

La “disciplina” filosofia: tra soggezione ed emancipazione

MARCO MAGNI

This paper is the result of an online lecture in the frame of the Symposium “Starting from the disciplines”, held by Cidi between January and March 2021. The aim of this work is to present an overview of Philosophy teaching in relation to the Italian school system tradition - particularly from the “scuola gentiliana” - as well as to consider some questions emerged in contemporary pedagogical debate. In this sense, Philosophy has a fundamental role in a school system that still generates social inequality through a way of teaching that forces students into a passive condition by maintaining a separation between those whom are included in the school “habitus” and those whom are excluded from it. However, since its long tradition, Philosophy is characterized by the tool of empowerment: from Montaigne until Danilo Dolci’s “maieutica reciproca”, some essentials concepts arise for full understanding of basic issues in the field of Education such as “motivation”, “skills”, “comprehension” and learning as a tool for search and discovery.

M. Magni, *La “disciplina” filosofia: tra soggezione ed emancipazione*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), n. 9 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5166572

L' "agenda" di Montaigne

Il ciclo di seminari online che ha occasionato questo scritto, organizzato dal Cidi tra gennaio e marzo 2021, s'intitola *Partire dalle discipline*. Il titolo comprende un neppure tanto velato intento polemico: al contrario di chi accusa le "discipline", ovvero le materie curriculari, di costituire un ostacolo insormontabile alla costruzione di una scuola rivolta alla formazione di "competenze" intellettuali e pratiche robuste e durevoli, mostrare che, al contrario, le metodologie e le didattiche che si sono sviluppate in rapporto agli insegnamenti disciplinari hanno molto da dire per quel che riguarda l'affermazione di un modello di insegnamento "non trasmissivo".

La disciplina che mi è stata affidata occupa una posizione privilegiata. Per il semplice fatto che è proprio nella riflessione filosofica, prima che la pedagogia si strutturasse anch'essa in un campo determinato che pretendesse al riconoscimento del nome di "scienza", che si è venuta profilando la critica della scuola pronunciata in nome di ciò che le vicissitudini degli ultimi decenni, nel campo delle scienze dell'educazione, combinate alla storia degli apparati istituzionali, hanno finito per chiamare le "competenze".¹

Il ventiseiesimo degli *Essais* di Michel de Montaigne, *Dell'educazione dei fanciulli*, contiene già una critica compiuta dell'insegnamento "trasmissivo". Il testo presenta, verso la fine, il racconto autobiografico che ne costituisce lo spunto fondamentale: il padre di Montaigne, il duca d'Enghiem, applicando idee che provenivano "dall'Italia" (il che fa pensare che l'umanesimo rinascimentale avesse già prodotto delle pratiche di "scuola attiva") affida il proprio figlio ad un precettore tedesco, che non conosce una parola di francese, in modo che il maestro e l'allievo siano costretti a comunicare soltanto in latino. Montaigne impara così il latino come una lingua viva, dalla pratica. Una volta inviato in collegio, ottemperando alle prescrizioni sociali dell'educazione del tempo, regredisce rapidamente, oltre a toccare con mano le ragioni della sua critica della scuola, che saranno poi elaborate negli *Essais*.²

Gli illustri richiami recenti a questo testo classico, come il titolo assegnato da Edgar Morin al suo *La testa ben fatta*, penso che non ne abbiano affatto aiutato la giusta ricezione, nel nostro tempo, perché la direzione del discorso di Montaigne e quella del discorso di Morin divergono alquanto. Morin ha dato un contributo notevole, col

¹ Un'ottima argomentazione in difesa delle discipline è sviluppata da G. Marconato nel suo blog, url: www.giannimarconato.it, *A difesa della didattica disciplinare*, 3/01/018.

² Cfr. M. De Montaigne, *Saggi*, a cura di F. Garavini, Mondadori, Milano 1970, pp. 230-233.

suo libro, nel definire le ragioni di senso dell'”interdisciplinarietà”, mentre Montaigne si occupa dei fondamenti del “metodo” e dell'”apprendimento” visti dalla parte di chi viene educato, non dell'istituzione che educa.

Si possono individuare, leggendo *Dell'educazione dei fanciulli*: a) una critica della “lezione frontale” (“Non si smette mai di blaterare nei nostri orecchi, come si versa in un imbuto”³); b) l'elogio dell'ascolto e del dialogo (“Non desidero che inventi e parli lui solo, desidero che ascolti il suo discepolo parlare a sua volta”⁴); c) una teoria dell'apprendimento significativo, cui si dà prova nell'applicazione, non nella ripetizione della lettera (“giudichi del profitto che ne avrà tratto non dalle prove della sua memoria, ma da quelle della sua vita”⁵); d) l'assunto dell'autonomia come principio fondante dell'educazione (“Ci hanno sottoposto per tanto tempo alle dande che non sappiamo più camminare da soli”⁶); e) il carattere problematico del sapere, quale condizione della formazione di una personalità completa e aperta all'altro e al diverso (“Lo si metta davanti a questa varietà di giudizi: se può, sceglierà, altrimenti rimarrà in dubbio. Soltanto i pazzi sono sicuri e risoluti”⁷; “Tante tendenze, sette, giudizi, opinioni, leggi e costumi ci insegnano al nostro giudizio a riconoscere la propria imperfezione e la propria naturale debolezza: e non è apprendimento da poco”⁸); f) la valorizzazione del punto di vista dell'allievo sul sapere oggetto di apprendimento (“Non tanto gli insegnino le storie, quanto piuttosto a giudicarle. A mio parere questa è fra tutte la materia a cui i nostri ingegni si applicano in più diversa misura”⁹); g) la critica dell'apprendimento mnemonico (“Sapere a memoria non è sapere: è conservare ciò che si è dato in custodia alla propria memoria”¹⁰); h) la pratica, l'esercizio come mezzo necessario dell'apprendimento (“Vorrei proprio vedere come il Palvallo o Pompeo, questi bei danzatori dei miei tempi, potrebbero insegnarci le capriole soltanto facendocene vedere, senza che ci muoviamo dai nostri posti!”¹¹); i) il rifiuto della violenza nell'educazione (“Togliete di mezzo la violenza e la forza; non c'è nulla, a mio parere, che imbastardisca e stordisca a tal punto una natura ben nata”¹²); l) l'affermazione della filosofia come disciplina concettualmente antagonista ad una concezione violenta dell'educazione (“Si ha gran torto a descriverla inaccessibile ai fanciulli, e con un viso arcigno, accigliato e terribile. Chi me l'ha camuffata sotto questo viso falso, esangue e ripugnante? Non c'è nulla di più gaio, di più vivace, di più giocondo e, direi quasi, burlone. Essa non predica che festa e buon tempo”¹³); m) infine, un aspetto proveniente da una tradizione

³ Ivi, p. 196.

