



Foro de Educación

ISSN: 1698-7799

jlhhuerta@mac.com

FahrenHouse

España

Valenzano, Nicolò

Necessità e impossibilità dell'educazione alla cittadinanza. La comunità di ricerca filosofica come risorsa per superare l'aporia

Foro de Educación, vol. 14, núm. 21, julio-diciembre, 2016, pp. 249-280

FahrenHouse

Cabrerizos, España

Disponibile in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447546543013>

- ▶ Come citare l'articolo
- ▶ Numero completo
- ▶ Altro articolo
- ▶ Home di rivista in redalyc.org

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article

Valenzano, N. (2016). Necessità e impossibilità dell'educazione alla cittadinanza. La comunità di ricerca filosofica come risorsa per superare l'aporia. *Foro de Educación*, 14(21), 249-280. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.013>

Necessità e impossibilità dell'educazione alla cittadinanza. La comunità di ricerca filosofica come risorsa per superare l'aporia

Necessity and Impossibility of Citizenship Education. Community of Philosophical Inquiry as a Resource to Overcome the Aporia

Nicolò Valenzano

e-mail: nicolovalenzano@libero.it
Università degli Studi di Torino. Italy

Riassunto: In Italia l'espressione «Cittadinanza e Costituzione», con la quale si denoma l'educazione alla cittadinanza, fa riferimento ad una pluralità di livelli. In questo articolo, in primo luogo, si sosterrà la tesi della necessità dell'educazione alla cittadinanza, evidenziando il nesso costitutivo tra democrazia e cittadino educato e sottolineandone l'urgenza in questo specifico contesto storico-sociale. In secondo luogo, si illustrerà il dilemma dell'educazione alla cittadinanza: la paradossale circolarità per cui per educare buoni cittadini attivi e democratici occorre già avere dei cittadini simili. Paradosso che ben si ricollega a quello della democrazia, secondo il quale affinché vi sia democrazia occorrono cittadini democratici. Nella seconda parte del lavoro si cercherà di scalfire il dilemma, attenuando contemporaneamente più di una premessa. Nello specifico, ciò sarà fatto proponendo di ricollegare l'educazione alla cittadinanza all'insegnamento della filosofia intesa come pratica sociale. La proposta si articolerà su tre livelli: la *philosophy for children* nel primo ciclo di istruzione, il ruolo della filosofia e delle scienze umane nella secondaria di secondo grado e la *philosophy for community* tra i docenti.

Parole chiave: Educazione alla cittadinanza; educazione civica; filosofia come pratica sociale; philosophy for children; philosophy for community.

Abstract: In Italy the expression «Cittadinanza e Costituzione», with which the citizenship education is denominated, makes reference to a plurality of levels. In this article, at first, I sustain the thesis of the necessity of the citizenship education, underlining the constitutive connection between democracy and polite citizen and the urgency of it in this specific historical-social context. At second, I will be illustrated the dilemma of citizenship education: the circular paradox for which to educate active citizens it already needs to have some similar citizens. Paradox that it is connected to that of democracy, according to which it needs to have democratic citizens to have democracy. In the second part of the paper I will try to graze the dilemma, attenuating more than a premise. In the specific one, I will connect the citizenship education to the teaching of philosophy as social practice. The proposal will articulate on three levels: the philosophy for children in the primary school, the role of philosophy and human sciences in the secondary and the philosophy for community among the teachers.

Keywords: Citizenship education; civic education; philosophy as social practice; philosophy for children; philosophy for community.

Recibido / Received: 20/09/2015

Aceptado / Accepted: 08/03/2016

1. Introduzione¹

In Italia quella che viene solitamente chiamata «educazione alla cittadinanza» è l'esito di una lunga storia: fu introdotta per la prima volta, in modo ufficiale, nel 1877 nella scuola elementare con la denominazione «Nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino». Per molto tempo l'insegnamento civico è stato intriso di valori nazionali, chiara conseguenza della stagione risorgimentale, con lo scopo principale di suscitare i sentimenti dell'appartenenza nazionale negli Italiani che, nel complesso, ancora faticavano a riconoscersi nello Stato sorto nel 1861.

Nel dopoguerra il punto di riferimento divenne inevitabilmente la Costituzione repubblicana. Sfogliando i primi libri di testo per l'insegnamento dell'educazione civica usciti immediatamente dopo la fine della seconda guerra mondiale si può facilmente constatare come l'insegnamento dell'educazione civica fosse concepito soprattutto nei termini di una lettura ragionata della Costituzione, come presentazione dei valori che la ispiravano e come avviamento a uno stile di vita democratica. Dagli anni Cinquanta, i descrittori associati all'educazione civica sono stati molti e disparati: Costituzione, socializzazione, convivenza democratica, cittadinanza, legalità, civismo, pace, intercultura, mondialità, diritti, ambiente (Baldazzi, 1999; Lastrucci, 1997). La più recente legislazione scolastica, le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* e le *Indicazioni nazionali* per il secondo ciclo di istruzione, dopo aver fatto riferimento all'educazione alla convivenza civile, si è stabilizzata intorno all'espressione «Cittadinanza e Costituzione» che, pur facendo esplicito riferimento alla centralità della carta costituzionale, lascia trasparire la pluralità di livelli e di riferimenti caratterizzanti l'educazione alla cittadinanza (Lastrucci, 2006).

Prima di addentrarsi nella disamina dell'educazione alla cittadinanza argomentando in favore della sua necessità ma, al contempo, mostrandone l'impossibilità e suggerendo alcune strade per uscire da tale aporia, riteniamo opportuno soffermarsi, seppur brevemente, sul significato di cittadinanza, al fine di definire meglio le questioni in gioco e mostrarne la complessità.

Si è soliti distinguere quattro dimensioni connesse alla cittadinanza (Samers, 2010/2012, pp. 219-264). La prima consiste nella cittadinanza intesa come status legale, ovvero i modelli formali della cittadinanza stessa in relazione a quella effettiva. In secondo luogo si fa riferimento alla cittadinanza come diritto. Storicamente il possesso della cittadinanza ha implicato sempre l'ottenimento

¹ Questo lavoro è il primo frutto della partecipazione ad una comunità di ricerca che riunisce studiosi di varie discipline nel progetto, sovvenzionato dalla Fondazione CRT, intitolato «Filosofia e pratiche di comunità».

di determinati diritti, civili, politici e sociali. Senza addentrarsi ulteriormente in questa tematica, è sufficiente, in questa sede, ricordare l’importanza anche dei doveri, connessi all’idea di cittadinanza, in vicendevole rapporto con i diritti. L’eccessiva esaltazione della «cultura dei soli diritti è causa e conseguenza di una centralità assoluto del proprio Sé» (Mariani, 2012, p. 232). La valorizzazione del senso del dovere civile costituisce allora il miglior modo per riscoprire il significato dei diritti umani, contrastando la tendenza alla rivendicazione di diritti al fine di esimere dal dovere corrispondente. «Il dovere esprime, infatti, la capacità dell’individuo di scegliere i valori che guidano la sua vita. Grazie al dovere, e solo grazie ad esso, l’individuo diventa padrone di sé, o almeno della sua vita interiore» (Viroli, 2008, p. 12). Soltanto il presidio del dovere garantisce che i diritti siano espressione di autentica libertà e non si traducano in meri privilegi. Da qui il monito affinché l’educazione sappia educare al senso del dovere e alla responsabilità, nella misura in cui ciò implica il senso di realtà (Mariani, 2012, pp. 218-244). Tradotta nei termini dell’educazione alla cittadinanza, la dialettica tra diritti e doveri si realizza in azioni didattiche tese alla formazione dei valori morali e civici, quali quelli connessi al civismo, alla tolleranza dell’altro, alla responsabilità e al libertarismo morale o cultura dei diritti (Sciolla & D’Agati, 2006, pp. 173-201).

La terza dimensione della cittadinanza può essere individuata nell’idea di appartenenza, intesa come la percezione soggettiva e le pratiche di cittadinanza da cui dipende l’identità di un cittadino. Negli ultimi decenni si è assistito ad uno spostamento dell’idea di cittadinanza e del suo significato, da un modello orientativamente inclusivo ad uno tendenzialmente esclusivo (Ferrajolo, 1994, p. 180). Questo cambiamento è imputabile certamente ai massicci flussi migratori, ma esistono diffuse ragioni di crisi, interne al mondo occidentale, dell’idea moderna di cittadinanza inclusiva e partecipata. Alcune caratteristiche del mondo, che si è soliti chiamare postmoderno, hanno contribuito alla crisi di quell’idea di cittadinanza. Si tratta dello sbriciolamento dello spazio pubblico, del «riplegamento nella sfera intima di una soggettività minima», della caduta del senso civico, del disimpegno esibito e disinibito, della «deregolamentazione e privatizzazione dei processi di formazione dell’identità», della crisi e dispersione dell’autorità e della frammentarietà dei messaggi valoriali (Frauenfelder, 2011, p. 1; Bauman, 2002, p. 161). L’appartenenza ad un’identità collettiva rigida ed esclusiva, per cui gli altri sono percepiti come stranieri e, dunque, potenzialmente minaccianti rappresenta il nucleo psichico più arcaico connesso con l’idea di cittadinanza, al quale occorre prestare la giusta attenzione. Queste, in apparenza inevitabili, resistenze possono essere superate non solo all’interno di nuove esperienze di socialità positiva, ma anche in relazione ad una educazione progressiva dello

stesso senso di appartenenza. È opportuno che la scuola progetti e sperimenti nuovi percorsi nella direzione di quella dimensione delle cittadinanza che fa riferimento all'appartenenza ad una comunità politica non necessariamente identificata con la nazione o comunque a modelli di appartenenza multipla (Kymlicka & Norman, 1994).

La partecipazione civile e politica, quarta dimensione della cittadinanza, consiste in un'insieme di azioni e comportamenti tesi a influenzare, più o meno direttamente, le decisioni e la selezione stessa dei detentori del potere del sistema politico. Ciò include due versanti: da un lato partecipare significa prendere parte ad un atto o processo, dall'altra allude al fatto di essere parte di un organismo o di una comunità. È quindi inestricabile il nesso tra partecipazione e appartenenza: si implicano vicendevolmente. La partecipazione del cittadino alla vita democratica è un principio che discende direttamente dal diritto di sovranità popolare e dal diritto di cittadinanza. Importanti documenti dell'Unione europea, quali la «Carta europea dei diritti dell'uomo nella città» del 2000 e l'Agenda della conferenza di Fuerteventura, «Sviluppo della cittadinanza democratica e di una leadership responsabile a livello locale» del 2002, sostengono la partecipazione diretta dei cittadini e la massima trasparenza nelle comunicazioni tra pubblica amministrazione e cittadini. In termini educativi, la scuola deve cercare di formare quel patrimonio di fiducia verso gli altri e le istituzioni, indispensabile per l'impegno e la partecipazione alla vita pubblica.

