

DALLA PEDAGOGIA DEL DIALOGO ALLA *PHILOSOPHY FOR CHILDREN*. SUGGERIMENTI FREIREIANI E RICADUTE DEL METODO DI PAULO FREIRE NELLA PRIMA ETÀ



BARBARA DE SERIO
Università di Foggia
barbara.deserio@unifg.it

Abstract

Starting from Paulo Freire's reflections on the logic of implicit power in educational practices, the contribution intends recover the value of the "hope research", as he himself defines problematic knowledge, to give the new generations the pattern of an impatient thought and creative and authentic school. After a necessary historical reconstruction of freireian thought, the contribution analyzes pedagogical-educational implications of Freire's method in current school contexts, also by similarity, historical-methodological, with philosophy for children, increasingly used in Italy, especially in primary school.

Keywords: Problematic knowledge, Creativity, Hope pedagogy, Philosophy for children

Sunto

A partire dalle riflessioni avviate da Paulo Freire sulle logiche di potere implicito nelle pratiche educative, il contributo intende recuperare il valore della ricerca " sostanziata di speranza", come lui stesso definisce il sapere problematizzante, per consegnare alle nuove generazioni il modello di un pensiero inquieto e impaziente, alla base di una scuola creativa e autentica. A una necessaria ricostruzione storica del pensiero freireiano, segue l'analisi delle sue ricadute pedagogico-didattiche, ovvero dell'utilizzo del suo metodo nei contesti scolastici attuali, anche in virtù della sua vicinanza, storico-metodologica, con il filone della philosophy for children, sempre più utilizzato in Italia, soprattutto nella scuola primaria.

Parole chiave: Pensiero problematico, Creatività, Pedagogia della speranza, Filosofia per bambini

1. La parola che emancipa. Brevi riflessioni sul profilo pedagogico di un grande intellettuale

“Un giorno Flavio gli disse (...) che la maestra gli aveva stracciato un disegno. Lui che viveva la libertà che in casa imparava a usare sempre di più, in un clima di rispetto e affetto, che non inibiva la sua curiosità e in cui poteva esprimere la propria creatività, non riusciva a capire quel gesto, per lui e non solo per lui così offensivo (...). Era come se l'insegnante gli avesse strappato un pezzo di se stesso. In fondo, il disegno era una sua creazione (...). Claudius, come qualsiasi padre e madre di tendenza democratica e coerente con la propria scelta, cercò l'insegnante per parlarle del fatto. L'insegnante aveva una grande stima del bambino. Fece molti elogi, sottolineandone il talento e la capacità di essere libero. Claudius capì, dallo sguardo, dai gesti, dal tono della voce, che l'insegnante non si immaginava proprio il motivo della sua visita, farle presente, cioè, il proprio disappunto per quello che aveva fatto al disegno di Flavio, ancor più la propria disapprovazione per quello che aveva fatto allo stesso Flavio, annientandone quasi la creatività (...). All'improvviso lei gli fece vedere una collezione di disegni, quasi tutti uguali, di un gatto nero. Un

solo gatto, moltiplicato, che presentava solo qualche tratto qua e là diverso. «Che ne dice?» domandò l'insegnante (...). «Li hanno fatti tutti gli allievi». «Io credo sarebbe stato meglio se avessero visto in classe un gatto vivo, che camminasse, corresse, saltasse» considerò Claudius. «I bambini avrebbero disegnato il gatto a loro piacimento o secondo la loro percezione. In questo senso l'avrebbero davvero reinventato. Sarebbero stati liberi di dipingere il gatto secondo i loro gusti. Sarebbero stati liberi di creare, di inventare, di reinventare». «No! No!» quasi gridò l'insegnante. «Forse ciò andrebbe bene per suo figlio. Non ne sono proprio sicura. Forse per lui che è così vispo, intelligente, creativo, libero. Ma, per gli altri? Ricordo – continuò – di quando ero bambina. Mi spaventavano le situazioni in cui mi veniva richiesto di scegliere, di decidere, di creare. Proprio per questo, qualche giorno fa, ho preso (...) un disegno di Flavio. Lui aveva disegnato un gatto che non può esistere. Un gatto con tanti colori. Non potevo accettare quel disegno! Sarebbe stato dannoso non solo per lui, ma soprattutto per gli altri» (Freire, 1992/2014, pp. 146-147).