⁴ Ivi, p. 197.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Ivi, p. 198.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Ivi, p. 198.

⁹ Ivi, p. 206.

¹⁰ Ivi, p. 200.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Ivi, p. 210.

¹³ Ivi, p. 212.

antica, tribale addirittura, prove rudi che irrobustiscano il corpo e la mente (“Bisogna romperlo al duro travaglio degli esercizi, per abituarlo al duro travaglio della slogatura, delle coliche, del cauterio, e del carcere e della tortura” [sic]¹⁴). L’ultimo elemento credo tuttavia vada letto come prova che una educazione dalla parte del discente non implica indulgenza, svenevolezza e mancanza di disciplina.

Ho dato molto rilievo a Montaigne, ben più di quanto abbia fatto nella lezione del seminario del Cidi che ha occasionato questo articolo, perché credo che la critica della scuola tradizionale abbia bisogno di riferimenti culturali forti, capaci di offrire un orizzonte solido, di largo respiro e all’altezza della complessità di quel che significa l’”educazione”. Il dibattito pedagogico spesso s’incaglia su questioni “definitorie”, che provengono magari dalle rimasticature che il Consiglio d’Europa ha fornito delle elaborazioni pedagogiche, come ad esempio la *vexata quaestio* della definizione delle “competenze”. Oppure, la bandiera delle competenze viene innalzata per imporre pratiche di tutt’altra natura, come la valutazione standardizzata dell’Invalsi che implicherebbe anche la tendenziale standardizzazione dell’insegnamento. Accade, altresì che determinate metodologie, pure innovative, diventino autoreferenziali, perdendo il rapporto tanto con le condizioni della loro applicazione quanto con le finalità che le giustificano. Andare a scavare nella storia della filosofia offre non solo un’ispirazione, ma un programma.

Michel Foucault trattò il “sé” come prodotto di un’attività di soggettivazione. Dopo aver affrontato le “tecnologie del sé” come tecnologie di potere, che danno forma ad individui adattati a determinate pratiche di governo, ha scavato in profondità nella storia giungendo sino ai Cinici, a Socrate, agli Stoici per rovesciare il punto di vista, individuando, tra gli antichi, tecnologie del sé che, allontanandoci per brevità dal vocabolario foucaultiano potremmo chiamare “tecniche di liberazione”. Jacques Rancière ha dato vita a un progetto parallelo, ma riferito alla storia del movimento operaio del primo Ottocento, del quale è parte la rilettura della figura di Jacotot, ne *Il maestro ignorante*. La storia della filosofia non potrebbe contenere qualcosa di simile per quel che riguarda l’educazione?

Sul “potere” scolastico

L’“agenda” di Montaigne la si ritrova, variamente declinata, nella storia della pedagogia, perlomeno di quei filoni pedagogici che hanno sottoposto a critica la “scuola reale”. L’ho definita “agenda”, appunto, privilegiando le indicazioni “pratiche” di Montaigne, con una intenzionale attualizzazione. Montaigne non ha l’astrattezza di un Erasmo o di un Rousseau, ma uno sguardo rivolto al “che fare”. Ovviamente, si tratta di un testo teorico, di un “abbozzo” (traduzione letterale di “essai”, “tentativo”) che

¹⁴ Ivi, p. 202.

ha avuto come realizzazione pratica, probabilmente, soltanto l'educazione di Montaigne stesso. In esso, tuttavia si trova – credo – una capacità di osservazione critica non comune, e un'ampiezza di sguardo capace di padroneggiare in maniera complessiva le distorsioni connesse alla relazione pedagogica oltreché l'attenzione rivolta alla individuazione di indicazioni operative.

La “scuola reale”, nella sua struttura istituzionalizzata, con poche eccezioni storiche, fa della cultura la base ideologica della perpetuazione del principio di autorità. A torto si isolano determinati aspetti autoritari, o violenti, della vita dell'istituzione scolastica, assumendoli come l'ostacolo, abbattuto il quale si possa dar vita finalmente ad una scuola libera e democratica: il principio di autorità, il comando, si manifesta nell'interconnessione delle relazioni che presiedono al funzionamento dell'intero processo di trasmissione istituzionale della conoscenza. Non meno, per fare degli esempi, nella ossessione del controllo dei movimenti all'interno di un istituto, o nell'attitudine censoria di un preside, che nel programma o nel curriculum, nelle metodologie di insegnamento o nei criteri di valutazione. La possibilità di comprendere il “potere” scolastico è identica alla possibilità di comprendere le connessioni sistemiche o strutturali tra i suoi diversi elementi, tanto materiali che simbolici. Ritengo, a questo proposito, insuperato il lavoro trentennale di Pierre Bourdieu.¹⁵

Io non sono un sociologo, e, anche se lo fossi, non potrei fare delle mie classi liceali un oggetto di indagine sociologica, perché ciò determinerebbe una chiara confusione di ruoli. Nello stesso tempo, non credo esista chiave migliore della lettura delle opere di Bourdieu per spiegare i fenomeni disfunzionali che un insegnante incontra quotidianamente a scuola:

- i ragazzi studiano non per imparare qualcosa, ma solamente per il “voto”, o come gratificazione puramente esteriore, o perché temono le conseguenze del brutto voto; hanno, come si dice, generalmente un atteggiamento strumentale verso lo studio;
- i ragazzi e le ragazze copiano;
- i ragazzi e le ragazze mentono, o dicono le cose che pensano insegnanti e presidi amino sentirsi dire;
- i ragazzi e le ragazze sono abituati a imparare a memoria;
- i ragazzi e le ragazze sanno ragionare benissimo sui problemi quotidiani (le ragazze ad es. sanno tutto di aborto e contraccezione), ma non sui concetti delle materie scolastiche;

¹⁵ A torto, credo, si rimprovera a Bourdieu un “determinismo fatalista”. L'intera sua opera è densa di indicazioni pedagogiche, così come, nell'ultima parte della sua vita, di produzione di rapporti sull'educazione con committenza istituzionale, nel segno di una democratizzazione effettiva della cultura. Senza dubbio, è impossibile dedurre, a mio avviso, dalla sua sociologia una prassi pedagogica specifica. Da questo punto di vista, il libro di A. Braz, *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*, PUF, Paris 2011, mi è sembrato abbastanza prolisso e deludente.