In questa sede con il termine cittadinanza ci si riferirà, senza ulteriori precisazioni, alle ultime tre accezioni evidenziate. Per quanto riguarda la prima, ovvero la cittadinanza come status giuridico, non si può non notare come sia in contraddizione con un'educazione rivolta a tutti. Si adotterà pertanto un'interpretazione propriamente pedagogica e più estensiva del concetto di cittadinanza, da intendersi come senso di appartenenza, possibilità di fruire di diritti e doveri non solo legati allo stato-nazione, virtù civiche, quali per esempio civismo e tolleranza della diversità, e impegno e partecipazione alla vita pubblica. Si assume, quindi, un concetto di cittadinanza intesa come traguardo da raggiungere e condizione da realizzare, non come una caratteristica data o acquisita ma viceversa come un processo di formazione aperto e in divenire.

All'interno di questo contesto complesso si situa oggi il dibattito sull'educazione del cittadino. Da una parte siamo in presenza di uno scenario di teorie civiche variamente modulate, dall'altra c'è una scuola sostanzialmente ridimensionata rispetto ad alcuni suoi spazi tradizionali di azione, indirizzata a configurarsi sempre più come un luogo neutrale di apprendimento e divenuta oggetto di misurazioni allo scopo di renderla più efficace e più economica.

In altri termini, una scuola che diviene sempre più funzionale alle esigenze dell’economia piuttosto che alle ragioni del senso da attribuire all’identità personale e collettiva. Certamente non è compito della pedagogia indicare quale cittadinanza sia preferibile, scelta che comunque deve realizzarsi entro un sistema democratico. La pedagogia può, però, indagare attraverso quali conoscenze ed esperienze si possano promuovere cittadini attivi, costruttivi, forniti di senso critico e civico. In questa sede assumeremo pertanto l’educazione alla cittadinanza come finalizzata allo sviluppo di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori necessari per una partecipazione attiva e critica alla vita democratica nella comunità (Losito, 2009). Senza disconoscere la dimensione della conoscenza del diritto e dei principi del funzionamento dello Stato, ci si soffermerà precipuamente sulla possibilità di vivere ed esercitare concretamente diritti e doveri, partecipando attivamente al processo democratico (Santerini, 2010)².

2. La necessità dell’educazione alla cittadinanza

L’educazione alla cittadinanza rappresenta, come notava Norberto Bobbio (1984) in un saggio di ormai trent’anni fa, una delle principali promesse mancate della democrazia. Era già evidente nel 1984, quando venne pubblicato quel testo ed è ancor più evidente oggi, che una delle maggiori minacce per i sistemi democratici è rappresentata dal cittadino non educato, vittima dell’apatia politica, del disinteresse, e responsabile del voto di scambio e dell’astensionismo. L’ideale per cui la democrazia si realizza nella pratica democratica di cittadini attivi è sempre più disatteso.

In prima battuta, si cercherà di sostenere l’inestricabile e costitutivo nesso tra sistemi democratici e educazione alla cittadinanza. In secondo luogo si constaterà, viceversa, un più ampio abisso tra cittadini e istituzioni democratiche, testimoniato prima di tutto da una scarsa fiducia verso le istituzioni, un basso interesse e impegno pubblico e una generalizzata debolezza delle virtù civiche. Questo dato storico contingente contribuisce a rendere più salda la tesi secondo la quale si rende necessaria un’educazione alla cittadinanza, per non lasciare alla spontaneità questioni così complesse che richiedono viceversa articolati progetti pedagogici (Portera, Dusi & Guidetti, 2015). La storia dell’educazione civica e della normativa insistentemente

² Tralasceremo di affrontare in questo contributo la questione mondiale, globale o planetaria del costrutto della cittadinanza, sui quali rimandiamo a Sicurello (2016). Ben consapevoli che le dimensioni locali, nazionali e mondiali sono inestricabilmente intrecciate, che il tema della globalizzazione non può essere disconosciuto, abbiamo preferito focalizzare l’attenzione sul contributo educativo della comunità di ricerca filosofica verso questi argomenti.

succedutasi dal dopoguerra ad oggi costituisce, da un lato, «il test rivelatore della lacuna che si intende colmare» (Scoppola, 1991, p. 50) e, dall’altro, il segnale del persistente bisogno di attività educative volte a formare il senso e la pratica della cittadinanza.

Giovanni Sartori ha distinto, in punto di teoria, concezioni più o meno esigenti della democrazia (Sartori, 1987; Pasquino, 1997). Le prime esigono alto livello di informazioni e competenza nelle decisioni da parte dei cittadini, per un completo esercizio della cittadinanza attiva. Sono tipicamente quelle rappresentate dai modelli deliberativi, i quali richiedono elevato livello di impegno dell’opinione pubblica nella discussione e pretendono partecipazione e competenza da parte dei cittadini. Le seconde, in qualche misura schumpeteriane, ritengono che la democrazia sia viva finché ci sono élite in lotta tra loro per i voti degli elettori, purché in presenza di libertà di votare e cambiare i rappresentanti (Schumpeter, 1942/1955). In questa prospettiva un certo grado di apatia dei cittadini è compatibile con la democrazia.

Entrambe le concezioni comunque richiedono una qualche forma di educazione alla cittadinanza, ovvero richiedono cittadini liberi e responsabili, in qualche misura competenti in merito alla vita pubblica e democratica del paese in cui vivono. In una concezione meno esigente possono essere sufficienti cittadini liberi e competenti anche solo al momento delle elezioni. Sull’altro versante, la democrazia deliberativa, intesa come democrazia della discussione, implica un’opinione pubblica quale soggetto portante della sovranità popolare e, di conseguenza, richiede cittadini competenti (Massaro, 2004).

La tesi della necessità dell’educazione alla cittadinanza per i sistemi democratici non è corroborata solamente da queste considerazioni, in un certo senso relative alla natura stessa della democrazia. Per supportare tale tesi si possono individuare, infatti, almeno altri due elementi, di natura più contingente poiché legati alla particolare congiuntura storica in cui stiamo vivendo.

Il liberalismo, per sua natura, è una dottrina che abbisogna di periodiche revisioni, come testimoniano le periodiche critiche comunitariste, che conducono ad una dialettica fatta di piccole vittorie e parziali incorporazioni. In questa fase storica, caratterizzata dalla differenziazione culturale, dall’immigrazione, dalla globalizzazione, dalla crisi economica, si evidenzia maggiormente un bisogno di correzione del liberalismo che vada nella direzione della pluralità di culture che vogliono convivere nella stessa società democratica. Ciò è possibile solo attraverso un’educazione al dialogo democratico, alla tolleranza verso l’alterità, alla partecipazione alla vita pubblica, in sintesi solo attraverso l’educazione alla cittadinanza. Da questo punto di vista la democrazia necessita di pratiche sociali fondate sul dialogo, proprio perché la democrazia non ha una verità

da proporre, ma individui da rispettare come portatori di diritti e doveri. Presupposto del dialogo è l’idea che la conoscenza sia una co-costruzione al centro della quale si situa la scoperta dell’errore intesa come il mezzo più efficace per raggiungere una rappresentazione corretta della realtà (Peirce, 1877/1984; Calogero, 1962).

Accanto a questo elemento esterno al funzionamento della democrazia, ve ne sono altri più interni che incidono sulla richiesta di educazione alla cittadinanza. In questa sede è sufficiente richiamarne solamente due, quelli che paiono più macroscopici e influenti.

Sociologi e politologi riconoscono che sempre maggiore è lo iato tra cittadini e istituzioni politiche, nelle società occidentali in particolare. Una disaffezione che si manifesta in comportamenti quali l’indolenza elettorale di cittadini sempre più passivi e la pratica del voto di scambio, orientato agli interessi particolari garantiti, in luogo del voto di opinione, basato su una cultura politica e una più ampia educazione alla democrazia. Cittadini che rinunciano ad esercitare i propri diritti politici e a incidere nella formazione dell’opinione pubblica «rifuggono dalla partecipazione e in questo modo rafforzano i poteri costituiti. La passività alla base non è altro che l’altra faccia della medaglia dello strisciante autoritarismo al vertice, a sua volta incentivato da questa stessa passività» in un pericoloso circolo che rischia di condurre le democrazie liberali contemporanee in una situazione di stallo (Dahrendorf, 2000, p. 313). Da questo punto di vista sembra che il problema della rappresentanza nelle moderne democrazie si configuri propriamente nei termini della presenza di rappresentanti senza rappresentati, ossia di politici senza cittadini.

Il secondo aspetto che si intende evidenziare riguarda alcuni elementi di degenerazione della discussione pubblica che si manifestano non solo nel contesto italiano: i livelli di personalizzazione leaderistica, di superficialità indotta dai fenomeni mediatici, di disinteresse per i grandi capitoli dell’agenda economica e politica (Galli, 2011). Questi sono solo alcuni, forse i più evidenti, fattori degenerativi della discussione che inducono a richiedere un maggiore livello di impegno politico e partecipazione. Detto in altri termini, se il livello della discussione pubblica, in una certa fase, rischia di minacciare la natura stessa del sistema democratico, allora è richiesta una maggiore quantità di impegno. Quindi, accanto al nesso costitutivo tra educazione civica e democrazia, si sono aggiunte trasformazioni di tale ampiezza da rendere il quadro della cittadinanza e la possibilità della relativa educazione molto più urgenti, ma anche molto più complessi rispetto al passato.

3. L'impossibilità dell'educazione alla cittadinanza

È stato sottolineato come, in Italia, i vari progetti riguardanti l'educazione alla cittadinanza abbiano raggiunto un sostanziale insuccesso (almeno sul lungo periodo) o siano giunti a parziali fallimenti (Santerini, 2006, pp. 33-34; Cavalli & Deiana, 1999, p. 16). Nonostante la generale condivisione circa la rilevanza di questo insegnamento, l'educazione civica ha riscosso risultati per lo più modesti e non solo nel contesto italiano (Cavalli, 1999). Non è il caso, in questa sede, di approfondire le molteplici cause del fenomeno, che sono almeno in parte esterne alla scuola: cause sociali-ambientali, socio-economiche, familiari. Può essere però utile accennare ad alcune di quelle extrascolastiche per poi soffermarsi maggiormente su quelle interne alle istituzioni scolastiche.

Nella scuola, nel passaggio tra i due secoli, si è verificato un doppio fenomeno. Da un lato la scuola ha perduto la tradizionale centralità di luogo di apprendimento culturale, per opera, in special modo, dei mezzi di informazione globale e dal loro impiego personalizzato. Corollario di questa tendenza è stata la crescente difficoltà a realizzare un effettivo patto di corresponsabilità educativa con le famiglie. Da questo punto di vista la scuola ha visto erodere sempre più i margini di manovra dell'intervento educativo. Il secondo fenomeno riguarda la cosiddetta *accountability* delle scuole. È cresciuta la responsabilità non solo rispetto alla sua cosiddetta «produttività» interna e, più in generale, nei confronti dell'economia dei diversi Paesi. La cosiddetta «ideologia della professionalizzazione» (Laval, 2003) ha introdotto nel mondo educativo una visione funzionalista, secondo la quale la scuola deve trasmettere un sapere utile, quale leva dello sviluppo e della concorrenza economica, rinunciando così ad un compito primariamente rivolto alla crescita della consapevolezza e della libertà personale.