E' il 1992. A scrivere è Paulo Freire, che in una delle sue ultime opere ricorda il meraviglioso incontro con il disegnatore umoristico brasiliano Claudius Cecon agli inizi degli anni Settanta, in un periodo di grande fermento culturale, che nella Ginevra di quegli anni stava portando alla nascita di una scuola alternativa, non più circoscritta nei luoghi tradizionalmente deputati all'istruzione e alla formazione e intenzionalmente orientata a recuperare alla coscienza quanti vivevano in situazioni di marginalità sociale e deprivazione culturale; un'educazione dal basso, capace di farsi "domanda" per guidare i marginali a indagare i propri bisogni formativi e a rintracciare dentro di sé le risposte a questi bisogni; un'istruzione in grado di combattere e superare l'ideologia dominante, fortemente conformista e omologante, a favore della formazione di un pensiero critico e autonomo; un modello di insegnamento-apprendimento finalmente capace di contrastare la forza e la pervasività dei condizionamenti sociali e degli impliciti culturali per formare menti creative e problematiche; un sapere pedagogico in grado di sostenere la curiosità ontologica (Ivi) dei soggetti in formazione, accanto al loro bisogno di esplorare nuovi mondi e di maturare il coraggio di cambiare, ricreandolo e trasformandolo, quello in cui vivono. Non una semplice educazione alla libertà, ma un'educazione che stimola la libertà dell'essere umano come diritto a essere se stesso (Freire, 1996, pp. 49-72. In Passeti). Concetti chiaramente espressi nel brano citato, che racchiude i fondamenti scientifico-culturali alla base del pensiero di Freire, accanto alle numerose ricadute storico-pedagogiche del suo modello educativo, ancor oggi ricco di spunti di riflessione e carico di meravigliose suggestioni: dall'analisi del modello educativo "depositario", rappresentato, nel brano, dal comportamento della maestra di Flavio, emblematico della dialettica oppressori-oppressi, alla necessità di un processo di riflessività e autoconsapevolezza, esemplificata dall'atteggiamento di Claudius, che nel tentativo di smantellare rigidi condizionamenti sociali e consolidati pregiudizi culturali, svela un modello di cittadinanza, quindi di scuola, in grado di combattere il conformismo e l'omologazione a favore di una società democratica e di un'educazione problematica e critica, aperta al confronto e alla discussione costruttiva.

Queste riflessioni, ampiamente approfondite nell'opera citata, presero corpo più di vent'anni prima, alla fine degli anni Sessanta, diventando il nucleo centrale di una delle opere più famose di Freire, della quale la *Pedagogia della speranza* costituisce la naturale prosecuzione. Il riferimento è qui a *La pedagogia degli oppressi*, che Silvia Maria Manfredi e Piergiorgio Reggio non esitano a definire

un vero e proprio manuale di pedagogia critica (1968/2011, pp. 7-19. In Freire)¹, scritto “in nome della libertà, della democrazia, dell’affermazione universale dei diritti sociali e politici e contro qualsiasi forma di oppressione” (Ivi, p. 8), di cui Freire proprio in quegli anni fu vittima. Per comprendere pienamente il solido impianto della proposta pedagogica freireiana è dunque necessario contestualizzare l’opera e rileggerla, seppur brevemente, alla luce degli avvenimenti che caratterizzarono molti Paesi in quel periodo storico e che possono giustificare la carica emotiva di una scrittura alla ricerca della libertà e la grande personalità di un educatore militante, che ha sempre creduto nelle lotte per la pace e nei movimenti sociali di liberazione. Un vero e proprio “libro dell’esilio – si legge nella prefazione alla terza edizione italiana – alimentato da uno spirito inestinguibile di speranza e di tensione concreta e viva a vincere l’isolamento, il fatalismo storico e la passività” (Ivi, p. 18). Questo è *La pedagogia degli oppressi*: una scelta utopica che si fa parola e azione insieme e che nella lotta all’oppressione coglie un forte bisogno di recupero dell’umano (Altomare, 2009); un appello accorato e non isolato², già fortemente sentito in un’opera di poco precedente³, anch’essa influenzata dall’esperienza dell’esilio, cui Freire fu costretto dopo il colpo di stato militare che lo accusò di sovversione proprio a causa delle sue campagne di alfabetizzazione, che furono immediatamente soppresse⁴. Come accade alle grandi “coscienze” e, più in generale, agli ambasciatori di pace, l’esperienza della repressione rafforzò Freire, che utilizzò l’esilio per progettare nuovi programmi educativi, in parte anticipati nelle opere che cominciarono a prender corpo proprio durante il fermo forzato. Trasferitosi a Santiago del Cile mise quindi in moto nuove azioni di pace che svelarono nella

¹ La prima edizione italiana è del 1971 e a pubblicare l’opera fu in quel caso l’editore Arnoldo Mondadori.

² Il riferimento è qui al “coro di voci” di alcuni intellettuali contemporanei a Paulo Freire e come lui impegnati in un processo di coscientizzazione della violenza e di ogni forma di repressione, contraria alla democratizzazione del potere. Tra questi Lorenzo Milani e Danilo Dolci, che indirettamente o direttamente si sono lasciati influenzare, come lo stesso Freire, dalla proposta di un’educazione non violenta che già da qualche tempo e in quello stesso periodo andavano avanzando e sostenendo intellettuali di spicco, quali Mahatma Gandhi e Aldo Capitini. Per ulteriori approfondimenti su questo tema cfr. AA.VV., 2003; Bellanova, 1978; Darder, 2015; Roberts, 2013.

