

Francesca Pulvirenti

Università degli studi di Catania, Italia

Alessandra Tigano

Scuola elementare "Chinnici" Piazza Armerina, Italia

Agata Valenziano

Università degli studi di Catania, Italia

Lucia Zoda

Scuola della infanzia "A. Gabelli", Italia

Abstract:

La fase sperimentale della vita di un percorso laboratoriale ha come obiettivo principale quello di porre a confronto le ipotesi di ricerca che ne hanno sostanziato l'ideazione con i risultati conseguiti. Per ricercare questo nesso ci siamo impegnate in un'analisi valutativa ermeneutica sulle libere narrazioni prodotte dai partecipanti. I risultati che vengono qui proposti sono di natura meramente *qualitativa* e sono il frutto della relazione in presenza e in situazione di tre distinti percorsi laboratoriali: - *Giocare a pensare in cerchio*, condotto con i bambini della scuola dell'infanzia; *Nati per leggere e per pensare*, condotto con i bambini della scuola primaria; *La Philosophy for children per pensare e sentire altri-menti*, condotto con gli studenti universitari. L'ipotesi di partenza confermata è che l'esperienza del *filosofare* nella *comunità di ricerca* ha aperto in quasi tutti i partecipanti *nuove prospettive di significato* sui processi del pensare e del sentire, consentendo di identificare e promuovere elementi di crescita e di trasformazione.

Parole chiave: valutazione ermeneutica; pensiero razionale; pensiero emozionale

School and University. The evaluation of laboratory experiences

Abstract:

The main objective of teaching workshop's experimental stage is to compare hypotheses of research, which have embodied the creation of the project, with obtained results. Working within this connection, we have initiated a hermeneutic value analysis of free narratives written by workshop participants. The results proposed here are merely qualitative, and are based on three separated workshops: - *To Play Thinking in a Circle*, conducted with nursery school children; - *Born to Read and Think*, conducted with primary school children; - *Philosophy for Children as a Way of Thinking and Feeling Differently*, conducted with university students. The initial hypothesis is confirmed: to philosophize in the community of inquiry has given to almost all participants new perspectives of meaning on the processes of thinking and feeling, so that new elements of growth and transformation can be identified and fostered.

Key-words: hermeneutic value; emotional thought; rational thought

Escuela y Universidad. La evaluación de experiencias de laboratorio

Resumen:

La fase experimental de la vida de un recorrido laboratorial tiene como objetivo principal el de confrontar las hipótesis de investigación que han dado substancia a la idealización del trabajo con los resultados obtenidos. Para investigar este vínculo nos hemos comprometido en un análisis valorativo hermenéutico a partir de narraciones libres producidas por los participantes. Los resultados que son aquí propuestos son de naturaleza meramente *cualitativa* y son el fruto de las relaciones, en presencia y en situación, de tres distintos recorridos de laboratorio: - *Jugar a pensar en círculo*, conducido con niños de educación infantil; - *Nacidos para leer y para pensar*, conducido con niños de escuela primaria; *la filosofía para niños para pensar y sentir otra-mente*, conducido con estudiantes universitarios. La hipótesis de partida confirmada es que la experiencia del *filosofar* en la *comunidad de investigación* ha abierto, en casi todos los participantes, *nuevas perspectivas de significado* sobre el proceso del pensar y del sentir, que les permiten identificar y promover elementos de crecimiento y de transformación.

Palabras clave: evaluación hermenéutica; pensamiento racional; pensamiento emocional

Escola e universidade. A avaliação de experiências de laboratório.

Resumo:

O principal objetivo de um percurso de laboratório em fase experimental é comparar as hipóteses de uma pesquisa, as quais têm dado subsídio à idealização com os resultados obtidos. Para pesquisar tal conexão, nós começamos uma análise valorativa hermenêutica, a partir de narrações livres escritas pelos participantes. Os resultados propostos aqui são meramente qualitativos e são frutos da conexão de três distintos percursos de laboratório: *Brincar com o pensamento em círculo*, conduzido com crianças da educação infantil; - *Nascidos para ler e pensar*, conduzido com crianças do ensino fundamental; - *a filosofia para crianças para pensar e sentir outra-mente*, conduzido com estudantes universitários. A hipótese de partida foi confirmada: filosofar na comunidade de investigação deu, à maioria dos participantes, novas perspectivas do significado sobre o processo do pensar e do sentir, o que permitiu a eles identificar e promover elementos de crescimento e transformação.

Palavras chave: avaliação hermenêutica; pensamento emocional; pensamento racional

SCUOLE E UNIVERSITÀ. LA VALUTAZIONE DI ESPERIENZE LABORATORIALI

Francesca Pulvirenti
Alessandra Tignano
Agata Valenziano
Lucia Zoda

1. Premessa

Le comunità si formano perché i soggetti sono interessati a cambiamenti apprenditivi che coinvolgono i loro valori, saperi, comportamenti e modi di essere.

In ambito pedagogico, le due categorie di *educazione della comunità* ed *educazione alla comunità* trovano, a nostro avviso, un punto di convergenza nella *comunità di ricerca* di Lipman. Se è la comunità che educa i propri appartenenti a se stessa e ai valori, ai saperi e ai comportamenti auspicati, i contenuti e gli obiettivi specifici dell'educazione alla comunità, non possono che essere individuati e *valutati* "in situazione" (Tramma, 2009).

Tale premessa ci ha portato a rovesciare le priorità comunemente attribuite ai momenti di formazione e di valutazione dell'apprendimento, mettendo al primo posto il momento valutativo.

