

PHILOSOPHY FOR CHILDREN E LABORATORI DI EDUCATIVA TERRITORIALE: UN
ESPERIMENTO RIUSCITO

Maria Miraglia
Università Federico II, Napoli

Abstract:

L'articolo prende in esame la necessità di incrementare un'educazione volta allo sviluppo del pensiero complesso nelle aree urbane in cui vi è una consistente presenza di disagio sociale. La scuola spesso non riesce a colmare il divario esistente tra educatore/educazione e discente e ciò capita in particolare quando essa tratta con bambini e ragazzi 'svantaggiati'. La P4C è una metodologia pedagogica che può sanare tale divario, tra l'altro, anche attraverso la sua pratica dialogica. La pratica filosofica può diventare un mezzo per colmare il senso di frammentazione che il discente avverte durante il suo percorso scolastico, quando si trova ad avere a che fare con una serie di saperi parcellizzati, facilitandone l'accesso cognitivo. Il rischio a cui l'educando va incontro con l'educazione tradizionale, come afferma Freire, è quello di minare la 'coscientizzazione' e la 'problematizzazione' del proprio processo conoscitivo. Costruire il pensiero complesso apre la possibilità di un accesso al reale a 360 gradi e incrementa lo sviluppo delle sfere cognitive critica, creativa e 'caring'. L'applicazione della metodologia della P4C dovrebbe essere diffusa in quanti più contesti scolastici possibili, ma non solo. L'articolo prosegue con una breve descrizione di alcuni servizi educativi offerti ai minori nei contesti di disagio sociale di Napoli, soffermandosi in particolare sui Laboratori di Educativa Territoriale. In uno di questi, l'Officina dei Sogni, ente presente sul territorio della I Municipalità della città, ho svolto dall'ottobre 2010 al giugno 2011 un laboratorio di P4C con bambini di età compresa tra gli 8 e i 12 anni, spinta dalla riflessione che questa metodologia educativa possa apportare un miglioramento nelle capacità cognitive di bambini e adolescenti che si trovano a vivere situazioni di grosso disagio sociale e di difficoltà in ambito scolastico, affinché si riduca per essi il rischio di esclusione sociale.

Il successo rilevato dal laboratorio ha avuto una ricaduta positiva anche sulle altre attività svolte quotidianamente nell'Educativa Territoriale. Si è inteso con questo articolo dimostrare che l'utilizzo di tale pratica filosofica è non solo possibile, ma necessaria negli ambiti educativi che intervengono nei territori in cui è forte la presenza di disagio sociale.

Parole chiave: disagio sociale; pensiero complesso; Philosophy for Children

Philosophy for children and territorial educational laboratories: a successful experiment

Abstract:

This article examines the need to orient education toward the development of complex thinking in urban areas where there is a considerable amount of social unrest. The school often fails to bridge the gap between educator/education and learner, and this happens in particular when it comes to 'disadvantaged' children. Philosophy for Children is a pedagogical method that can heal this divide through dialogic practice. The practice of philosophy represents a way to bridge the sense of fragmentation that the learner experiences in having to deal with a series of separately parceled knowledge units, because it facilitates cognitive access across their differences. The risk to the student in the traditional education, as Freire says, is that it undermines her ability to become aware of and to problematize her learning process. Building complex thinking opens the possibility of a

broad, inclusive access to the real world, and increases the development of critical, creative and caring cognitive dimensions. P4C methodology should be widespread in as many school settings possible, but not only schools. The article continues with a brief description of some non-formal educational services offered to minors in situations of social disadvantage in Naples, focusing in particular on the Territorial Educational Laboratories. In one of these, L'Officina dei Sogni, an organization working in the territory of the 1st Municipality of the city, I conducted a P4C laboratory from October 2010 to June 2011 with children between 8 and 12 years old. I was motivated by the conviction that this educational methodology can improve cognitive skills in children and adolescents, and especially those who are living in socially problematic situations and who are experiencing difficulties at school and are at risk of social exclusion. The success of the laboratory has also had a positive effect on other daily Territorial Educational Laboratories' activities. The aim of this article is to demonstrate that the use of this particular philosophical practice is not only possible but necessary in schools located in those urban areas in which there are pronounced social problems.

Keywords: social disadvantage; complex thinking; philosophy for children

Filosofía para niños y los laboratorios territoriales educativos: un experimento exitoso.