³ L’opera cui ci si riferisce, dal titolo *L’educazione come pratica della libertà*, fu scritta nel 1967 e pubblicata nella lingua italiana dalla casa editrice Mondadori, nel 1977. Si colloca in un filone di studi avviato da Freire anni prima e approdato in una grande campagna di alfabetizzazione, da lui organizzata e raccontata per la prima volta nel volume *Alfabetizzazione e coscientizzazione*, del 1963, e successivamente in *Azione culturale per la libertà*, del 1968. Di nessuna delle due ultime opere citate si ha ancora la traduzione in lingua italiana. Molti sono gli studiosi che ritengono che *L’educazione come pratica della libertà* contenga la prima esposizione sistematica del suo metodo, poi approfondito in altre opere, tra cui *Pedagogia dell’autonomia*, dove la critica al modello scolastico si fa più radicale perché al centro della riflessione vi è la trasformazione della figura dell’educatore in quella del facilitatore dello sviluppo e del promotore dell’empowerment individuale. Per ulteriori approfondimenti su questo tema cfr., tra gli altri, Tavaglia, 2011.

⁴ Tali vicende si inquadrano e costituiscono, come già detto, la naturale prosecuzione di un percorso, nel settore dell’educazione, che Freire aveva già intrapreso alla fine degli anni Quaranta. Abbandonata per scelta la carriera giuridica, decise infatti di impegnarsi su più fronti e con vari ruoli nella promozione dell’educazione degli strati sociali più poveri. A influenzare tale scelta furono senza dubbio le esperienze personali, con particolare riferimento al brusco peggioramento delle condizioni economiche della sua famiglia d’origine in seguito alla morte prematura del padre.

figura dell'oppresso la chiave di lettura dei processi di repressione avviati dall'ideologia politica dominante e nell'alfabetizzazione cognitiva ed emotiva lo strumento per razionalizzare la violenza. Le prime vere intuizioni in questa direzione maturarono a contatto con i contadini, durante gli anni della collaborazione con l'Istituto per la Formazione e Ricerca nella Riforma Agraria, avviata a partire dal 1964. Significativo il ricordo di Freire rispetto ai "circoli di cultura" promossi in quegli anni:

"era come se all'improvviso, rompendo la 'cultura del silenzio', [i contadini] scoprissero che non solo potevano parlare, ma che il loro discorso critico sul mondo, il loro mondo, fosse un modo per costruirlo. Era come se incominciassero ad accorgersi che lo sviluppo del loro linguaggio, che girava attorno all'analisi della realtà, finisse per far loro vedere che il mondo più bello cui aspiravano era annunciato, anzi in un certo modo anticipato, nella loro immaginazione" (Freire, 1992/2014, p. 45).

2. Pedagogia della domanda, pedagogia della speranza

Questo l'invito che ancora oggi la pedagogia freireiana rivolge ai protagonisti del processo educativo: riflettere sulle logiche di potere implicito nelle pratiche educative e impegnarsi a superare la comunicazione verticale tra chi insegna e chi apprende, che inevitabilmente presuppone e crea una superiorità gerarchica del primo rispetto al secondo, costringendo forzatamente quest'ultimo a un "silenzio interiore" (Bellanova, 1992/2014, pp. 251-265), che pian piano conduce all'intorpidimento del più timido tentativo di ricerca. Lo svelamento degli impliciti culturali in ambito educativo non è affatto semplice; sulla base della lettura dell'oppressione presentata da Freire tale svelamento potrebbe essere agevolato dall'utilizzo di percorsi riflessivi che conducano tanto i soggetti in formazione quanto gli educatori a percepire la propria condizione di oppressi e a leggere nel modello educativo dominante la causa dell'oppressione, quindi a liberare il proprio agire educativo da tutti quei condizionamenti che ostacolano la formazione di un pensiero autonomo, critico e divergente. Tra i tanti, l'atteggiamento oppressivo che occorre assolutamente superare è la tendenza a reprimere la libertà di espressione e a limitare le occasioni di confronto e di scambio costruttivo che nel modello pedagogico freireiano sono generatrici di nuove e plurime rappresentazioni del reale. Al contrario, occorre valorizzare la parola che produce cambiamento. "Si tratta di ripensare l'educazione (formale e informale) come contributo concreto al superamento di modelli riduttivamente liberisti di convivenza e alla costruzione di concrete condizioni di dialogo tra le persone e tra queste e le istituzioni" (Manfredi, Reggio, 1968/2011, p. 18; Vittoria, 2008; Kirylo, 2011). Il primo passo da compiere è dunque quello di superare l'adesione, spesso inconsapevole, nei confronti di un rapporto educatore-educando nozionistico, che Freire definiva una vera e propria "malattia dell'espore" (1968/2011, p. 57). Un atteggiamento che presenta quale unico scopo la "suprema inquietudine" (Ibidem) di riempire le menti di chi ascolta di saperi scelti dall'educatore, frequentemente distanti dal contesto di vita dell'educando, decontestualizzati e frammentati rispetto alla totalità che questi potrebbe conoscere se fosse semplicemente messo nelle condizioni di sperimentare direttamente la realtà, rispondendo a un irrefrenabile bisogno di

