

## Formulare buoni giudizi in presenza di altri: la *Philosophy for Communities* a MondoQui (Mondovì – CN)

Sergio Racca, Nicolò Valenzano<sup>1</sup>

### 1. Premessa teorica e descrizione del contesto

*Filosofia e pratiche di comunità* è il titolo di un progetto realizzato da un gruppo di ricerca del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino (Italia)<sup>2</sup>: svoltosi tra il 2015 e il 2017, è stata una ricerca con cui abbiamo voluto testare la validità di una specifica pratica filosofica di comunità, la *Philosophy for Communities* (P4C) di ispirazione lipmaniana, per l'*empowerment* comunitario, la costruzione e il rafforzamento di legami sociali condivisi tra adulti<sup>3</sup>. Inserito nel contesto sociale italiano ma con uno sguardo comparativo di livello internazionale, il nostro progetto ha previsto una collaborazione con l'associazione *MondoQui Onlus* di Mondovì – una città della provincia di Cuneo: tale associazione ha fornito la base per un ciclo di sessioni di P4C, che sono state analizzate e studiate dall'équipe di ricerca. In questo saggio esporremo lo svolgimento di questo ciclo di sessioni: dopo aver descritto la realtà di *MondoQui*, analizzeremo le fasi di progettazione del lavoro e lo svolgimento delle sessioni per poi dedicare un breve spazio finale ai risultati raggiunti.

---

<sup>1</sup> Il contributo è stato pensato interamente insieme dai due autori: i paragrafi 1 e 2 sono stati scritti da Sergio Racca, mentre i paragrafi 3 e 4 sono stati scritti da Nicolò Valenzano. Questo saggio rappresenta una rielaborazione e un approfondimento di S. Racca, N. Valenzano, *Building Bridges Between Diversities. The Case Study of MondoQui (Mondovì, Italy)*, in R. Franzini Tibaldeo, G. lingua (ed.), *Philosophy and Community Practises*, Peter Lang, Berlin 2017 (in corso di pubblicazione).

<sup>2</sup> *Filosofia e pratica di comunità. Progetto di ricerca, formazione ed empowerment sociale* è stato realizzato grazie al contributo della Fondazione CRT.

<sup>3</sup> Utilizziamo da adesso in poi per comodità l'abbreviazione "P4C" per riferirci unicamente alla *Philosophy for Communities* e non alla pratica lipmaniana originaria della *Philosophy for Children*.

La scelta di collaborare con *MondoQui* è stata dettata dalle caratteristiche dell'associazione, che la rendevano un spaccato della società italiana e un campo di applicazione ideale per il progetto. *MondoQui* opera infatti dal 2008 nel contesto dell'animazione sociale tra educazione non formale e informale: i suoi obiettivi sono la promozione del dialogo tra culture, lo sviluppo di comunità e la costruzione di contesti socio-culturali inclusivi. Nella sua sede, la stazione ferroviaria di Mondovì, essa garantisce la presenza di figure educative in un luogo simbolico di passaggio e parziale rischio sociale, trasformandolo in un presidio ad alta densità educativa. Sono stati due i motivi del nostro interesse per questa realtà: da un lato, *MondoQui* è un punto di incontro tra italiani e stranieri giunti sul territorio per effetto dell'immigrazione dal nord e centro-Africa e dall'est Europa; dall'altro, essa appartiene al tessuto della società civile italiana, luogo di espressione dei fermenti associativi locali.

Il contesto interculturale di Mondovì favorisce la partecipazione degli immigrati, di prima e seconda generazione, alle attività di *MondoQui*<sup>4</sup>. *MondoQui* non è però un'associazione di italiani che opera in favore degli stranieri in un'ottica assistenzialistica, ma un gruppo composito per provenienza culturale, di genere, sociale e generazionale che si impegna per l'inclusione, la partecipazione civica, il dialogo interculturale e lo sviluppo di comunità. Questa circostanza ci ha permesso di focalizzare i lavori su una prima questione sociale e civile, legata al fenomeno migratorio e non rilevabile dall'analisi statistica: l'acquisizione di una cittadinanza sostanziale – e non solo formale –, intesa come condizione che si ottiene con un lungo processo di costruzione dell'appartenenza fatto di partecipazione e impegno civico<sup>5</sup>.

