

**SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE
PER L'INSEGNAMENTO SECONDARIO DELLA TOSCANA**

Sede di Firenze

INDIRIZZO SCIENZE UMANE

Classe A036

XI CICLO

Tesi di abilitazione

Insegnare *con* la filosofia e le scienze umane
Esperienze per una scuola oltre la conoscenza

Chiarissimo Professore
Francesco Paolo Firrao

Specializzanda
Rosaria Parri

ANNO ACCADEMICO 2008-2009

INDICE

PREMESSA

PARTE PRIMA

Dall'individuo ai cittadini

- 1. Il cambiamento di sé in una società in continua trasformazione**
- 2. Fare scuola: il valore dell'interazione**

PARTE SECONDA

Filosofia e scienze umane: pensare l'esperienza e metterla in parola

- 1. L'insegnante comunicativo: atteggiamenti, conoscenze, competenze**
- 2. La filosofia e il prendersi cura dell'esistenza**
- 3. Le scienze umane: finestre sul mondo**

PARTE TERZA

Esperienze di insegnamento

- 1. Insegnare? Pensiamo a ciò che facciamo**
- 2. Il laboratorio delle filosofie**
- 3. Ascolto filosofico e partecipazione**

CONCLUSIONI

BIBLIOGRAFIA

Premessa

Una domanda ha accompagnato la mia esperienza di tirocinio e questi anni nella scuola di specializzazione: si insegna filosofia o si insegna *con* la filosofia? La filosofia, pur passando dal *bios theoretikos*, può diventare riflessione *per* la vita? Si può pensare di trasmettere alle nuove generazioni l'utilità della filosofia, come attività pratico-riflessiva, che insegna a conoscere il mondo e contemporaneamente a destrutturare il nostro pensiero su di esso?

Prima di cercare una possibile risposta a questi interrogativi l'indagine, su che cosa insegna chi insegna filosofia e su cosa apprende chi la impara, deve passare da una breve ma riflettuta valutazione della nostra società. Questo perché la meditazione sui problemi dell'educazione converge con la problematica politico-sociale. La formazione, infatti, è la concreta autorealizzazione dell'individuo nell'*habitat* sociale, in quanto uomo e in quanto cittadino.

Allora, alcune domande diventano importanti: come può una società iniqua pretendere d'insegnare virtù e saggezza ai propri figli? oppure chi educerà gli educatori? Questi interrogativi, ancora indispensabili ed estremamente attuali, richiamano una grande responsabilità: attuare una riforma della società attraverso una riforma dell'educazione e cambiare il modo di insegnare-educare nell'ottica di una nuova mentalità sociale.

L'insegnamento, allora, è molto di più che un problema di didattica e di psicologia. È sostanzialmente un problema politico.

Da osservatrice, esterna ed interna al mondo scolastico, ho rilevato un progressivo e drammatico abbassamento dello standard medio del livello culturale dei giovani ma soprattutto, e più preoccupante, uno smarrimento nel condurre le loro vite e nel definire i loro progetti nel loro *habitus* sociale.

La società è sempre più difficile da leggere. E il nostro sistema d'istruzione sembra incapace di offrire strumenti nuovi ma soprattutto adeguati ad interpretare un presente complesso e articolato.

Il compito di formare le generazioni del nuovo millennio non può reggersi su un impianto reazionario e storicamente datato, ma ha bisogno di un nuovo orizzonte non solo istituzionale, ma anche culturale e sociale.

Per affrontare i grandi problemi del mondo, infatti, come insegna Dewey, non occorre affidarsi ad una élite di specialisti ma fare in modo che tutti siano messi in

condizione di poter interpretare la società ed agire in una ottica non solo privatista ma anche collettiva. Invece di formare giovani capaci di avventure impersonali e puramente speculative, dobbiamo pensare a preparare uomini in grado di riflettere su e decidere come vorrebbero che fosse la loro vita. “Non vi è dubbio che l’educazione deve preparare per l’avvenire. Se l’educazione è crescita, deve realizzare progressivamente le possibilità presenti e così rendere gli individui più adatti ad affrontare i bisogni ulteriori” (Dewey, 2004, pg. 63). Ma bisogni solo individuali? Questo è il punto.

L’individualismo etico poggia sulla separazione consapevole dei diversi centri di vita. Ha le sue radici nell’idea che la conoscenza di ognuno è del tutto privata, un continente in sé circoscritto, indipendente dalle idee, dai desideri, dai propositi di tutti gli altri.

Questa è la fotografia del mondo contemporaneo, che vede ancora il prevalere dell’*homo economicus* sull’uomo sociale, attraverso l’imposizione di un’ottica individualistica e consumistica.

Quale educazione allora? Credo che la direzione di ricerca sia quella della promozione, all’insegna della complessità del sociale, del senso civico, o come preferisco chiamarlo del “*civismo*”. Civismo non è farsi giustizia da soli e lottare per i propri interessi, non è sudditanza dal pregiudizio e dalle opinioni, civismo è riconoscere che l’unico modo per conseguire la propria crescita individuale e proseguire nella ricerca della felicità è quello di far coincidere la libertà con il rispetto delle regole sociali.

Mi viene in mente la bellissima frase di don Milani, in *Lettera a una professoressa*: “poi insegnando imparavo tante cose. Per esempio ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l’avarizia” (1996, pg. 14).

Quindi il nostro mondo, un mondo in rapida trasformazione, richiede di rafforzare i legami sociali, favorire nuove capacità di partecipazione e di decisione, coltivare le vie per una cittadinanza attiva. Infatti, quando gli uomini agiscono, lo fanno in modo pubblico e comune.

A questo proposito Rousseau ci ha consegnato un’importante lezione. Nel *Contratto sociale* e nell’*Emilio*, opere complementari, si ritrova l’idea che la rifondazione della società consista in primo luogo nel rinnovamento dell’individuo. Attraverso quale percorso? Rousseau è convinto che l’azione educativa sia, in senso profondo, un rapporto totale tra persone, tra coscienze diverse che legano le loro vite in

un unico quadro d'insieme. Si potrebbe addirittura dire che la formazione del più giovane non possa avvenire senza una contemporanea autoformazione dell'adulto.

L'opera rousseauiana, allora, non sembra essere lontano dalle esigenze di un presente sempre più segnato dal bisogno di re-visione dell'azione educativa e formativa. Un presente che ha bisogno di essere caratterizzato da un "uomo nuovo", da un uomo-cittadino in grado di acquisire una maggiore personalità morale e coscienza collettiva.

Il principio dell'interesse individuale è dunque incompleto come criterio di organizzazione sociale e di emancipazione personale. Esso deve essere sostenuto da una giustizia che accresca la responsabilità sociale nel comportamento degli individui. Proprio questo senso di appartenenza ad una comunità che passa dall'accettazione della legge diventa garanzia di libertà per tutti. Una libertà che si traduce come ordine della vita umana nell'armonia e nell'unità della propria costituzione.

In queste riflessioni si apre lo spazio per capire come la scuola e l'università possano *formare* i cittadini.

Esse hanno il privilegio di essere le uniche istituzioni formative riconosciute, i soli veicoli legittimati a trasmettere il sapere, anche se ormai devono cooperare e competere con altre esperienze formative (tecnologiche, informatizzate, permanenti, specialistiche, professionali, etc.). Si tratta di attivare una "circolazione scuola-vita-società e un collegamento tra loro dei vari gradi di scuola, nell'ottica di formare l'uomo come cittadino. E' possibile infatti parlare di uomo che non sia anche cittadino?

È soprattutto Dewey a indicarci il percorso: "qualsiasi individuo ha mancato la sua vocazione, come contadino, medico, maestro, studioso, se non trova che il conseguire risultati utili per gli altri sia corollario di ogni processo d'esperienza intrinsecamente valido" (2004, pg. 133).

La formulazione del problema politico come problema educativo, e viceversa, che ho percorso in questi anni di specializzazione, si realizza nel pretendere dalle nostre istituzioni educative di contribuire a creare una nuova sensibilità sociale, dove libertà non è sinonimo di sopraffazione o indifferenza ma di spirito di autonomia in un'ottica collettiva.

All'insegna di questi obiettivi la stessa educazione pubblica deve ripensarsi. Una vera riforma nel campo dell'educazione deve partire dalla critica all'educazione stessa, perché se l'uomo perfeziona se stesso attraverso l'educazione, l'educazione può migliorare se stessa attraverso la critica fatta dall'uomo.

Infatti non è più l'uomo, l'educando, in funzione di certe astrazioni culturali e metodiche, ma tutta la cultura, la sapienza metodologica e didattica, al servizio della formazione umana.

L'educazione, le istituzioni educative, i nuovi percorsi pedagogici, devono impegnarsi a formare un nuovo soggetto, valorizzato nella sua singolarità. Un soggetto libero che, proprio a partire dal suo essere originale, riconosca a se stesso, alla propria ragione, quell'istanza giudicatrice capace di formulare un'analisi dissacratoria di tutte le credenze e i pregiudizi sociali.

Se non è vero, come dice Rousseau, che la società sia per l'uomo una dimensione naturale di vita, allora è l'esito di una scelta, la scelta di uomini liberi che sanno affrontare in maniera razionale le nuove sfide della complessità.

Saper affrontare i rischi della problematicità e fare scelte contro percorsi anonimi e massificati, è l'unico modo perché il soggetto possa conoscere e vivere dentro il "senso comune". Non è facile fare della scuola uno spazio dove sperimentare la responsabilizzazione verso il collettivo. Anche la vecchia disciplina dell'educazione civica, come avvio alla formazione dei cittadini, è sempre stata materia difficile, per certi versi sconosciuta. Agli insegnanti che non l'hanno mai fatta e si sono difesi dicendo che era disciplina trasversale, sottintesa alle altre materie, don Lorenzo Milani avrebbe risposto così: "Dite piuttosto che è una materia che non conoscete. Lei il sindacato non sa bene cos'è. In casa di un operaio non ha mai cenato. Della vertenza dei trasporti pubblici non sa i termini. Sa solo che l'ingorgo del traffico ha disturbato la sua vita privata" (1996, pg 20).

Don Milani aveva chiaro che educare alla convivenza, per una società libera e giusta, costituiva insieme un impegno pedagogico, un bisogno sociale e un imperativo etico. Questo perché nessun paragrafo di Costituzione, nessuna alta corte di giustizia, nessuna autorità può essere di aiuto, se l'uomo non sente che la *res publica*, il bene comune di una esistenza umana libera e dignitosa, è affidata alle sue mani.

In una intervista rilasciata ad École (dicembre '97) Latouche diceva che i Peuhl, i popoli nomadi del sud del Sahara che parlano il "poular", hanno una parola molto bella e suggestiva per designare il loro modo di vivere: il "bamtaare". Significa "star bene tutti insieme", vivere in armonia; è l'obiettivo più importante della loro società, è ciò che indica il loro grado di civiltà. Proviamo a estendere questo discorso, questa idea della vita ai giovani. Per far questo occorre una buona miscela di educazione e istruzione.

Dunque il punto è che non si può “educare senza insegnare” (Arendt, 1991). L’educazione senza istruzione è vuota, e tende a degenerare facilmente in quella retorica di tipo etico-sentimentale che assomiglia molto all’esperienza del catechismo. È invece molto facile, e forse è ciò che accade nei nostri istituti superiori, insegnare senza educare.

Sappiamo che si può imparare fino alla fine dei propri giorni senza per questo diventare mai colti. L’educazione, infatti, non è conseguenza diretta dell’istruzione; lo dice chiaramente un interessante libro di Howard Gardner, *Educare al comprendere*. È impossibile istruire se prima non si è provveduto alla costruzione dell’identità, se non ci siamo inseriti nei meandri del desiderio, se non abbiamo fatti i conti con i problemi della frustrazione che riguardano ogni soggetto, bambino o adulto che sia. Seguire questo significa indagare il terreno dell’individualità, non isolata ma inserita nel gruppo, nel collettivo.

La scuola, in quanto primo spaccato di società con cui i giovani si confrontano, è inevitabilmente portatrice di un modello di convivenza. Non occuparsi di questo, concentrarsi solo sulla trasmissione di nozioni disciplinari, non programmare un’educazione al vivere collettivo può significare educare alla non-convivenza. In questo modo, come la scuola può creare cittadini in grado di prendersi cura della società può, di contro, divenire luogo di spersonalizzazione e perdita d’identità.

Lo studio della filosofia e delle scienze umane, allora, può presentarsi come un “percorso di ricerca” dove, de-weianamente, l’obiettivo è lo stesso cammino, il desiderio di scoprire e confrontarsi con altri. La formazione filosofica, così come vorrei poter far vivere ai giovani del liceo, è un processo continuo che colloca attivamente la persona nel mondo. Chi sa e sa fare è colui che può contribuire a promuovere una cultura del senso critico e del cambiamento.