2. Ipotesi di partenza

L'ipotesi di partenza sostenuta è quella secondo cui, attraverso strumenti *narrativi*, sia possibile ricostruire, riflettere e valutare "in situazione" gli elementi di crescita e di trasformazione che il *filosofare*, a livello *cognitivo*, e la *comunità di ricerca*, a livello *emotivo e relazionale*, promuovono nei partecipanti.

3. Quadro teorico di riferimento

Il quadro teorico di riferimento è il costruttivismo, che, come è noto, pur nella molteplicità dei suoi modelli, pone al centro il soggetto, agente epistemico, che interpreta e co-costruisce, in reti d'incontro, la realtà. Un soggetto, dunque, responsabile dei propri atti di conoscenza e, pertanto, della propria formazione; una formazione che non può che essere intesa come "spazio riflessivo", come costruzione di un senso extrametodico, che chiede di essere messo in parola e,

quindi, interpretato e narrato dai soggetti, di volta in volta, coinvolti. Esperienza e riflessione sull'esperienza costituiscono, allora, il binomio su cui basare ogni dispositivo di valutazione-formazione che non mira tanto a fornire competenze – didattiche, pedagogiche o disciplinari – nel senso di prodotti di interpretazioni già avvenute, quanto a formare capacità interpretative e a creare nuove consapevolezze (Fabbri, Rossi, a cura, 2001).

4. Modelli di riferimento:

- Modello della *valutazione formatrice* (Nunziati, 1990; Bonniol, Vial, 1997)
- Modello dell'*apprendimento trasformativo* (Mezirow, 2003)

Il modello della *valutazione formatrice* ha come finalità quella di favorire, nei soggetti in formazione, la rappresentazione corretta degli obiettivi, la pianificazione preliminare dell'azione e l'appropriazione dei criteri di valutazione. Questo modello mette al primo posto il soggetto *in* formazione - in questo caso bambini, studenti universitari - e, in ultima analisi, gli stessi formatori perché, attraverso gli strumenti narrativi prodotti dai soggetti in formazione, si valuta anche il modo in cui si incarna come formatori la pratica filosofica.

A conclusione dei percorsi formativi, abbiamo invitato i bambini (6/7/8 anni) e gli studenti universitari a scrivere libera-mente pensieri, domande e lettere per *Elfie* e a narrare, attraverso riflessioni *in* e *on action*, le esperienze cognitive, emotive e relazionali vissute. Pertanto, queste libere narrazioni si sono configurate come strumenti euristici, come veri e propri dati di una *ricerca valutativa qualitativa in dimensione ermeneutica-riflessiva*.

Il modello dell'*apprendimento trasformativo* di Mezirow fornisce un contributo particolarmente significativo per interpretare i processi chiamati in causa nella trasformazione delle modalità di interpretazione della realtà e, conseguentemente, del modo di agire su quella realtà da parte dei soggetti, in

termini di azioni strumentali, pensieri, emozioni, linguaggi. Tale modello ci ha permesso di inserire l'*analisi valutativa ermeneutica* all'interno di un paradigma indiziario, guidato dalla plausibilità e non dall'oggettività, per un'esplorazione intenzionale e valutativa della percezione soggettiva dell'esperienza del filosofare, co-costruita e condivisa con la comunità di ricerca.

L'intervento formativo è stato mirato a guidare il soggetto in formazione, in base alla teoria trasformativa adottata da Mezirow, in una analisi ermeneutica degli *indizi*, delle *tracce* tratti dalle proprie narrazioni *libere* sull'esperienza del *filosofare* nella *comunità di ricerca* e a riflettere sulle prospettive di significato, *epistemiche, psicologiche e socio-linguistiche*, confermate o trasformate, nel corso dell'esperienza laboratoriale.

Obiettivi

- intensificare la capacità di analisi dettagliata dell'esperienza;
- indagare i processi cognitivi e metterli in parola;
- dare espressione ai propri vissuti emotivi;
- rivalutare positivamente il ruolo delle emozioni e degli affetti nei processi di apprendimento e di trasformazione dell'apprendimento;
- cambiare le premesse logiche per pensare e sentire liberamente.

Pertanto, alla luce di questa premessa, le valutazioni che seguono cercano, da un lato, di ricostruire il senso dei progetti laboratoriali, ideati in riferimento ad alcuni importanti paradigmi teorico-concettuali contenuti nelle *Indicazioni Nazionali* e promossi dal CRIF, dalla Facoltà di Scienze della Formazione e dall'AsPei di Catania, e dall'altro di dare conto dello sforzo interpretativo, ideativo e operativo svolto dalla scuola e dall'università nella fase sperimentale.

5. Esperienza laboratoriale: *Giocare a pensare in cerchio*

Il laboratorio si è rivolto a bambini di Scuola dell'Infanzia dell'Istituto Comprensivo "A. Gabelli" di Misterbianco (Catania) nell'anno scolastico 2008/2009 per un totale di 30 ore in orario curriculare. Partecipanti: 31 bambini di 3/4/5 anni di una sezione del plesso. All'esperienza laboratoriale ha partecipato una bambina di 3 anni, diversamente abile, affetta da atrofia muscolare spinale (S.M.A. tipo II).

Materiali utilizzati: *L'ospedale delle bambole* (A.M. Sharp, 1999).