Resumen:

El artículo examina la necesidad de aumentar la educación orientada al desarrollo de pensamiento complejo de las zonas urbanas donde hay una importante presencia de agitación social. La escuela a menudo no logra cerrar la brecha entre el educador / educación y aprendizaje y esto sucede en particular cuando se trata de niños y jóvenes "desfavorecidos". FpN es un método pedagógico que puede remediar esta carencia, entre otras, también a través de su práctica dialógica. La práctica filosófica puede convertirse en un medio para reducir la sensación de fragmentación que el alumno siente durante su escolaridad, cuando tiene que lidiar con una serie de conocimientos aislados, facilitando el acceso cognitivo a ellos. El riesgo al que el estudiante se somete con la educación tradicional, como dice Freire, es socavar la 'concientización' y 'problematización' de su propio proceso cognitivo. La construcción del pensamiento complejo abre la posibilidad de acceso a la realidad de 360 grados y el desarrollo de las esferas cognoscitiva, crítica, creativa y del 'cuidado'. La aplicación de la metodología de FpN debe extenderse al mayor número de contextos escolares que sea posible, pero no sólo a ellos. El artículo contiene una breve descripción de algunos de los servicios educativos que se ofrecen a niños en situación de desventaja social en Nápoles, centrándose en particular en los Laboratorios Educativos Territoriales. En uno de ellos, el Taller de Sueños, una organización en el territorio de la Municipalidad de la ciudad ofreció entre octubre de 2010 y junio de 2011, un taller de FpN a niños de edades comprendidas entre 8 y 12 años, impulsado por la reflexión que esta metodología educativa puede proporcionar una mejora en las capacidades cognitivas de los niños y adolescentes que viven en situaciones de gran conflictividad social y dificultades en la escuela, y con ello reduce al riesgo de exclusión social. El laboratorio ha tenido un impacto positivo en las otras actividades llevadas a cabo en la Educación Territorial. Con este artículo se pretende mostrar que el uso de esta práctica filosófica no sólo es posible sino necesario en los territorios educacionales en zonas donde hay una fuerte agitación social.

Palabras clave: diálogo social, pensamiento complejo, filosofía para niños



Filosofia para crianças e os laboratórios territoriais educacionais: um experimento fracassado.

Resumo:

O artigo examina a necessidade de aumentar a educação voltada para o desenvolvimento de um pensamento complexo em áreas urbanas, onde há uma presença substancial de agitação social. A escola muitas vezes não consegue preencher a lacuna entre educador / educação e aluno, o que acontece em especial quando se trata de crianças e jovens "desfavorecidos". FpC é um método pedagógico que pode remediar esta lacuna, entre outras, também por meio de sua prática dialógica. A prática filosófica pode se tornar um meio de superar a sensação de fragmentação que o aluno sente durante a sua escolaridade, quando tem que lidar com uma gama de conhecimentos parcelados, facilitando o seu acesso cognitivo. O risco que o aluno enfrenta na educação tradicional, como diz Freire, é minar a 'consciência' e 'problematização' do seu próprio processo cognitivo. Construir pensamento complexo abre a possibilidade de um acesso de 360 graus sobre a realidade e do desenvolvimento das esferas cognitivas crítica, criativa e do 'cuidado'. A aplicação da metodologia de P4C deve se espalhar para o maior número de contextos escolares possíveis, mas não só a eles. O artigo contém uma breve descrição de alguns dos serviços educacionais oferecidos às crianças em situação de desvantagem social, em Nápoles, focando particularmente nos Laboratórios Regionais de Educação. Em um deles, a Oficina dos Sonhos, uma organização no território do município da cidade, trabalhei entre Outubro de 2010 e Junho de 2011, uma oficina de FpC com crianças de idades entre 8 e 12 anos, impulsionado pela reflexão de que esta metodologia de ensino pode proporcionar uma melhora nas habilidades cognitivas de crianças e adolescentes que vivem em situações de grande agitação social e dificuldades na escola, e por isso reduz o risco de exclusão social. O laboratório teve um impacto positivo sobre as outras atividades realizadas diariamente nos territórios educativos. Pretende-se com este artigo mostra que o uso desta prática filosófica não é apenas possível, mas necessário em âmbitos educativos onde há uma forte agitação social.

Palavras chave: diálogo social, pensamento complexo, filosofia para crianças

PHILOSOPHY FOR CHILDREN E LABORATORI DI EDUCATIVA TERRITORIALE: UN
ESPERIMENTO RIUSCITO

Periferie geografiche e culturali

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

Né la scuola né le strutture educative, anche quando spinte dalle migliori intenzioni, sono capaci di garantire un futuro ai bambini e adolescenti di oggi che non sia incerto e dubbio, grazie anche all'estendersi della precarizzazione del lavoro in quasi tutti i settori economici. La scuola ha subito diverse riforme negli ultimi trent'anni, ma, non avendo abbandonato molte delle cattive abitudini ereditate dal passato, si è troppo spesso adattata alla competitività dell'economia dei mercati.