Insomma scegliere di insegnare filosofia e scienze umane significa, sì, aiutare i giovani ad aprirsi coscientemente alla possibilità e dunque ammettere una comprensione più ampia dei fatti e delle responsabilità che essi determinano, ma significa anche e soprattutto far accettare loro che il confronto sociale caratterizza ciò che più profondamente ci qualifica come esseri umani.

La filosofia, allora, più che essere insegnata credo debba essere *vissuta*, con e per i ragazzi. L’alunno deve essere pensato come un soggetto storico, fisico, che conosce, che prova, che sente, che pensa e che deve essere messo in condizione di saper interagire con gli altri, all’interno di una comunità che è sempre storica.

PARTE PRIMA

Dall'individuo ai cittadini

1. Il cambiamento di sé in una società in continua trasformazione

Vuoi vivere? Ma sai vivere?
Seneca, Lettere a Lucilio (77,18)

Non si può iniziare uno studio sul valore dell'insegnamento senza soffermarsi sul contesto all'interno del quale questo insegnamento è chiamato ad operare.

Il nostro tempo è, sotto molti aspetti, il tempo della complessità. La complessità si è delineata come caratteristica del presente e quindi come la sua struttura e, forse, il suo stesso senso. Il mondo "postmoderno" (Lyotard, 1994) è un mondo costituito da relazioni intrecciate, da un pluralismo di livelli istituzionali, intenzionali, che interagiscono fra di loro, denotando una realtà che non si può più leggere in modo semplice, univoco, omogeneo. Si tratta di un mondo, appunto, reticolare, in cui ogni evento deve essere sottoposto a letture intrecciate e molteplici ad un tempo.

Osservando la quotidianità tutti si accorgono e si domandano perché i gesti di ogni giorno, gli avvenimenti, non sono più raffrontabili con il passato, neppure quello più recente. Il ritmo accelerato del cambiamento, i diversi ruoli a cui continuamente siamo chiamati, la grande quantità di opportunità a disposizione, l'infinità di informazioni a cui prestiamo la nostra attenzione, dilatano la nostra esperienza cognitiva e affettiva, come non è mai successo nel passato. I *media*, le reti informatiche, la presenza della tecnica, la gestione sofisticata del potere, sono aspetti del dominio della complessità sociale che crea procedure a sua volta iper-complesse. Al di sotto, poi, ci sono gli effetti macroscopici della complessità: la coabitazione di culture, la compresenza di bisogni, l'intreccio di interessi, la contraddizione tra modelli di sviluppo, il mercato del lavoro in continua trasformazione, che accoglie differenze economiche e identità sociali anche contrapposte.

In saggio dedicato a "L'istruzione nell'età postmoderna" (2001), Bauman appare comprensibilmente preoccupato rispetto alla capacità individuale di reggere la "modernità liquida". La situazione in cui ci troviamo rende indispensabile, a suo avviso, una seria riflessione sui nostri sistemi formativi: se compito di ogni educazione è "preparare alla vita", che cosa significa oggi educare? Di quale genere di apprendimento hanno bisogno le nuove generazioni, che, a quanto pare, devono prepararsi a vivere una vita intera all'insegna del mutamento e dell'incertezza?

Negli ultimi decenni sono venuti meno i punti di riferimento su cui sia i gruppi che i singoli soggetti fondavano la continuità della propria esistenza. “Mai l’individuo è stato così completamente abbandonato a una collettività cieca, e mai gli uomini sono stati più incapaci non solo di sottomettere le loro azioni ai loro pensieri, ma persino di pensare” (Weil, 1997, pg. 108).

Il processo di individuazione, allora è una necessità che si ripresenta continuamente nella vita, poiché l’io non poggia più solidamente su una identificazione stabile, ma vive una molteplicità di forme, ognuna con un suo significato.

L’identità multipla non è mai un io autoreferenziale, unitario e omogeneo. All’interno di ogni spazio identitario convivono, anzi coabitano talora conflittualmente, più identità. Il punto decisivo sta proprio qui: nell’*inerenza della comunità all’individuo* e nei contrasti che questa stessa inerenza induce.

Vi è bisogno di una forte interrelazione tra il mondo interno - le dimensioni affettive e sensoriali che permettono di vedere, provare, sentire, comunicare - e il mondo esterno, poiché senza apertura all’altro, senza la volontà di raccogliere le sfide che una società complessa pone ad ogni individuo e alla collettività nel suo insieme, il rischio è quello della chiusura, dell’isolamento, prigionieri di se stessi. Il fatto è che oggi è “tramontata definitivamente l’idea borghese di un Io al centro del mondo e di una Ragione forte, espressione e fondamento al tempo stesso di una razionalità che è divenuta sempre più debole” (Trisciuzzi, 1998, pg. 219).

L’uomo è anche l’essere che conosce la sofferenza. Ma di che cosa soffre, in fondo, se non del suo stesso essere uomo? L’uomo è l’essere che soffre nella sua umanità. Animale infelice e malinconico lo definisce Nietzsche, che ha dovuto inventarsi il riso, per tirarsi fuori dalla sua profonda sofferenza (1995, p. 528). Così l’uomo potente, nella visione nietzschiana, è dunque chi è più forte della propria condizione ontologica ed è capace di venire a capo di se stesso. *Enkrateia* viene definita questa condizione da Aristotele, con un rimando dunque a *kratos* che vuol dire forza.

Oltre a ciò, l’uomo è l’essere che deve saper fare di sé qualcosa. Il suo venire al mondo annuncia solo un progetto che non sappiamo come si configurerà. L’uomo deve curarsi di sé e del mondo circostante che deve trasformare e migliorare.

Gli individui devono quindi ridefinire continuamente la loro identità e il loro senso alla luce della recente disintegrazione della rete sociale e di efficienti organismi di azione collettiva. “Si è parlato di ‘morte dell’uomo’ (Foucault) visto come l’uomo dell’umanesimo tradizionale (autonomo, auto-centrato, regolato dall’esser-coscienza,

portatore del valore-libertà ecc.). E possiamo dire che società e cultura del Novecento hanno in buona parte archiviato questo modello di uomo” (Cambi, 2006, pg. 40). Adesso si parla di un io-multiplo, aperto con sé e con gli altri. Un io dialogico in quanto si proietta e si definisce in rapporto all’altro, ma anche un io debole, sempre in continua ricerca di se stesso.

In tale evoluzione antropologica nuova, che reclama anche nuove forme di pensiero, appare con evidenza “l’essere-migrante”, che significa stare in una esperienza caratterizzata come avventura, come ricerca e incontro.

In questa prospettiva, fatta di tante - forse, a volte, sembrano fin troppe - opportunità, possibilità, alternative che si profilano nel quotidiano, la sfida più impegnativa da affrontare diviene quella di dover scegliere.

La scelta è inevitabile e non affatto semplice. In ogni contesto, in ogni relazione ci rendiamo conto dell’impossibilità di utilizzare linguaggi, regole, modi di fare, a noi noti e della necessità di ridefinire ogni volta le nostre modalità di pensiero.

Velocità e variabilità sono due caratteristiche dei sistemi complessi che però in questo momento storico hanno raggiunto una frequenza e un’intensità senza precedenti, così che, di fronte alla grande quantità di campi d’azione in cui possiamo misurarci, ci accorgiamo delle insufficienti capacità che abbiamo a disposizione.

Un profondo senso di incertezza accompagna le decisioni che quotidianamente devono essere prese e l’analisi delle diverse alternative possibili, tanto che la capacità di scegliere diviene uno dei primari obiettivi da perseguire - non ultimo per il motivo che pur essendo possibile la non scelta, in realtà essa avviene comunque, perché la non scelta, è sempre una scelta.

Ogni esperienza di cambiamento porta con sé una componente positiva, che proietta verso il nuovo e verso l’inesplorato, ma anche una paura di ciò che non conosciamo, che non sappiamo prevedere. Il cambiamento diviene una mèta a cui aspirare, a cui ambire, ma allo stesso tempo è limitato dal timore, dall’incertezza. La scelta che continuamente si pone davanti è quindi fluttuante tra il lancio nell’ignoto e l’ancoraggio alle certezze di ciò che è già conosciuto, ma scegliere tra le infinite possibilità è un compito arduo, soprattutto perché ciò che viene scartato è sempre di più di ciò che viene scelto.

Questa mobilità a cui l’io è sottoposto mette in rilievo anche una nuova ottica con cui leggere il rapporto tra individuo e società, con un soggetto che viene visto come protagonista del suo agire e non più come soggiogato da entità quali la divinità o la

natura o la stessa società, quanto capace di dare significato alla propria azione e di agire in modo autonomo. Dal soggetto metafisicamente concepito si è passati al soggetto-individuo, in un processo dove l'io molteplice trova la propria unità e la propria individualità.

In tale prospettiva assume un ruolo e un significato particolare il tema della responsabilità, nella sua accezione *di capacità di rispondere*, sia come riconoscimento di se stessi e di ciò che ci sentiamo di essere, sia come riconoscimento dell'altro e del modo di porsi nelle relazioni. La nostra fiducia deve essere riposta nella novità di cui ogni generazione è portatrice.

Le nuove generazioni, i ragazzi ai quali dobbiamo insegnare, devono imparare a sentirsi “parte” della comunità e del territorio in cui vivono, non rinunciando alle novità che portano con sé. Del resto ci si sente di appartenere a un luogo quando vi si può lasciare una traccia, quando lo si segna con il proprio passaggio.

Da questo paradosso, secondo il quale si ha una apertura del soggetto illimitata ma allo stesso tempo senza possibilità di uscita (non si può non scegliere), se ne deduce l'importanza che assume il bisogno di unità, di trovare gli elementi di stabilità nel mutamento. Ciò non si trova più nell'identificazione con un unico modello, con l'appartenenza ad un solo gruppo o nel riconoscersi appieno in una cultura, ma vi è bisogno di una capacità di *cambiar forma*, di potersi ridefinire di fronte al nuovo, di rendere reversibili e rinnovabili scelte e decisioni.

E in effetti, di qualsiasi campo della conoscenza ci occupiamo, non è possibile sapere “tutto” (conoscere ogni informazione e ogni soluzione significherebbe, ad esempio, anche prevedere tutti i problemi futuri che potrebbero presentarsi). Ciò che conta, ferma restando una certa quantità di conoscenze indispensabili, è che acquisiamo tali conoscenze in modo ragionato, non passivo ma attivo e riflessivo, maturando una *forma mentis* che orienti i nostri movimenti presenti e futuri in quel campo (ad esempio, aiutandoci ad acquisire le informazioni che si rendessero necessarie per risolvere problemi nuovi).

Le abitudini cognitive, gli schemi che vengono continuamente rinnovati, si formano e sono necessarie proprio per evitare la miseria cognitiva di una mente irrigidita in un cumulo di nozioni giustapposte: disporre di modelli e di griglie mentali consente di attivare, in situazioni problematiche, la ricerca e l'elaborazione di nuove informazioni; e ciò si rivela fondamentale, in ultima analisi, proprio per non trovarci bloccati e ingessati di fronte al mutare delle circostanze.

La nostra epoca è caratterizzata da questo dover moltiplicare modi di essere, linguaggi, relazioni. E intrinsecamente chiede una grande umanità, una forte spinta verso l'altro e verso la ricerca di correlazione tra le differenze, una carica di umiltà per saper sempre ridimensionare i nostri confini e per accogliere e *sup-portare* chi non riesce a trovare subito un equilibrio con il mondo. In questo spazio d'incontro non ci si sta però in quiete. È uno spazio carico di tensioni, di contraddizioni anche, di problemi nuovi che esso stesso viene a determinare.

Reti di relazione sempre più complesse, messaggi e informazioni sempre più ampie, rischiano di frantumare l'individuo; vi è la necessità di imparare ad *aprire* e *chiudere* il proprio mondo: partecipazione e rinuncia, riposta e silenzio, legami e distacchi, diventano fondamentali per la vitalità del sistema-uomo, che deve trovare un proprio ritmo in questo andamento senza stasi.

La capacità di poter vivere discontinuità ed eterogeneità di tempi e spazi, richiede anche una unificazione dell'esperienza, che deve venire da qualità di percezione immediata, intuito, immaginazione, tutti aspetti appartenenti alle culture tradizionali.

Le radici nel presente non possono fare a meno di quelle del passato, soprattutto per non rendere meramente finalistico allo scopo l'agire e l'esperienza. Ma le radici nel presente sono fondamentali per affrontare le trasformazioni e attraversare la metamorfosi che si presentano nell'arco della vita.