Il laboratorio è stato strutturato utilizzando una molteplicità di strumenti che hanno stimolato la curiosità e la creatività dei bambini. Molta attenzione è stata posta all'attività introduttiva attraverso giochi di riscaldamento quali: giochi di associazione, stimolazione percettiva e mnemonica, disegni, giochi motori (la scossa, il cerchio magico, il tappeto volante) con l'intento di creare l'ambiente adeguato alla riflessione e allo scambio relazionale – emotivo. I protagonisti del racconto, *Manù* e *Rotolina*, sono stati rappresentati con l'uso di bambole che attraverso attività di drammatizzazione hanno coinvolto l'attenzione dei bambini e suscitato diverse emozioni.

I bambini hanno rappresentato i loro pensieri e le loro emozioni attraverso diverse attività: disegni liberi, schede didattiche, collage, espressione del corpo, esperienze sensoriali.



Disegno libero



Attività di collage

Nella scuola dell'infanzia i bambini e le bambine affrontano esperienze emozionali suscitate e provocate dalla concomitanza di situazioni nuove, così come è stato per il percorso laboratoriale proposto. Diverse sono state le

emozioni che i bambini hanno espresso ascoltando il racconto utilizzato come pretesto per pensare: la paura, la felicità, la tristezza e la rabbia.

Mario: quando penso all'ospedale mi viene tanto dolore.

Ilaria: che bello pensare Rotolina come persona e non come una bambola.

Santi: che tristezza! Da quando Rotolina ha la testa nuova non è più quella di prima.

Ilaria: uffa! Da quando Rotolina non è più a casa, non riesco a confidare le mie cose a nessuno.

Nell'orizzonte di una valutazione qualitativa in dimensione ermeneutica – riflessiva il laboratorio ha sviluppato nei piccoli alunni la capacità di riconoscere le emozioni provate dai protagonisti del racconto; dal riconoscimento dell'emozione, di volta in volta vissuta da Manù e Rotolino, i bambini si sono identificati con i loro problemi e hanno sviluppato la capacità di narrare i propri vissuti emotivi. Questo passaggio, molto importante sul piano del riconoscimento del sentire emotivo, ha consentito di migliorare la percezione delle emozioni di ciascun bambino coinvolto e, soprattutto, di dare un nome ai sentimenti che sono stati oggetto dei dialoghi. Infatti, nelle discussioni all'interno delle attività, i bambini sono riusciti a riflettere sui problemi affrontati con profondità filosofica:

Chiara: noi pensiamo perché siamo delle persone.

Facilitatore: che cosa vuol dire essere persona?

Claudia: vuol dire avere una testa per pensare.

Roberto: e avere un cuore per amare.

Ylenia: le persone che usano la testa hanno in mente tanti pensieri.

Santi: è grazie alle cellule del nostro cervello che riusciamo a fare dei ragionamenti.

Giada: e a dire tante cose per farci capire.

Samuele: la nostra testa è come una grande scatola, dentro ci sono tante cose.

Facilitatore: per esempio?

Chiara: tanti pensieri, tante parole, tante idee vecchie e nuove.

Roberto: ma i pensieri sono anche nel cuore. Il nostro cuore è pieno d'amore quando sentiamo di volere bene gli altri.

Facilitatore: che cosa significa volersi bene?

Mario: stare in pace con tutti.

Santi: volersi bene significa anche essere amici.

Ilaria: e ascoltare le storie degli altri.

Riflessioni sui risultati formativi conseguiti

Queste brevi riflessioni sostengono la nostra ipotesi di partenza: le narrazioni dei bambini dentro la *community of inquiry* sono sostenute da un pensare e da un sentire insieme. Il filosofare produce elementi di crescita e di trasformazione a livello cognitivo, emotivo e relazionale.

Da facilitatore mi sento di affermare che la possibilità di vivere un'esperienza educativa secondo il paradigma riflessivo produce dei cambiamenti nel proprio vissuto professionale. Promuovere attività di questo genere assume il valore di un insegnamento non dogmatico, ma, viceversa, aperto alla novità e all'imprevedibilità. Riflettendo sulla mia esperienza ho compreso che, come sostiene Lipman, "non possiamo proteggere per sempre i bambini dalle complessità del linguaggio, come la vaghezza o l'ambiguità. Devono imparare che la vita e l'arte sono entrambe ambigue a molti, diversi livelli. Possiamo insegnare loro che esistono errori nel ragionamento, ma poi dobbiamo anche insegnare loro che ci sono errori negli errori». Tuttavia, rovesciando tale assunto, ho imparato anch'io che proporre percorsi di formazione al pensiero complesso significa anche imparare dall'ascolto e dal pensare e dal sentire insieme ai bambini. In particolare il mio guadagno formativo si muove nell'orizzonte di una imprevedibilità e sorpresa che solo il pensare tipico dell'infanzia ci può offrire. Le domande dei miei alunni mi hanno spesso, favorevolmente 'turbata'. Perché esiste il dolore? Perché la morte arriva alle persone buone? Perché esiste la sofferenza? Non avrei mai pensato che i bambini potessero interessarsi a questioni così forti e impegnative alle quali nemmeno gli adulti spesso sono capaci di argomentare. Pertanto, le

domande dei nostri piccoli filosofi ci confermano ciò che Walter Omar Kohan, sulle tracce di Socrate, afferma: *“dobbiamo smetterla di vedere l’infanzia come ciò che deve essere educato e trasformato secondo una verità che conosciamo anticipatamente, e vederla invece come ciò che può aiutarci a educare e a trasformare, noi stessi, come una esperienza aperta e continua”* (Kohan, 2006). È quindi nell’infanzia, intesa come immagine della discontinuità, di ciò che non può essere iscritto dentro la logica del prestabilito, che il docente facilitatore si educa alla filosofia aprendosi alla possibilità, alla libertà e alla creazione di un mondo nuovo.