Questo cambiamento interno al mondo della scuola, ma dovuto a fattori esterni, sociali ed economici, conduce al centro della questione relativa ai fallimenti delle iniziative di educazione alla cittadinanza attiva e democratica. In primo luogo la struttura dei progetti: l'educazione alla cittadinanza e alla democrazia viene concepita solitamente come un progetto speciale, eccezionale ed emergenziale, senza che venga messa in primo piano la consuetudine ad una pratica quotidiana della cittadinanza democratica (Santerini, 2001, p. 149). In secondo luogo, un'altra lacuna evidente nella maggior parte dei progetti è rappresentata dall'assenza di continuità verticale. È evidente a chiunque viva nel mondo della scuola come, laddove è attuata, l'educazione alla cittadinanza è il soggetto di progetti indipendenti nei vari ordini di scuola.

Quest'ultima considerazione porta al cuore del dilemma dell'educazione alla cittadinanza. I suoi prerequisiti, infatti, si trovano nell'educazione alla

relazionalità: sapere stare con gli altri, dialogare e discutere criticamente, confrontarsi a partire da punti di vista diversi sono solo alcune degli elementi imprescindibili per la formazione di una cittadinanza piena e consapevole. A loro volta, i prerequisiti della relazionalità si acquisiscono tramite l’educazione all’affettività, alla conoscenza di sé e la costruzione di un’adeguata consapevolezza. Quindi si deve risalire dalla scuola secondaria alla scuola primaria ed a quella dell’infanzia e, risalendo ancora più la catena della causalità e dei prerequisiti, alle relazioni prescolastiche ed extrascolastiche della prima infanzia. La famiglia, al pari della scuola, va concepita come una palestra democratica e di costruzione della cittadinanza, il luogo nel quale si inizia a praticare l’esercizio del dialogo e dell’ascolto (Corsi, 2004, p. 137). In altri termini «s’apprende la virtù sociale attraverso la vita sociale. Quindi la sua prima scuola è la famiglia» (Livingstone, 1941/1949, p. 133). Da ciò se ne conclude una forma di circolarità paradossale: per formare buoni cittadini occorre avere già buoni cittadini, capaci di testimoniare tali caratteristiche e di impartire tale educazione e i relativi prerequisiti (insegnanti, genitori, educatori negli ambiti vari), proprio come «sono necessari individui democratici prima della democrazia», affinché si dia luogo ad una convivenza democratica (Cosentino, 2008, p. 33).

Per intravedere la soluzione di tale circolarità paradossale occorre ammettere alcuni presupposti teorici e compiere il passo decisivo verso l’attenuazione delle premesse del dilemma (D’Agostini, 2009). In primo luogo il prerequisito teorico della soluzione della circolarità consiste nella considerazione per cui intervenendo in un punto di tale circolarità è possibile interromperla e modificare l’andamento del percorso. In secondo luogo esiste un prerequisito antropologico riguardante l’emendabilità degli errori educativi: l’essere umano, attraverso la conoscenza e la riflessione, è capace di rimarginare le proprie ferite (per esempio, relative all’ambito affettivo nella primissima infanzia). Sulla base di tali presupposti è possibile provare ad attenuare almeno alcune premesse del dilemma, incidendo proprio sul versante educativo: adottare una strategia dei piccoli passi per cui compiendo interventi nel percorso educativo è possibile modificare, seppur lentamente, le condizioni sociali sfavorevoli. Anche in questo ambito la scuola può fare qualcosa, anzi può fare molto ma certamente non può fare tutto (Mariani, 2006). È evidente che la scuola, in special modo in questo conteso, non deve essere contrastata dalle pratiche sociali o da comportamenti non etici di contro-testimonianza da parte delle generazioni adulte, poiché «un progetto educativo così ampio richiede la partecipazione di tutti gli attori sociali» (Santerini, 2001, p. 14). Cionondimeno riteniamo possibile, e proveremo a illustrarlo nel successivo paragrafo, dirimere l’aporia dell’educazione alla cittadinanza proponendo di intervenire su tre aspetti interni al mondo scolastico.

4. Una proposta per superare l'aporia dell'educazione alla cittadinanza: la comunità di ricerca filosofica

Otfried Höffe ha parlato delle «virtù civiche» come di veri e propri «elementi costitutivi dell'integrità democratica» elencandole in una lista che comprende sentimenti come il coraggio civile, il senso civico e quello di appartenenza, l'esercizio della giustizia e della tolleranza, la temperanza, la prudenza e il controllo delle proprie emozioni come principi su cui incardinare la capacità di agire su se stessi (Höffe, 2007, p. 157). Javier Peña ha preferito invece parlare di «virtù civica» al singolare e ne ha individuati i tratti distintivi intorno a sette comportamenti virtuosi: la prudenza nei giudizi, la solidarietà verso gli altri, la partecipazione alla vita pubblica, lo stile tollerante, il senso della giustizia, l'esercizio della responsabilità personale e di quella sociale (Peña, 2003, pp. 81-105). Considerato dal punto di vista pedagogico la nozione di virtù civica ha un duplice pregio. Da un lato consente di evitare che l'educazione alla cittadinanza sia circoscritta entro pratiche didattiche di tipo intellettualistico, cioè confinata nel semplice apprendimento di norme e principi, nella pretesa ottimistica che la conoscenza di questi si traduca immediatamente in pratiche congruenti. Il secondo merito della nozione di virtù civica rispetto all'educazione alla cittadinanza consiste nella possibilità di concepirla come un processo dinamico che si costituisce come una progressiva coltivazione e implementazione del senso del dovere in contrapposizione con una realtà sociale ed educativa in cui è spesso prevalente la rivendicazione dei diritti (Chiosso, 2009, pp. 74-81).

Il primo passo verso la virtù civica consiste nella conoscenza della vita pubblica nelle sue diverse manifestazioni giuridiche, storiche e politiche. Attraverso una robusta formazione culturale generale, sorretta dalla conoscenza inerente la vita politica e dalla costruzione del senso critico personale, si possono gettare le basi per diventare un cittadino attivo, ossia capace di partecipare alla vita sociale non da suddito o da semplice consumatore. Il secondo passo del percorso verso una compiuta educazione alla cittadinanza democratica implica la promozione di competenze sociali attive: la capacità di ascoltare gli altri e di discutere senza prevaricazioni, di risolvere i conflitti in modo democratico, di rispettare e promuovere i diritti altrui, di assumersi responsabilità verso la collettività, di coltivare la memoria collettiva, di nutrire fiducia verso gli altri e le istituzioni. Il terzo passo richiede di proporre ai giovani esperienze utili per mettersi alla prova in iniziative di cittadinanza attiva, attraverso proposte di vario genere e da svolgere in ambiti diversi come, per citare solo qualche esempio, il volontariato, la tutela ambientale, la promozione culturale, la partecipazione a varie forme di associazionismo. Pur senza disconoscere i rischi connessi alla certificazione a fini scolastici delle attività svolte al di fuori della scuola, non sempre coerenti

con le finalità ufficialmente dichiarate, la scuola non dovrebbe rinunciare alle potenzialità educative delle esperienze svolte in ambiti extrascolastici, per il solo motivo di evitare eventuali abusi. Tali esperienze hanno una duplice validità educativa: consentono agli studenti di sperimentare vincoli di responsabilità entro contesti non formalizzati e favoriscono l’esercizio della libertà di scelta entro spazi più ampi di quelli scolastici (Chiosso, 2013).

In questa prospettiva si riconosce, pertanto, alla scuola un ruolo diretto nell’educazione alla cittadinanza. È indubbio che le istituzioni scolastiche agiscono in questa direzione in modo prima di tutto indiretto, ovvero semplicemente mediante l’elevamento del livello di istruzione dei giovani che le ricerche sociologiche individuano come uno dei fattori principali capaci di rendere gli studenti sensibili alla complessità delle nostre società contemporanee (Boudon, 2002/2003). La scuola agisce, però, anche in maniera diretta, sia in termini impliciti che esplicativi. Nel primo caso ci si riferisce agli stili educativi e ai modelli di autorità che i docenti mettono in atto, correlati con alcuni elementi costitutivi della cittadinanza, quali «la fiducia nelle istituzioni, la partecipazione politica, il civismo e la tolleranza» (Sciolla, D’Agati, 2006, pp. 15, 125-152, 173-201). Ugualmente implicite sono quelle esperienze extrascolastiche di cittadinanza attiva che la scuola dovrebbe incentivare. Le attività dirette ed esplicative invece sono quelle che si svolgono in aula, intenzionalmente e programmaticamente rivolte a fornire gli elementi culturali generali e le conoscenze della vita politica indispensabili all’esercizio della cittadinanza democratica. Sono anche quelle attività didattiche attraverso le quali i docenti cercano di formare negli studenti altri prerequisiti, attitudinali, caratteriali, cognitivi e morali: la capacità di dialogare senza prevaricare, di argomentare e di porre domande; lo spirito critico e l’abitudine a mettere in dubbio e a sospendere il giudizio; la tolleranza verso gli altri e i doveri verso la collettività.

La proposta qui in esame si articola su tre livelli, con una commistione tra attività esplicite e implicite ed è indirizzata a scardinare la circolare paradossalità, sopra evidenziata, nella direzione appena illustrata delle virtù civiche. Alla base delle tre proposte, che saranno sinteticamente illustrate nelle pagine seguenti, vi è un’accezione di filosofia come pratica sociale dotata di importanti implicazioni educative. Occorre in sede preliminare distinguere tra la filosofia come attività e la filosofia come disciplina, una distinzione che ricalca in buona misura quella tra filosofare e filosofia. Il filosofare implica la dimensione dell’agire, che invece la filosofia come disciplina, ovvero intesa come il *corpus* della tradizione, non richiama. Si tratta di una prassi comunitaria che non mira all’insegnamento disciplinare della filosofia ma si concentra sulla possibilità di imparare a pensare, favorendo una maggiore comprensione del senso dell’agire e del vivere: da questo punto di vista «la filosofia non va intesa come pratica estranea alla vita di chi

l'affronta, quanto piuttosto una pratica che coinvolge le persone integralmente» (Manara, 2004, p. 99). Il filosofare è una pratica nella misura in cui la conoscenza è concepita come azione che si esercita in e a partire da un contesto di vita nella forma dell'agire comunicativo mediato precipuamente dall'oralità. In questa accezione la filosofia, in quanto rinuncia a istituirsi come conoscenza, si indirizza verso una pratica intesa come esercizio di riflessione sulla realtà con importanti conseguenze trasformative. Il filosofare è quindi un'attività dialogica comunitaria di costruzione, negoziazione e ricerca di senso e valori (Cosentino, 2008, pp. 1-18; Manara, 2004; Pulvirenti, 2008). Questa concezione di filosofia implica una didattica della disciplina fondata sulla distinzione, già kantiana, tra insegnare filosofia e insegnare a filosofare (Kant, 1766/2004). La filosofia come pratica sociale si realizza pertanto in una comunità aperta, che si configura come un'impresa collettiva all'interno della quale «si fa esperienza concreta della negoziazione di significati e valori», si impara a riconoscere l'altro come persona e compagno di una comune impresa di sapere e agire e si pratica la riflessione critica (Cosentino, 2008, p. 35).