Presente e passato s'intrecciano e si determinano nel percorso educativo. E le istituzioni educative valgono quanto valgono gli uomini che esse hanno saputo formare.

Formare l'uomo, oggi, significa probabilmente formarlo in modo tale che possa desiderare, ricercare e conquistare quella virtù che è saggezza (responsabilità verso se stessi e gli altri) e libertà (capacità di scelta). Ma con quale modalità?

La modalità è proprio quella "di offrire ai giovani studenti l'opportunità di darsi una collocazione, di costruirsi un proprio punto di vista dal quale guardare al mondo" (Firrao, 2005, pg. 69).

2. Fare scuola: il valore dell'interazione

Il mondo non è dell'uomo ma degli uomini
Hannah Arendt, Vita activa

Pensando a Socrate, «viene in mente l'arte del *dialegesthai*, del tirar fuori da ciascuno le proprie convinzioni. Non la verità, però, quella contrassegnata dalla lettera maiuscola, ma *le* verità, al plurale e quindi le idee, le opinioni, i pensieri». Che nell'ottica socratica vi fosse un profondo, e maieutico, rispetto per le vie, i tempi, le modalità di cui ognuno ha bisogno per conoscere e trovare se stesso e dunque per aprirsi al mondo non c'è interpretazione che possa metterlo in dubbio.

Ma ho il sospetto, credo abbastanza fondato, che nello sforzo socratico di far aprire gli animi vi fosse la convinzione che essi potessero così dirigersi verso elementi di condivisa universalità sulle questioni fondamentali dell'etica e del riconoscimento del bene e del male. Non parlo dell'universalità astratta e del rapporto ascensionale e verticale con la Verità che sarebbe stato, poi, proprio della concezione platonica. Il riferimento è piuttosto alla convinzione - e con Socrate avrebbe poi sostanzialmente condiviso, in forme diverse e tanti secoli dopo, il Kant della "pace perpetua" e dell'ethos cosmopolitico - che vi siano riferimenti e valori intangibili, e dunque ovunque e comunque validi, quando ci accosta razionalmente al problema della dignità e della libertà dell'uomo. Se così non fosse, in nome di cosa Socrate sarebbe andato incontro al suo destino e a quella sua morte che fonda l'Occidente?

Anche usando riferimenti storici lontani, si parla dell'oggi. Ed oggi non credo sia una prospettiva veramente avanzata (o progressiva) quella basata su un relativismo che nega la possibilità di approdare a criteri e principi di condivisa universalità, in relazione, ad esempio ai diritti, alle libertà fondamentali, alla salvaguardia della vita umana. Anzi. È vero il contrario. Altrimenti, con che criterio, potremmo far riferimento, alla proposizione - sia pure graduata e posta ai ragazzi con i dovuti accorgimenti didattici - dei principi della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo? (uno dei testi più importanti che il travaglio novecentesco abbia prodotto).

L'opzione di fondo non è in direzione di un generico relativismo che tutto pareggia e confonde. Il problema è, se mai, come conciliare *l'universalità* dei diritti umani con la *relatività*, la *particolarità* e la *specificità* della vie, delle culture, dei percorsi a partire dai quali ad essa si può pervenire o ci si può approssimare. Su questo ci sono temi pregnanti: il rispetto prezioso dell'individualità (che è tutt'altra cosa

dall'individualismo oggi prevalente) e della "persona" (riferimento mutuato dalla Zambrano che richiama il confronto con l'altro e la dimensione del "noi").

È un tema fondamentale, ed oggi dirimente, quello del confronto con l' "altro" per un avvicinamento consapevole, non omologante e non appiattente, che è stato posto con forza al centro della propria elaborazione da autori di grande e creativa originalità: da Levinas a Balducci. Ernesto Balducci in particolare diceva che nell'aprirsi generosamente all'altro senza smarrire la sostanza della propria identità stanno il senso e la portata epocale della scommessa con cui oggi dobbiamo ineludibilmente misurarci. Bisogna entrare con coraggio, per riprendere una sua suggestiva espressione, nel "complicato gioco delle alterità" (Balducci, *L'altro che è in noi*, "Testimonianze" n. 350).

L'invito ad immergersi, nel rispetto delle singole individualità e delle specificità dei percorsi, nel "complicato gioco delle alterità" è il cuore stesso della nuova sfida culturale e pedagogica.

Essere allo scoperto è una situazione ed una percezione imbarazzante e rischiosa, che tuttavia fa crescere insieme agli altri. Su questa linea-guida e su questa suggestione si dipana la nuova cittadinanza, oggetto imprescindibile dell'insegnamento.

Una cittadinanza che si muova dall'interazione di "singolare" e "plurale". La consapevolezza che non c'è soggetto che possa vivere da solo. Hannah Arendt, ricorda che "nella solitudine non c'è esistenza". Ma già l'antico Aristotele, pensatore politico d'eccellenza, sottolineava che se l'essere umano potesse vivere da solo non sarebbe più tale ma una fiera o un dio. Lo spazio mondano, e umano, è dunque, plurale. Ma tale pluralità non è indistinzione. Un'interazione che si fondi sulla libertà implica anche la giusta distanza e l'opportuno distacco fra soggetti pur votati a confrontarsi e a dialogare fra loro. È il tema dell'*infra* arendtiano; che è, come dire, il tema del rispetto, dell'attenzione, della gradualità e dell'irrinunciabile presa d'atto dell'alterità che il porsi in relazione esige. Solo così si costruisce una relazione che sviluppi, per usare l'espressione di Dewey, la "capacità di crescere".

Ci vogliono, per mettersi su questa strada, volontà ed adeguate strategie educative. Un percorso che non si limiti ad elaborare ed a richiamare suggestioni del pensiero, ma che provi a gettare un ponte tra la dimensione filosofico-culturale e la pratica educativa. Non è un tentativo di poco conto. Non lo è in sé e non lo è per la situazione che vive oggi un'istituzione di fondamentale importanza come quella scolastica.

Non è opportuno stare ad elencare la varietà dei mali della scuola, spesso di carattere strutturale, che affliggono la “grande disadattata”, secondo la definizione che Bruno Ciari dava della scuola italiana. Possiamo limitarci a citare un unico, e fondamentale, elemento problematico che contribuisce a rendere asfittica l’aria che in ambito scolastico si respira. È un elemento che è riconducibile alla concezione, spesso non esplicitata fino in fondo e a chiare lettere, secondo cui insegnare è questione di carattere eminentemente tecnico.

La scuola, oggi, è stata invasa da un’oggettività alla ricerca dell’efficacia, un’oggettività che spersonalizza, che opacizza i volti riducendoli a numeri. Come se il ragazzo fosse il voto che prende. Umberto Galimberti nel libro *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, scrive che alla base della demotivazione scolastica c’è la tendenza all’oggettivazione che porta i professori a giudicare gli studenti in base al profitto, risolvendo l’educazione in un puro fatto quantitativo.

Una scuola, quindi, che si è inaridita con molte misurazioni e poche valutazioni. Scrive, ancora Galimberti, che l’interrogazione misura solo il profitto, ultimo risultato di una catena molto più complessa (sollecitazione emotiva, interesse, comprensione). È proprio questo sentirsi giudicati ed etichettati con un voto che demotiva gli studenti. L’autore descrive una scuola *calcolante*, che espelle tutte quelle dimensioni che non possono rientrare nelle caselle del registro. Una scuola senza fantasia e creatività.

Occorre, allora, ripensare anche l’intero processo educativo della valutazione, facendolo riappropriare del suo verso senso etimologico: valutare significa *dar valore*, e dar valore significa valorizzare, promuovere. Questo potrebbe essere un modo per sviluppare nei ragazzi autostima e autoefficacia, attraverso le quali poter entrare *nel* mondo comune.

Più istruzione (e connesse e misurabili strategie valutative) che educazione, dunque. È quanto, al di là di fronzoli preliminari e dello scontato contorno di proclamazioni retoriche, ha connotato tanti documenti ufficiali e non poche delle recenti misure ambiziosamente “nuoviste” tendenti a ridefinire i contorni dell’istituzione scolastica e i percorsi dell’apprendere. Ma non è con novità di questo tipo che hanno bisogno di essere accompagnati la crescita e la maturazione delle giovani e giovanissime generazioni; e non è così che può essere valorizzato il prezioso “stupore del mondo” che caratterizza sempre chi si avvia a prendere confidenza con i multiformi aspetti del reale.

Insegnare non coincide solo con la (pur imprescindibile) dimensione dell'istruzione o con la (pur necessaria) attenzione alle metodologie. Rimanda alla grande questione ed alla configurazione dei saperi, dei percorsi e delle strategie. Insegnare ha a che vedere soprattutto con la ridefinizione, di grande complessità, della dimensione educativa.

Ed è il fondamentale tema della valorizzazione della dimensione educativa, il grande "rimosso" di questi anni. Educare, è banale e ripetitivo ricordarlo, è impresa ben più complessa, ardua ed entusiasmante del trasmettere nozioni. È un'operazione che si muove sul filo del rasoio.

Don Milani lo aveva ben presente quando sosteneva che bisogna educare ed avviare i ragazzi al rispetto della legalità e, insieme, al pensiero critico. Un pensiero che muove obiezioni alle leggi ritenute ingiuste e spinge ad operare, in rispetto ai dettami della coscienza, per modificarle.

Non a caso ai figli dei contadini di Barbiana venivano lette le pagine di Platone che dicono dell'ardua e stretta scommessa su cui si giocò il senso della vita e si decise della morte di Socrate. Ricerca di valori. Valori universali. Abbiamo bisogno di una scuola che affini la capacità di giudizio, che contribuisca a farci comprendere meglio gli orrori e la confusione in cui tutti viviamo e ci aiuti a sopravvivere ad essi, a mitigarli e a volte ad evitarli.

Oggi appare molto sensato invitare le istituzioni educative ad *insegnare ad esserci, esserci-con*.

Un progetto, quello dell'insegnamento, che miri alla costruzione di una cittadinanza aperta, una cittadinanza in larga parte da costruire e da far crescere con il concorso di tutti. Mi auguro, perciò, che il nostro paese sappia rispondere in modo adeguato a questa istanza, mettendo a frutto i risultati degli studi ultimamente dedicati all'argomento dalla letteratura politica e pedagogica internazionale, oltre che italiana.

PARTE SECONDA

*Filosofia e scienze umane:
pensare l'esperienza e metterla in parola*

1. L'insegnante comunicativo: atteggiamenti, conoscenze, competenze

Ad ogni modo, qualunque sia la strada che si sceglie per avvicinare i giovani al pensiero filosofico, credo che la pietra di paragone dell'efficacia del nostro insegnamento stia nella capacità di suscitare l'intelligenza, la passione e il gusto della lettura.

Giuseppe Guida, Sull'utilità e il danno del metodo storico

La cura della relazione è sempre stata fattore indispensabile per la crescita complessiva dei giovani. Negli ultimi anni, però, forse dovuto ai tempi che cambiano e ad una società sempre più marcatamente segnata dallo scambio di informazioni, l'aspetto di migliorare la comunicazione fra insegnanti e alunni è diventato centrale.

Perché allora si parla di un insegnante comunicativo? Perché la comunicazione è alla base del nostro stare in società. Una buona relazione comunicativa in famiglia come in ambito scolastico favorisce sempre le successive relazioni sociali.

Hannah Arendt (1991, pg. 230) riteneva che l'istruzione fosse una delle attività più elementari e necessarie della società, la quale non rimane mai com'è, anzi si rinnova di continuo con le nascite, con l'arrivo di nuovi esseri umani.

Si evidenziano due importanti aspetti che dovrebbero riguardare l'educazione. Occuparsi del mondo, conoscerlo, essere informati dei suoi molteplici aspetti e prospettive e, parallelamente, avere conoscenza, ottima conoscenza, del processo personale di formazione, del farsi-persona di ogni soggetto.

La *paideia* si caratterizza, allora, proprio come costruzione di una forma di sé all'interno di un mondo. Un punto, a mio avviso, fondamentale. Il soggetto in formazione è sempre e comunque all'interno di un *mondo comune*. Occuparsi delle trasformazioni sociali, capire il presente, le dinamiche e i cambiamenti delle nostre comunità, a partire dalla famiglia, è elemento indispensabile per una scuola che voglia essere attrezzata a formare dei veri cittadini. La scuola, del resto, è una comunità sociale e, in quanto tale, diviene palestra per sperimentare le virtù civiche (pensiero critico, esercitare il giudizio, capacità di gestione dei conflitti) necessarie a vivere attivamente la cittadinanza.