ricerca e di scoperta che caratterizza l'individuo in quanto "essere inconcluso" (Ivi), alla continua ricerca di senso.

"In questa visione deformata dell'educazione – scriveva Freire – non esiste creatività, non esiste trasformazione, non esiste sapere. Il sapere esiste solo nell'invenzione, nella re-invenzione, nella ricerca inquieta, impaziente, permanente che gli uomini fanno nel mondo col mondo e con gli altri. Ricerca che è anche sostanziata di speranza" (Ivi, p. 58)

e che consente agli uomini di "esistere umanamente" (Ivi).

Il rischio di un modello scolastico che non riesce a superare una condizione depositaria dell'educazione a favore di una concezione "problematizzante" è molto alto perché la posta in gioco è costituita dalla liberazione interiore dell'individuo, che deve aver luogo a partire dall'infanzia, quando l'essere umano è naturalmente portato a conoscere e a rapportarsi al mondo in modo creativo e costruttivo. Se ciò non accade, se il modello educativo perseguito è quello tradizionale, proprio di una didattica antidemocratica e intollerante, fondata su un "curriculum occulto" (Freire, 1992/2014), espressione di un agire educativo falsamente neutro, gli individui verranno formati sin dalla prima età a un pensiero inautentico, che li porterà, da adulti, a vivere come spettatori le loro stesse esistenze. Incapaci di prendere l'iniziativa, finiranno con l'affidare la gestione della propria vita a coloro ai quali riconosceranno un potere; questi ultimi si arrogheranno il diritto di scegliere per loro, continuando a perpetrare una logica di "elargizione del sapere" (Freire, 1968/2011) che renderà gli oppressi degli adulti facilmente manipolabili e passivamente adattati a un mondo che non sempre condideranno, ma che non avranno il coraggio né la forza di cambiare; ciò perché non avranno sperimentato, nel corso della loro esperienza formativa, l'educazione come "pratica di libertà"; un'educazione che, anziché "mettere a tacere il mondo" (Ivi, p. 82) o "fuggirlo" (Ibidem), combatte l'idea di un individuo astratto e senza legami con la realtà a favore del dubbio, che porta a interrogarsi su tutto ciò che esiste e che accade, maturando l'atteggiamento ribelle di chi vede nella domanda una prima ipotesi di cambiamento. Significativa, a tal proposito, la riflessione di Edson Passetti, autore del libro-intervista al "viandante dell'ovvio"⁵, in cui si traccia un profilo freireiano a metà strada tra il libertario e l'anarchico (Passetti, 1996)⁶. Profondo conoscitore dei sentimenti umani, secondo Passetti Freire ha indagato le strutture psicologiche che reggono i comportamenti degli oppressi e per questo motivo ha sempre invitato a liberare lo spirito democratico e il pensiero antidogmatico dell'essere umano a partire dall'infanzia, che da sempre vive una condizione di emarginazione che tende a inibire la spontanea capacità di crescita dei bambini. Quello infantile è infatti il periodo in

⁵ L'espressione "viandante dell'ovvio", come precisato da Edson Passetti nell'introduzione al suo libro, fu coniata dallo stesso Freire, che vedeva nel suo impegno politico un solo fine: combattere l'oppressione attraverso l'ovvietà dell'educazione.

⁶ Il libro di Passetti si colloca per certi versi nel filone dei "libri parlati", così denominati dallo stesso Freire e spesso da lui privilegiati rispetto agli altri perché caratterizzati da interviste e dialoghi tra due o più autori, che in forma autobiografica si scambiano le proprie visioni del mondo. Il primo di una lunga serie di libri parlati, costituita da una decina di volumi, fu pubblicato nel 1982 dalla casa editrice Paz e Terra di Rio de Janeiro, col titolo *Sull'educazione. Dialoghi*. Attualmente si dispone della traduzione italiana di un solo libro parlato, *Essa escola chamada vida*, scritto da Freire e Betto Frei nel 1985 e pubblicato in lingua italiana nel 1896, col titolo *Una scuola chiamata vita*, dalla casa editrice Emi di Bologna. Per ulteriori approfondimenti sui contenuti dei libri parlati cfr. Tavaglia, 2011.

