

Contributo alla Tavola rotonda ***Libertà e metodo.***

Considerazioni introduttive:

L'oggetto della mia riflessione, secondo quanto concordato con gli organizzatori del convegno – che ringrazio sentitamente per l'opportunità offertami – muove dal documento *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza* sul quale provo ad esprimere alcune considerazioni di carattere generale. Il Documento presenta aspetti di qualità – unanimemente riconosciuti – nelle pieghe dei quali, però, a mio parere, si annidano elementi di fragilità. Attraverso alcuni esempi proverò a dar brevemente conto degli uni e degli altri, dal mio punto di vista.

Il documento ci interpella perché si definisce aperto al confronto e si rivolge ad una molteplicità e varietà di interlocutori. Ciò risulta coerente con l'idea, dichiarata già in premessa, che la filosofia sia un sapere per tutti. Elemento di pregio risulta questo dichiarato intento dialogico, a fronte del quale è legittimo chiedersi quali siano state, siano o saranno le forme del confronto. Constato che, a quasi due anni dal 9 febbraio 2017 in cui il documento è stato presentato in bozza ad interlocutori privilegiati, malgrado il dibattito sui suoi contenuti si sia realmente e seriamente attivato (dico tra parentesi che la rivista telematica della SFI *Comunicazione filosofica* ha dedicato al Documento gran parte del suo numero 40 (da p. 10 a p.124), le modalità con il quale il MIUR e le sue articolazioni periferiche ne hanno diffuso la conoscenza è restata la medesima: presentazione e spiegazione del documento. Nessuna attenzione, a quanto so, al dibattito che l'analisi dei suoi contenuti ha suscitato.

Il documento si presenta come strumento di innovazione dell'insegnamento della filosofia per le nuove generazioni. E questo è un altro elemento di pregio. Vale, però, la pena ricordare qui che l'innovazione è intrinseca alla stessa azione educativa ed, in particolare, a quella didattica che ha il compito di rendere i *saperi* – in continua evoluzione e cambiamento – atti ad essere appresi da *persone*, storicamente determinate, in fase evolutiva ed in continuo cambiamento esse stesse.

Se, dunque, la didattica è un processo che include ed integra, crea, sperimenta, seleziona e vaglia i modi per rendere efficace il legame tra *sapere esperto* e *sapere insegnato* non può che essere innovativa. Peccato che il documento interpreti l'innovazione soprattutto come superamento dei vecchi modelli ritenuti inadeguati alle esigenze della società della conoscenza (Cfr. *Orientamenti*, p. 4) e l'affidi prioritariamente a strategie didattiche, quali il *Critical Thinking* e il *Debate*, mutuata dalla cultura anglosassone. L'attenzione alle strategie d'aula è questione davvero rilevante quando è legata allo sforzo di rendere possibile ed efficace – in sede di trasposizione didattica – la doppia fedeltà del docente, a *ciò* che insegna e a *chi* lo insegna, nell'orizzonte di quello che resta il supremo imperativo pedagogico: *insegnare a vivere* (vivere, non sopravvivere, non conformarsi). Detto altrimenti, la scelta delle strategie d'aula riguarda il *come* dell'insegnamento e discende da una più ampia riflessione sul *perché* e sul *che cosa*.

Il documento rilancia apertamente l'ipotesi di una "filosofia per tutti" e lo fa con il convincimento di esprimere un'idea nuova, ancorché nel contesto di un'educazione *per tutta la vita*, altrimenti denominata *educazione permanente*. Lodevole rilancio: scelto intenzionalmente il termine "rilancio", perché l'idea è tutt'altro che nuova e occupa una posizione non periferica nella ricerca educativa e didattica dell'ultimo trentennio. Colpisce, dunque, la disattenzione del documento a quanto la ricerca e le attività d'aula hanno prodotto e sperimentato in materia. (Solo per citare alcune che mi riguardano personalmente, penso all'attività della Commissione didattica della SFI, o della Città dei filosofi in partenariato con il MIUR, o alle sperimentazioni territoriali, quali, ad esempio, *Esercitiame il pensiero*, ricerca azione attiva nelle scuole di base delle Marche dal 1998 al 2010), ma penso anche all'intenso sforzo di comparazione didattica con modelli di altri paesi condotta dai ricercatori italiani, penso alle tante sperimentazioni realizzate in Italia a partire dal 1974 in cui, negli istituti tecnici era previsto l'insegnamento di *Orientamenti filosofici*, proprio sulla base dell'avvertimento antico *Non indugi il giovane a filosofare, né il vecchio di filosofare sia stanco*. L'idea era quella di «progettare curricoli differenti, tenendo conto della specificità degli indirizzi, del background degli studenti e del numero