L'importanza che riveste il ruolo della scuola nell'attuale società è dunque rilevante non solo per la quantità di tempo che il bambino/adolescente trascorre nelle

aule, ma anche, se non soprattutto, per la significatività dell'esperienza in essa promossa.

E' necessario che insieme alle nuove generazioni sia ricostruito e vissuto praticamente il lessico della democrazia non solo recuperando i significati delle sue parole fondanti (libertà, uguaglianza, partecipazione, confronto, dialogo) ma anche stabilendo una connessione con ciò che vogliono dire per il singolo e la collettività in termini di pratiche. E' l'idea deweyana della scuola come luogo di vita democratica a dover essere ripresa, sia pure in un nuovo contesto storico.

L'educazione è una grossa galassia, percorsa da vari livelli, ed è ciò che permette di entrare con strumenti opportuni nella società in cui si vive. E' dunque, da un lato quel percorso che permette al soggetto di costituirsi come abitante della società, dall'altro il processo che garantisce l'evoluzione della comunità democratica.

L'intenzionalità, infatti, è uno dei principi sui quali si basano l'azione/teoria educativa, che guarda-verso, si rivolge-a, si sviluppa-per. L'educazione-istruzione verte su comunità, gruppi, ma soprattutto su individui, soggetti, da potenziare, da liberare e sviluppare, da rendere autonomi e responsabili.

Anche Edgar Morin pensa all'insegnamento come un percorso di crescita che sappia potenziare la funzione di critica e di prefigurazione, in un tempo che va pensato per *gli* uomini, non per l'uomo, in un'ottica, quindi, planetaria.

Allora qual è il livello di formazione al quale la scuola dovrebbe arrivare? Sono sempre stata convinta che sia la *formazione umana dell'uomo*; se non c'è formazione umana non c'è formazione della cittadinanza e quindi non c'è formazione delle società future.

L'oggetto della formazione, come ci dice Morin, non è dare all'allievo una serie di maggiori conoscenze ma costituire in lui una *polarità dell'anima*, offrirgli strumenti per orientarsi, per orientare le sue passioni, per conoscersi e conoscere, per comunicare con l'altro. Entra in gioco, quindi, un concetto fondamentale al vivere civile: la comunicazione. Comunicazione e responsabilità sono strettamente correlati. Bisogna imparare a comunicare proprio perché siamo responsabili verso gli altri. In altre parole noi insegnanti non dovremmo solo occuparci degli effetti dell'istruzione ma dovremmo cominciare a porre l'attenzione ai processi che consentono di raggiungere questi risultati.

E proprio perché i processi non sono mai individuali ma collettivi (pensiamo alla classe) molta attenzione deve andare alla comunicazione, vero mediatore della realtà sociale. In questo senso tutto il comportamento è comunicazione e tutta la comunicazione

influenza il comportamento. Ecco che allora la comunicazione diventa quel particolare aspetto dell'attività umana che si realizza nello stabilire una relazione con gli altri e che rende, quindi, il soggetto responsabile verso se stesso e verso gli altri individui.

Il punto di partenza è il fenomeno dell'*entropatia*, la percezione dell'altro, fondamento della relazionalità e di ogni rapporto sociale. Il movimento naturale che da un soggetto si dirige verso un altro soggetto fino all'immedesimazione non estraneo alle regole della vita sociale, anzi ne è il fondamento. Attraverso questo movimento, che viene trasformato in parola, si possono costruire le regole e le norme della vita comune. È un lavoro lungo che richiede sforzi, discussioni, spesso contrasti, ma è l'unica strada che l'insegnamento può intraprendere per essere utile alla società del domani.

Le relazioni

Come Hannah Arendt (Vita activa, 1996) parlava di *infra*, lo spazio-mondo che unisce i soggetti mantenendoli alla giusta distanza, anche nella comunità della scuola si parla del *tra*, delle relazioni tra studenti e tra studenti e insegnanti. Rapporti che devono essere curati costantemente per poter rimanere sempre equilibrate e positive. Viviamo, infatti, dentro relazioni e queste influenzano ogni attimo della nostra esistenza.

A questo proposito è interessante citare anche la lezione di Habermas che richiama una visione politica della convivenza civile basata sulla negoziazione degli interessi dei singoli e dei gruppi, sulla ricerca del compromesso e della mediazione e sul pluralismo laico dei valori (Habermas, 1998).

Noi siamo sempre ciò che siamo in relazione ad altri. Fin dalla nascita apprendiamo attraverso un "interscambio" con gli altri. E' per questo che è necessario accettare l'idea di una "prospettiva ecologica dello sviluppo", cioè la convinzione che non sia solo la scuola ad incidere sulla formazione del soggetto ma un contesto sociale allargato, che parte dalla famiglia e arriva alle agenzie extrascolastiche.

Il rapporto, quindi, scuola-famiglia, non può essere sottovalutato e l'insegnante deve conoscere bene la storia personale del ragazzo per poter intervenire in modo funzionale. Ovviamente non possiamo nascondere le difficoltà quando si affronta il tema del rapporto genitori - insegnanti, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado. Se gli adolescenti non vogliono sentirsi controllati e monitorati dai genitori, dall'altra gli stessi genitori sembrano volere delegare all'istituzione scolastica compiti e responsabilità. Occorre, invece, richiamare lo scambio scuola-famiglia come punto

centrale nella valorizzazione dell'insegnamento per la buona riuscita della crescita culturale e sociale del ragazzo.

Lo scambio relazionale è proprio ciò che è in grado di modificarci nel profondo. La sintonia affettiva fra ragazzi e famiglia è il requisito fondamentale per le capacità metacognitive. John Bowlby in *Attaccamento e perdita* (1975) parla di base sicura, riferendosi alla capacità dei genitori ad essere disponibili, pronti ad ascoltare, a rispondere quando sono chiamati in causa per incoraggiare e dare assistenza. Affetto e attenzione si rivelano strategici, quindi, per permettere ad un adolescente, in fase di ricerca della propria identità, di affacciarsi sul mondo esterno con serenità ed equilibrio.

Funzione politica dei docenti

E' necessario, allora, rivolgere la nostra attenzione alla formazione dell'insegnante. Per formare occorre essere formati. L'insegnante dovrebbe essere dotato di competenze tecniche-specialistiche e di competenza politica (Gramsci, 1917). Non più il docente che si occupa solamente del *cosa* (contenuti-saperi) e del *come* (metodo e didattica) ma anche e soprattutto del *perché* (funzione politica). Un insegnante, quindi, capace di creare condizioni e offrire strumenti affinché l'alunno possa star bene con gli altri e disporre di strumenti mentali adeguati ad affrontare le complessità del mondo di oggi.

La professionalità docente, allora, si struttura in modo sempre più articolato: alla conoscenza disciplinare, metodologico-didattica e organizzativa si unisce anche quella relazionale-comunicativa. Non è difficile capire che in un clima-classe sereno ed equilibrato aumentano le possibilità dell'apprendimento. L'insegnante deve essere colui che porta un contributo enorme alla creazione di un clima positivo e disteso. E un clima scolastico positivo si basa, appunto, su una buona qualità sia delle relazioni fra insegnanti e alunni sia delle relazioni tra gli stessi alunni e questa rete di rapporti interpersonali si costruisce principalmente attraverso gli scambi comunicativi. Ne deriva che nelle aule scolastiche gli insegnanti dovrebbero essere in grado di creare le condizioni comunicative favorevoli al dialogo e alla costruzione di una solida rete sociale.

La classe però è un contesto estremamente complesso, influenzato, come dice Mariagrazia Contini (2002), da una serie di cerchi concentrici. Siamo sempre molto di più del numero reale dei componenti del gruppo. Nel gruppo c'è l'alunno, il corpo, il suo io che teme, il suo io ideale. Quindi nel momento in cui gli alunni sono insieme ci sono,

per ognuno, le loro rappresentazioni, le loro paure, i loro fantasmi, le loro aspirazioni. Immaginiamo la difficoltà della relazione!

L'insegnante dovrebbe farsi carico proprio di questa complessità e allargare lo sguardo. Cosa vuol dire *allargare lo sguardo*? Richiamare la consapevolezza del docente a riconoscere il suo sguardo come normalmente parziale, non neutro, che porta dentro emozioni e pensieri. Le valutazioni che diamo degli altri, in fondo, e vale per chiunque, sono sempre condizionate da noi stessi, dalla nostra complessità emozionale. Allora? L'insegnante dovrebbe lavorare molto su di sé, essere consapevole che nella comunicazione con gli alunni entra, anche se inconsapevolmente, il *suo modo di vedere*.

Tutti noi abbiamo degli "occhiali" quando guardiamo il mondo, e questo vale anche per i docenti, i quali, però, proprio per il compito formativo che hanno, devono non solo "scegliere" cosa fare ma anche capire "perché" lo fanno. E questo passaggio porta all'importante possibilità di cambiare la prospettiva e guardare le situazioni e gli alunni da un altro punto di vista.

La relazione fra alunni e docenti, allora, dovrebbe sostanziarsi di empatia, che non è la pretesa di mettersi nei panni dell'altro ma *l'approssimarsi all'altro*. Sostare presso l'altro, quindi, invece che sul terreno del pregiudizio. Significa "la messa tra parentesi", la sospensione husserliana sui dati "ovvi" di una realtà che si presenta preconstituita in modo pregiudiziale (Husserl, 1972, pp.142-149).

Certo, si chiede molto agli insegnanti; molto di più rispetto a quello per cui sono stati preparati. Si tratta di imparare ad ascoltare l'allievo, osservandolo. E saper osservare è molto di più del guardare, significa inoltrarsi nel recondito mondo di ogni soggetto per accompagnarlo nello spazio pubblico.

L'insegnante incoraggiante

L'agire dell'insegnante deve essere in funzione dello sviluppo della personalità sociale degli allievi, e per questo occorrono non solo interventi per potenziare i comportamenti relazionali proattivi ma anche quelli che curano le interazioni all'interno della classe. Diventare, allora, "insegnanti incoraggianti", che puntano a sviluppare nei propri allievi fiducia in se stessi, autostima e capacità di cooperare. È, infatti, una partecipazione attiva con i compagni alle diverse situazioni relazionali che aiuta lo sviluppo della propria identità e l'accrescimento dell'autostima. Sentirsi valutati come

persone di valore e degne di stima, sia dai compagni che dall'insegnante, influisce molto sullo sviluppo del concetto di Sé e previene l'ansia interpersonale.

Si ritorna all'importanza della relazione affettiva. Succede spesso, a tutti, che per apprendere si debba amare. L'apprendimento pieno si ha quando c'è una felice concomitanza fra vissuto emotivo e apprendimento cognitivo, quando tutte le dimensioni dell'allievo si mettono a lavorare perché ci si appassiona all'oggetto.

Abitare il conflitto

Facilitare il percorso di apprendimento dei discenti non significa che l'insegnante debba rinunciare alla propria autorevolezza, al rispetto e al riconoscimento delle regole di comunità. L'insegnante non può che essere insegnante, che non significa neanche rinunciare al conflitto; si tratta, invece, di saperlo gestire, mostrare agli alunni che si è in grado di contenere la loro ansia, di essere pazienti.

Proprio perché il gruppo classe riunisce persone diverse per idee, temperamento e formazione, è del tutto normale che al suo interno ci siano dei conflitti. Ma il problema non è il conflitto in sé ma la capacità dell'insegnante di saper affrontare adeguatamente le tensioni e le contrarietà, affinché non risultino distruttive ma costruttive.

Più che risolvere i problemi agli alunni si tratterebbe di facilitare la soluzione dei loro problemi. Le problematiche non solo non devono essere ignorate ma tanto meno nascoste. Il successo è quando si riesce a farle emergere, a valutarle e possibilmente a risolverle. Solo la loro esplicitazione ne consente un opportuno controllo impedendo di danneggiare l'armonia del gruppo. Del resto, poi, insegnare agli alunni la gestione e la risoluzione comune dei problemi rientra proprio nel percorso di sviluppo della personalità sociale, così importante per la società democratica del domani.

Rispetto delle regole

Anche la dimensione regolativa o disciplinare rappresenta un fattore importante per una positiva comunicazione scolastica. Infatti comunicare bene significa anche saper partecipare a una serie di regole riguardanti l'interagire. Le regole devono essere condivise per essere meglio rispettate e questo rispetto della regola stimola la corresponsabilità dei nostri alunni e favorisce la loro formazione integrale.

Si tratta, dunque, di presentare la disciplina non come ciò che deve essere accettato e al quale occorre sottomettersi ma come percorso da scoprire che prevede di l'osservazione di norme fondamentali per la riuscita personale e collettiva.