La rilevanza di questa concezione di filosofia intesa come pratica sociale è da situarsi nel dibattito, sviluppatosi negli ultimi due decenni, intorno alle cosiddette «pratiche filosofiche», ossia quelle modalità pratiche e interattive (individuali e comunitarie) per avvicinare la filosofia all'esistenza e al vissuto delle persone. È evidente che le radici teoriche di queste pratiche sono più remote e affondano nelle riflessioni di autori come Dewey, Nelson, Vygotskij, Foucault, Hadot (Martens, 1999/2007), ma è altrettanto innegabile che il dibattito ha raggiunto negli ultimi anni un tale grado di complessità e maturità, anche grazie alle numerose sperimentazioni effettuate, tale da consentire di formulare una proposta ben fondata di educazione alla cittadinanza attraverso l'utilizzo di pratiche filosofiche di comunità.

Se uno dei mali delle democrazia contemporanee è il collasso del pensiero critico e riflessivo, pare lecito ipotizzare un maggiore sforzo educativo in questa direzione. Le democrazia contemporanee sono poco impegnate nella promozione del pensiero critico e nell'educazione riflessiva dei cittadini democratici (Nussbaum, 2010/2011; Grant & Portera, 2011). Alla base della proposta qui avanzata si trova la tesi per cui la filosofia come strumento educativo sia capace proprio di stimolare quelle abilità richieste dalla convivenza democratica. A partire da siffatta concezione della filosofia, si sosterrà, allora, il nesso che si insatura con la democrazia e, in secondo luogo, l'importante ruolo che può ricoprire in un'ottica di educazione alla cittadinanza democratica. Hans Kelsen ha fatto notare come «alla concezione critico-relativistica del mondo si ricollega un'attitudine democratica» (1929/1981⁴, p. 140). Il legame tra democrazia e filosofia come riflessione critica è biunivoco: da un lato una società democratica

non può non riflettere continuamente su se stessa per negoziare incessantemente i suoi equilibri; d’altra parte la pratica della riflessione critica trova solo nella democrazia l’ambiente per la sua promozione e realizzazione. La coessenzialità tra filosofia e democrazia è tema assai frequentato dagli studiosi e non è il caso in questa sede ritornarci diffusamente (Castoriadis, 2001; Dewey 1916/1984⁷).

Più rilevante ai nostri fini è, invece, compiere il successivo passo, ovvero sottolineare il ruolo formativo della filosofia come pratica di comunità ai fini dell’educazione alla cittadinanza. Secondo Martha Nussbaum «per promuovere una democrazia riflessiva e deliberativa», e non un mero aggregato di gruppi di interesse in competizione tra loro, «dobbiamo formare cittadini che abbiano la capacità socratica di ripensare criticamente le proprie convinzioni» (1997/1999, p. 33). La comunità di ricerca filosofica ha una capacità formativa che si sviluppa su due dimensioni: quella relativa alla mente e quella relativa alla persona nella sua integralità. Per quanto riguarda il primo aspetto, «favorisce una disposizione metacognitiva critica» (Cambi, 2009, p. 258). Il secondo elemento riguarda l’asse etico-sociale ed etico-politico e investe l’*ethos* del comunicare, del comprendere e del convivere, dei quali il dialogo filosofico si fa modello esemplare. Anche Fulvio Cesare Manara considera la comunità di ricerca come pratica efficace sia per l’educazione intellettuale sia per l’educazione morale: «una CdR opera sia sul piano della ricerca, scoperta e co-costruzione intersoggettiva dei saperi (secondo i più aggiornati indirizzi delle scienze cognitive) sia sul piano della educazione a relazioni di compartecipazione, cooperazione e corresponsabilità» (Manara, 2011, p. 295; Manara, 2001, p. 41).

La consuetudine della pratica del filosofare consente di formare alcuni requisiti costitutivi dell’educazione alla cittadinanza democratica: l’esercizio dell’esame critico delle proprie e altrui credenze e convinzioni; il pensare con la propria testa abituandosi a trasformare i pensieri in argomentazioni pubblicamente sostenibili; il dialogare con gli altri senza prevaricare, rispettando primariamente la persona che l’altro rappresenta.

5. La comunità di ricerca filosofica

Nelle pagine che seguono faremo riferimento in primo luogo al *curriculum* ideato da Lipman, ovvero alla *philosophy for children*, principalmente per due ragioni. Innanzitutto perché tra le pratiche filosofiche comunitarie è quella che vanta una storia e una riflessione teorico-pratica pluridecennale. In secondo luogo, poiché a differenza di altre pratiche filosofiche anche rivolte all’infanzia, presenta una metodologia piuttosto strutturata, collaudata a livello mondiale³ e studiata

³ Centro di diffusione della P4C è l’Institute for the advancement of Philosophy for Children

dal punto di vista scientifico. Si assumerà, quindi, il curriculum lipmaniano come modello paradigmatico di pratica filosofica di comunità applicata ai bambini e ai ragazzi. Si delineeranno, pertanto, alcuni tratti caratterizzanti la proposta di *philosophy for children* di Matthew Lipman, che la distinguono da altre proposte in virtù di alcuni criteri: la tipologia dei testi-pretesti, il ruolo del facilitatore, l'idea di comunità di ricerca, la concezione di filosofia e quella di infanzia. Non è il caso in questa sede approfondire tali differenze tra il modello di Lipman di *philosophy for children* (P4C) e altri modelli di *philosophy with children* (PWC), quali quelli di Gareth Matthews (1980/1981) negli Stati Uniti, di Ekkehard Martens (1999/2007) in Germania, o di Walter Kohan e Vera Waksman (2000/2013) in Sud America, per citare solamente gli esempi più noti. La complessità del dibattito intorno alle pratiche filosofiche di comunità rimarrà dunque sullo sfondo in questa proposta, perché ciò che interessa è il contributo formativo che questa metodologia può fornire all'educazione alla cittadinanza.

Una comunità di ricerca filosofica (CdRF), che è di fatto un nome alternativo per indicare la democrazia, si origina a partire da un desiderio comune di partecipare a un dialogo circolare e in effetti i partecipanti si mettono proprio a discutere in cerchio. Con l'espressione *community of inquiry*, Peirce si riferiva ad un gruppo ideale di persone impegnate nello sviluppo di un metodo di ricerca scientifica autocorrettivo (Peirce, 1955/1984). Riprendendo questa locuzione, alla luce di Dewey, Lipman sviluppa il concetto in chiave pedagogica, ricavandone così il modello della comunità di ricerca filosofica (Lipman, 2003/2005, pp. 30-31; Cosentino & Oliverio, 2011, pp. 51-111).

La comunità di ricerca filosofica contempla il carattere comunitario tipico della creatività, della affettività e della socialità con quello indagativo proprio della logica, della razionalità e della individualità. L'idea di fondo è la possibilità di generare relazioni sociali capaci a loro volta di produrre relazioni cognitive. In

(Iapc) fondato dallo stesso Lipman presso la Montclair State University (New Jersey). Di qui la P4C si è diffusa negli Stati Uniti, investendo diversi livelli formativi e coinvolgendo bambini, ma anche adolescenti e adulti. Negli anni vengono pubblicati svariati racconti – e i relativi manuali – che compongono il curricolo (tradotti in Italia dall'editore Liguori di Napoli) e vengono attivati presso lo Iapc corsi di formazione post-laurea, periodici workshop internazionali, pubblicazioni, ecc. Oggi esistono in tutto il mondo centri che si occupano della diffusione del programma e della formazione di formatori. Il programma prende piede con notevole forza in Messico e in America Latina, dove viene accolto come uno strumento di emancipazione e di crescita culturale e politica attraverso il libero esercizio del pensiero critico, del dialogo democratico e dell'argomentazione. Il curricolo della P4C è inoltre molto diffuso in Cina e in Corea, nonostante le significative differenze culturali rispetto al mondo occidentale. Anche in Europa esistono numerosi centri di divulgazione (Austria, Belgio, Bulgaria, Francia, Germania, Inghilterra, Olanda, Polonia, Portogallo, Romania, Spagna, Ungheria) e associazioni che la promuovono (Icpic, Sophia). Per quanto riguarda l'esperienza italiana, vi sono laboratori sperimentali per la formazione dei docenti tenuti dal Crif di Roma e dal Cirep di Rovigo. Sono stati istituiti specifici corsi perfezionamento universitari presso le Università di Padova, Firenze e Napoli. Cfr. Cosentino, 2002; Marsal, Dobashi & Weber, 2009; Waksman & Kohan, 2013.

altri termini, la comunità di ricerca alimentata in un contesto filosofico stimola, nella relazione sociale, delle dinamiche di gruppo tali da condurre la comunità ad assumere la relazione sociale come condizione delle matrici cognitive: l’interpsichico stimola e determina l’intrapsichico.

I partecipanti (di norma tra i dieci e i venti per sessione) si impegnano reciprocamente a effettuare una ricerca caratterizzata da «ragionevolezza, ovvero razionalità mitigata dal giudizio» (Lipman, 2003/2005, p. 127). Questo significa che ci si impegna in una ricerca che ha per oggetto il modo stesso con cui si pensa. In un certo senso, ogni sessione di ricerca si configura come un’esperienza in cui ciascun membro si mette in gioco rispetto ai propri valori al fine di pervenire a un risultato produttivo e condiviso. La comunità di ricerca è un dispositivo che assicura la possibilità della negoziazione, della comprensione reciproca e della traduzione. Consente inoltre il realizzarsi di prassi di riconoscimento e rispetto reciproci, nonché l’autoregolazione e la revisione e ristrutturazione di idee e prospettive. Cuore e veicolo d’espressione dell’indagine comunitaria è, secondo Lipman, il dialogo filosofico, che differisce da conversazione, dibattito e semplice comunicazione (Lipman 2003/2005, pp. 101-108). La comunità di ricerca filosofica si costituisce come palestra di democrazia che trae alimento dal dialogo socratico, inteso sia come metodo che come fine della ricerca stessa, proprio in quanto capace di rappresentare lo stile di una cittadinanza che trova nell’appartenenza ai processi sociali e intersoggettivi del pensiero la propria natura comunitaria (Mancini 2012, p. 95). In questa prospettiva il dialogo che si instaura nella CdRF è capace di stimolare una democrazia dialogica, ossia impegnata nella direzione di un’etica del rispetto e della collaborazione.

Da un punto di vista metodologico, ogni sessione di P4C segue una struttura predeterminata: la discussione viene stimolata da quello che si potrebbe chiamare un «testo-pretesto», che nel contesto scolastico viene di norma estrapolato dai racconti appositamente scritti da Lipman e altri collaboratori, tra cui Ann Sharp; in seguito i partecipanti pongono delle domande e propongono delle questioni che andranno discusse e dibattute e su cui si dovrà indagare con l’aiuto del facilitatore; ciascuna sessione si conclude con un’autovalutazione individuale e di gruppo. Il facilitatore, almeno nella prospettiva di Lipman, deve mantenere chiara la sua posizione che facilita, appunto, il dialogo, ma non lo dirige. Facilitare riguarda una varietà di compiti: divenendo strumento mnemonico di scrittura nel vergare l’agenda; ricordando il rispetto del turno di parola, sollecitando l’emersione dei pensieri; favorendo una comunicazione circolare; invitando, anche provocatoriamente, ad approfondire le posizioni dei singoli; controllando la correttezza dell’argomentazione ed evidenziando eventuali fallacie; incentivando la profondità del ragionare, più che lo scambio conversazionale superficiale; aiutando i partecipanti ad esprimere i pensieri

e rinforzando così l'autostima del singolo e della comunità; valorizzando tutti gli interventi; sollecitando quindi l'emersione autonoma del pensiero e l'*empowerment* del gruppo. La funzione del facilitatore, in sintesi, non è quella di trasmettere contenuti, ma di sollecitare il dialogo facilitando l'emergere di contenuti condivisi dalla comunità. La partecipazione attiva, il confronto e il rispetto sono tre elementi che caratterizzano la comunità di ricerca filosofica, se concepita come condizione di un vivere sociale democraticamente orientato che consente alle persone di educarsi a diventare cittadini attivi e responsabili.