ridotto di ore di insegnamento»¹ mantenendo tuttavia l'ineliminabile rapporto tra obiettivi e i contenuti (molteplicità di teorie, concetti, modelli di razionalità conservati e tramandati) assunti come base per l'esperienza filosofica e per il personale esercizio del pensiero. Stupisce allora il silenzio su quanto sperimentato, prodotto e documentato sull'estensione dell'esperienza filosofica a tutti i segmenti ed indirizzi di scolarità: sembra che la preoccupazione di presentare un documento all'insegna del "mai prima d'ora" abbia appiattito i molteplici e variegati esiti della ricerca e della sperimentazione in un tutto indifferenziato liquidato come "sorpasato ed obsoleto". L'operazione, oltre che a non essere veritiera, senza un adeguato confronto tra tutti coloro che, a diverso livello di occupano di filosofia e della sua trasposizione didattica, rischia di spalancare le porte al pensiero unico. Meraviglia, infine, il silenzio sulla formazione specifica dei docenti che si vogliono cimentare nell'impresa della *filosofia per tutti*. Risulta illuminante quanto esprime in un articolo recentemente pubblicato sul Bollettino della Società filosofica, un'insegnante di scuola primaria che ha sperimentato la filosofia *con e per* i bambini:

Il peso dei metodi e dei contenuti nella progettazione dell'esperienza filosofica. Gli orientamenti attuali² in materia di insegnamento della filosofia sembrano privilegiare la questione dei metodi. Un aspetto fondamentale della filosofia *per e con* i bambini è quello di dare carattere filosofico a tutte le attività didattiche, promuovendo la capacità di sostenere le proprie tesi con argomenti razionali e coerenti e la capacità di dialogo e di ascolto, tuttavia non meno importante è la cura dei contenuti specifici della filosofia. Se possiamo stabilire una vicinanza tra infanzia e filosofia, questo accade perché i bambini custodiscono dentro di sé, in modo spontaneo, i grandi problemi che sostanziano la storia del pensiero filosofico. *La sfida didattica di una filosofia per e con i bambini, non è, dunque, quella di guidare gli studenti di ogni segmento di scuola nel percorso che va dalla filosofia implicita all'atteggiamento filosofico di fronte ai problemi della vita?*²

Ed ancora:

Complessità della sfida. Come ho già detto nelle pagine precedenti, le attività di carattere filosofico che ho svolto in aula sono state precedute dalla formazione d'inizio e dalla formazione in itinere. Malgrado ciò, l'aula ha presentato – a me e ai miei colleghi impegnati nella stessa operazione – degli imprevisti che al momento si sono rivelati imbarazzanti e la cui natura di *opportunità educativa* è emersa solo a seguito di un'attenta riflessione in sede di formazione. La domanda allora è: *coerentemente con l'idea di estendere l'esperienza filosofica all'infanzia, non si dovrebbe istituzionalizzare la specifica formazione degli insegnanti come costituente imprescindibile dell'esperienza stessa?*³