“Una società che non ha altra risposta alla miseria che il clientelismo, la carità e l'arte di arrangiarsi è una società mafiosa. Mettere la scuola sotto il segno della competizione, è incitare alla corruzione, che è la morale degli affari.”¹

Anche le città italiane hanno le loro tristi periferie, ma la struttura geografica e la disuguaglianza storicamente esistente tra nord e sud determinano tuttavia delle differenze. Se l'esclusione sociale nelle grandi città è ben visibile dalla struttura delle periferie, al sud della penisola spesso le periferie sono inserite nella città stessa. Ne è palese esempio Napoli che da anni resiste a un impulso urbanistico che vorrebbe escludere le fasce più popolari dal centro urbano verso squallidi quartieri-dormitorio periferici. Non che questi non esistano, la 167 di Scampia, luogo fin

¹ Raul Vaneigem, *Avviso agli studenti*, Nautilus, Torino, 1996, p. 10



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

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

Scuola ed emarginazione

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

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

Inoltre, in una città come Napoli, in cui la precarietà del lavoro e la forte disoccupazione rendono difficile l'inserimento dei giovani nei settori lavorativi, è arduo incentivare i ragazzi ad apprezzare le attività scolastiche. È molto più faticoso frequentare la scuola e imparare a memoria nozioni imposte dall'alto per cercare a fatica di inserirsi in un mondo lavorativo che il più delle volte si rivela ostile, che andare a infoltire le fila della criminalità organizzata.

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

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

Dai dati del 2006 circa diecimila ragazzini di Napoli e provincia hanno in quell'anno abbandonato gli studi,⁴ molti di questi sono considerati dei veri e propri desaparecidos, poiché non danno più notizia di sé o ragioni del loro allontanamento.

Ma non è, a mio avviso, soltanto l'allettamento di un guadagno facile ad allontanare i ragazzini dalle scuole. Infatti molti di questi li ritroviamo ancora a lavorare al nero presso qualche officina o bar di quartiere, o rassegnati in casa a non far niente. C'è anche il divario enorme che i bambini appartenenti alle fasce più disagiate della città si trovano a vivere tra la loro vita quotidiana e quella tra le mura scolastiche.

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

Inoltre la scuola deve rispettare programmi d'insegnamento standardizzati, che troppo spesso sono lontani dai reali interessi di bambini e ragazzi nella scuola dell'obbligo, senza tener conto che spesso mantenere un comportamento che sia disciplinato agli standard scolastici è molto difficile per loro che si trovano in un'età in cui l'esuberanza vitale si esprime con un'irrequietezza corporea.

Tutti questi risultano essere motivi di divario tra le condizioni della quotidianità dei discenti e l'istituzione scolastica.

Abbandonare gli studi o arrancare fino al conseguimento di un titolo stentato della scuola dell'obbligo rischia di ledere le capacità critiche dei discenti in questione. Non aver sviluppato un sufficiente pensiero critico mina la possibilità di

⁴ Salvo Intravaia, *Napoli, ogni anno dalle aule "scompaiono" 10mila ragazzini*, articolo dal quotidiano "La Repubblica", in www.repubblica.it/2006/03/sezioni/scuola_e_universita/servizi/scuolastatistiche/abbandono-napoli/, accesso 02/01/12: il riferimento riguarda la scuola fino ai primi due anni delle secondarie superiori

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

una vita sociale che sia realmente partecipata, in cui ogni individuo abbia la possibilità di dire la sua. In breve crea esclusione sociale.

“L’esperienza extra-scolastica dei singoli allievi è molto disomogenea e difforme, col risultato che proprio i ragazzi svantaggiati fuori dalla scuola rischiano di registrare ulteriori e più gravi svantaggi scolastici, nel senso che non solo «profitteranno» meno dello studio, ma che percepiranno lo studio come qualcosa di estraneo, coattivo e sgradevole.”⁶

Verso una dialettica dell’educazione

Sia Dewey⁷ che Freire⁸ insistevano sulla necessità di colmare il distacco che si crea tra educando ed educatore.

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

Lo scollamento tra l’esperienza e la didattica allontana secondo Freire l’individuo dalla sua esistenza autentica. Se l’educando è considerato un contenitore in cui depositare nozioni vuote di senso e di significato perché nulla hanno a che vedere con un’esperienza immediatamente tangibile che sfidi e stimoli la curiosità e la problematizzazione della conoscenza, avremo solo educatori ed educandi alienati: i primi dalla fissità delle proprie posizioni e i secondi dal

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

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

⁸ Paulo Freire, op. cit.

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

riconoscimento della propria ignoranza, giustificata dall'esistenza dell'educatore¹⁰. L'educatore è colui che sa, l'educando è colui che non sa. Questo, trasformato in un semplice oggetto, avrà tanto successo quanto più sarà disposto ad adattarsi a una realtà precostituita e calata dall'alto, in caso contrario sarà considerato un emarginato, un "essere fuori di" o ai "margini di" una realtà di cui egli dovrebbe far parte e parte attiva. "Quanto più gli educandi diventano abili nel classificare in archivio i depositi consegnati, tanto meno sviluppano la loro coscienza critica, da cui risulterebbe la loro inserzione nel mondo, come soggetti che lo trasformano.