A partire dalle regole e pratiche della vita quotidiana della scuola, l'educazione alla convivenza civile si sviluppa, come è stato suggerito in precedenza, sia attraverso insegnamenti specifici sia come valore trasversale. Non è il caso di addentrarsi nel dibattito intorno al modo più conveniente di praticare l'educazione alla cittadinanza, tra trasversalità e disciplinarietà, anche comparando i vari modelli europei (Eurydice, 2012). Quello che però si può affermare con certezza è che, in questo ambito, il curricolo implicito è altrettanto influente che quello esplicito. Detto in altri termini, se vogliamo avere una formazione filosofica per la democrazia, dobbiamo nell'attività educativo-didattica esemplificare pratiche democratiche. Affinché l'apprendimento filosofico sia adatto a tali fini, deve fornire un modello di comunità e praticarlo, in modo che si possano coltivare le disposizioni democratiche negli studenti. La comunità di ricerca filosofica, oltre a stimolare quei contenuti propedeutici all'esercizio della cittadinanza attiva e consapevole, offre un modello di comunità dialogica, collaborativa e inclusiva.

Matthew Lipman riprendendo Dewey, sostiene che il contesto democratico è sia la premessa indispensabile sia l'obiettivo mai pienamente conseguito per un rinnovato sistema educativo, il cui scopo è quello di stimolare l'ampliamento del pensiero riflessivo, autonomo e critico (Dewey 1916/1984⁷). Lo scopo educativa principale dovrà essere di incoraggiare il dialogo, l'autocorrezione e l'indagine, al fine di eliminare le forze che spingono alla violenza, all'ignoranza, all'ingiustizia, al dilagare di pregiudizi e stereotipi (Lipman, 2003/2005). In altri termini l'educazione in generale, e l'educazione alla cittadinanza in particolare, dovrà mirare alla formazione in ogni persona del pensiero complesso: sintesi di pensiero critico, finalizzato a dirimere aspetti sintattici, semantici e logici, pensiero creativo, rivolto ad immaginare una posizione diversa dalla propria, differenti criteri di scelta e di decisione e, infine, pensiero affettivo-valoriale (*caring*) (Lipman, 2003/2005, pp. 225-293).

Pertanto, a partire da quella concezione di filosofia come pratica di comunità sopra esposta, si cercherà nelle pagine che seguono di evidenziare i contributi educativi che tale accezione porta con sé. Nello specifico ci si limiterà, in primo luogo, a illustrare sinteticamente il ruolo che la *philosophy for children* può rivestire

nel panorama dell’educazione alla cittadinanza nel primo ciclo di istruzione. In seguito ci si soffermerà sul valore formativo che la filosofia e le scienze umane possono avere per gli studenti adolescenti, nelle scuole secondarie di secondo grado. Emergerà inoltre, in questo ambito, non solo il ruolo della filosofia intesa come disciplina ma anche come pratica: anche in questo caso il riferimento principale sarà costituito dal *curriculum* di Lipman. L’argomento coinvolge il ben più ampio tema di nuovi modelli didattici legati all’insegnamento della filosofia, che però, per ovvie ragioni di spazio, rimarrà sullo sfondo. Infine, si concluderà accennando brevemente alla necessità di formare anche i docenti sul tema della cittadinanza democratica, per esempio attraverso comunità di ricerca filosofica (*philosophy for community*). In questo contesto non esistono testi-pretesti ideati da Lipman o collaboratori, pertanto si accennerà solamente a questa proposta tenendo comunque come quadro concettuale e operativo di riferimento quello proposta dal filosofo americano. Ci si limiterà a illustrare quali possono essere le implicazioni formative per gli insegnanti di tali pratiche, tralasciando l’ovvia conseguenza dell’apprendere a mettere in atto sessioni: quello che interessa in questa sede è mostrare come l’educazione alla cittadinanza democratica degli adulti educatori possa essere veicolata con tale metodologia.

6. La comunità di ricerca filosofica per l’educazione alla cittadinanza nel primo ciclo di istruzione

La *philosophy for children* (Lipman, 2003/2005; Santi, 2005; Cosentino, 2002) promuove lo sviluppo di abilità riflessive di stile filosofico e stimola l’acquisizione di modalità metacognitive capaci di sviluppare un modo di operare critico, complesso, flessibile e collaborativo. L’attività dialogico-riflessiva in comunità di ricerca filosofica, basata sulla pratica costante dell’argomentazione, della negoziazione e della deliberazione, favorisce nei bambini e nei ragazzi l’acquisizione di attitudini in grado di migliorare la partecipazione alla vita sociale, culturale e politica (Santi, 1995). Coinvolgendo direttamente i bambini in situazioni pratiche caratterizzate da riflessione e dialogo deliberativo basato sulla razionalità si forma in loro l’abitudine alla tolleranza verso gli altri, la predisposizione verso l’impegno pubblico e l’assunzione di responsabilità collettive, la capacità di apprezzare lo stare insieme agli altri per condividere e negoziare significati e valori (Di Masi & Santi, 2012; Pulvirenti, 2005). Il dialogo in comunità di ricerca diventa una metodologia per migliorare il «pensiero complesso» (critico, creativo e di cura), le competenze e le disposizioni necessarie per partecipare – nel presente e nel futuro – al processo democratico.

Per le sue caratteristiche, questa attività, è in grado di agire tanto sulle abilità di ragionamento che su quelle emotive, affettive e sociali ponendosi come

strumento di educazione alla consapevolezza e alla socialità. Nello specifico, la capacità formativa della P4C si declina almeno su due livelli: quello più propriamente cognitivo e quello relativo alla persona. Per quanto riguarda il primo, contribuisce a creare uno stile cognitivo riflessivo sull'esperienza e metariflessivo su se stessi, dotato di numerose implicazioni formative. Ciò consente, in primo luogo, di allenare la capacità di retroazione, ovvero di analisi critica del proprio operato e dei propri pensieri, andando alla ricerca dei propri errori. La riflessività favorisce poi la decostruzione, intesa come «atto specifico del pensare, che ripensa e ri-discute pre-giudizi (etici, sociali, cognitivi)» (Cambi, 2009, p. 256). Oltrepassando l'uso dogmatico della mente, la comunità di ricerca filosofica pone la problematizzazione come atto originario del pensiero e sottolinea come la scaturigine del pensiero sia uno scarto e una rottura, ovvero un elemento dissonante della realtà. Infine, rende la mente capace di una pluralità di punti di vista, che non significa capacità di guardare da nessun luogo bensì consiste nell'invito a osservare la realtà sempre e contemporaneamente da più luoghi.

Per quanto riguarda, invece, l'aspetto relativo alla formazione dell'*ethos* dell'educando, la filosofia con i bambini e con i ragazzi incide in duplice maniera. In prima battuta, affrontando temi etici e sociali, connessi all'uguaglianza, ai doveri, ai diritti, al darsi delle regole e altri ancora, consente il formarsi nei bambini di principi e valori che, giacché affrontati in maniera riflessiva, non diventano dogma, andando anzi a stimolare gli interrogativi tipici della cittadinanza e della sua educazione. Il secondo aspetto che riguarda la formazione della persona è più propriamente metodico. La comunità di ricerca filosofica implica «lo stare-nel-dialogo, il pensare-insieme» valorizzando «una comunità-operosa» (Cambi, 2009, p. 257), aspetti essenziali dell'educazione alla convivenza civile. Da questo punto di vista si favorisce lo sviluppo di un *ethos* del comunicare, del condividere, del comprendere e del convivere, dimensioni tipiche della costruzione di una comunità all'interno della quale, attraverso il dialogo, si negoziano significati e valori.

Per questa fasce di età, Lipman ha predisposto vari materiali da utilizzare quali pretesto per stimolare il dialogo filosofico in classe (Lipman 1987/2013; 1982/1999; 1981/1999; 1974/2004). Si tratta di testi, rivolti a bambini della scuola primaria e a ragazzi della scuola secondaria di primo grado, strutturati in forma dialogica e capaci di attivare esperienze educative in cui si mette in gioco il pensiero di tutti e di ciascuno attraverso la discussione, l'argomentazione e il dialogo. Questo dovrebbe stimolare negli studenti l'acquisizione del pensiero complesso: «per migliorare il pensiero nelle scuole occorre coltivarne le dimensioni critica, creativa e caring» (Lipman, 2003/2005, p. 217). Per tutto il primo ciclo di istruzione è quindi possibile formare un pensiero che si conformi alle rigorose leggi della razionalità (*critical thinking*), che sappia utilizzare l'immaginazione

conservando lo stupore della scoperta (*creative thinking*) e, infine, che sappia riconoscere il ruolo delle emozioni nei giudizi e nelle decisioni (*caring thinking*).

7. La comunità di ricerca filosofica per l’educazione alla cittadinanza nella scuola secondaria

La seconda proposta che si avanza suggerisce, senza disconoscere le caratteristiche di multidimensionalità e multireferenzialità tipiche dell’educazione alla cittadinanza, l’opportunità di collegare l’educazione alla cittadinanza, almeno nella scuola secondaria di secondo grado, ad un nucleo di discipline afferenti ad un docente capace di dare unitarietà ad un percorso che rimane necessariamente interdisciplinare. In altre parole, si vuole sostenere che importanti contributi all’educazione alla cittadinanza devono venire dai docenti di storia, di diritto e di economia, ma un ruolo centrale deve essere rivestito dal docente di filosofia e scienze umane, almeno nei percorsi di studio ove è previsto. In questa sede non si intende affermare la necessità dell’insegnamento di queste discipline in tutti i corsi di studio della scuola secondaria di secondo grado, nemmeno l’estensione dell’insegnamento della filosofia a tutti gli ordini di scuola, proposte che implicherebbero più ampie riforme e maggiori sforzi argomentativi. Molto più semplicemente si porteranno, in primo luogo, alcune ragioni in favore dell’opportunità di affidare l’educazione alla cittadinanza ad un docente che dia unitarietà e continuità ad un percorso intrinsecamente vario e plurale. In secondo luogo, mostrando la stretta pertinenza della filosofia e delle scienze umane con i quattro assi e i nuclei tematici dell’educazione alla cittadinanza, si sosterrà che siffatto docente debba essere quello responsabile di tali discipline. Si evidenzierà inoltre come il ruolo della filosofia sia duplice: come disciplina dotata di contenuti specifici e come pratica sociale.