Il ragazzo dovrebbe esser messo in condizione di sentirsi coinvolto, di fare delle scelte, di prendere posizione e soprattutto di assumersi le sue responsabilità, in ogni momento della vita scolastica.

L'insegnante, a sua volta, deve essere capace di tener separato il comportamento scorretto dell'alunno da ciò che è (in quanto persona), di portarlo ad una autovalutazione (e quindi autodisciplina) e di aiutarlo a elaborare un piano per cambiare il suo comportamento. A questa disponibilità deve affiancarsi la fermezza del docente nel richiedere all'alunno l'impegno a restare fedele al piano prescelto, a non accettare scuse e soprattutto a non impedire le conseguenze negative del comportamento scorretto. Quindi se si considera nocivo l'insegnante autoritario occorre, però, conoscere e praticare l'autorevolezza, accompagnata dalla determinazione.

Si ritorna, allora, all'efficacia della comunicazione descrittiva: quando c'è l'impegno dell'insegnante a non giudicare e a non valutare i diversi comportamenti relazionali ma a descriverli e a constatarli. Questa capacità, di riportare in modo descrittivo la realtà relazionale, richiama l'abilità dell'insegnante a guardarla senza pregiudizi, precomprensioni e schemi predeterminati. Si richiede al docente di imparare a domandarsi "che cosa è successo qui?" senza dare giudizi di valore.

Certo, questo chiama in causa un modello di insegnante con precise competenze psicologiche, capace di interagire salvaguardando l'interesse di tutti, compreso i propri; un docente con molto equilibrio e autocontrollo che sa elaborare l'angoscia degli alunni, che è in grado di contenere l'ansia da apprendimento e trasformarla in desiderio, in curiosità.

E' utopico pensare ad un docente con tale preparazione? Se pensiamo alla complessità sociale, alle classi sempre più numerose, all'esplosione della diversità, alla scuola che manca di percorsi di aggiornamento per i docenti, quali sono i margini di miglioramento?

Un grande insegnamento lo regala Edgar Morin quando ricorda che noi insegnanti abbiamo un compito prestigioso: quello di aiutare i nostri allievi a instaurare la convivialità con le proprie idee, senza mai scordare di mantenerle nel loro ruolo mediatore. Idee che devono essere strumenti per comunicare non alle quali sottomettersi come verità assolute.

Se un insegnante riuscisse a trasmettere ai suoi allievi una goccia di etica della comprensione umana avrebbe già vinto. Comunicare, oggi, in fondo è una grande sfida; viviamo in un mondo di incomprensione tra stranieri, ma anche tra membri di una stessa società, di una stessa famiglia. E ripartire dall'incomprensione non può riguardare solo la scuola, solo il corpo docente. Riguarda tutti, nessuno escluso.

2. La filosofia e il prendersi cura dell'esistenza

La filosofia oggi non solo si è mostrata incapace di risolvere i problemi e i bisogni degli uomini, ma si è resa persino insensibile ai loro drammi, preoccupazioni e speranze.

Remo Bodei, 1999

Capire che cos'è la filosofia, com'è stata interpretata attraverso le riforme, e soprattutto che utilità può avere per i giovani di oggi è stato il mio principale obiettivo in questi due anni di lavoro e di studio.

La filosofia è una disciplina, una materia di studio, un metodo di ricerca o una *forma mentis*?

A questo proposito mi sono servite le parole del mio coordinatore di tirocinio: “la filosofia, considerata disciplina più che materia di studio, si identifica nell'attività di riflessione sul proprio io, sui propri problemi legati alla vita relazionale con gli altri uomini, con le cose, con la natura, in senso più ampio con il mondo, più che solo nel contenuto delle risposte fornite dai filosofi. La filosofia è ricerca aperta, sempre lontana da soluzioni definite, capace di far nascere all'interno della coscienza mille problemi legati alla vita quotidiana; è filosofare che mira a rendere la gioventù disponibile all'autonomia, alla responsabilità, alla relazionalità” (Firrao F.P., 2004, pg. 64).

La filosofia deve e può diventare uno strumento indispensabile con il quale “interrogarci” sulle grandi questioni della vita. Chi sono io? (annoso problema della finitezza umana), quali sono i miei valori di riferimento? (la difficile questione etico-religiosa), quale posto posso trovare in questa società? (il riconoscimento sociale).

Si tratta di far capire ai giovani che non si danno spiegazioni ultime, che la filosofia non può e non deve offrire definizioni predicatorie ed edificanti. Lo studio della filosofia, allora, può presentarsi come un “percorso di ricerca” dove,

deweianamente, l'obiettivo è lo stesso cammino, il desiderio di scoprire e confrontarsi con altri.

La filosofia deve essere un'opportunità formativa e “perchè essa sia «formativa» è necessario che risponda alle esigenze reali dei giovani, che si leghi alle loro esperienze vitali, sociali e culturali” (Firrao, 2001, pg. XVII).

Un modello di filosofia non più astratta, teorica e metafisica, ma legata all'agire, al dialogo con l'altro, al confronto con il presente e con la storia, e a sua volta svuotata di qualsiasi autoreferenzialità, ma tenacemente rivolta al mondo. Ma si tratta di un processo che deve nutrirsi di ciò che nei ragazzi è vivo, attuale, importante.

Invece la scuola va avanti per forza di inerzia, in attesa di riforme, come se fossero le riforme a poter cambiare il modo di insegnare. Nessuno sembra chiedersi: che cosa stiamo offrendo ai ragazzi? Che modelli proponiamo? Sono davvero capaci di promuovere competenze, autonomia, apprendimento? Sono in grado questi modelli di appassionare alla scoperta del mondo, di aprire il varco per un'esplorazione entusiastica del sapere umano?

È la scuola una scuola di vita e per la vita o è intesa come mero luogo di transito, quasi una sorta di limbo dove si deve stare obbligatoriamente per diversi anni, per poi essere riconosciuti come persone a tutti gli effetti? È luogo vitale, coinvolgente, appassionante, dove si ricerca insieme, dove si lavora in uno spirito di comunità, per fare esperienze significative, o al contrario è un posto in cui si chiede uno sforzo dal significato incomprensibile, dove si imparano cose il cui valore sfugge? E ancora: è la scuola un luogo dove la persona è riconosciuta in tutta la sua globalità di corpo e mente, di emozioni e ragione, di cuore e intelletto? Oppure è lo spazio della frammentazione e dell'oblio non solo delle emozioni, ma anche delle proprie disposizioni particolari, uniche, della globalità della persona?

Dall'ambivalenza e ambiguità della solitudine si viene riscattati attraverso l'incontro con altri uomini, i quali, riconoscendoci come unici e inconfondibili, confermano la nostra identità. Solo così, vincolati e collegati a quel contesto, siamo davvero unici al mondo e si riceve la nostra parte di mondo da tutti gli altri.

Emerge, così, una dimensione complessa dell'esistenza umana nella quale la pluralità, come diceva Hannah Arendt, ha bisogno del rapporto di tensione tra l'uno e gli altri, tra il singolo inteso al plurale e il mondo.

Questo resta il paradigma cui rifarsi per fare filosofia - oggi - ai Licei Socio-Psico Pedagogici, portare ai giovani il mondo nella scuola, la vita concreta, l'esperienza

degli uomini. Naturalmente non esiste affatto alcuna “via regia” per porre in essere questo orizzonte didattico-educativo, tuttavia alcuni punti di riferimento possono essere accennati. Si tratta di elaborare una diversa strategia culturale ed educativa, in virtù della quale l’energia tipica del mondo della prassi, ampiamente presente nella vita quotidiana del discente, venga opportunamente incanalata nell’ambito di un autonomo e libero processo di crescita, culturale ed umana, tale da porre in grado l’alunno di muoversi liberamente e criticamente – secondo le differenti opzioni assiologiche e civili che riterrà più consone alle sue attitudini, alle sue scelte e alle sue stesse inclinazioni.

Lo studio può così diventare un’occasione per approfondire criticamente proprio quegli stessi problemi, trovando stimoli, preziose indicazioni e molti altri spunti di riflessione. La filosofia – come sosteneva Preti – “apre il fecondo campo dell’analisi dei fatti dell’esperienza, dell’esperienza umana nella sua complessità, sia essa la vita di tutti i giorni o quel ‘più-che-vita’ che è la cultura nei suoi diversi strumenti, nei suoi diversi piani di costruzione e di astrazione” (Preti, 1966, pp. 17-18).

La filosofia, allora, a mio giudizio, è un esercizio costante del pensiero nel cosiddetto mondo della vita. Affrontiamo nelle aule questa riflessione e scopriremo il feedback virtuoso che passa attraverso la riattivazione del *legame tra filosofia e vita*, fortemente penalizzato o “scientificamente” squalificato negli ultimi decenni. Un legame che l’insegnante dovrebbe aver chiaro, soprattutto perché sono gli studenti i soggetti principali dell’istituzione-scuola.

La filosofia allora può investire la sfera umana in tutte le attività conoscitive e pratiche, l’intera vita dell’uomo; non riguarda solo il “corretto modo di ragionare”, come spesso hanno sostenuto molti filosofi analitici, e neppure astratte speculazioni metafisiche, tendenza che spesso ha caratterizzato la tradizione continentale europea. Essa riguarda profondamente la nostra capacità di sentire, di immaginare, ovvero “tutta la nostra sensibilità” di esseri umani. Attraverso la filosofia, l’uomo o meglio il giovane, può pensare se stesso e pensare il mondo.

La filosofia ci parla dell’uomo, *degli uomini*, del loro rapporto e del loro abitare un mondo. Dunque, quando ci chiediamo chi sia l’uomo e in che modo vive il *con-essere*, la convivenza con gli altri, apriamo un orizzonte filosofico.

In classe questo spazio-filosofico, che si arricchisce di ricerca e di scambio, diventa esperienza del pensiero, interrogazione che il pensiero pone alla realtà. L’adolescente, allora, attraverso la filosofia, ha la possibilità di uscire da una concezione ingenua, non riflessiva del mondo, per entrare nell’ordine del metacontrollo

della sua identità, che assume varie forme: dalla metascienza, alla metafisica, alla metacritica.

L'insegnamento filosofico, quindi, si gioca proprio sul terreno tra esperienza vissuta e oggettività culturale, tradizioni, regole civili; un terreno sul quale l'adolescente può maturare se stesso come *civis*, come cittadino che vive con gli altri l'esperienza della collettività e della ricerca di un benessere comune.

L'esercizio del pensiero e l'azione da esso ispirata e guidata rendono, quindi, possibile all'uomo di assolvere un compito che ha valore non solo per la sua vita ma anche per quella dei suoi simili e dell'intera realtà. Quindi la filosofia "non potrebbe far altro che promuovere la capacità dei popoli di approfittare dell'esperienza altrui e di collaborare più efficacemente ai compiti di una cultura feconda" (Dewey, 1998, pg. 103).

Senza entrare nel complicato dibattito sulla filosofia pratica, viene comunque da chiedersi "insegniamo filosofia o insegniamo *con* la filosofia". In fondo lo spazio che apre la riflessione filosofica diventa uno spazio educativo, formativo, che permette al soggetto di compromettersi fino in fondo, in quanto già compromesso, heideggerianamente *gettato*, e rispondere a se stesso e agli altri delle sue azioni.

3. Le scienze umane: finestre sul mondo

*Solo una mente ben formata ed il senso di poter dominare il sapere
sono i veri strumenti che possiamo dare*
J. J. Bruner, Il conoscere

Riflettere sull'insegnamento della filosofia nei Licei Psico-socio-pedagogici significa anche affrontare quell'intreccio fondamentale, discusso ormai da tempo, fra la filosofia e le scienze umane.

Nel corso della seconda metà del Novecento si è compiuta definitivamente una radicale trasformazione della pedagogia: si è passati alle scienze dell'educazione. Da un sapere unitario e chiuso a un sapere plurale e aperto; dal primato della filosofia a quello delle scienze. Arnold Clausse ci ricorda che questo passaggio è avvenuto per ragioni non solo epistemologiche, connesse alle trasformazioni dei saperi, bensì storico-sociali.

Una società più dinamica e aperta richiama alla necessità di uomini nuovi rispetto al passato, capaci di far fronte alle innovazioni sociali, culturali e tecniche. Così come occorre un nuovo sapere pedagogico, più sperimentale, più empirico, più problematico e aperto alla propria evoluzione. Ecco il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione.

La pedagogia è entrata in crisi come sapere unitario quando si è fatta tributaria di saperi specializzati assunti come scienze ausiliarie, frazionandola e disseminandola in vari settori. Tale sapere scompare come unico referente dell'educazione e dei suoi problemi, spostandosi sul terreno della riflessione epistemologica e storica intorno a tali problemi e si pone oltre le scienze dell'educazione, *ridefinendosi come filosofia dell'educazione*.