6. Esperienza laboratoriale *Nati per leggere e per pensare*

Tale esperienza è stata condotta presso il 3° Circolo “R. Chinnici” di Piazza Armerina (Enna) negli anni scolastici 2007/2008 e 2008/2009 per un totale di 60 ore. Partecipanti: 60 alunni di 6/7/8 anni appartenenti a 7 classi del Circolo. Materiali utilizzati: *Elfie* (M. Lipman, 2000).

A conclusione del percorso laboratoriale i bambini sono stati invitati a scrivere liberamente pensieri, domande e lettere per Elfie, la protagonista del racconto utilizzato come pretesto per filosofare. Tutti i bambini hanno risposto con entusiasmo a queste libere riflessioni che raccontano il modo in cui gli alunni hanno vissuto l’esperienza del *‘pensare e del sentire insieme’*. Dai frammenti di scrittura dei bambini emerge un noto paradigma teorico della pedagogia postcognitiva e riflessiva: non esiste un pensiero emozionale ed uno razionale, ma un’inseparabile combinazione delle due facce (Gardner, 1995; Damasio, 2000). Pertanto, nell’orizzonte di una valutazione qualitativa, ermeneutica e riflessiva, dalle riflessioni scritte dai nostri ‘piccoli filosofi’ si evince che la pratica del dialogo filosofico ha sviluppato le seguenti dimensioni:

✓ **La dimensione dialogica del cerchio** intesa come appartenenza sociale ad una comunità e come stare bene *insieme agli altri*. La parola ‘insieme’ è stata la parola che i bambini hanno utilizzato con più frequenza. I bambini hanno ben motivato il piacere del pensare in cerchio affermando che è *bello perché: “stiamo insieme ad Elfie, ai nostri*

compagni e alle maestre”; stare insieme è una *“cosa interessante e divertente”*; è bello perché *“ogni volta che facciamo questo gioco c’è sempre una sorpresa nuova. Infatti, l’ultima volta abbiamo giocato con un maestro nuovo, il maestro Antonio [Antonio Cosentino]. È simpatico, alto, magro e pensieroso come noi. Abbiamo parlato delle cose immaginarie, ci ha fatto i complimenti e ci ha promesso che ritornerà a pensare insieme a noi”*. Inoltre, i bambini scrivono che quando stanno insieme si sentono più felici, *“però, precisa Gabriele, quando dico i miei pensieri mi sento anche imbarazzato e mi diventano le guance rosse”*. Che cosa ascoltiamo da queste testimonianze infantili? Da questi brevi frammenti di scrittura si evince che i bambini hanno vissuto l’attività del pensare come attività strettamente legata all’esperienza dell’emozionarsi poiché *“lo stare bene ‘insieme’ implica, concretamente, il sentire l’altro, ascoltarlo, prendersene cura con attenzione e sollecitudine”*. Pensare con *Elfie* è stata, dunque, un’esperienza che ha condotto i bambini a provare una condizione di *benessere* interpersonale. Il dialogo ha consentito loro di conoscere l’analogo mondo interiore dell’altro, di identificarsi con i problemi di *Elfie* e di provare gli stessi sentimenti: la gelosia, la stupidità, le difficoltà di inserimento in prima elementare, il rispetto delle regole scolastiche, le distinzioni e le differenze tra giocare, studiare e giocare a pensare.

✓ **La dimensione critica e creativa del pensare** poiché, come affermano con forza i bambini, *“dentro al cerchio ognuno impara a fare la propria domanda e poi insieme cerchiamo risposte e soluzioni nuove che prima non avevamo pensato”*. Che cosa ci stanno dicendo i nostri bambini? Che i pensieri ci legano. Perché? Perché quando un’idea viene detta dentro al cerchio pensante si accende una nuova luce che non appartiene più al singolo bambino, ma diventa patrimonio condiviso da tutta la comunità, frutto di costruzioni, associazioni, trasformazioni di pensieri e cambiamenti di prospettive logiche sull’idea-guida, di volta in volta,

affrontata. Si assiste, quindi, ad una dislocazione continua dal pensiero soggettivo al pensiero comunitario in una direzione euristica nuova.

✓ **La dimensione dell'interrogazione** vissuta come esperienza che 'irrita' il pensiero. Alla fine del percorso laboratoriale due bambini, Giovanni e Luca F., affermano che *"pensare insieme non è divertente perché devo pensare molto e devo cercare risposte a delle domande fastidiose. E tutto questo è molto faticoso"*. Come interpretare queste affermazioni? A nostro parere le riflessioni di questi bambini ci dicono che, a differenza del domandare che richiede un'informazione o del domandare retorico di controllo che vuole accertare il possesso di precisi contenuti disciplinari, il domandare filosofico provoca spaesamento e 'agita' il pensiero, costringendolo continuamente, attraverso le sollecitazioni del facilitatore, a riflettere e a ricercare buone ragioni per ciò che si afferma.