- i ragazzi e le ragazze non sanno scrivere nella loro lingua madre, non padroneggiano la grammatica, la sintassi, non sanno fare un riassunto;

I ragazzi e le ragazze, queste inclinazioni e questi atteggiamenti li imparano a scuola. Sia le lacune che i rapporti disfunzionali col sapere sono un prodotto della scuola, non un dato di natura. La “dòxa” scolastica, ovvero il senso comune della maggioranza dei presidi e degli insegnanti, nega costantemente il fatto che questi fallimenti o gli atteggiamenti disfunzionali degli studenti siano un prodotto del sistema. Ma questa visione autoassolutoria, che fa parte del “senso comune” che circola nel sistema scolastico, in realtà è un elemento del processo generale mediante cui il sistema si contraddice, producendo l’opposto di quel che è nella sue finalità istituzionali dichiarate.

Quando inizia la scuola, gli studenti non iniziano tutti da zero, non si trovano tutti nella stessa posizione di fronte alla “cultura”. C’è chi è già competente, per via del livello socioculturale della sua famiglia: inconsapevolmente, la famiglia trasmette non solo delle conoscenze, ma un “ethos”, cioè un atteggiamento verso il senso e lo scopo della cultura e della scuola. C’è, invece, chi inizia da zero. Per qualcuno la cultura scolastica è la *sua* stessa cultura, per qualcun altro è una cultura altra. Per qualcuno la cultura è riproduzione, per qualcun altro è “acculturazione”. E non è il livello economico, ma il bagaglio culturale o “capitale culturale” quel che conta, e le differenze riguardano non solo gli stranieri, i “poveri”, ma anche magari la figlia di un commerciante rispetto alla figlia di una professoressa.

Il senso comune scolastico “rimuove” questa realtà perché tale rimozione è funzionale alla legittimazione meritocratica della scuola. Il fatto di non insegnare determinate “tecniche” espositive, anzi disprezzando la pedagogia come cosa indegna degli uomini di cultura, è un modo per ribadire la differenza tra gli “eletti” e i “reietti” che altro non è se non una differenza socioculturale, non di meriti. La scuola presenta la diseguaglianza socioculturale come differenza di talenti e meriti, il “misconoscimento” della diseguaglianza socioculturale è un aspetto necessario della “meritocrazia”.

Il ruolo “carismatico” della filosofia nella scuola gentiliana

Bourdieu ci offre, a mio avviso, anche una chiave per l’interpretazione della storia dell’insegnamento della disciplina “filosofia” nella scuola italiana. Ne *Les héritiers*, la figura chiave della riproduzione del potere dell’istituzione scolastica, in quanto autorità legittimata a sanzionare le diseguaglianze sociali di fronte alla cultura trasformandole e falsificandole in differenze di “talenti” e “attitudini”, è la figura *carismatica* del professore. Ed è senza dubbio per la sua funzione carismatica

che la filosofia acquisisce una chiara centralità nella riforma Gentile del 1923.

Per la pedagogia idealistica la filosofia rappresenta il culmine della formazione delle classi dirigenti. In realtà, si tratta di un'anti-pedagogia, perché Gentile si limita ad affermare “chi sa, sa insegnare”. Per Gentile, non c'è bisogno della didattica, perché la didattica è la filosofia stessa, in quanto è “dialogo, esplicitazione e comunicazione del pensiero”.¹⁶ L'elemento carismatico è accentuato dal fatto che Gentile assegna – il che può parere strano, dal momento in cui si tratta di una riforma del primo governo Mussolini – una grande libertà al docente, nella scelta dei testi come nello svolgimento del programma.

Va ricordato che la riforma Gentile è estremamente selettiva e classista. Non può tuttavia essere considerata “la più fascista delle riforme” (come la salutò, al momento della sua approvazione, Benito Mussolini) perché ad essa concorre un lungo lavoro preparatorio, promosso soprattutto dalla Unione degli Insegnanti Medi a partire dai primi del '900, con il contributo, oltretutto dello stesso Gentile, di personalità come Gaetano Salvemini: l'idea di fondo era che occorreva “raffreddare” le aspettative, considerate eccessive, di promozione sociale della piccola borghesia italiana (*cooling out* è l'espressione degli storici dei sistemi scolastici, visto che ci sono parallelismi con riforme della stessa epoca in altre nazioni occidentali, Germania e Inghilterra, ad esempio).¹⁷ Un accesso troppo ampio all'università, a parere dei riformatori, aveva già creato un esercito di “spostati”, di disoccupati intellettuali fonte di inquietudine e disordine. Perciò Gentile, da un lato crea una “scuola di scarico”, la *scuola complementare*, che non dà accesso all'istruzione secondaria, neppure di tipo tecnico, dall'altro introduce un “numero chiuso” delle iscrizioni alla scuola secondaria inferiore e superiore (in un anno si arriva a un 47% di diminuzione delle iscrizioni alle statali, e ad un aumento del 16% alle private).¹⁸

Ai tempi della riforma Gentile, nonostante il regime fascista fosse al potere da due anni, le finalità dell'insegnamento della filosofia nei licei non credo si discostassero molto da questa sintetica enunciazione che ho trovato nel sito Didattica Loescher:

1. la strutturazione del pensiero (capacità logiche e argomentative);
2. la comprensione storica e critica del proprio tempo;
3. la sedimentazione di atteggiamenti sociali positivi.¹⁹

Lo sviluppo di un pensiero critico, ma riservato ai futuri leader, è una costante

¹⁶ D. Massaro, *Struttura e didattica della filosofia*, in “Insegnare”, 11/12 1990, p. 24.

¹⁷ Cfr. M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna 1974, pp. 68-83.

¹⁸ Cfr. M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Milano 2017, p. 70.

¹⁹ Si veda: didatticadellafilosofia.loescher.it/la-filosofia-e-il-processo-formativo

del “curriculum nascosto” della scuola. Le ricerche di Jane Anyon hanno mostrato come l’insegnamento sia impostato sul controllo e sull’obbedienza nelle scuole della “working class”, mentre la valorizzazione dell’autonomia sia prerogativa delle scuole frequentate dalla “upper class”.²⁰ Il recente documentario di Emanuela Audisio, che conclude mostrando come i massimi protagonisti della innovazione in campo imprenditoriale (Bill Gates, Jeff Bezos, ecc.) siano stati educati col metodo Montessori, vale a conferma di tale diagnosi, cui la Anyon è giunta mediante un’indagine sul campo.