Le osservazioni della Rosati mi suggeriscono due considerazioni:

la *centralità dello studente* posta alla base del Documento, senza l'adeguata formazione del docente che con lui lavora, rischia di restare ancora una volta un'idea astratta; come si è già detto, nell'orizzonte di una *filosofia per tutti* è legittimo pensare a curricoli diversificati a seconda dell'età e dell'indirizzo di studi degli studenti, ma questo aspetto dell'innovazione didattica richiede uno sforzo teorico e metodologico coordinato e sistematico tra tutti i soggetti che si occupano di filosofia, dunque risulta poco accettabile l'idea espressa nel Documento al capitolo 3 a proposito delle competenze filosofiche da attivare, che la *curvatura filosofica della personalità* degli studenti possa darsi anche senza un'adeguata preparazione filosofica. Il rischio è che la *filosofia per tutti* si polverizzi in una filosofia per nessuno o, anche peggio, che si smarrisca la specificità del pensiero filosofico. Scrive a questo proposito Rossella Fabbrichesi: «alla filosofia si ritaglia oggi al più uno spazio "sofistico". I filosofi sono opinionisti, vendono le proprie piccole idee come merci al mercato globale, o come medicine nei sanatori per le anime. La filosofia contemporanea non è divenuta "grande politica" (e neppure "grande salute", nella terminologia di Nietzsche), ha preferito fornire supporto argomentativo alle nuove scienze – da regina a servetta che spazza il terreno dai dubbi etici e dagli ostacoli dialettici, che triste parabola!»⁴

Il tema delle competenze:

Il tema sul quale maggiormente mi sento interpellata è, però, quello delle competenze. Il Documento lo

¹ M. De Pasquale, UN FILOSOFARE SENZA FILOSOFIA? Riflessioni sul documento "Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia, i nella società della conoscenza" in «Comunicazione filosofica», N. 40, p. 21.

² C. Rosati, *La filosofia per e con i bambini, tra il dire e il fare*, in «Bollettino della società filosofica», N°224 Carrocci Editore, Roma 2018, pp.76-77.

³ Ibidem.

⁴ R. Fabbrichesi, *Cosa si fa quando si fa filosofia?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017, p.52.

affronta come centrale per l'insegnamento della filosofia. A questo proposito occorre ricordare che lunga e faticosa è stata, da parte dei docenti, l'elaborazione degli obiettivi d'apprendimento in termini di competenze. Da un'iniziale diffidenza nei confronti del concetto stesso di competenza – introdotto nella scuola per analogia con il mondo del lavoro e dell'impresa – i docenti hanno progressivamente compreso ed accettato il senso del suo sviluppo e potenziamento e soprattutto ne hanno accettato la complessità. Se per competenza si intende la mobilitazione di conoscenze, abilità e capacità, integrate tra loro ed intenzionalmente orientate alla vita in contesti reali o virtuali, il problema più spinoso della didattica per competenze è stato ed è quello della loro valutazione. Per la verifica delle conoscenze acquisite, i docenti potevano e possono riferirsi ad una lunga tradizione e disporre di un ampio repertorio di strumenti e metodi, non così era ed è per l'accertamento (e perfino certificazione) delle competenze degli ambiti del loro esercizio e del livello raggiunto. La formazione dei docenti si è occupata di questi problemi, soprattutto nella forma dei laboratori di analisi *metodologico-disciplinare*, un aspetto della ricerca didattica molto interessante perché è l'unico che sia in grado di conciliare le ragioni del sapere con quelle dei soggetti in apprendimento. L'analisi metodologico disciplinare, come è noto, si svolge dentro i saperi esperti, per individuarne nuclei fondanti e trama concettuale, per ricostruirne l'evoluzione storica, individuarne la percezione sociale e da quanto risulta da questo primo ambito di ricerca, seleziona i contenuti da trasporre didatticamente, costruisce curricoli diversificati a seconda dell'età degli studenti e dell'indirizzo di studio, individua competenze disciplinari da attivare, ne esplicita il contributo alla formazione delle competenze trasversali e delle competenze per la vita (Cfr. OMS 1994).