✓ **La dimensione valoriale e valutativa del pensiero.** "Dentro al cerchio si pensano cose *belle* e si dialoga su argomenti *importanti*, i sogni, i desideri, il mondo, le cose uniche della nostra vita, il nostro futuro, il bene e il male, le differenze tra le cose e le persone". "È bello perché *parliamo dei sentimenti* come l'amore e l'amicizia, la solitudine e la rabbia". "È bello perché alla fine *ci valutiamo* con le faccine e diciamo se abbiamo partecipato al dialogo, se abbiamo approfondito le domande, se abbiamo ascoltato e se la maestra ci ha fatto parlare". "È bello perché creiamo ed esprimiamo i nostri pensieri con i disegni". Ai bambini di questa età piace molto disegnare e, così, anche in questa occasione hanno concluso le lettere accompagnandole con dei disegni. Ve ne proponiamo uno che, a nostro parere, sintetizza in modo emblematico la dimensione *caring* del pensiero e lo stretto legame tra emozione e ragione.

Cara Elfie,

a me è piaciuto tanto quando ti ho conosciuto e poi quando la maestra ci ha raccontato per la prima volta la tua storia. Ma tu Elfie, ti trovi bene nella tua scuola? Elfie sarai con noi anche in seconda? Elfie lo sai che io ti voglio molto bene? Tu sei una bambina molto carina.



Te la posso dire una cosa? Io non so se alcune volte fai la monellina. Sei ancora nella tua vecchia scuola? Sai anche a me piace lavorare con la plastilina? Stai bene a scuola? Cosa mi rispondi? Hai visto? Ho disegnato un cuore con un punto interrogativo. Noi siamo i tuoi amici. Con te stiamo bene e ci sentiamo felici. Tanti baci da Greta V.

Interesse educativo, implicazioni formative e prospettive

Le lettere dei bambini ad Elfie testimoniano che attraverso questo percorso formativo i bambini hanno potenziato il gusto della lettura significativa e hanno costruito amicizie intellettuali e di penna. Infatti, i bambini ribadiscono in molte occasioni che loro sono *'amici di Elfie'*. *Celine*, addirittura afferma che Elfie è il suo amico immaginario così come il coniglietto Nerino è l'amico immaginario di Elfie. *Davide* scrive una cartolina ad Elfie dicendole che in vacanza non smetterà di pensarla. Infine le rivolge una domanda: *Elfie, sarai con noi anche il prossimo anno?* Nell'orizzonte di questa domanda si coglie l'esigenza di coltivare il pensiero e il sentimento dell'amicizia, quella *philia* universale e necessaria, a cui si richiamano Aristotele e Arendt, che crea legami sociali e apre ad una politica della relazione nelle *agorà* delle nostre *polis* inquiete e complesse. Costruire amicizie di penna può essere quindi un'implicazione formativa ed una prospettiva interessante che si apre da un percorso filosofico.

Inoltre, ritornando alla lettera e al disegno, che abbiamo voluto prendere ad esempio, crediamo fermamente che l'ipotesi di partenza che ha guidato il nostro percorso valutativo è confermata: i processi del pensare e del sentire promuovono crescite e trasformazioni nei soggetti coinvolti in

questo tipo di esperienze. Greta ci stia ricordando, per dirla con le parole di Hegel, che *“la filosofia è la domenica della vita”* e che, quindi, la competenza dialogica che il filosofare produce non è mai separata dal pensiero emotivo e sentimentale. Si può tenere separato il cuore dal pensiero? Greta, una bambina di appena 6 anni, ci dice di no. Lei afferma che non è possibile coltivare il pensiero in un giardino diverso da quello del cuore. Nel suo disegno, come potete osservare, il punto interrogativo è *avvolto* dalle ragioni del cuore. Il cognitivo e l’affettivo sono inseparabili. Non si può intendere la ragione priva di sentimenti, così come il cuore non può essere privo di fondamenti razionali. Il filosofare coltiva, cura e forma il pensiero dell’umanità, l’essere della persona, la sua parte più bella e vitale, il cuore, un cuore che pensa, che ontologicamente ed esistenzialmente si interroga, e promuove domande e interrogativi cognitivi, affettivi e valoriali. Esistendo, infatti, molto spesso un mondo che è stato costruito da un pensiero senza cuore o da un cuore irragionevole, l’insignificanza delle parole assordanti (Heidegger, 1987) e l’irragionevolezza diffusa di oggi (Lipman, 1991) può essere superata solo educando delle menti capaci di pensare all’ontologia della vita e alle sue molteplici espressioni.

7. Esperienza laboratoriale *La philosophy for children per pensare e sentire altri-menti*

Tale esperienza laboratoriale è stata condotta in collaborazione con l’As.Pe.I, la facoltà di Scienze della Formazione ed il dipartimento di Processi Formativi. Ha visto la partecipazione di 12 tirocinanti del corso di laurea in Educatore dell’infanzia e di 10 soci As.Pe.I., di cui alcuni frequentanti la laurea specialistica in Scienze Umane. Il laboratorio si è svolto presso la sede As.Pe.I., nel marzo del 2009, ed è stato articolato in 4 incontri di 5 ore cadauno.

Nel primo incontro è stata data ai partecipanti la consegna valutativa: *“Riflessioni in e on action sulle esperienze cognitive, emotive e relazionali. Narra libera-mente”*, da utilizzare come *“sfondo integratore”*; successivamente si è

proceduto ad una presentazione di Lipman e della P4C; a due sessioni di lavoro (Ospedale delle bambole ed Elfie); ad un confronto sull'esperienza in atto.

Nel secondo incontro, dopo una riflessione teorica sul curriculum di Lipman e dopo due sessioni di lavoro (Ospedale delle bambole ed Elfie), i partecipanti hanno proceduto all'elaborazione della consegna valutativa.