Attenendoci alla “storia interna” dell’insegnamento della disciplina, tra la riforma Gentile e il secondo dopoguerra, notiamo una sostanziale continuità o, meglio una oscillazione attorno ai medesimi dilemmi di fondo. Secondo Monica Galfré, già nel 1925, quando Gentile lascia il ministero della Pubblica Istruzione, sostituito da Fedele, l’ambizione formativa affidata alla materia viene ridimensionata (secondo Stelli, ciò avviene, invece, col ministero De Vecchi, nel 1936): i manuali, aboliti da Gentile in virtù della priorità assegnata alla lettura di opere integrali, vengono ripristinati. Viene stabilita la scansione, attualmente in vigore, che vede una divisione tra la filosofia antica nel terzo, la moderna nel quarto, la contemporanea nel quinto anno di liceo. Si tratta, a mio avviso, senza dubbio di una “normalizzazione” nata da esigenze di gestibilità dell’insegnamento del corpo docente, non da ragioni di carattere ideologico.²¹

Una certa continuità storica si nota anche rispetto al problema del “metodo”, o “modello” di insegnamento della disciplina: con Gentile, accanto alla valorizzazione della materia, si afferma il modello “storico” di insegnamento. Ovvero, hegelianamente, la storia della filosofia è considerata come l’asse di sviluppo del pensiero filosofico. In Italia, nonostante discussioni che, a più riprese hanno coinvolto esperti e commissioni di studio, ha finito per prevalere un orientamento a favore della continuità metodologica.

Prima di Gentile, la filosofia veniva insegnata a scuola secondo il metodo “teoretico”, declinato in due versioni, una teologica l’altra positivista, ma entrambe di natura dogmatica: infatti, postulano l’esistenza di una “filosofia vera” messa a confronto con gli errori filosofici. Il metodo teoretico, in seguito, si differenzia e si problematizza, articolandosi in grandi argomenti di discussione (es. l’Etica, la Politica, ecc.). Questo è, grosso modo, il modello di insegnamento attuale della filosofia nell’ultimo anno di liceo, in Francia. I sostenitori del modello storico, come Stelli, affermano che quest’ultimo, a differenza del modello teoretico, consente di contestualizzare il pensiero nel tempo, ed evita la frammentazione della trattazione degli autori (pensiamo a Kant, la cui riflessione unitaria nelle tre critiche verrebbe

²⁰ Cfr. J. Anyon, *Social Class and Hidden Curriculum of Work*, in “Journal of Education”, n. 162, 1980.

²¹ Ivi, p. 88; cfr. G. Stelli, D. Lanari, *Modelli di insegnamento della filosofia. Modello teoretico, modello storico, filosofia al computer*, Armando, Roma 2001, p. 61.

divisa in Teoretica, Morale, Estetica). Tuttavia, lo stesso Stelli ammette che il rischio è quello di mettere in ombra l'aspetto logico-argomentativo dell'insegnamento, rischiando che la filosofia risulti per gli allievi una semplice rassegna di opinioni.

La Commissione Brocca, sul finire degli anni '80, reinterveniva in questa discussione proponendo un compromesso tra i due modelli, un impianto *storico-tematico*, consistente, nelle parole di Enrico Berti, “nella individuazione di alcuni grandi nodi, intorno ai quali si è storicamente sviluppata la filosofia, e nella ricostruzione, a partire da essi, di alcune possibili reti con cui catturare i più importanti temi e problemi filosofici”. Stelli, in *Modelli di insegnamento della filosofia*, conclude andando nella stessa direzione: “La soluzione più ragionevole potrebbe essere, in conclusione, mantenere il metodo storico, con robuste modifiche atte a restituire spazio autonomo alla dimensione teoretico-argomentativa, negli ordini di scuola dove già si insegna filosofia”.²²

Lo studente come ricercatore

Tutte questioni nelle quali siamo involuppati noi insegnanti di filosofia, e che costituiscono le condizioni ereditate della nostra azione didattica. Esse sono il pane quotidiano del discorso professorale, e definiscono le linee della riflessione sulla professione: credo sia capitato a tutti di discutere coi colleghi – a me è capitato a latere di riunioni di dipartimento – di metodo storico o metodo teoretico o dello spazio da assegnare ai testi delle opere filosofiche nell'insegnamento della materia. Si tratta di schemi di pensiero e di azione entro i quali, noi insegnanti di filosofia, ci siamo formati e siamo cresciuti, e siamo, quindi, abituati a pensare il nostro ordine culturale come un “senso comune”. Essi senza dubbio contengono una dose di arbitrarietà, nel senso che è sicuramente possibile reimmaginare i curricoli della disciplina secondo modalità del tutto diverse. Tuttavia, personalmente, proprio in forza dell'abitudine, mi trovo d'accordo sull'affermazione di Stelli su quale sia la “soluzione più ragionevole”, semplicemente perché trovo molto più facile individuare spazi “teorico-argomentativi” dentro una trattazione storica, piuttosto che storicizzare un'organizzazione del discorso fondata su filoni tematici di carattere teoretico.

Uno sguardo d'insieme a questa storia molto sommaria dell'insegnamento della filosofia in Italia, tuttavia mi suscita un'altra considerazione, notando come l'orientamento del dibattito istituzionale sia stato essenzialmente “teacher centered”.

Ad esempio, Enrico Berti nel già citato passo illustrativo dei programmi Brocca, difendeva l'idea del superamento dell'impostazione manualistica e del “ritorno ai testi”, come una scelta mirata a rendere il lavoro degli insegnanti delle superiori più simile a quello dei professori universitari. Il lavoro dell'insegnante, secondo

²² Ivi, p. 73.

Berti, avrebbe dovuto “richiedere l’esercizio di un’attività di ricerca come base e condizione indispensabile dell’attività didattica”.²³ Allora, io quando ho iniziato a insegnare, l’attività di ricerca l’ho intesa proprio nel senso di Enrico Berti: ho iniziato io a scrivere delle dispense, che sostituissero il manuale di filosofia, e ho basato la loro scrittura sulla lettura delle opere filosofiche. Penso sia assolutamente normale, vista la tradizione da cui si proviene. Dopo vari anni mi sono reso conto del limite di questa interpretazione dell’attività di ricerca”. Dovremmo chiederci, infatti: l’attività di ricerca deve essere del’insegnante o dell’allievo?