cui si formano le strutture psicologiche che regoleranno in età adulta il rapporto dell'individuo con l'autorità. Quanto più il bambino avrà avuto la possibilità di costruire liberamente la propria visione del mondo, senza eccessive influenze o imposizioni provenienti dall'esterno, come riflesso della cultura dominante, tanto meno maturerà atteggiamenti di dipendenza e sottomissione dalle logiche di potere. Un concetto ripreso in *Pedagogia della speranza*, dove nella relazione dialogica tra educatore ed educando, propria di un modello scolastico antiautoritario, Freire coglieva la vera essenza dell'insegnamento, che attraverso il confronto rende possibile, completandolo, l'atto di imparare (Musello, 2005; Souto Manning, Ayers, 2010; Grollions, 2015; Irwin, 2012). Scriveva a tal proposito Freire:

“i due [atti] diventano veramente possibili solo quando il pensiero critico, inquieto dell'educatore o dell'educatrice si abbandona alla curiosità dell'educando. Se, invece, il pensiero dell'educatore o dell'educatrice elimina, schiaccia, ostacola lo sviluppo del pensiero degli educandi, allora questo pensiero autoritario dell'educatore non fa che suscitare, negli educandi su cui incide, un pensiero timido, insincero o a volte puramente ribelle” (1992/2014, p. 123).

3. Educare “altrimenti”. I principi alla base del metodo pedagogico freireiano

In tale riconoscimento è possibile cogliere la centralità dell'educazione democratica, che deve trovare spazio soprattutto in ambito scolastico, a partire da una rivisitazione critica della dialettica insegnamento-apprendimento. Significativo, in questa riflessione, il ruolo dell'educatore, che ha il dovere di condurre l'essere umano a una diversa comprensione della realtà, in grado di pensare l'“inedito” e di costruire nuove opportunità di convivenza. “Educare – secondo la prospettiva freireiana – significa fornire chiavi di lettura profonde della storia, propria e altrui” (Bellanova, 1992/2014, p. 253. In Freire)⁷, per vivere da protagonisti la realtà e costruire una “società educante” (Ivi, pp. 251-265), in cui la libertà di ogni individuo possa diventare strumento di rinascita dell'umanità. Un vero e proprio percorso di coscientizzazione, che consente di riflettere sulle occasioni di umanizzazione di una comunità per promuovere una cittadinanza attiva. In quanto tale la coscientizzazione è una forma di oggettivazione dei problemi, da cui il soggetto impara a prendere le distanze per diventarne maggiormente consapevole. Non uno “stare di fronte alla realtà” (Freire, 1972/1974, p. 39), ma l'“impegno storico (...) di soggetti che fanno e rifanno il mondo (...) con il materiale che la vita offre loro” (Ibidem)⁸.

Punto di partenza del metodo dialogico freireiano è la ricerca congiunta, tra educatori ed educandi, dei temi di discussione, che Freire definiva “generatori” perché fonte, a loro volta, di nuove domande e nuove riflessioni nonché strumento di confronto tra opinioni e visioni del mondo differenti. La scelta dei temi generatori va ovviamente effettuata a partire da alcune questioni cruciali e di

⁷ Il saggio di Bartolomeo Bellanova è stato pubblicato per la prima volta nel 2008, come *Prefazione* alla prima edizione italiana di *Pedagogia della speranza*.

⁸ Sul tema della coscientizzazione cfr. anche Adrianopoli Cardullo, 2004. A questo tema Freire ha dedicato molte altre opere, tra cui *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea-Bissau* e *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*.

particolare rilievo socio-culturale, chiaramente note al gruppo e da questo considerate significative, quindi suscettibili di una riflessione e di un approfondimento⁹. Tale scelta può essere effettuata su sollecitazione dell'educatore, che può decidere di facilitare la discussione anche attraverso l'utilizzo di immagini, raffigurazioni, piccoli documentari o brevi testi, a seconda dell'età e del livello di alfabetizzazione dei partecipanti. Questi strumenti, rappresentativi della realtà sociale e culturale di appartenenza degli educandi, quindi emblematici della loro quotidianità, hanno lo scopo di stimolare la partecipazione e di richiamare alla mente dei partecipanti esperienze significative, che può essere interessante e utile condividere. L'impegno di tutti i partecipanti nella scelta dei temi di discussione risponde alla finalità principale del metodo freireiano, che consiste nel tentativo di democratizzare l'organizzazione scolastica, promuovendo la partecipazione di tutti i suoi protagonisti nel processo di gestione dei saperi, che "segna la posizione democratica tra di loro" (Freire, 1992/2014, p. 122).