Quanto maggiore è la passività loro imposta, tanto più «naturalmente» tendono ad adattarsi al mondo (invece di trasformarlo) e alla realtà che ricevono sminuzzata nei «depositi»."¹¹

Occorre sanare il divario esistente tra educatore ed educando, attraverso un rapporto dialettico tra i due, in cui l'educatore stesso sia educato dall'educando, in una dinamica conoscitiva che problematizzi la conoscenza, unico metodo che incoraggia la "coscientizzazione" degli individui, proiettati a divenire non più *esseri per gli altri* ma *esseri per sé*. La pedagogia deve dunque essere dialogica, "una pedagogia che formula problemi e non deposita nozioni in banca."¹²

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

Scavare, analizzare, andare oltre un apprendimento nozionistico è necessario per la formazione di un pensiero complesso, che costruisca la capacità di ragionare, formare concetti, indagare il significato dei problemi. Un pensiero che sappia superare la parcellizzazione dei saperi, che sappia analizzare e criticare le credenze, riconoscere e superare le assunzioni pregiudiziali, raggiungendo la consapevolezza di non poter mai pervenire a certezze assolute, che sappia convivere con

¹⁰ Paulo Freire, op. cit., pp. 58-59

¹¹ Ivi, p. 60

¹² Ivi, p. 134

l'indeterminatezza a cui bisogna abituarsi una volta che ci si affaccia sulla complessità del reale, un pensiero che sappia collegare e affrontare l'incertezza.¹³

Il pensiero complesso non si accontenta di "controllare e dominare il reale"¹⁴, caratteristica del pensiero semplice, ma opera, dialoga, negozia con esso. L'incertezza è l'essenza stessa della complessità, è la consapevolezza di non poter dominare la contraddizione.¹⁵

In una prospettiva multidimensionale il pensiero supera l'incapacità del pensiero semplice a concepire l'unità disgiunta dal molteplice¹⁶, ed è cosciente di non poter mai raggiungere l'assolutezza della certezza.¹⁷ Allo stesso tempo però saprà concepire in termini dialogici gli opposti, saprà ricorrere all'organizzazione e avrà la consapevolezza non solo di essere una parte di un tutto, ma che il tutto è insito in se stesso, superando il riduzionismo, che prende in considerazione solo le singole parti, e l'olismo, che considera unicamente il tutto.¹⁸

La pratica filosofica della "comunità di ricerca" teorizzata nel curriculum della P4C ideato da Lipman e attuata da più di trent'anni in tutto il mondo, incoraggia con la sua metodologia la costruzione del pensiero complesso. È un fare filosofia alla maniera socratica, ovvero è una filosofia praticata. Questa può introdursi nelle fissità del sistema dell'educazione tradizionale, attraversandolo trasversalmente, offrendo agli educandi un'occasione per una costruzione euristica del sapere.

La pratica filosofica è la chiave d'accesso per entrare in contatto con il sapere organizzato e sistematizzato delle discipline scolastiche. È la chiave che consente la comprensione delle strutture formalizzate che costituiscono il sapere, che viene 'scoperto', indagato, decostruito e costruito attraverso un metodo di indagine costante che ne rende più accessibile l'appropriazione. La posizione dell'educando diventa così una posizione epistemica: "La *posizione epistemica* che il soggetto conoscente viene ad assumere all'interno del sistema conoscitivo filosofico è estremamente complessa ed articolata: essa si declina in diversi modi e forme di

¹³ Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, p. 59

¹⁴ Edgar Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano, 1993, p. 2

¹⁵ Ivi, p. 63

¹⁶ Ivi, p. 9

¹⁷ Ivi, pp. 68-69

¹⁸ Ivi, pp. 73-75

rapporto con il mondo e con il sapere e richiede al soggetto una chiara consapevolezza nella propria funzione conoscitiva e delle implicazioni di questa nel processo del conoscere: egli viene così ad assumere una chiara *responsabilità epistemica* che si evidenzia sia nell'assunzione di peculiari ruoli, sia nella selezione e nella scelta di specifici strumenti ed artefatti cognitivi."¹⁹

Il discente stesso diventa dunque responsabile della propria educazione colmando il divario tra sé e il percorso di studio fatto di saperi parcellizzati. Poiché "la separazione delle discipline rende incapaci di cogliere 'ciò che è tessuto insieme', cioè, secondo il significato originario del termine, il complesso"²⁰, allora sarà comprensibile che "l'introduzione della filosofia nel *curriculum* scolastico tende a ridurre, piuttosto che intensificare, il senso di frammentazione degli studenti. La filosofia è per così dire, ad angoli retti con le altre discipline, così che insieme, come ordito e trama, esse si interpenetrano ed intessono fino a produrre un tessuto senza cuciture. L'educazione non può riprendersi senza eliminare la soppressione degli interessi filosofici in tutte le discipline."²¹

La "comunità di ricerca", così com'è strutturata nel curriculum lipmaniano, rende gli educandi responsabili della costruzione del loro stesso sapere; nella forma del dialogo che si esplica tra loro, e tra loro e il docente-facilitatore, essi esplorano le varie fasce del sapere e riflettono autonomamente, in un continuo domandare, confrontare e analizzare.²²

Il rapporto dialogico esistente nella comunità è un rapporto paritario: tutti hanno la possibilità di fare ipotesi, domande, chiarificazioni, richiedere esempi, spiegazioni, in una prospettiva fallibilista, in cui l'autocorrezione e l'autovalutazione hanno un posto di grande importanza.