Philippe Meirieu, invitato recentemente a un convegno promosso dal Ministero italiano, *Ripensare l’educazione nel XXI secolo*,²⁴ dice, infatti, che è *lo studente che deve essere un ricercatore*: come fa il bambino, e poi l’adolescente, a far proprie delle conoscenze, e poi a saperle padroneggiare in contesti diversificati affinché diventino “competenze” che entrino a far parte dell’“habitus”, cioè della sua personalità, se non confrontandosi lui direttamente coi problemi, avendo la possibilità, e anzi un incoraggiamento esplicito a sbagliare, a procedere per tentativi ed errori? Si pone anche un’altra domanda, Meirieu: come fa un qualsiasi allievo a formarsi un desiderio di apprendere, se non viene inserito in un ambiente nel quale possa “mobilitare” i propri interessi e le conoscenze già possedute per impararne di nuove?

La posizione di Meirieu mi sembra importante, perché offre un quadro di riferimento chiaro, non dispersivo, focalizzato su problemi cruciali dell’insegnamento, capace di poter essere attivato anche secondo una pluralità di scelte metodologiche. Quello che Meirieu mette a fuoco, nel convegno voluto dalla ministra Azzolina, è il problema della “motivazione”. Ciò che dice, al fondo, è che essa non può essere considerata un “prerequisito” per la frequenza della scuola (come scrisse Platone sulle porte dell’Accademia, “Non entri chi non è motivato”), e neppure un problema di natura specifica trattato a latere dell’insegnamento, da équipe di psicologi. È l’intero dispositivo istituzionale, il tipo di pedagogia adottata, ad essere responsabile della “produzione” di studenti motivati o non motivati. E Meirieu, quando afferma che “lo studente deve essere un ricercatore” fornisce, in questo senso, una chiara linea di indirizzo, e non fa altro che riprendere il postulato che è alla base dell’intera storia della “pedagogia attiva”, e che ricorre in tante personalità come Baden Powell, Montessori, Dewey, Freinet, ecc., per cui se il fine deve essere quello di formare esseri umani realmente “autonomi”, anche il postulato iniziale, e il dispositivo pratico che si costruisce attorno ad esso, deve essere fondato sull’autonomia.

Se si perdono di vista i fini e i problemi chiave, allora si rischia di infilarsi in un labirinto, e il metodo può finire per divorare gli scopi per cui è stato elaborato e messo in atto. Come nota, ad esempio, Dario Siess, quando afferma che nella “didattica per competenze” il “compito di realtà” può restare separato e avulso dall’insegnamento disciplinare, rendendo schizofrenico il processo di apprendimento: “Il primato dell’azione in situazione rischia così

²³ Ivi, p. 68.

²⁴ La registrazione del Convegno del 18-19/12/2020 è disponibile su YouTube.

di schiacciare l'apprendimento sul “prodotto finale” specifico, lasciando in ombra il problema di come conferire significatività all’*intero* percorso didattico di una disciplina, o di diverse discipline di studio concorrenti nella formulazione dei singoli temi in esame.”²⁵

Autonomia ed eteronomia

Nel confuso panorama globale delle riforme dell’educazione – confuso, contraddittorio, e pregno di pericolose tentazioni di “svolte tecnocratiche” – riemerge l’attenzione verso la “filosofia”, in quanto disciplina che ha tra i suoi principi fondatori l’“autonomia” di ricerca e di pensiero. La recente riforma francese estende la filosofia all’ultimo anno di tutti gli indirizzi scolastici, anche dei professionali, con la contraddizione tuttavia di ridurre le ore di insegnamento negli indirizzi in cui è già insegnata. La filosofia come cosmetico di riforme tecnocratiche? Non è affatto gratuito dirlo, visto che il segno fondamentale delle riforme Macron sembra essere quello di svalutare il ruolo del “bac” come momento di transizione dalla scuola all’università, e di assumere al suo posto un “controllo continuo” che orienta la selezione verso le “*facultés*” o le “*grandes écoles*” nel corso di tutti gli anni della carriera liceale. L’idea di fondo sembra essere quella – piuttosto antica, visto che la sua prima versione è nella Repubblica di Platone, rilanciata poi all’epoca dell’esplosione dei test IQ negli Usa dei primi del ‘900 – di individuare e selezionare le persone adatte per i posti adatti.

Dovremmo fare attenzione, inoltre, anche al meccanismo messo bene in luce da Angélique del Rey, nei suoi libri *À l’école des compétences* e *La tirannia della valutazione*, e da Valeria Pinto, in *Valutare e punire*, della proliferazione di retoriche che incitano all’autonomia e alla responsabilità individuale del compito di essere “imprenditori di se stessi” nel momento stesso in cui si affermano, nella realtà del funzionamento delle istituzioni, meccanismi tesi a uniformare i comportamenti degli individui, soprattutto mediante dispositivi di valutazione: l’autonomia come cavallo di Troia dell’eteronomia.

Da un punto di vista squisitamente didattico e formativo, invece, il paradosso sta nel fatto che – come sembra anche nella riforma francese già menzionata – il plus di “senso” che si vuole dare alla formazione dei giovani con la filosofia, unita mediante mera giustapposizione al curriculum preesistente, svanisca da solo, in virtù dell’assenza di un ripensamento dell’insieme. Gli estensori degli *Orientamenti per l’insegnamento della filosofia* del Miur (2018) sembrano tradirsi quando affermano che scopo precipuo dell’insegnamento della filosofia, esclusivamente nei tecnici e professionali, dovrebbe essere quello di “rendere ogni studente un autonomo costruttore di se stesso” ma

²⁵ D. Siess, *Oltre le competenze. Un approccio strutturale alla didattica attiva*, in “Comunicazione filosofica”, n. 45 novembre 2020, p. 28.

sottintendendo che in quegli indirizzi la filosofia non avrebbe la funzione formativa generale che continuerebbe, invece, a rivestire nei licei.

La Philosophy for Children

Dentro un mondo così ambiguo, credo che un punto di riferimento solido siano quelle metodologie fondate sul “fare filosofia” in prima persona, secondo una modalità dialogica e comunitaria. Due, da questo punto di vista mi sembrano i modelli di riferimento: del primo sono venute a conoscenza mediante gli articoli di *Comunicazione filosofica*, il periodico della *Società filosofica italiana*, che ne ha fatto uno dei propri temi ricorrenti di analisi e discussione, ed è la *Philosophy for Children*, ideata da Matthew Lipman a metà degli anni '70; del secondo sono venute a sapere grazie ad Antonio Vigilante, che mi ha aperto alla conoscenza della figura di Danilo Dolci, ed è la “maieutica reciproca” che Dolci elabora verso la fine degli anni '60, nel corso della sua grande esperienza di promotore di lotte contadine e di animatore di vita comunitaria, in Sicilia.