Collegare l’educazione alla cittadinanza ad un nuovo modello di insegnamento della filosofia e delle scienze umane ha lo scopo principale di sottrarla all’insegnamento frammentato di vari docenti, definendo invece un blocco di contenuti umanistici capaci di formare il cittadino e la persona. Senza disconoscere l’importanza dell’ambiente scolastico e di vita della classe per l’educazione alla cittadinanza, per altro suggerito anche dalla normativa, utile a sottolinearne «la dimensione esperienziale e di ‘vita’», occorre cionondimeno prestare attenzione anche ai contenuti veicolati e coltivati nell’ambiente scolastico. L’educazione alla cittadinanza deve fornire gli «strumenti culturali utili a esercitare la propria cittadinanza» strumenti cognitivi, affettivi e volitivi tali da permettere al cittadino/persona di inserirsi nella dimensione comunitaria, affrontando serenamente e proficuamente le relazioni interpersonali e la riflessione su se stessi (Indicazioni Nazionali, 2012; Lastrucci, 2006; Santerini, 2001, pp. 167-188).

In altri termini, occorre stimolare gli studenti a costruire una capacità critica tale da permettere la corretta formulazione delle domande, indispensabile nella vita democratica, e una capacità relazionale tale da permettere una corretta convivenza ed una utile e piacevole collaborazione con gli altri. Domandare criticamente è consonante con lo spirito della democrazia, se non altro perché l'incapacità in questa pratica e la propensione a ricevere domande e risposte preformulate sono l'antitesi della democrazia stessa. L'educazione alla cittadinanza così intesa avrà, in secondo luogo, il compito di suscitare negli studenti un patrimonio di fiducia verso gli altri, tale da innescare una circolarità virtuosa tra fiducia e collaborazione.

Questi due elementi dovrebbero essere i pilastri su cui fondare l'educazione alla cittadinanza e in particolare i quattro assi delineati dalle proposte normative italiane, in particolare dal *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione»* del 4 marzo 2009: dignità umana, identità e appartenenza, alterità e relazione, partecipazione. A sua volta, su questi quattro assi potranno innestarsi i principali nuclei tematici dell'educazione alla cittadinanza: i diritti umani, la Costituzione italiana e la cittadinanza europea, la mondialità e la globalità, il dialogo interculturale, l'ambiente e lo sviluppo sostenibile, la legalità, l'educazione sportiva in tutti i suoi aspetti etico-civili, l'educazione stradale e il concetto di responsabilità, per fare solamente gli esempi più noti. Nei prossimi paragrafi si illustrerà come tali contenuti umanistici, propedeutici al senso civico, possano essere costruiti insieme agli studenti tramite l'insegnamento della filosofia e delle scienze umane. A supporto di questa tesi si esporranno alcune implicazioni che queste discipline hanno con i quattro assi dell'educazione alla cittadinanza.

Per quanto concerne la dignità della persona e diritti umani, la ricostruzione del dibattito filosofico-politico intorno ai diritti costituirà certamente un punto decisivo dell'educazione dell'alunno, così come la distinzione/connesione tra diritti e norme morali. L'antropologia e la sociologia consentiranno di affrontare insieme agli studenti la questione dell'universalità dei diritti e il problema del pluralismo dei modi di vita. La filosofia e la pedagogia potranno contribuire ad elaborare il concetto di persona e di dignità della persona. Per quanto riguarda l'asse nominato «alterità e relazione», è evidente il ruolo decisivo delle scienze umane. L'antropologia e la pedagogia possono fornire adeguati strumenti cognitivi, affettivi e volitivi per confrontarsi correttamente con tutte le forme di alterità, da quelle culturali a quelle cognitive. La pedagogia affrontando la questione della relazione educativa, caso esemplare di molte relazioni adulte, potrà correggere l'eccessivo soggettivismo di certa retorica dell'identità. La filosofia e la sociologia contribuiranno a evidenziare la stretta interdipendenza del soggetto con gli altri. La psicologia consentirà all'alunno di approfondire la conoscenza di sé e della propria affettività, elementi decisivi per un'equilibrata relazionalità adulta. Anche

il tema dell’identità e appartenenza riceverà decisivi contributi dalle discipline qui in questione. La filosofia consentirà di stabilire le giuste connessioni tra il processo di creazione identitaria e il fenomeno dell’individualismo, del potere del soggetto e dell’attribuzione di senso alla vita. Poiché l’identità è il risultato di uno sviluppo interiore che coinvolge al contempo aspetti storico-sociali, è evidente il ruolo decisivo che possono assumere discipline come la pedagogia, la psicologia e la sociologia. L’antropologia può contribuire a far evolvere il senso di appartenenza oltre i miti fondatori etnico-culturali. Infine per quanto concerne il nucleo relativo alla cittadinanza attiva e alla partecipazione, la filosofia, la sociologia, l’antropologia e la pedagogia dovranno stimolare nello studente l’abitudine alla discussione pubblica argomentata sulla base di valori espressione di tradizioni diverse. Solo così si potrà sviluppare le capacità di dialogo, discussione critica, partecipazione e impegno rese indispensabile da una matura concezione della cittadinanza e della partecipazione nelle democrazie contemporanee.

Il contributo che l’insegnamento della filosofia e delle scienze umane può fornire ad un programma di educazione alla cittadinanza si sviluppa in tre principali dimensioni: conoscenza, abilità e disposizioni. Per quanto riguarda il primo aspetto, queste discipline possono fornire, come abbiamo illustrato, un *corpus* di conoscenze inerenti la democrazia, includendo ciò che Delors ha definito «imparare a conoscere». Il secondo aspetto, quello delle abilità, è, in parte, sviluppato dall’insegnamento di queste discipline: si tratta di apprendere strumenti e metodi tipici del processo decisionale democratico, include ciò che Delors ha chiamato «imparare a fare». Per un’espansione completa di queste capacità è, però, utile praticare gli strumenti decisionali propri della democrazia: su questo versante la comunità di ricerca filosofica può fornire un contributo decisivo. Le disposizioni sociali e cognitive necessarie alla convivenza democratica, per esempio la tolleranza e l’apertura mentale, sono incluse in quegli apprendimenti che Delors definitiva «imparare a vivere insieme» e «imparare ad essere» (Delors, 1996/1997). Queste dimensioni sono propriamente la finalità educativa specifica della comunità di ricerca filosofica: la promozione delle disposizioni democratiche può avvenire attraverso la pratica stessa della democrazia (Golding, 2010). Relativamente a queste due dimensioni, «imparare a fare» e «imparare ad essere», la comunità di ricerca filosofica può fornire contributi interessanti.

Siffatta concezione della filosofia ha, evidentemente, rilevanti conseguenza sul piano didattico, che non è il caso di approfondire in questa sede. Certamente tale modalità di insegnamento, incentrata sul filosofare più che sulla filosofia, ossia sul pensare più che sui pensieri, richiede «un ripensamento organico dell’intera gamma di problemi e prospettive della didattica della filosofia» (Manara, 2004, p. 94). Non volendo risultare intransigenti integralisti, abbiamo già sostenuto

altrove la possibilità di una convivenza delle diverse impostazioni didattiche in merito alla filosofia nella scuola secondaria di secondo grado (Valenzano, 2015). Pare lecito, comunque, suggerire la possibilità di predisporre a scuola un vero e proprio laboratorio di filosofia, in uno spazio dedicato e dotato di materiali e strumenti specifici. Tra le varie attività possibili, in tale ambiente di apprendimento, una certa centralità la può assumere la comunità di ricerca filosofica.

La filosofia, intesa come pratica comunitaria di ricerca e condivisione, può risultare assai importante durante l'adolescenza, poiché dotata di rilevanti implicazioni educative e, in particolare, rispetto alla dimensione della cittadinanza. In un'età così complicata, quale è quella degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, la pratica filosofica può favorire e facilitare lo sviluppo del Sé, assumendo così un'importante «funzione egoica» (De Pasquale, 1994). In questo contesto il curriculum proposto da Lipman fornisce due testi specificamente rivolti ai ragazzi di questa età, che, raccontando le disavventure di alcuni giovani e del loro tentativo di fare chiarezza dei concetti utilizzati, partono dal presupposto per cui i criteri che si utilizzano per affrontare i problemi della vita quotidiana sono gli stessi che dovrebbero regolare i rapporti tra i membri di una comunità (Lipman, 1976/2015; 1980/2004). Utilizzando questi testi-pretesti oppure individuandone altri, il docente e la classe possono attivare sessioni di comunità di ricerca filosofica per perseguire finalità educative connesse con la cittadinanza attiva e democratica.

Lo sviluppo di competenze emotive e sociali – l'ascolto attivo e la comprensione degli altri, la capacità dialogica e di cooperazione, l'autonomia e la responsabilità – e di competenze cognitive – pensiero critico, pensiero creativo, pensiero etico-affettivo, abilità logico-argomentativa – dovrebbe costituire un bagaglio di prerequisiti indispensabili all'esercizio della cittadinanza attiva e democratica.

8. La comunità di ricerca filosofica per l'educazione alla cittadinanza con i docenti

In conclusione, la terza proposta che si intende prefigurare riguarda la formazione degli adulti educatori, dei docenti in particolare. Proprio a causa di quella circolarità paradossale sopra evidenziata, riteniamo doveroso intervenire anche sulla formazione delle figure adulte preposte all'educazione alla cittadinanza. Infatti, se per ottenere buoni cittadini occorre già avere educatori che siano buoni cittadini attivi, critici e democratici, allora è il caso di impegnarsi a formare i docenti ad essere cittadini educati.

Introdurre la pratica filosofica nelle scuole, tra i docenti, si prefigge proprio l’obiettivo di formare i docenti nella direzione della cittadinanza attiva e democratica. Nell’esercizio della comunità di ricerca filosofica i soggetti coinvolti apprendono a mettere in discussione i propri assunti impliciti o dati per scontati e fanno esperienza di riflessività condivisa. Nel dialogo che anima le sessioni di *philosophy for community* i partecipanti acquisiscono l’abitudine a esibire le proprie ragioni a sostegno di un’idea, ad argomentare e a comprendere le altrui posizioni, tollerando il dissenso. Questo consente ai gruppi non solo di condividere idee e valori ma soprattutto di negoziare e costruire nuovi concetti e prospettive assiologiche. La filosofia si presenta nella scuola come attività formativa per i docenti con gli strumenti affinati della riflessione distaccata ma attenta, dell’interpretazione significativa dell’esperienza, della costruzione di senso e propone esperienze di pensiero distribuito, mediate dall’acquisizione di un vocabolario comune e da uno stile di etica del dialogo. L’obiettivo di questa attività dovrebbe essere quello di potenziare le competenze professionali, riflessive e relazionali dei docenti.

Questa prospettiva si situa nella più ampia cornice teorica delle organizzazioni che apprendono (Argyris & Schön, 1996/1998). Da questo punto di vista la scuola è concepita come un’organizzazione che deve adattarsi ad ambienti turbolenti e in costante cambiamento, capace di apprendere dai propri insuccessi e fallimenti, rilevando e correggendo gli errori, modificando le proprie consuetudini, innovando e sperimentando. I due autori, a proposito della conoscenza dentro le organizzazioni e delle teorie dell’azione in essa presenti, distinguono tra teoria dichiarata e teoria-in-uso. Con la prima espressione intendono «la teoria dell’azione proposta per spiegare o giustificare un dato schema di attività», con la seconda invece fanno riferimento ad una «teoria dell’azione implicita nell’attuazione dello schema stesso» (p. 27). L’apprendimento organizzativo si verifica quando un’organizzazione riesce a modificare le proprie «teorie-in-uso» e ad operare, conseguentemente, un riassetto della sua struttura e una ridefinizione della sua immagine.