Gli ultimi due incontri sono stati centrati sull'*intervento formativo* relativamente all'analisi valutativa ermeneutica delle tracce narrative, in prospettiva epistemica, psicologica e sociolinguistica, che ogni partecipante ha elaborato, con l'aiuto del facilitatore, secondo la griglia di Mezirow e sulla co-costruzione delle prospettive di significato che il filosofare nella comunità di ricerca ha generato.



Sessione filosofica

Risultati formativi conseguiti e declinazioni educative

I risultati conseguiti hanno confermato le ipotesi di partenza; dall'analisi valutativa ermeneutica delle tracce narrative è, infatti, emerso che l'esperienza del *filosofare nella comunità di ricerca* ha aperto in quasi tutti i partecipanti *nuove prospettive di significato* sui processi del pensare e del sentire, consentendo di identificare e promuovere elementi di crescita e di trasformazione.

Molto rilevante, da un punto di vista formativo, è che gran parte dei processi di ricostruzione della *conoscenza narrata* hanno implicato azioni riflessive (nel significato che questo termine assume nella "teoria trasformativa") relative alla ridiscussione delle premesse e dei presupposti, obbligando i soggetti ad una ridefinizione critica delle *vecchie logiche* ed ad un *riposizionamento epistemico*, sul modo di percepire, comprendere e sentire il mondo, che oltrepassa le antinomie classiche:

- conoscenza oggettiva; conoscenza soggettiva

- vita razionale; vita affettiva-relazionale

per mettere al centro il soggetto, agente epistemico, co-costruttore in reti di incontro.

Filosofare in una comunità di ricerca aiuta a ricomporre in unità *mente, corpo, emozioni*. Fa sperimentare come una ragione priva di emozioni è una ragione povera e che il *pensare* non può essere scisso dal *sentire*.

Dall'analisi ermeneutica si sono riscontrati, per ciò che riguarda l'esperienza del *filosofare*, tracce narrative di turbamento *cognitivo* ed indizi sul desiderio e la voglia di pensare altri-menti; per ciò che riguarda l'esperienza della *comunità di ricerca*, tracce narrative di turbamento *emotivo e relazionale* ed indizi sul desiderio e sulla voglia di sentire altri-menti.

Riportiamo come esemplificazioni, alcuni stralci di esperienze narrate, particolarmente emblematiche, a nostro avviso, che evidenziano come si sia innescata una sorta di interconnessione dinamica tra il filosofare in una comunità di ricerca e la ricerca da parte dei partecipanti di un riposizionamento cognitivo, emotivo e relazionale.



Piano di discussione

Dal punto di vista cognitivo, scrive A.E., ritengo che l'esperienza del filosofare nella comunità di ricerca, mi sia stata utile per confrontarmi con me stessa e prendere coscienza del fatto di essere vittima di un'impostazione cognitiva ancora "rigida", ancorata cioè a quella che Bateson definiva "modalità di apprendimento zero". Riconosco questo mio grandissimo limite, derivato da anni di esperienza scolastica che non mi hanno affatto permesso di maturare la possibilità di sviluppare un pensiero realmente creativo e "divergente" ma al contrario una modalità di approccio ai problemi ricondotta essenzialmente al giusto/sbagliato. Anche nell'esperienza di questi

due giorni, ho avuto la percezione di essere bloccata e di voler ricercare la “risposta giusta” o la risposta che in qualche modo potesse essere “socialmente gradita”, riproponendo così il modello scolastico “rigoroso” invece che i collegamenti euristici, il confronto dialogico, la produzione di idee.”

Dal punto di vista emotivo devo dire che...mi sono sentita più libera di esprimere le mie idee. Di solito invece (e questa è una delle tante conseguenze dell'impostazione subita che ho descritto prima) sono sempre stata molto timida e restia alla partecipazione, condizionata dalla paura di sbagliare e dal giudizio personale. Questo aspetto ha sempre condizionato pesantemente la possibilità della mia mente di avere uno spazio libero davvero per pensare e per sentire incondizionatamente”.

E, B.L., così scrive: *“Abbiamo discusso diversi temi ed ognuno ha fornito il proprio contributo. Io mi sono sentita molto ingabbiata nelle mie riflessioni, forse perché non sono abituata più a pormi alcune domande. Dopo la sensazione di smarrimento ho avvertito l'esigenza di sentire veramente il mio pensiero, proprio in quel momento, perché a contatto con il pensiero degli altri.*

Uscendo dal laboratorio, mi sono sentita più leggera e carica di armonia verso quel mondo, così ricco di significati, diversi ed infiniti, che ognuno possiede, ma che spesso nasconde a sé e agli altri.

Suddette tracce narrative ci portano a riflettere che se il cambiamento è dato dalla capacità di autotrasformazione del soggetto, il filosofare in una comunità di ricerca dà vita a quella *intelligenza pedagogica comune* che si alimenta di un sentimento relazionale che nasce dalla condivisione di problemi, interessi, aspirazioni, finalità (Fabbri, Rossi, a cura, 2001) ed aiuta il soggetto a moltiplicare e dilatare gli ambiti del possibile.

Il percorso è emotivamente coinvolgente, narra C.P., poiché implica una rivisitazione di personali modalità interpretative magari cristallizzate, che non si sa di avere. Ciò può essere di beneficio poiché ascoltando meglio se stessi si impara ad ascoltare meglio gli altri. La comunità deve ascoltarsi. Il lavoro della comunità serve, sicuramente, a stimolare il piacere della condivisione e dell'aiuto reciproco.