La *Philosophy for Children* e la maieutica reciproca hanno diversi aspetti in comune, nonostante siano nate in maniera del tutto indipendente l'una dall'altra. Ad esempio, nelle 15 tesi per un' *Alternativa nella scuola pubblica*, Antonio Vigilante e Fabrizio Gambassi, che si ispirano esplicitamente a Danilo Dolci, parlano della scuola come “comunità di ricerca”, usando una espressione che viene da Lipman e dalla *Philosophy for Children*.

La *Philosophy for Children* viene formulata, a metà degli anni '70, da Lipman, come risposta all'inaridimento, nella pratica effettiva delle scuole americane, delle didattiche basate sulla pedagogia di John Dewey. La sua ispirazione, quindi, è l'istanza di un ritorno allo spirito originario di Dewey. Essa, come dice Antonio Cosentino, non è una “filosofia per bambini”, semmai una filosofia praticata “con” i bambini, che tuttavia si prefissa l'obiettivo generale di rendere possibile una pratica di elaborazione collettiva di riflessione e ricerca. Il processo si fonda, appunto, sulla “comunità di ricerca” costituita dai partecipanti al dialogo che cooperano nella riflessione collettiva e nella costruzione di esiti condivisi della discussione. L'insegnante svolge la funzione di “facilitatore”, che da un lato modera dall'altro orienta la discussione cercando di favorire l'atteggiamento riflessivo dei partecipanti.

Lo sviluppo di capacità riflessive sembra essere un asse cruciale della metodologia di Lipman: “In seno alla comunità di ricerca gli studenti imparano a criticare i ragionamenti deboli e ad impiantare ragionamenti forti; imparano a farsi carico delle responsabilità dei loro processi di apprendimento e di crescita, imparano ad accettare la loro dipendenza dagli altri, ad impegnarsi nell'auto-correzione collettiva quando questo è necessario e ad essere fieri dei risultati del gruppo come di quelli personali; imparano, inoltre, a formulare giudizi corretti nel contesto del dialogo e della ricerca

in comune”.²⁶ Queste istanze sembrano essere confermate nella loro efficacia anche dal bel resoconto di Marta B. Rota, di un’esperienza di *Philosophy for Children* compiuta in una classe di quinta primaria a Bergamo, nel 2006.²⁷

L’istanza che muove Lipman, tuttavia è più ambiziosa e generale, e pone la “comunità di ricerca” come motore di una ridefinizione in senso “costruttivista” della scuola tradizionale: “Raramente l’educazione tradizionale è stata capace di rispondere alla sfida di Vico, che asseriva che l’unico modo per capire veramente qualche cosa è quello di compierla nuovamente in qualche modo (si può capire cosa sia essere narratore solo diventando narratore, pittore solo diventando pittore).²⁸ Questa esigenza trova riscontro anche nel pensiero di Fulvio Cesare Manara, il primo, in Italia, ad aver utilizzato l’espressione “comunità di ricerca” a proposito della scuola²⁹, e che ne ha promosso la diffusione anche indipendentemente dalla *Philosophy for Children* in senso stretto. Manara considera la “comunità di ricerca” come modalità radicale per sciogliere le contraddizioni che avvulpano non soltanto l’insegnamento scolastico in generale, ma in particolare l’insegnamento della disciplina “filosofia”. Il metodo, “che nessuno si sognerebbe mai di teorizzare o difendere – dice Manara –, ma che in pratica si è imposto come abitudine e tradizione: lezione cattedratica – studio individuale – interrogazione” dissolve alla radice il senso della filosofia e del suo insegnamento: “L’insegnamento della filosofia, con la pretesa fallimentare di fornire una panoramica “completa” e “storicamente situata”, nonché “oggettiva” delle filosofie del passato ha finito per deludere generazioni di studenti, obliterando la possibilità di *scoprire la pratica filosofica* e generando un’immagine della filosofia, che, anziché essere autentica e coinvolgente, era astratta, relativistica e indifferenzista”.³⁰

La maieutica reciproca

La *maieutica reciproca* di Dolci, se messa a confronto con la *Philosophy for Children* di Lipman, sembra portare con sé un segno più marcatamente politico. Essa, infatti, non può essere disgiunta dall’esperienza concreta, dalle lotte condotte da Dolci assieme ai contadini siciliani come lo “sciopero al contrario” del 1956 e la battaglia che, nel 1963, costrinse le autorità alla costruzione della diga sul fiume Iato. La “maieutica reciproca” è profondamente legata all’idea di “sviluppo di comunità” e a ciò che, attualmente, viene definito “empowerment” (e che Dolci chiamava “valorizzazione”), ovvero sviluppo e raf-

²⁶ Cfr. A. Cosentino, *Philosophy for Children*, in “Comunicazione filosofica”, n. 1, giugno 1997.

²⁷ Cfr. M. B. Rota, *La filosofia è come la radice di un albero. Esperienza laboratoriale di pratica filosofica in una classe quinta di scuola primaria*, in “Comunicazione filosofica”, n. 19, dic. 2007.

²⁸ M. Lipman, *Pratica filosofica e riforma dell’educazione*, in “Bollettino SFI”, n. 135, 1988, p. 34, citato in A. Cosentino, cit.

²⁹ Devo ad Antonio Vigilante questa informazione.

³⁰ F. C. Manara, *Dal discorso sulla filosofia all’esperienza delle pratiche filosofiche*, in “Comunicazione filosofica”, n. 19, dicembre 2007, p. 17.

forzamento delle capacità collettive e individuali delle comunità di gestire e indirizzare autonomamente la propria esistenza economica e sociale.

Danilo Dolci appartiene alla tradizione politico-culturale della non-violenza (collaborò, tra gli altri, con Aldo Capitini) e, nello stesso tempo, alla storia dell'attivismo politico "dal basso", che organizza la mobilitazione collettiva delle comunità al di fuori di vincoli istituzionalizzati in sindacati e partiti.³¹ Il suo contributo originale, nell'ambito della storia delle lotte dei movimenti sociali, consiste probabilmente nel fatto che l'azione del ricercatore e dell'attivista si prolunga in un'azione pedagogica. Dice, al proposito, Antonio Vigilante: "Ciò che distingue la prassi di Dolci dalla tradizione delle lotte sindacali è non tanto la particolare forma assunta dalla protesta nonviolenta (non solo lo sciopero e le manifestazioni, ma anche il digiuno), ma soprattutto l'autoanalisi popolare. Dolci si rende conto che è indispensabile lavorare al livello della percezione di sé e delle relazioni interpersonali, per superare la profonda sfiducia personale e sistemica. Ognuno deve imparare a parlare, ad esprimersi come soggetto propositivo, ed a fidarsi degli altri, a considerarli interlocutori indispensabili per la soluzione dei problemi comuni".³²