Ecco, allora, che le scienze dell'educazione raccolgono tutti quei saperi specializzati e autonomamente costituiti di cui è necessario tener conto per affrontare la complessità dei fenomeni educativi: dal settore *psicologico* a quello *sociologico* a quello *metodologico-didattico* e a quello *dei contenuti disciplinari*. Ogni settore, poi, è animato da una molteplicità di saperi specializzati (esempio nella psicologia troviamo la psicologia sperimentale, sociale, generale, evolutiva, dell'apprendimento, differenziale, psicomètria).

Il sapere pedagogico si è dunque pluralizzato e si configura come un sapere ipercomplesso, costituito di molti elementi capace di sviluppare una radicale autoriflessione, che ne controlli statuti e finalità. L'ipercomplessità è data dal pluralismo dei settori che lo compongono e dal dinamismo dei loro rapporti.

Il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione è stato l'evento epocale della pedagogia contemporanea, che ne ha mutato l'identità e la portata, caratterizzandone la crescita e l'autocomprensione come sapere e come prassi.

Questo un aspetto centrale. La pedagogia si è ridescritta in termini empirici, si è articolata su varie scienze, si è posta il tema della sua unità di sapere come problema, predisponendo un sapere tecnicamente più efficace, pensato sull'esperienza e per l'esperienza, per guidarla, modificarla e pianificarla.

Nasce una pedagogia che vive attraverso il filtro scientifico-tecnico il suo stretto rapporto con la pratica. Una pedagogia più politica, quindi, che comprende il valore della sua grande responsabilità: quella di formare una mente.

Formare una mente significa infatti coltivare "la vita" della mente per comprenderne le dinamiche più profonde, le strutture e i sentimenti che la innervano, le

intenzioni e le motivazioni che la alimentano secondo un uso riflessivo della propria razionalità che agisce come auto-controllo, come auto-interpretazione, come auto-monitoraggio e auto-regolazione relativamente alla consapevolezza delle proprie potenzialità e all'assunzione di responsabilità circa le credenze, le aspettative e i "pregiudizi" che condizionano il proprio modo di conoscere il mondo, gli altri e di rappresentare a se stessi la propria e l'altrui mente.

L'unità dell'educazione esige che i diversi aspetti (intelletuali, affettivi, estetici, morali e religiosi) non siano pensati e coltivati separatamente, ma si integrino in un sistema e si coordinino gli uni con gli altri. Infatti, essi devono alla fine incidere sul pensiero e contribuire tutti insieme alla sua trasformazione.

Se la pedagogia è "quella scienza (o sapere) che pensa la/le formazione/i ovvero i processi che soggetti e società compiono su altri individui o gruppi per dare loro 'forma' (identità, struttura, orientamento), oggi non può che essere coinvolta (e in primo piano) nel pensare la condizione formativa del presente, che è contrassegnata proprio dalla complessità (come pluralismo, come dismorfismo, come rete, come metacognizione)" (Cambi, 2006a, pg. 128).

In questo senso essa si sposa perfettamente alla filosofia e, in una prospettiva transdisciplinare, svolgono insieme un ruolo prioritario nella *formazione* del soggetto a partire dal mondo vivo e concreto in cui vive.

PARTE TERZA

Esperienze di insegnamento

1. Insegnare? Pensiamo a ciò che facciamo

*E' per l'apprendistato alla vita
che l'insegnamento della filosofia potrebbe rivitalizzarsi*
Edgar Morin, *La testa ben fatta*

Provare a rielaborare mesi di lavoro come tirocinante permette di fare ordine nella ricca e complessa formazione ricevuta, sia dalle sollecitazioni importanti e utili del nostro Coordinatore di Tirocinio sia nell'esperienza diretta, guidata dai Tutor, nelle classi.

Ho sempre pensato che diventare buoni insegnanti fosse difficile. L'insegnamento, infatti, solleva problemi non solo da parte di chi apprende ma, soprattutto, da parte di chi insegna: è dovere dell'insegnante prendersi carico non solo dei bisogni e dei diritti del discente quanto di rinnovare continuamente la propria professionalità in termini di formazione-aggiornamento e di crescita umana. Gli insegnanti, chiamati a un forte impegno educativo per la costruzione di nuovi valori, nuove mentalità e nuovi modelli di convivenza e di costruzione del soggetto, devono sapersi occupare di sé, saper leggere i segni del presente, organizzarne l'immagine, dare un'identità ad un futuro sempre più incerto.

Ritorna come punto cardine l'idea formulata da Montaigne e riportata da Edgar Morin ne *La testa ben fatta*: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena. (2000, pg.15). Ed è proprio questa frase che spinge a riflettere.

Gli insegnanti per primi devono avere una "testa ben fatta", proprio nell'ottica professionale di aiutare i discenti a non accumulare il sapere, ammucciarlo in modo disorganico e incoerente. È la capacità e l'attitudine dei docenti, a porre e a trattare i problemi e a collegare i saperi fra loro dandogli un senso, un esempio educativo per i discenti.

La scuola ha dunque bisogno di professionisti competenti in grado di far fronte a situazioni impreviste non solo sul piano dell' insegnamento ma anche su quello normativo-organizzativo e sociale. Nell'organizzazione del lavoro occorre il ricorso alla *valorizzazione e alla specializzazione di competenze diverse*, conoscenza disciplinare della propria materia d'insegnamento, padroneggiata non per fini di mera erudizione ma utilizzata casomai in maniera funzionale all'individuazione di possibili collegamenti fra la propria area disciplinare e le altre previste dal curriculum.

Ma se è indispensabile conoscere bene la propria disciplina e farla dialogare con gli altri saperi, è altrettanto importante “*saper progettare*”, dove la progettazione non si concentra sui contenuti disciplinari ma sul processo formativo del soggetto.

Le caratteristiche degli allievi (bisogni) diventano quindi centrali. Più si conoscono e si valorizzano le specificità, gli interessi, le potenzialità, le diversità degli allievi, più il contesto in cui la scuola vive si rende conto della necessità di fornire le risorse necessarie. Seguire e rispettare le potenzialità degli allievi, interessi e attitudini, spesso sacrificati in nome di un’offerta omogenea e standardizzata, si realizza prevedendo accanto a nuclei formativi comuni, percorsi differenziati, con scelte di attività, tematiche e materie diverse.

Il docente deve quindi saper *individuare strategie e modalità* di organizzazione del lavoro. Che significa indagare la *formae mentis* del soggetto, quella che lo psicologo cognitivista Howard Gardner, ha ri-chiamato nel *modello complesso* di intelligenza. L’intelligenza viene presentata come una struttura articolata in una pluralità di “*formae mentis*”, cioè di distinte forme di intelligenza, ciascuna delle quali caratterizzata da specifiche abilità per la soluzione di determinati problemi. Ognuna opera in maniera relativamente indipendente dalle altre e ha modo di strutturarsi e di emergere solo a contatto con determinati sistemi simbolico-culturali. La teoria delle “intelligenze multiple” offre all’insegnamento utili sollecitazioni in una prospettiva di progettazione educativa plurilinguistica e multidimensionale. Una opportuna differenziazione e articolazione disciplinare è lo strumento per riconoscere le differenze individuali, per scoprire e potenziare talenti e superdotazioni.

Infine un buon insegnante deve essere dotato di *competenza relazionale*. Si tratta di saper tenere rapporti di collaborazione, cooperazione e negoziazione con gli operatori che ruotano intorno al “sistema scuola” (dirigenti, educatori, mediatori, genitori etc.).

La collaborazione con le altre componenti scolastiche (colleghi, dirigenti) ed extrascolastiche (famiglie, servizi territoriali, specialisti, consulenti) rappresenta una condizione essenziale per aiutare gli studenti in difficoltà. L’ho potuto sperimentare direttamente nei miei dieci anni di insegnamento nella scuola elementare. In altre parole si tratta di saper riconoscere e valorizzare le risorse individuali e ambientali al fine di prevenire la cronicizzazione del disagio, non solo quello scolastico.

Nella scuola essere docente di una classe comporta inevitabilmente una sorta di *presa in carico* di tutti gli allievi per quanto riguarda sia la funzione didattica che quella relazionale. Questo non significa una gestione “clinica” del caso, che deve essere

lasciata alle strutture sanitarie competenti, significa solo saper *ascoltare* con empatia le esigenze e i problemi dei ragazzi.

Solo la scuola con il suo *habitat* collaborativo e la sua cultura razionale e critica può far crescere e sviluppare nelle generazioni future il *nuovo*. Arendt ci ricorda che “la caratteristica dell’uomo è che le nuove generazioni crescano in un mondo vecchio; e dunque, per preparare una generazione nuova per un mondo nuovo occorre solo il desiderio di strappare dalle mani dei nuovi arrivati l’occasione di farsi un «proprio» nuovo mondo (Arendt, 1991, pg. 232).

Occorre, allora, sotto il pretesto dell’educazione progressista, una rivoluzione più che radicale di tutto il sistema scolastico. L’adolescente rispetto all’insegnante presenta due aspetti: è *nuovo* in un mondo che gli è estraneo ed è in corso di formazione. E’ un uomo nuovo ed è un uomo in divenire. Spetta all’educazione, dalla scuola all’università, introdurre il giovane nel mondo, permettendogli di trovare un suo percorso di vita, costruendo propri itinerari e trasformando il vecchio in nuovo.

Le nostre speranze sono riposte sempre nella novità di cui ogni generazione è portatrice. Il riferimento è al valore della *formazione* basata sull’etica della natalità, che richiama l’affermazione agostiniana “perché ci sia un inizio è stato creato l’uomo” (Agostino, *De civitate Dei*, 12, 20).

L’essere umano può iniziare qualcosa di nuovo solo se è formato attraverso il *discorso e l’azione*. Educare al discorso, arendtianamente, significa preparare i ragazzi a osservare e comprendere i fatti, esprimere giudizi (deliberare, saper scegliere), inventare mondi (offerta di esperienze che promuovono la capacità di costruire nuovi orizzonti di senso).

Educare al discorso è come educare al pensiero. “L’assenza di pensiero è un ospite inquietante che s’insinua dappertutto nel mondo d’oggi” (Heidegger, 1983, pg. 28). Si coltiva il desiderio di conoscere e la tensione ad agire allo scopo di trasformare le condizioni della realtà. Educare all’esercizio del pensare, quel pensare che radicalmente interroga ciò che facciamo, significa pensare l’esperienza, rielaborarla e metterla in parola.

Ma educare al pensare prende senso se il pensare è concepito non come un atto che si consuma negli spazi intersoggettivi della coscienza ma come un’attività intersoggettiva che viene esercitata nello spazio pubblico dove si pensa con altri. *Pensare insieme* è essenziale per sviluppare il modo ampio di pensare di matrice kantiana. Il pensare in modo largo si realizza quando c’è la possibilità di confrontare la

propria prospettiva con quella degli altri. Solo quando i punti di vista degli altri sono accessibili all'indagine può svilupparsi il pensiero critico.

Questo il principale compito dell'insegnante e di tutto il mondo scolastico: aiutare i giovani del domani a *pensare da sé* per confrontarsi con gli altri nell'ottica di una costruzione comune del benessere collettivo.

2. Il laboratorio delle filosofie

La filosofia è idealmente il contrario della notizia, dell'erudizione
Ortega y Gasset, Meditazioni del Chisciotte

Quando sono entrata nell'aula del Liceo scientifico e in quella del Liceo Psico-socio-pedagogico, non mi è rimasto difficile capire il profondo significato delle parole di Morin, quando afferma che "l'educazione deve favorire l'attitudine generale della mente a porre e a risolvere i problemi e correlativamente deve stimolare il pieno impiego dell'intelligenza generale" (2000, pg. 16). Anche se in forme diverse, in entrambe le scuole ho vissuto un'esperienza altamente formativa.

Nel Liceo Scientifico ho svolto tirocinio di Filosofia. Ho partecipato al lavoro didattico delle classi 3° - 4° - 5° D ed ho avuto modo di confrontarmi con un modello di insegnamento estremamente stimolante. Sempre riprendendo Morin, che cita ciò che dice Eraclito della Pizia di Delfi, potrei spiegare il modello di insegnamento conosciuto con la frase: "Non afferma, non nasconde, ma suggerisce!" Scuola della complessità del pensiero filosofico, quindi, che porta a svelare la complessità della nostra vita soggettiva e collettiva.