Nel caso specifico dell'insegnamento della filosofia il lavoro sulle competenze è risultato particolarmente interessante perché ha esplicitato la dimensione pratica della filosofia il cui apprendimento non si esaurisce alla sola acquisizione dei risultati della ricerca filosofica, pur non potendo prescindere da essa. Molti ci sono stati maestri nel ricordarci che diventare capaci di pensare in proprio è l'obiettivo dell'insegnamento della filosofia e che dunque, il *fare filosofia* è il modo più proficuo per apprendere filosofia (Imparare a pensare, non solo imparare i pensieri pensati) ma quel che non si deve dimenticare è che si impara a pensare proprio a seguito e per effetto di un lungo tirocinio in cui l'incontro, attraverso la pagina scritta, con il pensiero dei filosofi è condizione imprescindibile. E dunque, proprio perché è così importante che lo studente acquisti consapevolezza del ruolo che il sapere filosofico appreso avrà nella sua vita (in che cosa lo renderà migliore?), perché le conoscenze acquisite lo rendano davvero capace di essere al mondo in modo curioso e partecipe, propositivo e critico, l'apprendimento della filosofia non può esaurirsi al solo saper argomentare (che è competenza trasversale a tutte le aree di sapere e, più in generale, alla prassi comunicativa), né alla sola capacità di esercitare un pensiero critico, competenza che la filosofia condivide con tutte le altre discipline.

Questa è la ragione per cui l'analisi metodologico-disciplinare trae indicazioni su quali debbano essere le specifiche competenze filosofiche da attivare dal sapere filosofico. Questo è il percorso: dai *nuclei fondanti* alle *specifiche competenze disciplinari*, da queste ultime alle *scelte didattiche* e all'*utilizzo integrato delle strategie d'aula*. Detto altrimenti, è dalla conoscenza della filosofia e dal suo statuto epistemologico che si deducono le competenze da promuovere, consolidare e potenziare.

Il documento inverte il rapporto. Si sottrae alla problematizzazione sul concetto di competenza e supera le strettoie della sua definizione la quale, invece, sarebbe stata utile per comprendere l'intrinseco legame che intercorre tra conoscenze e competenze e tra queste ultime e i relativi indicatori che, in sede didattica, rendono osservabile il possesso ed il livello delle competenze acquisite a seguito e per effetto dell'esperienza culturale vissuta a scuola. Restituisce la competenza alla sua sola dimensione di spontaneità ma anche a questo livello manca del tutto il riferimento ai precedenti intuitivi, sia dei contenuti filosofici, sia delle competenze ad essi collegate. Nell'individuare le competenze che dovrebbero costituire l'orizzonte di senso dell'insegnamento della filosofia, muove dalle richieste della società della conoscenza. E dunque: competenze per un adattamento creativo e critico o per il conformismo? La domanda andrebbe presa in considerazione se non altro per fare chiarezza sul senso che il documento vuol riconoscere alla filosofia nella formazione delle generazioni del tempo presente e del futuro. Sulla formulazione della proposta avanzata dal Documento in materia di competenze, Annalisa Caputo, che su questo tema svolge un'analisi approfondita e circostanziata, scrive: «[...] la nostra impressione generale è che leggendo gli Orientamenti non emerga un'idea chiara *che cosa si intenda e si*

possa intendere per competenza filosofica. E, di conseguenza, sia poco chiara la proposta del documento. Probabilmente il testo risente della stesura a più mani (sappiamo che è opera di un “gruppo” scientifico) e quindi, di volta in volta, presenta delle prospettive diverse. Diverse anche a seconda dei capitoli»⁵.