Dopo il '68, Dolci sposta il proprio interesse dalle battaglie politiche locali (che, si ricordi, avevano avuto una notevole risonanza internazionale, portando a Dolci il sostegno e la collaborazione di Sartre, Fromm, Calamandrei, solo per citarne alcuni, oltre al conferimento, nel '57, a Dolci stesso, del premio Lenin per la pace) al progetto pedagogico. Vigilante sottolinea che non si tratta di una rinuncia alla lotta, ma piuttosto di un allargamento di orizzonti: la ricerca della definizione dei termini di una prassi "universale" per la costruzione di un'autentica democrazia, partendo dall'educazione.³³ Di qui, il lungo lavoro che porta alla costituzione del Centro educativo di Mirto, e il cui resoconto è contenuto in *Chissà se i pesci piangono*, edito da Einaudi nel '73 e recentemente ripubblicato. L'elaborazione di una scuola fondata sul metodo maieutico si fonda su una critica radicale della scuola tradizionale. Dolci afferma che, "se l'insegnante inculca, ammaestra ed esamina (e talora la lingua gli diventa una bacchetta) non cresce il dialogo della ricerca, nemmeno ci si conosce".³⁴

Per farsi un'idea di quel che producono i seminari preparatori della nascita del centro educativo di Mirto credo che la cosa migliore sia prendere un frammento da un seminario che si svolge a Borgo di Trappeto, nell'estate del 1972. Partecipano una ventina di ragazzi e ragazze (in minoranza) che hanno per lo più dodici anni, qualcuno più grande, oltre ovviamente a Danilo Dolci. La domanda iniziale è: "Che cosa viene detto destino?":

³¹ La lettura di R. Sennett, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Feltrinelli, Milano 2012, mi ha fatto pensare a una storia dell'attivismo politico "dal basso", in cui Dolci potrebbe stare assieme all'americano Saul Alinsky. Storia di cui lo stesso Sennett, nel libro, disegna un abbozzo.

³² A. Vigilante, *Maieutica reciproca e sviluppo comunitario*, in "Educazione democratica", n. 2, 2011, p. 98.

³³ Ivi, pp. 93-94.

³⁴ A. Vigilante, *La maieutica reciproca per una scuola conviviale*, in P. Vittoria (a cura di), *Dialogo, luogo dell'utopia*, Quintadicepertina, Genova 2016, p. 85.

DANILO: Posso farti una domanda, Ignazio? Allora, se non ho capito male, la vita è semplicemente la pellicola di un film che scorre ... Arrivati ad un certo momento la figura deve muoversi ad un certo modo. Questa è la tua idea, Ignazio, o mi sbaglio? (...)

SALVATORE: Oppure c'è una pellicola per ciascuno: quando nasce un bambino inizia il film, la pellicola fa le veci della vita, e se si spezza è la fine, si spezza la sua vita, si muore all'istante.

SERGIO: E la pellicola è molti anni messi insieme, la vita di un uomo, e se la pellicola continua anche la vita continua.

ALBERTO: Allora bisognerebbe dire destini e non destino.

CIELO: Dove arriva la conoscenza dell'uomo, lì il destino può andare indietro.

AMICO: Se è vero quello che dice Ignazio, che noi ci muoviamo esattamente come i personaggi del film, allora è inutile che fatichiamo, facciamo degli sforzi perché tutto fa lo stesso. Io sono d'accordo con Cielo, Alberto, Danilo, sono contrario a Ignazio e Sergio. Per esempio, questa riunione l'abbiamo organizzata noi, mica il Destino.³⁵

Non solo emerge l'intensità e il "peso" dato alle parole, effetto di una pratica dialogica che "non serve a stabilire chi ha torto e chi ha ragione in una discussione, ma a cercare insieme una verità comune"³⁶, ma anche la profondità dei contenuti, tenendo conto del fatto che gli interlocutori sono quasi tutti bambini di 12 anni: c'è il "determinista" Ignazio, c'è la pluralità delle traiettorie di vita, la libertà e il potere della conoscenza e l'idea che dobbiamo essere consapevoli di essere condizionati ma al contempo possiamo avere un atteggiamento attivo, non fatalista, nei confronti della vita. Il dialogo sembra essere non soltanto occasione della "presa di parola" per coloro cui solitamente è richiesto soltanto ubbidire e tacere, ma altresì il vettore di una "potenza spinoziana".

Dal resoconto dei seminari di Dolci del '72 viene anche fuori che l'idea della "comunità di ricerca" non si risolve nel momento del seminario maieutico, ma si prolunga nella curiosità dei bambini e dei ragazzi, che autonomamente compiono ricerche, naturalistiche e astronomiche ad esempio, i cui esiti confluiscono nei seminari maieutici successivi.

Nelle testimonianze degli studenti contenute nel resoconto che Vigilante fa della sua pratica di "maieutica reciproca" al liceo socio-psico-pedagogico di Manfredonia viene fuori come essa si configuri come effettiva pratica di "soggettivazione" e di "capacitazione": educazione all'ascolto reciproco ("possiamo esprimere le nostre opinioni e ascoltare quelle degli altri"), al confronto di idee, all'espressione del

³⁵ D. Dolci, *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*, Mesogea, Catania 2018, p. 164.

³⁶ A. Vigilante, *La maieutica reciproca per una scuola conviviale*, cit., p. 94.

proprio punto di vista, a cambiare idea (“ho riflettuto e notato che il mio pensiero effettivamente non era del tutto giusto”), alla curiosità intellettuale (“a volte capita che il ragazzo, rendendosi conto di non essere a conoscenza di alcune cose, si senta anche spronato a informarsi su cose che prima non gli passavano nemmeno per la testa”). Le studentesse, inoltre, mettono in rilievo come il seminario maieutico sia occasione per mettere alla prova le competenze, ossia a “mettere in pratica” le materie di studio dell’indirizzo socio-psico-pedagogico: “...sembrerebbe strano dire che si possano mettere in pratica in quanto materie umanistiche e quindi totalmente teoriche, invece a mio parere parlare con altre persone e cercare di capire i loro punti di vista è un ottimo esercizio per mettere in “pratica” queste materie”. Le ragazze sottolineano, infine, la differenza rispetto all’“insegnamento passivo” abituale nella didattica scolastica.³⁷

La filosofia, quindi, tanto nella “comunità di ricerca” come nella “maieutica reciproca” non è contenuto, “nozione”, ma è il metodo stesso della costruzione di un sapere condiviso. Ciò, è certamente antitetico alla pratica istituzionale di “aggiungere ore” inseguendo istanze provenienti dalla società e dalla politica (l’ora di educazione sessuale, l’ora di “educazione civica”, l’ora di “costruzione del sé”) ma lasciando del tutto immutato l’assetto generale dell’insegnamento.