La filosofia presentata in un ricco intreccio alla letteratura, cinema e musica, non è stata considerata come disciplina-oggetto di analisi grammaticale, sintattica o semiotica, ma come strumento di vita. Gli alunni non sono stati chiamati né a diventare filosofi, o a "filosofare", né a diventare storici della filosofia ma a conoscere ed utilizzare al meglio i beni del nostro patrimonio culturale (filosofico, musicale, cinematografico etc.) per far crescere la loro curiosità e spingerli a farsi domande, ad entrare in gioco in ragionamenti puramente intellettuali e ad elaborare nuove concezioni.

Ecco che allora ho avuto modo di confrontarmi con quella annosa questione, molto dibattuta, del metodo di insegnamento della filosofia: metodo storico o metodo teorico-problematico? Credo di aver capito, sulla base di questa esperienza, che l'insegnamento della filosofia possa essere ben condotto se, con l'imprescindibile riferimento a un testo, e quindi anche alla sua impostazione storico-cronologica, si aiuti gli studenti a "fare esperienza" di un problema filosofico, magari contestualizzandolo anche attraverso le forme artistiche.

Si è trattato di un'esperienza che ha visto fortemente intrecciate programmazione e sperimentazione. Niente è successo a caso ma l'apertura a itinerari nuovi ha creato nella classe un clima di entusiasmo. L'ho trovato un modello didattico nuovo che ha favorito una liberalizzazione dell'insegnamento e una sua riqualificazione culturale. Sperimentare ha significato fissare nuovi obiettivi, nuovi itinerari di studio, nuove procedure didattiche, sottoponendo tutti questi momenti ad una verifica/correzione progressiva, individuale e di gruppo.

Nell'esperienza del Liceo scientifico i ragazzi hanno alternato lezioni laboratoriali a lezioni teoriche tradizionali.

Laboratorio di musica

Nel laboratorio di musica si facevano ascoltare alla classe brani di musica classica: ad esempio il Don Giovanni di Mozart. Una strategia d'insegnamento che serviva al docente per entrare, in modo più creativo e accattivante, nello spirito e nella cultura del '700 e quindi affrontare lo studio del pensiero filosofico del periodo.

In seguito alle domande-guida del docente si aprivano interessanti discussioni. Qual è il linguaggio di quest'arte e da dove proviene? La musica non ha forse in sè, nel suo stesso linguaggio, qualcosa che rimane celato e che non riusciremo mai a comprendere pienamente? Lo stesso Bloch si chiede "quando cominceremo finalmente a comprenderla? quando potremo infine sentire con chiarezza Beethoven, ascoltandolo e comprendendolo come una parola detta?"

Gli studenti sono partiti da questi interrogativi per elaborare una trattazione storiografica e un'ermeneutica della musica, un'analisi accurata dei singoli capolavori nonché una semantica delle forme musicali e della melodia, della quale è ripercorsa la storia.

Nella riflessione collettiva, animata anche da ricerche bibliografiche sul rapporto fra musica e filosofia, è emersa l'idea che la musica, con il suo perenne rinnovarsi, il suo essere sempre giovane nell'atto creativo dell'esecuzione, sia parte dell'uomo. Così l'ascoltatore, aprendosi ad essa, si apre alla scoperta del proprio sé. La musica è attività razionale, è una forma di pensiero, di filosofia. Il suo linguaggio riesce ad ottenere risultati comunicativi più efficaci rispetto a quelli del linguaggio parlato o scientifico e tutto ciò avviene attraverso il suono che ha una sua superiorità estetica e che, mediante l'ascolto, riesce a comprometterci interiormente. Attraverso la musica possiamo ritrovare noi stessi.

Laboratorio di cinema

Nel Laboratorio di Cinema si sono visionati film con problematiche importanti e di attualità, sulle quali si sono aperte discussioni libere e in seguito ricerche approfondite.

La dispersione dell'uomo nella società capitalista, l'indifferenza del prossimo, l'isolamento dell'individuo, i nuovi lavori della precarietà, la libertà, hanno costituito il punto di partenza dei film di Ken Loach, molto apprezzati dagli studenti.

Sul film *Terra e libertà*, 1995, ambientato durante la guerra civile spagnola, i ragazzi sono stati chiamati ad affrontare il tema del bisogno di *riconoscimento*. Un bisogno che è legato al desiderio di unità, di comprensione, d'integrazione degli interessi, di reciproca dipendenza e sacrificio e coinvolge un'aspirazione alla libertà che passa non tanto dal riconoscimento del proprio essere uomo, quanto dell'emancipazione del gruppo sociale a cui si appartiene.

Uno studio che ha visto gli studenti impegnati a confrontare le problematiche del film con gli studi di Isaiah Berlin nella sua opera *Due concetti di libertà*. Il bisogno di riconoscimento secondo Berlin è tale che, nella legittima aspirazione ad uno *status* da parte di un individuo, questo preferisce essere tiranneggiato o mal governato da un membro del proprio gruppo, piuttosto che essere trattato con tolleranza o indifferenza da uno che non vi appartiene o che frustra il suo desiderio di essere riconosciuto per tale.

Con il film *Bread and Roses*, 2000, che parla degli Stati Uniti visti con gli occhi di una ragazza, Maya, che riesce ad entrarvi clandestinamente ed a trovare un impiego come donna delle pulizie, i ragazzi sono stati chiamati a riflettere sul problema della clandestinità e in senso più ampio sull'immigrazione. In questo contesto di lavoro gli

studenti sono stati invitati a fare alcune letture. Si è cercato di ricostruire quella linea di riflessione che da Rousseau a Bataille, passando per Kant e Heidegger, ha riproposto con forza la questione della comunità, di coloro che stanno dentro e coloro che rimangono fuori. Comunità che l'epoca moderna e lo Stato nazionale sembrano aver definitivamente chiuso.

La filosofia è stata quindi presentata come metadiscorso sulla cultura e quindi come punto di intersezione, di tensione, di raccordo delle diverse forme culturali. Questo, però, non ha mai tolto l'importante valore della disciplina che, presentata nel suo trinomio interdisciplinarietà/rigore/storia, ha saputo contestualizzare nel "sinolo" di soggetto e storia, il suo esercizio metariflessivo.

Rivista filosofica

Altro aspetto interessante è stato il coinvolgimento delle tre classi 3°- 4° -5° (verticalizzazione dell'esperienza) nella costruzione di una *rivista filosofica* on-line (www.tuttavia.org) dove tutti gli alunni hanno partecipato non solo realizzando graficamente la rivista ma scrivendo articoli di vario genere: recensione di saggi filosofici, recensioni di film visionati nel Laboratorio di cinema, articoli di commento su questioni di attualità.

Un vero e proprio Laboratorio di scrittura filosofica e di riflessione, che ha chiamato i ragazzi anche ad un forte processo di responsabilizzazione: rispettare le regole della scrittura giornalistica, affrontare argomenti interessanti e coinvolgenti, occuparsi dell'aggiornamento costante su internet.

I ragazzi hanno partecipato collettivamente alla costruzione di un *wiki*, sito web, su cui si è realizzata la rivista. Il wiki è una collezione di documenti ipertestuali, che ha permesso ad ogni studente di aggiungere contenuti, come in un forum, ma anche di modificare i contenuti esistenti inseriti da altri utilizzatori. Questa metodologia ha creato la possibilità di scrivere collettivamente un documento ipertestuale, permettendo agli studenti di interagire modificando i testi prodotti da altri. Un dispositivo che ha offerto ai ragazzi opportunità di scrittura ipertestuale e collaborativa.

A questo proposito sono state proposte alcune letture di Freinet e Don Milani, che hanno insistito molto sulla valenza formativa della scrittura, evidenziandone il valore della cooperazione. Il pensiero, infatti, per questi pedagogisti, si forma proprio discutendo, approfondendo e negoziando.

Seminario

Infine l'ultima importante esperienza realizzata nel Liceo scientifico riguarda i Laboratori di Filosofia o *Seminari*, svolti il giovedì pomeriggio e aperti a tutti gli alunni della scuola. I docenti di filosofia dell'Istituto si sono accordati per realizzare un calendario con "lezioni magistrali" su tematiche filosofiche che, disposto graficamente in una locandina (ben curata e accattivante), è stata diffusa in tutta la scuola per invitare gli studenti a partecipare.

Dopo la lezione magistrale del docente, i ragazzi avevano modo di approfondire il tema trattato utilizzando una loro bibliografia.

Il seminario (tipico modello didattico dell'insegnamento universitario) in quanto vicino al modello della ricerca (come discussione orientata, come lavoro di gruppo) ha trovato spesso spazio di applicazione nel lavoro in classe: si è trattato di affrontare testi in comune, di partecipare alla loro interpretazione, alla discussione storica o teorica di essi. Non si è preteso un sondaggio di tipo scientifico, ma, piuttosto, un'approssimazione metodologica al modello di lettura aperta (interpretativa) che è tipica dei testi filosofici e delle loro "comprensioni".

Un metodo che ha permesso di avvicinare i ragazzi al "far filosofia" dei filosofi, rendendo, quindi, la disciplina più viva, partecipata e più significativa.

Altro criterio che ha regolato l'organizzazione del lavoro filosofico dopo la *lectio magistralis* è stato quello della *ricerca*. La ricerca, utilizzata come criterio metodologico e quindi anche didattico, è stato un motore importante per la cooperazione. Svolta in gruppo la ricerca aiuta a pensare in comune, a trovare criteri condivisi per organizzare il lavoro, a scambiarsi opinioni e a discutere democraticamente su testi e argomenti.

3. Ascolto filosofico e partecipazione

Conversare non è come ascoltare sermoni o ubbidire agli ordini. Si conversa soltanto – e soprattutto, si discute soltanto – fra pari.
Fernando Savater, *Le domande della vita*

Altrettanto significativa è stata l'esperienza di tirocinio svolta nel Liceo Psico-socio-pedagogico "E. Fermi" di Empoli, per scienze umane. L'approccio del docente

verso le classi I e IIB, prevalentemente al femminile, si è rivelato interessante ed efficace.

Mi sembra di aver colto due direzioni principali nel processo di insegnamento: l'una indirizzata a curare il gruppo classe e l'altra a far conoscere in modo attivo e partecipato i primi elementi disciplinari di psicologia e sociologia.

Per quanto riguarda il primo aspetto potrei definirlo, se non è troppo azzardato, *aspetto psicologico-relazionale* che ha visto la docente porsi come guida, sostegno e figura di mediazione nelle dinamiche del gruppo classe. L'insegnante si è posta con un atteggiamento di grande attenzione e comprensione verso le problematiche e i bisogni delle ragazze. Le ha fatte sentire come *soggettività* e, quindi, accolte nelle loro difficoltà, nei loro dubbi e nelle loro inquietudini.

La classe, come insieme di individualità, è stata gestita dal docente come uno spazio prima di tutto di incontro e di dialogo, all'interno del quale un clima di collaborazione e di intesa ha favorito il *ben-essere* di tutti e un buon apprendimento. L'ascolto, quindi, come disposizione a ricevere le ragioni dell'altro, e come base fondamentale per creare un clima di fiducia reciproca, è stato al centro dell'esperienza di insegnamento.

Questo ovviamente non ha tolto l'autorevolezza all'insegnante tanto meno il suo rigore nel richiedere serietà al lavoro. In entrambi le classi il metodo di insegnamento si è basato sulla ricerca. Dopo la lezione-esposizione, che trasmette conoscenze, che pone domande e stimola l'approfondimento, si passa alla lezione-elaborazione, che è interna all'attività di ricerca e si struttura come momento di integrazione, di riflessione e di discussione.

In questo modo si è cercato di andare al di là della semplice trasmissione dei saperi. La discussione è diventata centrale. Non è apparsa "qualcos'altro" rispetto alla lezione. Già alle origini nelle *scolae* medioevali, la *lectio* e la *quaestio* non erano che due facce della stessa medaglia; esposizione e discussione erano strettamente correlate: due momenti complementari. Questo aspetto è stato spiegato alle studentesse, che in un preliminare "contratto formativo", all'inizio dell'anno scolastico, sono state informate della metodologia scelta dall'insegnante e chiamate ad esprimersi sul programma di lavoro.

L'insegnante si è posto come "facilitatore", con lo studente al centro del processo educativo. Si è scelta una metodologia di lavoro basata sull'apprendimento cooperativo. Si è fatto leggere e commentare alcuni brani tratti dalle opere di J. Bruner

nei quali l'autore sostiene che l'apprendimento è migliore quando è partecipativo, proattivo, comune, collaborativo e dedito alla costruzione piuttosto che alla ricezione dei significati.

Tutto il processo educativo, come sostiene Rogers, deve porre al centro “la relazione fra insegnante e allievo”, fondata su stima e rispetto reciproci, e concentrata alla compartecipazione dell'esperienze.