Successivamente il metodo suggerisce di procedere con la decodifica fonetica delle singole parole, che possono essere individuate tra quelle più utilizzate dal gruppo o, al contrario, tra quelle che i partecipanti ritengono meno note e meno comprensibili. Giocare con le parole individuate, scomporre e ricomporre le sillabe per formarne altre, potrebbe dunque servire a chiarire il significato o a familiarizzare meglio con alcuni concetti alla base della pedagogia liberatrice o che ad essa si oppongono e che vanno quindi compresi per avviare un processo di riflessione, problematizzazione e discussione.

4. "Partorire" idee, trasformare il mondo a partire dall'infanzia

Nel principio della coscientizzazione è possibile rintracciare una continuità tra il metodo freireiano e il movimento della *philosophy for children*, i cui primi sviluppi si fanno risalire agli anni Settanta del Novecento, quando l'americano Matthew Lipman mise per la prima volta a punto un programma per provocare la ricerca del significato dell'esistenza nei bambini. Non un semplice strumento per "insegnare" a pensare, ma un vero e proprio programma per "apprendere" il pensiero creativo, capace di abbandonare le tradizionali categorie interpretative, spesso causa di condizionamenti culturali che non consentono di guardare oltre e di cogliere utopicamente il "non ancora", per approdare alla legittimazione del

⁹ Solo a titolo di esempio, un tema generatore nei gruppi di discussione avviati in ambito scolastico, e non solo, potrebbe essere quello delle discriminazioni razziali. Da molti anni, anche in Italia, la scuola è diventata principale luogo di incontro delle diversità anche in virtù del numero crescente di bambini con cittadinanza non italiana tra gli iscritti. Chiaramente, come suggerisce Alfredo Tavaglia (2011), le diversità etniche sono spesso strettamente connesse ad altre forme di minorazione socio-culturale, anch'esse conseguenza di condizionamenti culturali che vanno affrontati perché possano essere superati. Non è raro il caso di bambini stranieri che vivono in zone periferiche, in condizioni abitative spesso disagiate a causa di problemi economici, oltre che per una forte tendenza alla ghettizzazione, dovuta, tra le altre cose, alle difficoltà linguistiche, che ostacolano la piena integrazione. A questo si aggiunge il fatto che nella maggior parte dei casi gli autoctoni riservano loro le occupazioni più umili e più pesanti aggravando, anche sul piano professionale, la condizione di disagio sociale degli stranieri. Aspetti che non possono essere taciuti e che il metodo freireiano aiuterebbe a denunciare, privilegiando la logica dell'"incontro" alla cecità e all'afasia intellettuale.

dubbio (Lipman, 2003/2005; Lipman, Sharp, 1982/2000; Lipman, Gazzard, 1989/2000), che permette di controllare la propria esistenza, facendo attenzione a non lasciarsi travolgere dagli eventi. Una “pedagogia dell’impegno”, che indirettamente sembra riflettere le suggestioni freireiane perché coglie nell’educazione del pensiero libero il punto di partenza per l’umanizzazione della società, che per migliorare ha bisogno di cittadini pensanti, ma soprattutto attivi, partecipi e responsabili¹⁰.

Al centro del filone di studi della *philosophy for children*, come nella concezione problematizzante freireiana, vi è la costruzione di una personale visione del mondo e di nuove combinazioni e inedite ricomposizioni del reale, maggiormente in grado di rappresentare le esperienze e i vissuti personali dell’essere umano. Il presupposto, in entrambi i casi, è la capacità di utilizzare la domanda come strategia per imparare a pensare e per acquisire consapevolezza delle proprie competenze cognitive ed emotive, per liberare la capacità di giudizio e la libertà di espressione. In questo senso la domanda filosofica è creatività, perché consente di creare visioni emblematiche della realtà attraverso un “pensiero generativo” (Santi, 2006; Gardner, 1999/2000; Morin, 1999/2000) che stimola la coscienza epistemologica e “consolida una ricerca permanente, aperta, antitotalitaria e antitotalizzante” (Kohan, 2005, p. 184. In Santi).

A coniugare il programma educativo di Lipman con il modello pedagogico di Freire è dunque la componente riflessiva nell’educazione (Striano, 2001), che per entrambi può svilupparsi solo in contesti di apprendimento emotivamente motivanti, che non tendono a decontestualizzare il sapere e che privilegiano la dimensione democratica dell’educazione e il rispetto delle potenzialità di crescita individuali. Pur nella consapevolezza che si tratta di due modelli distanti, nati in contesti lontani per rispondere a esigenze formative diverse, l’approccio pedagogico della domanda, centrale in entrambi i casi, giustifica un possibile accostamento dei due filoni pedagogici considerati e un utilizzo congiunto, a scopo sperimentale, delle specifiche strategie didattiche.