Ed ancora, D. Z., *“La cosa che mi ha stupito è che, non mi sentivo di dare giudizi sulle opinioni degli altri, sul pensiero degli altri in base al focus della discussione, cioè non andavo né contro né pro ma il sentire le opinioni degli altri mi portava a modificare ed arricchire il mio pensiero.*

Anche il contatto con gli altri mi ha stupito, il prendermi per mano, ed il sentire così l'altro vicino, mi dava la percezione di essere un tutt'uno, di non sentirmi un pesce fuor d'acqua.

Questo metodo dà la possibilità di filosofare, di pensare assieme, di arricchirci incondizionatamente ma anche la possibilità di condividere con gli altri emozioni nuove”.

Filosofare in una comunità di ricerca aiuta il soggetto, a fronte di una identità obbligata e necessitata, ad optare per *un'identità libera e creativa, intenzionale e progettuale*, ad impegnarsi nella volontà di superamento di Sé ed di oltrepassamento della quotidianità, per dirigersi verso orizzonti di umanità sempre più ampi, per darsi compiti umanamente significativi, per progettare ed attuare il personale senso di vita (Fabbri, Rossi, a cura, 2001).

“Le esperienze cognitive date da questo laboratorio, narra E.I., sono state molto forti, impegnative e creative. Hanno dato maggiore spunto di riflessione e di mettersi a confronto.

Per quanto riguarda l'esperienza emotiva è stata di gran lunga d'aiuto per rafforzare il mio confronto con gli altri e la mia libertà di espressione.

Da questo ho ottenuto una maggiore esperienza relazionale che va aldilà delle mie semplici frasi fatte per socializzare e questo mi fa capire la relazione con gli altri come un capire le idee degli altri anche se diverse da quelle che si vogliono solitamente sentire”.

Ed ancora, F. T., *“Questa esperienza a livello personale mi è servita tanto a capire ed esprimere i miei pensieri e sensazioni liberamente anche se ero circondata da persone sconosciute perché si è instaurato un clima di tranquillità e rispetto reciproco*

del pensiero altrui.....questo tipo di esperienza, secondo me, libera in noi qualcosa che spesso viene ignorata, e quindi aiuta ad usare una nostra parte del nostro "io" cioè quello del sapere e del sentire e di non fermarci a quello che abbiamo davanti che ci rende superficiali e non abbastanza interessati alla vita".

Sulla stessa scia, ancora una narrazione emblematica

"Curiosità iniziale, poi un po' di imbarazzo, ma nel primissimo esercizio di riscaldamento.

Un pochino curiosa scrutavo i comportamenti della comunità e tra i vari scambi di opinioni sono usciti fuori intese e "conflitti" sono stati motivi e spunti di riflessioni per mettermi in discussione e cercare di entrare anche nei panni dell'altro

Credo che imparare a filosofare sia davvero un percorso complesso che richiede molta concentrazione e soprattutto libertà interiore. In alcuni momenti ho sperimentato un po' di confusione, troppi pensieri che si accavallavano in disordine nella mente, ma arrivare ad una domanda finale che riepiloga l'intera sessione, matura una spiccata voglia di verità (se ne esistono verità), e curiosità più profonde, che si fermano meno alla superficie.

Questa esperienza applicata con i bambini credo sia molto efficace, produttiva e stimolatrice di senso critico, di condivisione con gli altri, di creatività e di amore verso la conoscenza.

Educare a questi stimoli, al mondo d'oggi, a mio parere è fondamentale perché probabilmente si è persa un po' quella voglia di VIVERE E DI SENTIRSI VIVI!

Questo è possibile quando ci si confronta davvero e si ascolta il proprio pensiero e quello altrui, per un maggiore arricchimento interiore" (G.S.).

8. Prospettive di significato e questioni aperte

Al di là di una scrittura fredda e convenzionale le testimonianze scritte dai piccoli alunni e dagli studenti della Facoltà di Scienze della Formazione ci dicono che nessun sapere è esente da una riflessione sul rapporto tra le operazioni del pensare e le operazioni emotive della scrittura. La loro scrittura è densa di emozioni e sentimenti e segue uno stile riflessivo. Essa ci rivela che il conoscere e il sentire crescono *insieme* nello spazio del loro connettersi e

mescolarsi. Attraverso la pratica della scrittura i bambini e gli studenti hanno dato senso e significato ai loro pensieri mettendo in rilievo la stretta connessione tra emozione e ragione.

Quando si educa a pensare non si può dimenticare lo stretto *legame* tra il pensare e lo scrivere. Le emozioni presenti nella dimensione linguistico-narrativa ci dicono che il pensiero razionale non può essere coltivato separatamente dal pensiero emotivo e sentimentale. E che senza i sentimenti i pensieri e le parole si rivelano inautentiche e aride. Allora il compito della scuola è fare dei sentimenti il fondamento del sapere per educare a pensare in modo complesso. E, principalmente, per prevenire l'irragionevolezza, l'incomprensione, l'intolleranza e la violenza.

Sia i bambini sia gli studenti universitari ci stanno lanciando una duplice sfida:

1. i bambini ci chiedono di continuare a coltivare il potenziale filosofico (che già, naturalmente, possiedono) nell'orizzonte delle loro domande, dei loro pensieri e dei loro desideri. Non ci stanno chiedendo una filosofia a misura dei bambini, ma un filosofare che diventa "giocare a pensare" per costruire la propria identità lungo il corso della loro vita (*lifelong learning*), per sviluppare il senso critico, creativo e morale. Per costruire insieme nuovi mondi possibili.