Quindi, nell'ottica di privilegiare un insegnamento attivo, il gruppo-classe è stato considerato come una situazione di insegnamento e apprendimento in cui i membri hanno potuto imparare, condividere esperienze e sperimentare insieme alcune *life skills*, capacità di scegliere comportamenti e stili di vita positivi.

L'esperienza al liceo Psico-socio-pedagogico si è caratterizzata, dunque, attraverso una triplice intenzionalità formativa: far controllare più efficacemente le situazioni di vita sociale quotidiana, sviluppare la capacità di influenzare e di gestire gli eventi (*empowerment*) e prendere consapevolezza del fatto che si agisce ed interagisce in ambienti in larga misura costruiti da noi stessi.

Si è trattato di modalità tese al cambiamento, sia individuale che collettivo, attraverso strategie che il docente ha condiviso durante il percorso con tutto il gruppo classe.

Dall'esperienza alle discipline

Le giovani studenti si sono avvicinate così alle discipline della psicologia e della sociologia attraverso alcune linee di esperienze personali che hanno permesso poi una ricerca comune di gruppo.

Nell'ambito psicologico è stato molto interessante lo studio sull'adolescenza a partire dallo psicanalista neofreudiano Erik H. Erikson (1902-1980). La classe è stata coinvolta in un lavoro di ricerca che ha permesso di approfondire l'analisi del “fenomeno adolescenza”, sia attraverso letture di saggi specifici che esperienze personali. A partire dall'etimologia della parola, adolescenza, dal latino *adolescere* che significa crescere, si è invitato le ragazze a fare una riflessione sul fatto che l'adolescenza si presenta caratterizzata da un quadro complesso e, piuttosto che un periodo compreso tra certi limiti d'età o scandito da una successione predeterminata di fasi, si considera come una “struttura psicologica” contraddistinta da una serie di compiti di sviluppo, dotata di ampie potenzialità evolutive.

A partire da alcune letture di Erikson si è mostrato come il processo di formazione dell'identità personale viene considerato l'elemento peculiare dello sviluppo adolescenziale. Erikson ha definito l'identità dell'io una configurazione che gradualmente integra i dati costituzionali, esigenze libidiche, capacità preferite, identificazioni significative, difese efficaci, sublimazioni riuscite e ruoli consistenti. L'identità dell'io è, dunque, un fenomeno psicosociale per cui il soggetto sperimenta un senso di coerenza e continuità del proprio essere nel tempo.

Ma come si arriva ad “un senso ottimale di identità”? Cosa contribuisce a creare un benessere psicosociale? Quali possibili fattori? Sentirsi a posto nel proprio corpo? Avere la sicurezza di essere riconosciuti in avvenire da coloro che contano?

Attraverso queste domande-guida le ragazze hanno avuto modo di riflettere, indagare, rielaborare, in un'ottica metacognitiva, il loro periodo di vita. Esperienze personali e letture adeguate hanno permesso alla classe di sperimentare che la psicologia è una scienza empirica, basata sui fatti e che richiede sempre di essere verificata.

Con il successivo lavoro di gruppo sono emersi prodotti comuni (cartelloni o elaborati scritti), rimasti come punti di riferimento e ripresi e riutilizzati durante tutto lo svolgimento del programma. Il lavoro, quindi, ha avuto come punto di partenza il testo, per essere subito superato e lasciare il posto all'esperienza personale, alla discussione di gruppo e all'istituzionalizzarsi nell'elaborato.

Un approccio metodologico duttile e creativo che non ha mai perso un criterio di ordine e di identità, in modo da potersi sempre autocontrollare e autoprogrammare, tenendo ferma l'idea di dar vita ad una comprensione dei saperi aperta e partecipata.

Tra i due momenti, quindi, individuale (di lavoro individuale, studio del testo e verifica) e collettivo (di discussione e produzione di gruppo) si è creata una osmosi, un'unione organica e funzionale. Questo per valorizzare il “pensiero personale”, con le sue originalità e divergenze, e il “pensiero intersoggettivo” sviluppato con il lavoro di gruppo e le discussioni collettive.

Una metodologia d'insegnamento che conferma come nella cultura occidentale la scuola può rappresentare lo “spazio principale”, quando non esclusivo, di inserimento e di partecipazione sociale degli adolescenti sia per l'investimento emotivo e le risorse personali che richiede, sia per le modifiche che apporta all'immagine di Sé e del futuro. La frequenza della scuola non fornisce soltanto un'occasione *formativa e culturale unica* ma offre al giovane uno *spazio di confronto* con il mondo delle istituzioni, degli adulti e con il gruppo dei pari.

Conclusioni

Nel complesso, entrambe le esperienze di tirocinio, al Liceo scientifico “Il Pontormo” e al Liceo Psico-socio-pedagogico “E. Fermi” di Empoli, sono state di grande formazione.

Non ho appreso ricette di insegnamento né tanto meno ho trovato formule per un rapporto costruttivo con gli studenti. Ho però avuto modo di capire come la scuola, sia nelle relazioni che negli apprendimenti, possa essere una grande risorsa per la crescita della coscienza civica dei nostri giovani.

Credo di aver ancora più chiaro l'importante responsabilità del docente in questo percorso educativo. Sono i docenti che tramite il loro insegnamento, e soprattutto con l'esempio, offrono agli studenti la possibilità di costruire, tramite conoscenze, una loro critica visione del mondo.

È vero, come diceva Klist che il “sapere non ci rende migliori né più felici” ma può, sicuramente, aiutare a vivere meglio, a saper affrontare le difficoltà della vita, a saperle leggere ed elaborare.

Non basta la passione e l'entusiasmo per essere un buon insegnante. Occorre tanta professionalità e un grande senso di umanità. Non c'è profilo professionale più complesso e articolato che necessiti di una mentalità aperta, cultura autocritica e disposizione all'ascolto. Una figura autorevole che utilizza il suo sapere e la sua esperienza per diventare guida, per facilitare e sostenere i giovani in questo complesso viaggio della vita.

Ma l'insegnante può essere *persona*? Può essere non solo professionalità docente ma soggetto umano attento ai bisogni degli altri e capace di accoglierli? E' possibile mantenere l'autorità del proprio ruolo e nello stesso tempo mostrarsi disponibili all'ascolto e seguire le esigenze degli adolescenti alla ricerca della propria identità?

La scuola può essere luogo di apprendimento, anche di conoscenze non sempre immediatamente utili, e caratterizzarsi come spazio sociale, palestra di vita, dove i ragazzi imparano a stare con gli altri e a cooperare nell'ottica di interessi comuni?

Si tratta di interrogativi particolarmente attuali soprattutto se riferiti agli studenti del Liceo Socio-Psico Pedagogico dove, a differenza dei giovani dello Scientifico più motivati e recettivi, ci possiamo trovare di fronte al problema di come coinvolgere, interessare, attivare.

Allora la scuola è uno spazio di ricerca e cooperazione dove si fanno esperienze significative, o al contrario è un luogo angusto in cui i ragazzi si sentono stretti e dove si imparano cose inutili *per* la vita? È il luogo del riconoscimento oppure è lo spazio della frammentazione e dell'oblio?

La mia esperienza in merito a questi interrogativi mi fa essere ottimista. Senza negare le difficoltà, ho visto gli insegnanti mettersi in gioco nella professionalità, nelle risorse e nella dimensione umana.

La scuola, con tutte le sue mancanze, problemi logistici, aule poco accattivanti, mancanza di spazi per attività alternative alla lezione, è stata presentata come uno *spazio di proprietà dei giovani*, dove poter ridefinire confini, modificare regole, e costruire saperi. Tutto nell'ottica del rispetto dei ruoli (che non è poi così difficile da far capire ai ragazzi) e della condivisione.

Partire dal mondo di vita dei giovani, da quello che è il loro universo, la loro esperienza, il loro vissuto, è stato al centro del processo di insegnamento. Senza retorica, ho assistito a percorsi di apprendimento che partivano per poi ri-tornare a quello che è il "sentire profondo" dei ragazzi, ciò che del mondo li tocca, li appassiona. Da lì si è partiti per spiegare Platone, Kant oppure per presentare le prime nozioni di sociologia.

L'attenzione del docente si è concentrata sul libero esercizio della curiosità, la facoltà più viva nell'adolescenza, che, se non si è capaci di creare il giusto clima, si può spegnere invece di stimolare.

Si è trattato, in entrambi i Licei, di spronare l'attitudine indagatrice, e di orientarla sui problemi fondamentali della nostra stessa condizione e del nostro tempo. Ovvero, si è ascoltato cosa si muoveva nel mondo dei giovani che avevamo davanti, capire quali mancanze, interrogativi, bisogni, e far venir fuori, in maniera socratica, questioni da contestualizzare in maniera complessiva e globale.

Con questi metodi ed esperienze, la filosofia e le scienze umane non sono state materie di studio ma strumenti *per* la vita. Attraverso gli stimoli dell'arte, cinema e musica, passando dall'esperienze personali, la filosofia e le scienze umane hanno proposto un percorso di indagine, di interrogazione, di messa in discussione che ha richiesto una nuova radicale ri-lettura del mondo, dell'io e del loro rapporto.

Questi anni di lavoro mi hanno lasciato una grande e piacevole sensazione: che insegnare non è un "modo di essere", e tantomeno di "fare" di un soggetto individuale, ma è un esporsi a ciò che ne interrompe la chiusura e lo rovescia all'esterno – una

vertigine, una sincope, uno spasma nella continuità della persona. Insegnare filosofia significa insegnare *con*. Significa concedersi, farsi esempio, significa essere portatori di qualcosa che va smontato, analizzato e trasformato insieme agli altri. Insegnare significa condividere. Aiutarsi e aiutare i ragazzi a crescere come persone morali capaci di vivere, non chiusi nel proprio benessere privato, ma aperti al mondo comune.

Insegnare *con* la filosofia, ha significato per me *cura-in-comune* (per richiamare un concetto caro ad Heidegger), cura di se stessi, degli altri e del mondo, che avviene attraverso il porsi domande sempre nuove, demolendo pregiudizi e stereotipi, l'apertura al confronto con la diversità e la disposizione a costruire qualcosa con gli altri.

Gli insegnanti non sono già fatti, *divengono*, con e per gli studenti.

Bibliografia

- Arendt H., *La crisi dell'istruzione*, in *Passato e futuro*, Garzanti, Milano, 1991
- Arendt H., *Vita activa*, Bompiani, Milano, 1996
- Balducci E., *L'altro che è in noi*, "Testimonianze" n. 350
- Bauman, Z., *L'istruzione nell'età postmoderna*, in *La società individualizzata*, Il Mulino 2001
- Bodei R., *Il modello di trasmissione storica del sapere filosofico e la sua attuale crisi*, in *La trasmissione della filosofia nella forma storica. Atti del XXXIII Congresso Nazionale della Società filosofica italiana*, Franco angeli, Milano, 1999
- Bruner J., *Il conoscere*, Armando, Roma, 1998
- Cambi F., *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma, 2006
- Cfr. Cambi F., *La complessità come paradigma formativo*, in Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità*, Carocci, Roma, 2006a.
- Contini M. G., *La comunicazione intersoggettiva fra solitudine e globalizzazione*, La Nuova Italia, 2002
- DEWEY J., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2004
- DEWEY, *Ricostruire la filosofia*, Donzelli, Milano 1998
- Firrao F.P., (a cura di) *La filosofia italiana in discussione*, Mondadori, Milano, 2001
- Firrao F.P., *Criteri per una didattica dell'insegnamento della filosofia nei bienni*, in Cambi F., Firrao F.P., *Filosofia per i nuovi licei*, Armando, Roma, 2004
- Firrao F.P., *L'insegnamento della filosofia oggi* in *Rinnovare la filosofia nella scuola*, Clinamen, Firenze 2005
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007
- Gramsci A., *La città futura*, numero unico, Torino, 11 Febbraio 1917
- Habermas H., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Milano, Feltrinelli, 1998
- Heidegger M., *L'abbandono*, Il Melangolo, Genova, 1983
- Husserl E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano, 1972
- Liotard J.-F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1994.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001

Milani don L., *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice fiorentina, 1996

Nietzsche F., *La volontà di potenza*, Milano, Bompiani, 1995

Pennac D., *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008

Preti G., *Lo stato attuale della filosofia*, in Enciclopedia Feltrinelli Fischer, *Filosofia*, Feltrinelli, Milano, 1966

Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M.A., *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*, La Nuova Italia, Firenze, 1998

Weil S., *riflessione sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*, Adelphi, Milano 1997