5. I bambini “impazienti”. Un laboratorio di philosophy for children nella scuola primaria

La scuola – si è detto – è il luogo privilegiato di incontro delle differenze, ma è anche, talvolta, il luogo in cui queste differenze si acutizzano e si scontrano, dando seguito a una serie di pregiudizi che vengono perpetrati proprio attraverso il sapere scolastico; tra questi i pregiudizi sessisti e quelli razziali. Se è dunque dovere della società, ovvero della scuola, educare alla democrazia sin dall’infanzia, per formare negli esseri umani quel senso civico che li renderà, da adulti, cittadini responsabili, è allora importante assicurare, soprattutto in ambito scolastico, la fruizione di momenti di condivisione degli apprendimenti durante i quali, attraverso la discussione e il confronto, i soggetti in formazione possano

¹⁰ Non è un caso che negli stessi anni di diffusione del metodo freireiano e del movimento della *philosophy for children* si stesse divulgando, sempre in America, il filone della pedagogia critica, nato con lo scopo di indagare il ruolo dell’educazione nel processo di riproduzione dell’ideologia politica dominante, ovvero di smantellare le diverse forme di ingiustizia, tra cui la persistenza di un modello educativo gerarchico, antidialogico e unidirezionale, “con modalità alternative a quelle oppressive e marginalizzanti attive nella realtà sociale”. Catarci, 2016, p. 98.

scoprire l'opportunità di pensare in modo autonomo, accanto alla libertà di parola, che pian piano consentirà loro di superare la consolidata paura di deviare da posizione conformiste per compiere scelte scomode, ma garanti del diritto all'autonomia.

A questo scopo ha risposto il progetto avviato nell'anno accademico 2009-2010 da alcuni ricercatori dell'Università di Foggia, con la supervisione e il coordinamento della scrivente, presso il VI circolo didattico Santa Chiara di Foggia¹¹.

Il percorso di *philosophy for children*, sul quale era incentrato il progetto, è stato suddiviso in quattro incontri. Durante il primo incontro il gruppo di ricercatori ha presentato ai bambini il progetto e dopo una breve riflessione sul tema delle diversità, che ha preso spunto dalla presenza, nel gruppo, di bambini stranieri, ha mostrato loro il libro di Ann Margarete Sharp, dal titolo *L'ospedale delle bambole* (1999; Id., 2000)¹², chiarendo che negli incontri successivi avrebbero letto di volta in volta un brano diverso per discutere il tema della costruzione dell'identità personale e sociale e il valore delle differenze socio-culturali. Tali temi sono stati individuati sulla base degli interessi dei bambini nonché in base ai contenuti disciplinari che in quello stesso periodo i bambini stavano approfondendo con i docenti e ai quali sono stati opportunamente ricondotti. Centrale, nella riflessione, il nome del protagonista principale della storia, Manù, volutamente abbreviato dall'autrice per lasciare ai lettori la libertà di sceglierne l'identità sessuale. Il dibattito si è incentrato in questo caso sulle differenze tra sesso e genere e sul valore che tali differenze hanno nel processo di costruzione dell'identità.

Nel secondo incontro la riflessione si è spostata sull'analisi degli stereotipi connessi alla scelta dei giocattoli, perché la bambola, giocattolo preferito di Manù, viene solitamente associata al genere femminile; il gruppo ha poi focalizzato l'attenzione sull'abbigliamento e sui colori preferiti dai bambini e dalle bambine nel tentativo di superare i condizionamenti culturali che inducono sin dall'infanzia a una radicale separazione delle scelte di vita e delle preferenze culturali in base al sesso.

Durante il terzo incontro i bambini hanno letto il capitolo del racconto in cui Manù descrive il suo nuovo maestro, "diverso" perché proveniente da un'altra città italiana. Al centro del dibattito, in questo caso, le differenze culturali ed etniche, ovvero gli stereotipi razziali che spesso vengono interiorizzati in modo inconsapevole e che altrettanto inconsapevolmente maturano, soprattutto nei

¹¹ Nel progetto sono stati coinvolti i bambini delle prime due classi della scuola primaria perché si è ritenuto fondamentale affrontare il tema degli stereotipi legati alle differenze a partire dalla prima età anche al fine di valutare il peso che questi condizionamenti culturali esercitano sulla costruzione dei successivi apprendimenti.

¹² Il racconto narra la storia di Manù e della sua bambola, che in seguito a un incidente con la bicicletta perde la testa, che le viene riparata dallo stesso rivenditore. Quando Manù va a ritirarla si rende conto che la bambola non ha più lo stesso aspetto perché la testa le è stata sostituita per cui, pur portandola via con sé, decide di non giocarci più. Il racconto è la chiara rappresentazione del processo di autonomizzazione del bambino rispetto agli oggetti transizionali, che segnano il suo percorso di crescita. Non è un caso che a rompersi sia proprio la testa, sede del pensiero, quindi del processo di costruzione dell'identità. Come avviene nel metodo freireiano, anche nei percorsi di *philosophy for children* si utilizzano storie e immagini come strumenti generatori di temi. In questo caso le storie vengono individuate tra quelle proposte dallo stesso Matthew Lipman, opportunamente pensate in base all'età dei lettori, per consentire loro di raggiungere la finalità prioritaria di tali percorsi: "trasformare il pensiero, il pensante e il pensato". Santi, 2005, p. 216. In Id. (a cura di).

bambini, la paura del “diverso”. Centrale anche la riflessione sui mestieri e sulle professioni, al fine di superare l’erronea associazione della professione dell’insegnamento esclusivamente al genere femminile, nonché per superare i pregiudizi che ancora orientano, spesso negativamente, i progetti di vita e quelli professionali di bambini e adulti.