La pluralità dei punti di vista degli estensori del Documento e la poliprofessionalità che ne caratterizza il team sono indubbiamente un elemento di pregio e si tratterebbe di un pregio senza ombre, se le varie anime fossero riuscite ad integrare le loro diversità in vista di una proposta coerente. Il che non è accaduto. In estrema sintesi e lasciandoci guidare dall'analisi minuziosa della Caputo, si potrà osservare che al capitolo 1., l'elenco delle competenze è una selezione dei traguardi previsti per i licei dalle Indicazioni del 2010. Opportuno il riferimento, nell'ottica della continuità, però non si precisano i motivi della scelta che si presume sia attuata in nome dell'innovazione, né si precisa che si tratta evidentemente di competenze trasversali. Il rapporto tra queste ultime e quelle filosofiche non è chiarito nemmeno più avanti, quando gli Autori del Documento elencano i *punti di attenzione* di cui la didattica della filosofia *deve* tener conto. Il termine “*deve*” allude già ad una prescrizione ed infatti nel capitolo successivo le scelte degli Autori diventano una sorta di prescrizioni poiché non si dà ragione della scelta operata nel definire che cosa sia la filosofia e, dunque, quali siano le pratiche didattiche utili a promuoverne l'esperienza in aula. Tra gli strumenti presenti nel vasto repertorio della didattica si privilegiano il *Critical Thinking* e il *Debate*. Legittima la domanda “perché proprio questi?” avanzata dai docenti che in aula, con le azioni di ogni giorno, sperimentano concretamente le forme dell'innovazione didattica. E, dunque, perché privilegiare le competenze logico-argomentative, se alla filosofia si riconosce un potenziale formativo molto più ampio di quanto noi sia preparare le giovani generazioni a costruire argomentazioni vincenti su un qualche tema? Il terzo capitolo, che finalmente restituisce alla filosofia una dimensione vitale – ribadita anche più avanti nel 5° capitolo, quando si parla dell'apprendimento della filosofia nell'istruzione tecnica e professionale volta alla conoscenza di sé e dell'alterità, alla relazione e alla fondazione di senso degli altri saperi – ripropone, però, come fondamentali le competenze logico argomentative, alle quali si aggiungono, con criterio non dichiarato, quelle legate alla cittadinanza attiva e al lessico. Un ampliamento di orizzonti in cui, però, non sono ancora chiari i rapporti tra competenze trasversali e filosofiche e, soprattutto, dove non è chiaro il legame tra gli elenchi di volta in volta proposti. Così anche per le competenze filosofiche introdotte al terzo capitolo – “*esercizio della domanda, ricerca di alternative, costruzione delle relazioni fondamentali del sé – e per gli obiettivi della didattica della filosofia per competenze – “la capacità di decodificare e interpretare le diverse sfumature di senso contenute nei messaggi prodotti dal nostro agire comunicativo; la fruizione consapevole del valore estetico/etico in tutte le sue espressioni; la costruzione razionale e l'appartenenza riflessiva a un proprio contesto valoriale per esprimere una cittadinanza partecipativa e globale”* – le domande restano aperte: perché proprio queste competenze e questi obiettivi e quale legame intercorre tra loro? Infine, nel quarto capitolo si parla di competenze legate alla trasversalità della filosofia e alla sua capacità di *ricomporre i saperi e contaminarli, interagire con la scienza, con i saperi tecnologici e artistici o con le scienze umanistiche e sociali, favorire lo sviluppo di creatività, immaginazione, pensiero divergente, e di dare una prospettiva di senso*. L'idea degli elenchi giustapposti resta anche a questo livello, nonostante alla filosofia si riconosca qui un potenziale conoscitivo e formativo più ampio e consistente di quanto non sia indicato nel primo capitolo. Né le proposte del Sillabo di filosofia per competenze dissolvono i dubbi e le perplessità suscitate dalla lettura del testo. Chiarirsi sul tema delle competenze filosofiche e del loro rapporto con quelle trasversali è di vitale importanza per la filosofia, perché la dissoluzione delle une nelle altre conferirebbe alla filosofia una sostanziale insignificanza nell'ambito dei curricoli scolastici. I docenti questo temono come prospettiva reale per il futuro e tendono, una volta letto il Documento – o anche senza averlo letto – a non tenerne conto, ma il Documento c'è e vuole essere strumento di confronto, non di prescrizione. L'auguro allora è che il confronto dal piano del *dichiarato* passi a quello dell'*agito* e che si faccia chiarezza sul rapporto che una *didattica della filosofia per competenze* deve avere con il sapere filosofico e, dunque, sulla individuazione – a partire dai contenuti – di quali siano le competenze specifiche della filosofia come sapere insegnato.

⁵ A. Caputo, *Gli orientamenti del MIUR per l'apprendimento della filosofia (2017) e la proposta di un sillabo delle competenze*, in «Comunicazione filosofica», N.40, p. 41.