Gli insegnanti attraverso la pratica comunitaria della filosofia possono rendere esplicite, condividere e modificare le proprie convinzioni e i propri schemi d’azione, relativi alle varie dimensioni della loro professione. Questo potrebbe essere definito apprendimento a circuito singolo (*single loop*), ossia quell’apprendimento «strumentale che modifica le strategie d’azione o gli assunti ad esse sottostanti in modi che lasciano immodificati i valori della teoria dell’azione» (p. 35). La *philosophy for community*, però, nella misura in cui è connessa a valori, norme e *mission* della scuola, consente anche di incidere sugli aspetti strutturali dell’organizzazione, mettendone in discussione l’identità

stessa. Viene così a manifestarsi una forma di apprendimento a doppio circuito (*double loop*), ossia quello che «dà luogo a un mutamento, oltre che delle strategie e degli assunti, anche dei valori della teorie-in-uso» (p. 35). La negoziazione e la creazione di nuovi significati e valori condivise produce un apprendimento e un cambiamento radicale della scuola, in quanto va a modificare la sua stessa identità.

Utilizzando altre categorie, si sta sostenendo che la comunità di ricerca filosofica si distingue dalla comunità di pratica (Wenger, 1998/2006). Al di là delle somiglianze e dei principi condivisi le due pratiche differiscono per alcune caratteristiche. In primo luogo la finalità: la comunità di pratica (CoP) si limita ad affrontare problemi pratici offrendo soluzioni possibili, la comunità di ricerca filosofica si fonda sulla riflessività sui problemi e sulle soluzioni e mira alla costruzione condivisa di idee e principi. Pretende inoltre di adempiere ad una finalità formativa non rivolta semplicemente al professionista ma in primo luogo alla persona. La CoP è un metodo d'apprendimento-insegnamento finalizzato soprattutto all'acquisizione di contenuti, la CdRF, invece, non si prefigge in primo luogo di veicolare contenuti tecnico-disciplinari. Un ulteriore distinzione è il ruolo che i partecipanti assumono nelle due pratiche: nel modello di Wenger i membri sono potenzialmente intercambiabili, ovvero il perseguitamento dell'obiettivo sopravanza le singole individualità, in quello di Lipman, invece, ogni sostituzione di un partecipante al gruppo significa un cambiamento di tema, dialogo e risultati. Infine, nella comunità di pratiche la presenza di esperti gerarchizza l'interazione, sia nella struttura di relazione che nella condizione di collaborazione, nella comunità di ricerca filosofica, invece, i membri sono alla pari di fronte all'argomento di discussione, teoricamente non v'è alcuna autorità all'interno del gruppo.

Non intendiamo disconoscere il fondamentale ruolo che le comunità di pratica possono svolgere nel contesto scolastico, semplicemente è stata nostra intenzione indicare come il contributo delle comunità di ricerca filosofiche sia diverso e si situi su un altro livello. Per formare i docenti ad essere buoni cittadini attivi e democratici, riteniamo sia utile introdurre la metodologia della *philosophy for community*, per costruire una comunità inclusiva capace di ragionare criticamente, creativamente e in termini affettivi e valoriali. Una comunità di docenti, quindi, che sappia riflettere sul pensiero complesso che dovrebbe essere alla base della loro convivenza democratica. In questo modo, siamo persuasi, le ricadute relative all'educazione alla cittadinanza potrebbero investire l'intera comunità scolastica.

9. Conclusioni

Piero Calamandrei, in un discorso assai noto pronunciato nel febbraio del 1950, dopo aver sostenuto che la scuola deve essere concepita come «organo costituzionale» e come «organo centrale della democrazia», specifica il nesso tra istruzione scolastica e democrazia. Se la democrazia deve avere lo scopo di «permettere ad ogni uomo degno di avere la sua parte di sole e dignità», questo può essere compiuto solamente attraverso «la scuola, la quale è il complemento necessario del suffragio universale»: senza cittadini educati non ha senso il suffragio universale. Infatti «solo essa può aiutare a scegliere, essa sola può aiutare a creare le persone degne di essere scelte» (p. 3). Il ruolo dell’educazione alla cittadinanza per il processo democratico si situa su questi due livelli: da un lato scegliere la classe dirigente e dall’altro formare persone degne di governare. Solamente cittadini educati possono, quindi, assolvere ai compiti fondamentali di una democrazia: controllare i governanti, facendo loro pervenire segnali di consenso o dissenso, e partecipare, attraverso le associazioni, al processo democratico.

A questo proposito è opportuno sottolineare il ruolo decisivo che l’educazione può svolgere nella direzione della partecipazione, intesa come elemento fondamentale della democrazia nella sua forma più matura. Ciò non soltanto per ribadire la competitività e il grado di sviluppo di un paese, ma perché attraverso la trasmissione culturale «si forniscono categorie per l’interpretazione del mondo, delle cose e delle esperienze umane» (Batini, Capecchi, 2005, p. 11). In questa luce, il sistema educativo contribuisce in modo rilevante alla costruzione di senso e significato circa la realtà che ci circonda.

La prassi educativa del pensare è democratica nella misura in cui consente di agire e intervenire «nella» e «per» la comunità (Striano 2010, p. 119). Nella comunità di ricerca filosofica i soggetti operano uno scambio libero e ragionevole, verso interessi comuni, è interagiscono all’insegna del cambiamento delle abitudini sociali. Questi due aspetti, che caratterizzano la società democratica secondo Dewey (Dewey, 1916/1984⁷, p. 133), trovano concreta applicazione nel curricolo di Lipman. In questa proposta, infatti, i partecipanti alle sessioni scambiano liberamente i propri pensieri, cercando così di chiarire il concetto affrontato da una pluralità di prospettive e giungendo ad un accordo sui significati e sugli interessi comuni che orientano la loro riflessione.

La pratica filosofica di comunità incide, inoltre, direttamente sull’educazione alla democrazia poiché forma allo spirito critico, all’indipendenza di giudizio e al dissenso costruttivo. Lo spirito critico è la base della democrazia intesa come prassi discorsiva, in quanto questa è fondata sul principio auto-correttivo del sapere e dei comportamenti. L’indipendenza di giudizio, invece, esalta l’autonomia di

pensiero e quindi la sottrazione dell'individuo alle logiche conformistiche che condizionano le scelte e i comportamenti. Il dissenso costruttivo, infine, implica una lotta civile e una rivendicazione non violenta dei propri diritti. Da questo punto di vista, la comunità di ricerca filosofica trova una sua specificità educativa proprio nella formazione della capacità di tollerare il dissenso e di utilizzarlo a fini propositivi.

Connesso a questi tratti vi è un ulteriore elemento caratterizzante le pratiche filosofiche di comunità, tale da individuare un nesso fondante tra queste pratiche e l'educazione alla convivenza civile e democratica. Il filosofare, come pratica sociale, è infatti un atteggiamento civico perché promuove la ricerca comunitaria, l'analisi collettiva delle possibili alternative e la deliberazione condivisa.

Non si può però porre l'accento solo ed esclusivamente sulle implicazioni riguardanti il pensiero critico e quello creativo. Lipman stesso, abbiamo già osservato, riteneva che il pensiero complesso, che la P4C contribuisce ad educare, sia costituito anche dalla dimensione valoriale e affettiva (*caring thinking*) (Lipman, 2003/2005, pp. 283-294). *Insisteva apertamente sul fatto che dovremmo «opporci con fermezza all'approccio dualistico secondo cui la sfera cognitiva e quella affettiva sono due funzioni distinte e autonome in continuo contrasto fra loro»* (Lipman, 2003/2005, p. 147). La comunità di ricerca filosofica stimola ciascuna persona coinvolta aprirsi al confronto e allo scambio comunicativo, affettivo e relazionale con gli altri, conferendo alla diversità dei punti di vista un'importanza cruciale capace di generare pensieri più complessi. In questa pratica filosofica, «di volta in volta, si aiuta e si è aiutati, si ascolta e si è ascoltati, si comprende e si è compresi, si vive nello stesso tempo di affettività e di razionalità» (Pulvirenti, 2010, p. 78).

La P4C si caratterizza, poi, per essere luogo privilegiato di sviluppo del pensiero riflessivo, ossia un pensiero che non si limita a pensare, ma è capace di pensare anche le conseguenze dei pensieri. I membri della comunità di ricerca filosofica imparano ad essere buoni cittadini nella misura in cui sviluppano la capacità di riflettere non solo sulla conoscenza ma anche sulle conseguenze che questa produce.

È opportuno, infine, fare riferimento ad un ultimo aspetto che consente di sostenere in maniera giustificata la possibilità di educare alla cittadinanza democratica attraverso la comunità di ricerca filosofica. Se educare alla democrazia implica il riferimento ad un contesto scolastico cooperativo e collaborativo, ad un clima partecipativo in cui venga superato lo scarto tra curricolo formale e curricolo nascosto, allora la pratica filosofica di comunità può essere una metodologia e uno stile di insegnamento che consente la costruzione di tale clima in aula.

Da questo punto di vista l'educazione alla cittadinanza, così come si configura in questa proposta, implica una completa educazione dell'uomo, poiché «senza

una educazione permanente sui temi della loro convivenza, i cittadini vivranno una libertà e una scelta fasulle, una diversità da villaggio vacanze e una democrazia monca, con un'irresistibile tendenza a volgersi in tirannia» (Bencivenga, 2011, p. 268). Una persona può, infatti, essere considerata libera e capace di scegliere solo se l'atto che compie può essere considerato espressione di un suo progetto esistenziale. L'autonomia è tale nella misura in cui i soggetti sono dotati di un autentico volere espressione di una genuina libertà. In questa prospettiva, la libertà e la capacità di scelta di una persona tanto più crescono quanto più interiorizza le ragioni pro e contro varie opzioni, incluso il dibattito tra queste opzioni e ragioni. Per converso, ciò di cui ha bisogno un sistema democratico è la capacità critica, il coraggio dei cittadini di dissentire e la capacità delle classi dirigenti di non appiattirsi alla volontà popolare ma di guidarla senza temere di scontrarsi con essa. A questi fini, abbiamo proposto in questa sede di esaltare, nei bambini, negli adolescenti e negli adulti-educatori, il valore formativo della filosofia intesa come pratica sociale.