L'educazione al pensiero complesso è un'educazione liberatrice, che rende l'individuo consapevole di sé e del mondo che lo circonda, capace di partecipare attivamente alla vita sociale.

¹⁹ Maura Striano, *Filosofia e costruzione della conoscenza nei contesti di formazione*, in Marina Santi a cura di, *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli, 2005, pp. 50-51

²⁰ Edgar Morin, *La testa...*, op. cit., p. 6

²¹ Matthew Lipman, "Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini", in Antonio Cosentino a cura di, *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli, 2002, p. 25

²² Matthew Lipman, "P4C e pensiero critico", *ivi*, p. 43



Per questo è necessario incentivare l'utilizzo della pratica filosofica del curriculum della Philosophy for Children nelle scuole sin da quelle dell'infanzia. Ma non solo.

Educazione e territorio

In un territorio altamente problematico come quello della città di Napoli il comune e la regione erogano una serie di servizi rivolti all'infanzia e all'adolescenza, gestiti per lo più da cooperative sociali. Alcuni di questi progetti sono di tipo individuale o domiciliare, come il "Tutoraggio", rivolto ai minori e alle famiglie che presentano situazioni di grave disagio in cui si rischia la perdita della patria potestà, o di tipo collettivo, come i "Laboratori di Educativa Territoriale"²³.

Ogni municipalità ha i suoi LET.

I LET sono rivolti a bambini dagli 8 ai 16 anni a rischio di emarginazione perché appartenenti a famiglie che vivono situazioni di difficoltà sociale ed economica.

Anche se le Educative Territoriali nascono sulla base dello svolgimento di attività di laboratorio, comprese attività sportive, negli ultimi anni per la forte richiesta di scuole e genitori accolgono un primo momento d'incontro basato sul sostegno scolastico.

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

Il progetto afferma la possibilità di un percorso educativo al di fuori di un contesto formale, in cui i comportamenti, le capacità creative, le attitudini a una socializzazione sana e critica di bambini e adolescenti possono essere guidati senza l'utilizzo di atteggiamenti autoritari o burocrazie varie²⁴. L'educatore si limita ad accompagnare gli utenti nel proprio percorso di crescita, realizzando una *pedagogia della creatività*. "Nelle dinamiche connesse ad una pedagogia della creatività, la libertà di ciascuno è orientata come in un cantiere, in cui, anche se si utilizzano materiali preesistenti, le scelte non sono mai decise aprioristicamente. La

²³ LET

²⁴ L'iscrizione ai LET è libera, sebbene i minori possano essere segnalati da strutture pubbliche come la scuola o gli assistenti sociali

conoscenza si acquisisce anche con l'esperienza e con l'esperienza si verifica e si alimenta la conoscenza. In un processo pedagogico dell'assimilazione gli adolescenti devono «comprendere» quanto è già precodificato; in un processo pedagogico della creatività, adolescenti ed educatori definiscono, insieme, in un lavoro comune e condiviso, orientamenti, obiettivi e strategie.”²⁵

È questo spirito creativo e ludiforme che sottende le attività laboratoriali svolte nel contesto educativo in questione. Visalberghi definiva ludiformi quelle attività che segnano il passaggio nella crescita da attività prettamente ludiche ad attività che comunicano la consapevolezza della serietà e del significato degli scopi.²⁶

Il gioco, momento importantissimo per la crescita del bambino, è generalmente un'attività senza un fine ultimo che non sia quello della riuscita del gioco in sé. Esso è fondamentale per lo sviluppo cognitivo in quanto parte dalla necessità di ogni essere umano di esplorare il proprio mondo, rispondendo a una pulsione ludico-esplorativa²⁷. Se la conoscenza si esplica attraverso delle attività che rispondono alla stessa pulsione, ma che abbiano un fine ultimo a cui tendere, questa sarà perseguita con lo stesso piacere con cui viene svolto un gioco.

Secondo questa definizione ritengo che si possa definire ludiforme anche la Philosophy for Children. Il carattere ludico-esplorativo è fortemente presente nella comunità di ricerca: essa si interroga problematizzando le questioni emergenti da una pratica del filosofare in cui la comunità non studia il pensiero dei vari filosofi, ma produce essa stessa pensiero filosofico, in una dialettica de-costruttiva e co-costruttiva in cui l'educatore-facilitatore è parte integrante della comunità, il cui scopo è costruire conoscenza.