2. gli studenti, invece, ci stanno confermando un passaggio molto importante sul piano della formazione universitaria, ovvero che le narrazioni esperienziali fondate sulla "riflessione nel corso dell'azione" ricorrono ad un'epistemologia della pratica professionale che ricerca, attraverso una razionalità riflessiva, le giuste interconnessioni tra la teoria dell'educazione e la pratica dell'educazione (Schön, 1993). Questo processo, molto spesso poco coltivato nelle aule universitarie, dove si preferisce dare spazio solo ad un apprendimento di formule e teorie, costituisce il tema centrale su cui da diversi anni ormai la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Catania presta attenzione, per formare i professionisti del futuro chiamati ad operare nel campo

dell'educazione. Dei professionisti che, nel far fronte alle sfide giornaliere lanciate dal proprio lavoro di educatori e pedagogisti, avranno gli strumenti formativi necessari per riflettere in modo complesso, *in* e *on* action, in azione e sull'azione orientando al meglio la loro professionalità.

Pertanto, questa duplice sfida si può sintetizzare attraverso due domande che, come formatori, ci hanno coinvolto lungo questo percorso di valutazione qualitativa dei laboratori che abbiamo proposto a scuola e all'università, e che vogliamo lanciare nel dibattito di oggi come questioni aperte:

1. *Se il filosofare non è sostenuto da un pregnante stato emozionale si possono produrre pensieri critici, creativi e valoriali?*
2. *Filosofia, affetti e legami per la costruzione della polis: quale relazione di cura?*

Se, come evidenzia Morin (1989), è possibile sostenere che, oggi, la specificazione *homo sapiens* è insufficiente; se, come rileva Gibran (1988), la ragione e la passione sono il timone e la vela di quel navigante che è l'anima umana; se, come asserisce Nussbaum (2001), le *emozioni* si dirigono sempre verso qualcosa, sono provviste di una specifica intenzionalità che contiene in sé una componente conoscitiva e una componente valutativa, che la rendono inseparabili dall'attività di giudizio e di valutazione delle situazioni, non è, forse, senza significato *epistemico* la stretta interconnessione che Lipman pone tra *filosofare* e *comunità di ricerca*. È tale interconnessione che, a nostro avviso, rende possibile la circolarità sinergica tra sentire e conoscere, tra vita emozionale e vita noetica, tra pensiero intuitivo e pensiero discorsivo e, dunque, la promozione di un pensiero complesso, che aggiungeremo noi, ingloba un sentire complesso.

È tale interconnessione, ancora, che permette a ciascun soggetto di perseguire il traguardo della “noità” e della concittadinanza solidale, di farsi costruttore di nuovi incontri, di creare legami e reti sociali fondati sull’uguaglianza e sul rispetto specifico, di dar vita ad una convivenza democratica.

Riferimenti bibliografici:

- H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1964.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, tr. it. di C. Natali, Laterza, Milano 1999, cap. VII e VIII.
- Bonniol I.I., Vial M., *Les modèles de l'évaluation*, De Boeck, Paris 1997.
- M.G. Contini, *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- A. Cosentino, (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli 2002.
- A. Cosentino, *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*, Liguori, Napoli 2005.
- A. R. Damasio, *Emozione e coscienza*, tr. it., Adelphi, Milano 2000.
- J. Derrida, *Politiche dell'amicizia*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- L.Fabbri, B.Rossi, a cura di, *La formazione del Sé professionale*, Guerini Studio, Milano 2001.
- H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1995.
- G. K. Gibran, *Il profeta*, tr. it., TEA, Milano 1988.
- M. Heidegger, *Ormai solo un dio ci può salvare*, Guanda, Parma 1987.
- M. Lipman, *Thinking in education*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- M. Lipman, *Elfie*, tr. it. di M. Striano, Liguori, Napoli 2000.
- M. Lipman, *Educare al pensiero*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano 2003.
- W. O. Kohan, *Infanzia e filosofia*, Morlacchi, Perugia 2006.
- G. B. Matthews, *La filosofia e il bambino*, Armando, Roma 1981.
- J. Mezirow (ed.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco 1990.

- J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1989.
- G. Nunziati, *Les objectifs d'une formation à/par l'évaluation formatrice*, «Les Cahiers Pédagogiques», 1990.
- M. Nussbaum, *La philia, cifra di una nuova cittadinanza*, in M. D'Avenia, A. Acerbi (a cura di), *Philia*, La Città del Sole, Napoli 2001.
- M. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2004.
- F. Pulvirenti, *Responsabilità e formazione. Epistemologie personali in reti di incontro*: Bateson, Lipman, Novak, ETS, Pisa 2004.
- B. Rossi, *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, Carocci, Roma 2006.
- A.M. Sharp, *L'ospedale delle bambole*, tr. it. di M. Striano, Liguori, Napoli 1999.
- D.A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey Bass, San Francisco 1987.
- D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, tr. it., Edalo, Bari 1993.
- A. Tigano, *Filosofare con le Indicazioni Nazionali. Valutazione di alcuni percorsi di formazione promossi dall'Ateneo catanese*, «Scuola e vita», Anno XXXI - n. 7/8 - Ott./Novembre 2008.
- S. Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano 2009.
- A. Valenziano, *Filosofare con i bambini: competenze e abilità del facilitatore. Un'esperienza valutativa qualitativa*, in "Filosofare con i bambini e i ragazzi". Atti delle giornate di studio di Villa Montesca, a cura di Livio Rossetti e Chiara Chiapperini, Morlacchi Editore, Perugina 2006.

Recebido em: 13/07/2009
Aprovado em: 21/09/2009