofico significa ripensare e ridisegnare l'intero processo di insegnamento e apprendimento, poiché richiede un nuovo *habitus* per il

docente e l'apertura di spazi di co-progettazione e co-costruzione di saperi e conoscenze. Sia l'insegnante sia gli studenti imparano qualcosa che nessuno ancora sa.

8. Conclusioni

L'utilizzo del dialogo come strumento educativo trova ampio riscontro in ambito pedagogico: infatti, le pedagogie della parola e del dialogo da tempo sostengono la forza liberatrice ed emancipatrice del confronto dialogico e il suo contributo per lo sviluppo delle comunità in senso democratico, che avviene proprio in virtù della volontà di dar voce a tutte le persone. La *Philosophy for Children* si presenta come approccio adatto per agire in questa direzione poiché si basa sull'idea di comunità di ricerca, riuscendo dunque a trasformare i gruppi e le classi in circoli ermeneutici in cui le diversità divengono occasioni di instaurare confronti generativi per giungere a sintesi creative. La filosofia costituisce dunque una modalità di pensiero capace di connettere e dar senso a idee differenti. È indispensabile però un cambio di *habitus* per il docente, che diviene facilitatore dei processi e alleato degli alunni in questi viaggi di scoperta.

A partire da questi presupposti, è imprescindibile immaginare un approccio dialogico-filosofico che faccia propri gli assunti teorici della *Philosophy for Children* e sia capace di innestarsi nella pratica didattica quotidiana, favorendo un approccio interrogativo e co-costruttivo ai saperi disciplinari. Le esperienze condotte sul territorio piemontese dimostrano che il dialogo filosofico può configurarsi come strumento utile per acquisire consapevolezza rispetto agli statuti epistemologici delle discipline e costruire attivamente conoscenza in specifici ambiti, rovesciando il paradigma trasmissivo e rendendo gli studenti assoluti protagonisti della scena educativa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aglieri M. & Augelli A. (a cura di). *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*. Milano: FrancoAngeli.
- Altomare V. (2009). *La parola liberatrice. La pedagogia di Paulo Freire*. Villa Verucchio (RN): Pazzini.
- Asquini G. (a cura di) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balzano M. (2019). *Le parole sono importanti. Dove nascono e cosa raccontano*. Torino: Einaudi.
- Bencivinni A. (2004). *Don Milani. Esperienza educativa, lingua, cultura, politica*. Roma: Armando.
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Calliero C. & Galvagno A. (2009). *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*. Perugia: Morlacchi.
- 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. (2019a). La pratica filosofica in età evolutiva. *Dasein Rivista di filosofia e psicoterapia esistenziale*, 8(1), 41-58.
- Calliero C. & Galvagno A. (a cura di) (2019b). *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*. Torino: Loescher.
- Cambi F. (2012). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiosso G. (2012). *Novecento Pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Cinus M.F. (2019). *Chi cerca trova. Racconti per pensare*. Trento: Erickson Live.
- Clarì S. (2013). *Filosofia e pedagogia del dialogo*. Roma: Armando.
- Coliva A. & Lalumera E. (2006). *Pensare. Leggi ed errori del ragionamento*. Roma: Carocci.
- Cosentino A. (2002). Socrate come inizio perduto della filosofia. In ID. (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)* (214-217). Napoli: Liguori.
- Cosentino A. (2008). *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Milano: Apogeo.
- Cosentino A. (2021a). *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*. Milano: Mursia.
- Cosentino A. (2021b). *Dialoghi a sorpresa. Giochi filosofici e ironia socratica*. Bologna: Diogene Multimedia.
- Cosentino A. & Lupia M.R. (2021). *Didattica della comunità di ricerca. Per un'educazione democratica*. Roma: Anicia.
- Cosentino A. & Oliverio S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Demozzi S. (2021). *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, a cura di G. Spadafora. Roma: Anicia.
- Di Masi D. (2017). *Polisofia. Progettare esperienze di cittadinanza in una prospettiva inclusiva*. Napoli: Liguori.
- Di Masi D. & Santi M. (2016). Learning Democratic Thinking: A Curriculum to Philosophy for Children as Citizens, *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150.
- Dolci D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare*. Milano: Sonda.
- Ducci E. (1983). *La parola nell'uomo. Spunti per una filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Ebner F. (1998). *La parola e le realtà spirituali. Frammenti pneumatologici*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Education Endowment Foundation (EEF) (2015), *Philosophy for Children Evaluation report and Executive summary*. Durham: Durham University.
- 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.
- Ferrero V. (2021). Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla *Philosophy for Children*. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 88-103.

- Ferrero V. (2022). Non perdere il filo. Il dialogo filosofico per scoprire e connettere i linguaggi delle discipline. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 17(1), 37-52.
- Ferrero V. (2023). La riflessività come elemento imprescindibile della collegialità tra insegnanti: il contributo del dialogo filosofico di comunità. *Educational Reflective Practices*, 13(1), 241-255.
- Ferrero V. & Granata A. (2022). Per amore della Democrazia. Equità e formazione sociopolitica dei futuri insegnanti. *Professionalità Studi*, 5(3), 2-21.
- Ferrero V. & Mulas F. (2021a). *Democrazia in pratica. Costruire cittadinanza attraverso la Philosophy for Children*. *Scholè*, 59(1), 91-102.
- Ferrero V. & Mulas F. (2021b). Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 10(1), 163-178.
- Fiorin I. (2017). *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di didattica generale*. Milano: Mondadori Università.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- García-Moriyón F., Rebollo I. & Colom R. (2005). Evaluating philosophy for children: A meta-analysis. *Thinking: The journal of philosophy for children*, 17(4), 14-22.
- Granata A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.
- Granata A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Hackman H.W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
- Kennedy N.S. (2007). From philosophical to mathematical inquiry in the classroom. *Childhood & Philosophy*, 3(6), 289-311.
- Kohan W., Waksam V. & Santi M. (a cura di) (2013). *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo Philosophy for Children*. Napoli: Liguori.
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lipman M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Milano: Mimesis.
- Marconi D. (2014). *Il mestiere di pensare: La filosofia nell'epoca del professionismo*. Torino: Einaudi.
- Milani L., Boeris C. & Guarcello E. (2021). *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e professionisti affidabili*. Bari: Progedit.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*. Roma: MIUR.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Napodano M. (2016). *Un mondo di creature variopinte*. Bologna: Diogene Multimedia.
- Peirce C.S. (1972). *La fissazione delle credenze, in Scienza e pragmatismo*. Torino: Paravia.
- Peirce C.S. (2003). *Opere*. Milano: Bompiani.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Santi M. (a cura di) (2005). *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

- Scuola di Barbiana & Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.
- Striano M. (2011). The Community of Philosophical Inquiry as a Social and Cognitive Matrix. *Childhood & Philosophy*, 7(13), 91-102.
- Striano M. (2020). The Deweyan Background in P4C. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 40(1), 27-36.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Valenzano N. (2021). *Il dialogo. Dimensioni pedagogiche e prospettive educative*. Milano: Unicopli.
- Volpone A. (a cura di) (2009). *FilosoFare, cura e orientamento al valore*. Napoli: Liguori.
- Volpone A. (a cura di) (2013). *Pratica filosofica di comunità*. Napoli: Liguori.