Educare a pensare in senso filosofico significa costruire un pensiero che sia
critico, nella costruzione di consequenzialità logiche
creativo, nella costruzione delle ipotesi
narrativo, nella sua rappresentazione del mondo
estetico

²⁵ Dal *Capitolato speciale d'appalto dei Laboratori di Educativa Territoriale*, in www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/3522, p. 32, accesso 05/01/12

²⁶ Aldo Visalberghi, op. cit., p. 75

²⁷ Ivi, p. 42



valoriale²⁸, nel prendersi cura di sé, degli altri, del mondo etico problematizzante, nell'approccio alla conoscenza.

La fallacia di un pensiero che non sia almeno critico e problematizzante rischia di condurre l'individuo ai margini della partecipazione sociale.

Nell'intento di migliorare le capacità cognitive di bambini e adolescenti che si trovano a vivere situazioni di grosso disagio sociale e di difficoltà in ambito scolastico, è necessario portare la Philosophy for Children nei territori in cui di più questo disagio si manifesta.

A questo scopo nell'Educativa Territoriale *L'Officina dei Sogni* della I Municipalità²⁹ della città di Napoli, quartiere problematico che si trova nel cuore della città, ho avviato nell'ottobre del 2010 un laboratorio di P4C.

Non è la prima esperienza nella Municipalità, poiché, in un altro progetto educativo (*La Città in Gioco*), gestito sempre dalla Cooperativa Sociale Assistenza e Territorio, ho tenuto dall'ottobre 2008 al giugno 2010 un laboratorio di P4C con quattro gruppi di bambini di età compresa tra i 5 e i 9 anni.

La P4C nell'Officina dei Sogni.

Dal 15 ottobre 2010 al 27 giugno 2011 ho facilitato 23 sessioni con bambini di età compresa tra gli 8 e i 12 anni circa.

In accordo con gli altri operatori si è ritenuto opportuno, visto il particolare contesto educativo e la novità del laboratorio, che la partecipazione alle sessioni fosse libera. Questo è stato sia un punto di forza che un punto di debolezza per il laboratorio stesso.

Un punto di forza perché la libertà di partecipazione ha stimolato la curiosità dei ragazzi incoraggiandone l'avvicinamento: non sentendo il peso di alcun obbligo, hanno scelto essi stessi se parteciparvi o meno, avendo la possibilità di provare, allontanarsi e casomai riprovare l'esperienza in questione.

Ciò ha catturato l'entusiasmo sincero di alcuni di loro e la continuità e l'accoglienza, che questa comunità è sempre stata solita avere, ha disvelato

²⁸ Secondo la definizione di Lipman di pensiero "caring"

²⁹ I LET in questa municipalità, insieme ad altri progetti rivolti ai minori, sono gestiti dalla Cooperativa Sociale Assistenza e Territorio, per la quale lavoro da alcuni anni in vari progetti educativi

l'interesse per l'attività anche a quelli che avevano nei suoi confronti un atteggiamento critico e derisorio. Esempio lampante è stato un ragazzino di otto anni, il quale dopo aver frequentato le prime sessioni fino a febbraio aveva deciso di non volervi più partecipare, adducendo critiche quasi radicali al laboratorio. Ma, trovandosi a volte nei paraggi, la curiosità è stata forse più forte della critica e da aprile è diventato uno dei più assidui frequentatori, dimostrando una matura capacità di riflessione e ricerca di senso. Inoltre i ragazzi che hanno cominciato a frequentare l'educativa a marzo hanno avuto la possibilità di partecipare al laboratorio nonostante fosse già in corso.

(Facilitatrice - secondo Mario anche il cervello è una cosa astratta

Bambino/a - Maria io non sono d'accordo, perché la mente è il cervello

B - no, la mente non è il cervello, la mente è dove ci sono i pensieri, il cervello è quello che pensa, capito?)

Un punto di debolezza perché alcuni ragazzi hanno frequentato il laboratorio in maniera troppo discontinua; altri si sono presentati solo una o due volte, creando, nonostante la capacità di adattamento elastico che la comunità dell'Officina dei Sogni ha sempre posseduto sin dall'inizio come sua caratteristica propria, alcune frenature nell'andamento altrimenti lineare del laboratorio.

C'è stato inoltre un declino dell'approfondimento della ricerca filosofica nelle prime sessioni di aprile. La ragione è da riscontrarsi proprio nel fatto che tra marzo e aprile si è verificato uno scompaginamento del gruppo: alcuni dei componenti originari della comunità hanno interrotto la loro partecipazione, certi perché sono cominciate le attività extracurricolari nelle rispettive scuole, altri perché hanno smesso di frequentare la stessa educativa territoriale.

Abbiamo così perso cinque tra i ragazzi più assidui, ma contemporaneamente, con le nuove iscrizioni, ne abbiamo acquistati quattro.

Tuttavia la ripresa è stata quasi immediata, anche perché chi aveva partecipato al laboratorio dall'inizio suggeriva ai nuovi i vari passaggi delle fasi della sessione, spiegandone anche il funzionamento concettuale.