10. Bibliografia

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996/1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche* (M. Marraffa). Milano: Guerini e Associati.
- Baldazzi, A. (1999). *Civic education: dimensioni del termine 1966-1998*. In Losito, B. (Ed.), *Educazione civica e scuola. La seconda indagine IEA sull'educazione civica: studio di caso nazionale* (pp. 143-160). Milano: Franco Angeli.
- Bateson, G. (1972/1992¹¹). Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione. In Bateson, G., *Verso un'ecologia della mente* (pp. 324-356) (G. Longo). Milano: Adelphi.
- Batini, F., & Capecchi, G. (2005) (a cura di). *Strumenti di partecipazione. Metodi, giochi e attività per l'empowerment individuale e lo sviluppo locale*. Trento: Erikson.
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione* (R. Mazzeo). Trento: Erickson.
- Bencivenga, A. (2011). Educare alla democrazia. La volontà popolare in questione. In Altini, C. (Ed.), *Democrazia. Storia e teoria di un'esperienza filosofica* (pp. 257-270). Bologna: Il Mulino.
- Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Boudon, R. (2002/2003). *Declino della morale? Declino dei valori?*. Bologna: Il Mulino.

- Calamandrei, P. (1950). Discorso pronunciato al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN), Roma 11 febbraio 1950. *Scuola democratica. Periodico di battaglia per una nuova scuola*, IV, suppl. al n. 2 del 20 marzo 1950, 1-5.
- Calogero, G. (1962). *Filosofia del dialogo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Cambi, F. (2009). La «Philosophy for children» tra stile cognitivo e idea di cittadinanza. *Studi sulla Formazione*, I/II, 255-259. doi: http://dx.doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8600
- Castoriadis, C. (2001). *La rivoluzione democratica. Teoria e progetto dell'autogoverno* (G. Regoli). Milano: Elèuthera.
- Cavalli, A. (1999). Educare la società civile. In Leccardi, C. (Ed.), *Limiti della modernità*. Roma: Carocci.
- Cavalli, A., & Deiana, G. (1999). *Educare alla cittadinanza democratica: etica civile e giovani nelle scuole dell'autonomia*. Roma: Carocci.
- Chiosso, G. (2009). Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere. In Castelli, L. (Ed.), *La scuola bene di tutti* (pp. 51-81). Bologna: Il Mulino.
- Chiosso, G. (2013). *Educazione e cittadinanza. Il punto di vista pedagogico*. Consultato il 11 di settembre del 2015, in <http://www.itcdantealighieri.it/home25/index.php/formazione-ingresso?download=315:educazione-e-cittadinanza-il-punto-di-vista-pedagogico>.
- Corsi, M. (2004). La famiglia come palestra di democrazia: il rispetto di sé e dell'altro. In Corsi, M., & Sani, R. (Eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente* (pp. 135-156). Milano: Vita e Pensiero.
- Cosentino, A. (2002). *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.
- Cosentino, A. (2008). *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Milano: Apogeo.
- Cosentino, A., & Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- D'Agostini, F. (2009). *Paradossi*. Roma: Carocci.
- Dahrendorf, R. (2000). Afterword. In Pharr, S. J., & Putnam, R. D. (Eds.), *Disaffected Democracies. What's Troubling the Trilateral Countries?* Princeton: Princeton University Press.
- De Pasquale, M. (1994). *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*. Milano: Franco Angeli.

- Delors, J. (1996/1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Dewey J. (1916/1984⁷). *Democrazia e educazione* (E. Enriques Agnoletti & P. Paduano). Firenze: La Nuova Italia.
- Di Masi D., & Santi M. (2012). PoliSofia: A P4C Curriculum towards Citizenship Education in Santi, M., & Oliverio S. (Eds.), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances, and Proposals for the New Millennium* (pp. 151-167). Napoli: Liguori.
- Eurydice. (2012). *L'educazione alla cittadinanza in Europa*. Bruxelles: I Quaderni di Eurydice.
- Ferrajoli, L. (1993). Cittadinanza e diritti fondamentali. *Teoria politica*, IX(3), 63-76.
- Frauenfelder, E. (2011). *Introduzione*. In Frauenfelder, E., & De Sanctis, O., & Corbi, E. (Eds.), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Galli, C. (2011). *Il disagio della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Golding, C. (2010). *What Philosophical Practices are Conducive for Philosophy Education for Democracy?* In Macer, D., & Saad-Zoy, S. (Eds.), *Asian-Arab Philosophical Dialogues on Globalisation, Democracy and Human Rights* (pp. 93-106). Bangkok: UNESCO.
- Grant, C., & Portera, A. (Eds.). (2011). *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge.
- Höffe, O. (1999/2007). *La democrazia nell'era della globalizzazione*. Bologna: Il Mulino.
- Kant, I. (1766/2004). *Relazione introduttiva al proprio insegnamento nel corso del semestre invernale del 1765-1766* (F. Dipalo). In Manara, F. C. (Ed.), *Tra cattedra ed esistenza. Comunicazione e insegnamento della filosofia tra Kant e Gentile* (pp. 180-191). Milano: Lampi di stampa.
- Kelsen, H. (1929/1981⁴). Essenza e valore della democrazia. In Kelsen, H., *La democrazia* (G. Melloni) (pp. 35-144). Bologna: Il Mulino.
- Kymlicka, W., Norman, W. (1994). Return of Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, 104, 352-381.
- Lastrucci, E. (1997). *Alfabetizzazione civica e civismo*. In Corda Costa, M. (Ed.), *Formare il cittadino* (pp. 3-53). Firenze: La Nuova Italia.
- Lastrucci, E. (2006). *I saperi della cittadinanza*. In Chistolini, S. (Ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini* (pp. 54-60). Roma: Armando.

- Lastrucci, E. (2006). Pro-social competencies and Citizenship Education. In Ross, A. (Ed.), *Citizenship Education: Europe and World* (pp. 175-186). London: CiCe.
- Laval, Ch. (2003). *L'école n'est pas un entreprise*. Paris: La Découverte.
- Lipman, M. (1974/2004). *Il prisma dei perché* (A. Cosentino). Napoli: Liguori.
- Lipman, M. (1976/2015). *Lisa* (A. Volpone). Napoli: Liguori
- Lipman, M. (1980/2004). *Mark* (L. Masini). Napoli: Liguori.
- Lipman, M. (1981/1999). *Pixie* (A. Cosentino). Napoli: Liguori.
- Lipman, M. (1982/1999). *Kio & Gus* (P. Rizzi). Napoli: Liguori.
- Lipman, M. (1987/2013). *Elfie* (M. Striano). Napoli: Liguori.
- Lipman, M. (2003/2005). *Educare al pensiero* (A. Leghi). Milano: Vita e Pensiero.
- Lipman, M. (2003/2005). *Educare il pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Livingstone, R. (1941/1949). *La crisi dell'educazione contemporanea* (F. De Bartolomeis). Firenze: La Nuova Italia.
- Losito, B. (2009). La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia. *Cadmo*, 1, 99-112.
- Manara, F. C. (2001). Imparare il mestiere di pensare. Progettare un Laboratorio di Filosofia. *Orientamenti Pedagogici*, 48(2), n. 284, 308-336.
- Manara, F. C. (2004). *Comunità di ricerca ed iniziazione al filosofare. Appunti per una nuova didattica della filosofia*. Milano: Lampi di stampa.
- Manara, F. C. (2011). *Il rispetto dei diritti e il suo esercizio nella comunità di ricerca filosofica con i bambini*. *Educazione Democratica*, 2(2011), 282-299.
- Mancini, P. F. (2012). Socrate: democrazia e potere del dialogo. In Ascenzi, A., & Chionna, A. (Eds.), *Potere, autorità, formazione. Dinamiche socio-culturali*. Bari: Progedit.
- Mariani, A. M. (2006). *La scuola può fare molto ma non può fare tutto*. Torino: SEI.
- Marsal, E., Dobashi, T., & Weber, B. (Eds.). (2009). *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts*. Frankfurt am Main: Lang.
- Martens, E. (1999/2007). *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia* (E. Tetamo). Torino: Bollati Boringhieri.
- Massaro, G. (2004). La crisi della democrazia procedurale e l'educazione alla cittadinanza. In Sani, R., & Corsi, M. (Eds.). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente* (pp. 195-208). Milano: Vita e Pensiero.
- Matthews, G. B. (1980/1981). *La filosofia e il bambino* (L. Pisci). Roma: Armando.

- Nussbaum, M. (1997/1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea* (S. Paderni). Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. C. (2010/2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (R. Falcioni). Bologna: Il Mulino.
- Pasquino, G. (1997). *La democrazia esigente*. Bologna: Il Mulino.
- Peirce, C. S. (1877/1984). Il fissarsi della credenza. In Id., *Le leggi dell'ipotesi. Antologia dai Collected Papers* (pp. 85-101) (M. A. Bonfantini). Milano: Bompiani.
- Peña, J. (2003), El retorno de la virtud cívica. In Rubio, J., Rosales, J. M., & Toscano, M. (Eds.), *Educar para la ciudadanía: perspectivas ético-política. Contrastes*, suppl. n. 8, 81-105.
- Porcarelli, A. (2006). *Educare la persona, il cittadino, il lavoratore. Linee per un'educazione alla convivenza civile nella pedagogia di Luciano Corradini*. In Chistolini, S. (Ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini* (pp. 313-333). Roma: Armando.
- Portera, A., Dusi, P., & Guidetti, B. (2015). *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*. Roma: Carocci.
- Pulvirenti, F. (2005). *La Philosophy for Children per un'educazione responsabile*. In Santi, M. (Ed.), *Philosophy for Children. Un curricolo per imparare a pensare* (pp. 81-86). Napoli: Liguori.
- Pulvirenti, F. (2008). *La pratica filosofica come assunzione di responsabilità individuale, sociale e politica*. In Volpone, A. (Ed.), *Filosofare, politica e società* (pp. 111-116). Napoli: Liguori.
- Pulvirenti, F. (2010). Educare al pensiero e affettività in M. Lipman. *Studi sulla formazione*, 2, 73-81.
- Samers, M. (2010/2012). *Migrazioni*. Roma: Carocci.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Santerini, M. (2006). *Educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile*. In Chistolini, S. (Ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini* (pp. 33-42). Roma: Armando.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Santi, M. (1995). *Ragionare con il discorso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santi, M. (Ed.) (2005). *Philosophy for children: un curricolo per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Sartori, G. (1987). *The Theory of Democracy Revisited*. Chatham: Chatham House.

Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento».

Schumpeter, J. A. (1942/1955). *Capitalismo, socialismo e democrazia* (E. Zuffi). Milano: Edizioni di Comunità.

Sciolla, L., & D'Agati, M. (2006). *La cittadinanza a scuola. Fiducia, impegno e valori civili*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Scoppola, P. (1991). Un incerta cittadinanza italiana. *Il Mulino*, I, 47-53. doi: 10.1402/15375.

Sicurello, R. (2016). Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche. *Foro de Educación*, 14(20), 71-103. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.006>

Striano, M. (2010). La pedagogia dell'Inquiry di J. Dewey. *Paradigmi. Rivista di critica filosofica*, 3, 117-130. doi: 10.3280/PARA2010-003009

Valenzano, N. (2015). Una didattica plurima per una disciplina ad epistemologia variabile. Il caso della filosofia. *Nuova Secondaria*, 1, settembre/2015, 76-79.

Viroli, M. (2008). *L'Italia dei doveri*. Milano: Rizzoli.

Waksman, V., & Kohan, W. O. (2000/2013). *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo Philosophy for Children* (M. Serena). Napoli: Liguori.

Wenger, E. (1998/2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (R. Merlini). Milano: Raffaello Cortina.