L’ultimo incontro ha riportato l’attenzione dei bambini sulla persistenza di un sapere sessualmente connotato, quindi sulla differenza sessuale quale differenza più radicale. I bambini sono stati guidati in un processo di empowerment cognitivo che si è tradotto in una coscientizzazione delle differenze sessuali tra uomo e donna. Questo, in fondo, lo scopo del progetto: riflettere sulle specificità individuali per conferire valore al confronto, allo scambio e all’incontro delle diversità nella direzione del superamento di ogni forma di oppressione e assoggettamento.

Bibliografia

- AA.VV. (2003). *Paulo Freire: pratica di un’utopia*. Piacenza: Berti-Terre.
- Adrianopoli Cardullo, M. C. (2004). *Paulo Freire: un percorso di apprendimento e di coscientizzazione*. Genova: Le Mani.
- Altomare, V. (2009). *La parola liberatrice: la pedagogia di Paulo Freire*. Villa Verucchio: Pazzini.
- Bellanova, B. (1978). *Paulo Freire: educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione*. San Prospero: Centro Programmazione Editoriale.
- Bellanova, B. (1992/2014). *Il vero realismo del divenire umano: «essere altri da come siamo stati»*. In Freire, P. *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele, pp. 251-265.
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire: educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Darder, A. (2015). *Freire and Education*. London-New York: Routledge.
- Freire, P. (1967/1977). *L’educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1968/2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freire, P. (1972/1974). *Teoria e pratica della liberazione*. Roma: An. Veritas Editrice.
- Freire, P. (1977/1979). *Pedagogia in cammino: lettere alla Guinea-Bissau*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1992/2008). *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freire, P. (1996/2004). *Pedagogia dell’autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Ega.
- Freire, P. (1996). *Il metodo dialogico*. In Passetti, E. *Conversazioni con Paulo Freire: il viandante dell’ovvio*. Milano: Elèuthera, pp. 49-72.
- Gardner, H. (1999/2000). *Sapere per comprendere: discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.
- Grollions, G. (2015). *Paulo Freire and the Curriculum*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Irwin, J. (2012). *Paulo Freire’s Philosophy of Education: Origins, Developments, Impacts and Legacies*. London: Bloomsbury Academic.
- Kirylo, J. D. (2011). *Paulo Freire: The Man from Recife*. New York: Peter Lang.
- Kohan, W. O. (2005). *Questioni filosofico-politiche nella filosofia con i bambini*. In Santi, M. (a cura di). *Un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Lipman, M. (2003/2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.

- Lipman, M., Sharp, A. M. (1982/2000). *Alla ricerca dei significati*. Napoli: Liguori.
- Lipman, M., Gazzard, A. (1989/2000). *Mettiamo insieme i pensieri*. Napoli: Liguori.
- Manfredi, S. M., Reggio, P. (1968/2011). *Prefazione*. In Freire, P. *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele, pp. 7-19.
- Morin, E. (1999/2000). *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musello, M. (2005). *Paulo Freire e l'educazione liberatrice: la dialettica dialogica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Passetti, E. (1996). *Conversazioni con Paulo Freire: il viandante dell'ovvio*. Milano: Elèuthera.
- Roberts, P. (2013). *Paulo Freire in the 21st Century: Education, Dialogue and Transformation*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Santi, M. (2005). *Filosofia e bambini: condizioni e possibilità di un incontro*. In Id. (a cura di). *Un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso: il pensiero argomentativo in classe*. Napoli: Liguori.
- Sharp, A. M. (1999). *L'ospedale delle bambole*. Napoli: Liguori.
- Sharp, A. M. (2000). *Dare senso al mio mondo: manuale. L'ospedale delle bambole*. Napoli: Liguori.
- Souto Manning, M., Ayers, W. (2010). *Freire, Teaching and Learning: Culture Circles, Across Contexts*. New York: Peter Lang.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tavaglia, A. (2011). *L'eredità di Paulo Freire: vita, pensiero, attualità pedagogica dell'educatore del mondo*. Bologna: Emi.
- Vittoria, P. (2008). *Narrando Paulo Freire: per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*. Sassari: Delfino.