(B - se una ragazza piccola ha un figlio, dopo deve maturare anche se non vuole

B - vabbé, no, che c'entra

B - sì

B - no, quella se matura, matura, sennò rimane infantile, mica deve maturare per forza

F - quindi non è una condizione necessaria quella di avere un figlio per diventare maturi?

B - no, si deve voler diventare maturi)

Per esempio uno dei ragazzini che è entrato a marzo, si è trovato in un momento in cui c'erano tutti i componenti storici del gruppo. I risultati ottenuti con lui, dimostrati in particolare dalla registrazione dell'ultima sessione, sono stati raggiunti in poco tempo. Mi riferisco soprattutto alla difficoltà che aveva all'inizio nell'esprimere i concetti, difficoltà che si è via via attenuata anche grazie al fatto che all'interno della comunità egli non si è sentito pressato da alcuna ansia di dover dimostrare un'adeguatezza al resto del gruppo, perché tutti (tranne che in alcune rarissime occasioni con bambini che hanno partecipato una sola volta) si sentivano allo stesso livello, perché tutti potevano dire la loro in un rapporto paritario anche durante il contraddittorio.

(B - perché ti fa pensare, cioè nel senso che ...

B - ti fa capire che cos'è la filosofia

F - quindi voi avete capito che cos'è la filosofia?

B - il filosofo è un poeta

F - il filosofo è un poeta?

B - no, no, è un modo di ragionare

F - quindi la filosofia per voi è un modo di ragionare?

B - <in coro> sì

B - un modo di raggiungere la ragione)

Anomalie rispetto alla struttura classica della p4c

Una delle anomalie che questo laboratorio ha avuto rispetto alla metodologia classica è stata che la comunità ha accolto ragazzi di età diverse.

Per la maggior parte le sessioni erano frequentate da bambini di età compresa tra gli 8 e i 12 anni. Ciò però non ha creato alcuno squilibrio nel gruppo, anzi a volte erano i bambini più piccoli a trascinare le curiosità di quelli più grandi. La crescita è stata collettivamente condivisa dal gruppo.

Inoltre, tra novembre e febbraio, due ragazze di 14 anni hanno partecipato a 6 sessioni: è stata una bella esperienza perché le loro riflessioni da un lato stimolavano quelle dei più piccoli, senza tuttavia che questi sentissero il disagio della differenza di età (anche perché le ragazze non sembravano dare importanza al fatto che fossero le più grandi di tutti), ma dall'altro erano anche stimolate da quelle dei più piccoli.

Ciò si è potuto verificare anche perché la comunità ha dimostrato sin dall'inizio una predisposizione al pensiero "caring" e alla socializzazione che sono cresciute e si sono consolidate fino alla fine dell'anno. Grazie a questo, infatti, alcuni bambini più timidi, o che avevano più difficoltà nell'esprimersi adeguatamente alle riflessioni proprie e del gruppo, sono riusciti gradualmente non solo a intervenire, ma anche a organizzare i propri pensieri secondo una struttura logica appropriata sia nella loro organizzazione che nell'espressione linguistica.

Un'altra anomalia del laboratorio è stata che nel gruppo erano inclusi anche gli operatori.

La loro presenza è stata un elemento che ha il più delle volte contribuito all'arricchimento speculativo delle singole sessioni. Paradossalmente quando essi svestivano i panni degli educatori e si sentivano parte integrante della comunità, i loro interventi non interferivano con l'autenticità della ricerca investigativa dei ragazzi. Qualora invece, vestendo i consueti panni di educatori e attratti comunque dalla curiosità dell'andamento della discussione, sottendevano nei loro interventi la volontà che i bambini arrivassero alle stesse conclusioni che loro avevano in mente, allora l'approfondimento spontaneo del resto della comunità tendeva un po' a vacillare e si creava una certa confusione da cui diventava arduo uscire. Episodi del

genere sono stati rari, ma entrambi gli atteggiamenti dimostrati dagli operatori hanno rivelato un interesse all'attività che li coinvolgeva in prima persona.

La comunità

Vorrei, prima di affrontare le considerazioni più tecniche riguardanti la valutazione sulla crescita della comunità, premettere che i ragazzini che frequentano l'Educativa Territoriale L'Officina dei Sogni, sono svegli, curiosi e si son messi in gioco con grande disponibilità. Con loro è stato possibile utilizzare qualsiasi materiale-stimolo per l'indagine filosofica, dalla lettura condivisa, alle attività ispirate o tratte dai manuali del curriculum, alle improvvisazioni di scenette che richiedevano l'impegno dei membri del gruppo a inventare e rappresentare storie.

La comunità è stata sempre accogliente con tutti e la sua caratteristica propria e spontanea è stata quella di un'apertura curiosa all'attività stessa e ai contributi degli altri. È vero che a volte l'ascolto reciproco, nell'impeto di esprimere la propria opinione, è stato poco rispettato, ma gli interventi degli operatori (che in questo hanno avuto un ruolo prezioso), esortanti la necessità di ascoltare gli altri prima di parlare, e la stessa curiosità intrinseca al gruppo hanno determinato un miglioramento complessivo della disposizione all'ascolto.