La filosofia “in prima persona”, il “pensare in comune” sembrano essere anche una risposta al problema affrontato da Meirieu, quello della “motivazione”. L’essere chiamati in prima persona non solo a dire la propria, ma a cercare “verità” condivise non solo rispetto a cose che riguardano la propria vita quotidiana, ma a temi importanti per la propria formazione (Dolci iniziò a discutere con i contadini siciliani di “pianificazione”), consente di formare una prospettiva nei confronti del percorso di apprendimento, non solo conferendo senso, ma altresì “mobilitando” risorse intellettuali e motivazionali.

Conclusione: punto di domanda

Conclusa questa disamina delle questioni che mi sembrano rilevanti dell’insegnamento della filosofia a scuola, a confronto con i modi di insegnamento che mettono al centro il “fare filosofia” dei non-filosofi, confesso che potrei presentare dei rilievi critici sulla “maieutica reciproca” o sulla “comunità di ricerca” soltanto una volta formato a praticarle io stesso. Preso attualmente dal più modesto obiettivo di emendare un insegnamento impostato sulla “lezione frontale” sperimentando le tecniche americane presenti in *Teach Like A Champion*, libro che insegna a integrare l’esercitazione all’interno stesso della lezione, a praticare effettivamente nel quotidiano la “valutazione formativa” e a coltivare negli studenti la “cultura dell’errore”, so che il

³⁷ Ivi, pp. 106-110.

lavoro grosso, nell'insegnamento, quello che costa molta fatica, è proprio il passaggio dal dire al fare, dalla teoria alla pratica, dall'esperimento occasionale alla routine.

L'incitamento di Fulvio Cesare Manara, "Bisogna sciogliere le vele e avere il coraggio di affrontare il mare aperto", nel senso di far diventare la filosofia, a scuola, "pratica filosofica" e non più arida "storia della filosofia" interroga direttamente anche me. Da un lato posso nutrire timori di espormi, per mancanza di convinzione e di formazione adeguata, al fallimento ma, dall'altro, non posso che convenire che il principio è assolutamente giusto. Finisco perciò con un punto di domanda cui non saprei, al momento, dare una risposta: andare per gradi, passo dopo passo, o "affrontare il mare aperto"?

Bibliografia

- Anyon J., *Social class and Hidden Curriculum of Work*, Journal of Education, n. 162, 1980.
- Barbagli M., *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, il Mulino, Bologna 1974.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Les éditions de Minuit, Paris 1964.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les éditions de Minuit, Paris 1968.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., de Saint Martin M., *Rapport pédagogique et communication*, Cahier du centre de sociologie européenne, Mouton, Paris 1968.
- Bourdieu P., *La trasmissione dell'eredità culturale*, in Marzio Barbagli (a cura di), Il Mulino, Bologna 1972.
- Braz A., *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*, PUF, Paris, 2011.
- Cosentino A., *Philosophy for Children*, in "Comunicazione filosofica", n. 1, giugno 1997.
- Del Rey A., *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, La Découverte, Paris 2010.
- Del Rey A., *La tirannia della valutazione*, Eléuthera, Milano 2018.
- Dolci D., *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*, Meso-gea, Catania 2018.
- Foucault M., *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, Feltrinelli, Milano 1985.
- Foucault M., *Tecnologie del sé. Un seminario con Michel Foucault*, a cura di H. Martin, H. Gutman, P. H. Hutton, Bollati Boringhieri, Milano 1992.
- Galfré M., *Tutti a scuola! L'istruzione in Italia nel Novecento*, Carocci, Milano 2017.
- Gardner H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 1993.
- Le Boterf G., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli 2008.
- Lipman M., *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, in Bollettino SFI, n. 135, 1988.

- Massaro D., *Struttura e didattica della filosofia*, in *Insegnare* 11/12, 1990.
- Manara F. C., *Comunità di ricerca e iniziazione al filosofare. Appunti per una nuova didattica della filosofia*, Lampi di stampa 2003.
- Manara F. C., *Dal discorso sulla filosofia all'esperienza delle pratiche filosofiche*, in "Comunicazione filosofica", n. 19, dicembre 2007.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina editore, Milano 2000.
- McTighe J., Wiggins G., *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso per la comprensione significativa*, Libreria Ateneo salesiano, Roma 2004.
- Meirieu Ph., *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*, Feltrinelli, Milano 2003.
- Montaigne M. de, *Saggi*, cura di F. Garavini, Mondadori, Milano 1970.
- Pinto V., *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione*, Cronopio, Napoli 2012.
- Rancière J., *Il maestro ignorante*, Mimesis, Milano 2008.
- Rota M. B., *La filosofia è come la radice di un albero. Esperienza laboratoriale di pratica filosofica in una classe quinta di scuola primaria*, in "Comunicazione filosofica", n. 19, dic. 2007
- Sennett R., *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Feltrinelli, Milano 2012.
- Siess D., *Oltre le competenze. Un approccio strutturale alla didattica attiva*, in "Comunicazione filosofica", n. 45, novembre 2020.
- Stelli G., Lanari D., *Modelli d'insegnamento della filosofia: modello teoretico, modello storico, filosofia al computer*, Armando, Roma 2001.
- Vigilante A., *Maieutica reciproca e sviluppo comunitario*, in "Educazione democratica", 2, 2011.
- Vigilante A., *La maieutica reciproca per una scuola conviviale*, in Paolo Vittoria (a cura di), *Dialogo, luogo dell'utopia*, Quintadecipertina, Genova 2016.
- Vigilante A., Gambassi F., *Alternativa nella scuola pubblica. 15 tesi in dialogo*, Ledizioni, Milano 2018.

L'autore

MARCO MAGNI, nato nel 1966, insegna storia e filosofia al liceo Orazio di Roma. Tra i 2014 e il 2016 ha collaborato con la rivista "Micromega" online, scrivendo di politiche scolastiche e sistemi di valutazione. Negli anni seguenti ha scritto articoli, sempre rivolti ai temi della didattica e dell'educazione, su "Laboratorio del tempo presente", "Minima e Moralia", "Gli Stati Generali". Per "Left" (numero speciale gennaio 2020) ha scritto un saggio sulla storia del movimento della Pantera. Recentemente ha svolto attività di formazione per il Cidi relative all'insegnamento della filosofia.