È difficile valutare se la comunità, visto il suo particolare andamento descritto in dettaglio in precedenza, abbia mantenuto una propria coerente continuità. Sicuramente fino a marzo si è rilevata una crescita costante e, oserei dire, veloce sia dell'acquisizione del metodo, sia della capacità di individuare i temi da trattare, sia dello sviluppo della ricerca di senso, sia dell'approfondimento dei temi dell'agenda. La comprensione e il senso dell'autovalutazione sono stati invece più ardui da acquisire e hanno richiesto tempo e diverse riflessioni di fine sessione.

A inizio aprile c'è stato un momento di spaesamento, dovuto alle defezioni descritte in precedenza e all'entrata nel gruppo di nuovi elementi, che ha incrinato la capacità di approfondimento delle tematiche trattate. Tuttavia la presenza dei sei assidui frequentatori del laboratorio ha determinato una ripresa immediata di tutte le competenze tecniche acquisite dal gruppo fino ad allora e un riassetto abbastanza veloce anche della capacità di approfondimento.

In base a queste riflessioni, ritengo che sia difficile considerare l'esistenza di due comunità distinte e separate (una attiva da ottobre a marzo, l'altra tra aprile e giugno) perché ciò vanificherebbe il lavoro e i risultati ottenuti con i sei ragazzi che hanno frequentato il laboratorio dall'inizio alla fine. Pur tenendo conto del riassetto avvenuto tra marzo e aprile e procedendo nella valutazione di un'unica comunità, si può affermare dunque che in essa si è rilevata una crescita progressiva del pensiero

- caring, che, come già accennato, sebbene fosse una caratteristica già presente nell'assetto comunitario della stessa Educativa Territoriale di cui i ragazzi fanno parte, si è ulteriormente consolidato nell'acquisizione progressiva dell'abitudine all'ascolto reciproco, nel saper formulare e indagare ipotesi valutative e nella crescita delle capacità empatiche
- creativo, sia nella formulazione di domande e ipotesi investigative che nella capacità di realizzare le scenette richieste dalle attività-stimolo
- logico, nella crescita delle capacità di esporre argomentazioni ed esempi che supportassero le ipotesi investigative.

La valutazione dell'andamento del laboratorio, effettuata con i criteri classici del curricolo, è stata poi sottoposta all'equipe degli operatori dell'Officina dei Sogni sia in itinere che a conclusione del percorso laboratoriale. In contemporanea l'equipe ha valutato di volta in volta e a fine percorso la ricaduta educativa e di crescita che il laboratorio ha avuto sulle attività svolte dai ragazzi che lo hanno frequentato. Questi hanno infatti dimostrato di aver accresciuto le capacità relazionali nel gruppo³⁰, di essere più inclini al rispetto delle regole, di avere acquisito maggiore autostima e sicurezza, di avere maggiori capacità critiche ed espressive nelle attività ludiche e di laboratorio in cui sono richieste tali caratteristiche e di avere rafforzato le capacità creative sia nei laboratori teatrali che in quelli concernenti attività estetico-manuali.

Ritengo che il laboratorio abbia contribuito ad aggiungere un tassello in più al tentativo di ridurre il divario pericolosamente incombente tra i ragazzi che frequentano l'Educativa e il resto della società. Nel solco di tale prospettiva, dal novembre dello scorso anno la cooperativa mi ha affidato un nuovo percorso di

³⁰ Con questo ci si vuole riferire anche alle relazioni con gli operatori e non solo con gli altri ragazzi



laboratorio con due gruppi di ragazzi, uno di età compresa tra gli 8 e i 10 anni e l'altro tra gli 11 e i 15.

Enviado em: 11/03/2012
Aprovado em: 18/01/2014

Bibliografia

John Dewey: *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949;
Esperienza ed educazione, La Nuova Italia, Firenze, 1963

Paulo Freire: *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2007

Salvo Inravaia, *Napoli, ogni anno dalle aule "scompaiono" 10mila ragazzini*, articolo dal quotidiano "LaRepubblica", in www.repubblica.it/2006/03/sezioni/scuola_e_università/servizi/scuolastatistiche/abbandono-napoli/, accesso 02/01/2012

Matthew Lipman: "Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini"; "P4C e pensiero critico", in: Antonio Cosentino a cura di, *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli, 2002, pp.11-27; pp. 43-46; *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano, 2005

Edgar Morin: *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000;
Introduzione al pensiero complesso, Sperling & Kupfer, Milano, 1993

Maura Striano: *Filosofia e costruzione della conoscenza nei contesti di formazione*, in Marina Santi a cura di, *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli, 2005

Raul Vaneigem: *Avviso agli studenti*, Nautilus, Torino, 1996

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

Capitolato speciale d'appalto dei Laboratori di Educativa Territoriale, in www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/3522, accesso 05/02/2012