L'attività di educazione informale e non formale svolta da *MondoQui* la inserisce tuttavia anche nel tessuto della società civile italiana, della rete cioè di cittadini e associazioni indipendenti dalla sfera politico-istituzionale<sup>6</sup>. Le richieste di partecipazione e appartenenza, sia da parte delle persone di origine italiana che di quelle di origine straniera, incrociano infatti la questione dell'*empowerment* sociale, il processo con il quale gli individui conquistano

---

<sup>4</sup> A Mondovì la percentuale di residenti non comunitari è pari a circa il 13% della popolazione complessiva ed è superiore alla media nazionale italiana, che è invece dell'9%. (Cfr. Dati Istat del 01/01/2016, reperibili all'indirizzo <http://stra-dati.istat.it/Index.aspx>, link consultato il 29 Settembre 2017).

<sup>5</sup> Cfr. C. Mantovan, *Immigrazione e cittadinanza. Auto-organizzazione e partecipazione dei migranti in Italia*, Franco Angeli, Milano 2007; M. Samers, *Migrazioni* (2010), tr. it. di L. Stanganini, Carocci, Roma 2012 e S. Sagger, W. Somerville, R. Ford, M. Sobolewska, *The Impact of Migration on Social Cohesion and Integration*, UK Border Agency, London 2012.

<sup>6</sup> Cfr. Ch. Taylor, *Invoking Civil Society*, in Id., *Philosophical Arguments*, Harvard University Press, Cambridge-London 1995, pp. 204-224.

l'accesso alle risorse per loro importanti così da accrescere le possibilità di controllo attivo sulla propria esistenza<sup>7</sup>. L'incontro con una realtà come *MondoQui* ci ha permesso pertanto di confrontarci con il ruolo proattivo e generativo della società civile per lo sviluppo delle competenze democratiche, che si realizza grazie all'attivazione di processi di sviluppo di comunità, partecipazione e creazione di *empowerment* sociale<sup>8</sup>. Il percorso progettuale che descriveremo, sviluppatosi tra il novembre del 2015 e il febbraio del 2017, si è mosso quindi a partire da questi presupposti generali.

## 2. Progettazione dell'intervento

La progettazione dell'intervento si è inserita nella ricerca di *Filosofia e pratiche di comunità* sin dalle sue prime fasi e si è articolata come un'azione insieme teorica e pratica. In questo contesto, le riflessioni che abbiamo compiuto durante le riunioni del nostro gruppo di ricerca accademico non sono state semplicemente affiancate dall'organizzazione di un intervento "applicativo" in una realtà sociale specifica: l'idea che ha guidato la nostra ricerca è stata al contrario quella di lavorare all'articolazione di un'esperienza innestata su una teoria che si costruisse e concretizzasse soltanto a partire da un confronto con la realtà di riferimento<sup>9</sup>.

Prendendo le mosse da una riflessione sullo statuto e le ricadute delle pratiche filosofiche, in particolare quelle di matrice comunitaria concepite da Matthew Lipman e Ann Sharp negli anni Settanta del secolo scorso, la nostra

---

<sup>7</sup> Cfr. L. Dallago, *Che cos'è l'empowerment*, Carocci, Roma 2006; A. Tolomelli, *Homo eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*, Junior, Azzano San Paolo 2015; M. Brusaglioni, *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Franco Angeli, Milano 2016 e J. Rappaport, *In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment Over Prevention*, in «American Journal of Community Psychology» IX, n. 1, 1981, pp. 1-25.

<sup>8</sup> Sullo sviluppo di comunità si vedano almeno D. Francescato, G. Ghirelli, M. Tomai, *Fondamenti di psicologia di comunità: principi, strumenti, ambiti di applicazione*, Carocci, Roma 2004 e M. Santinelli, A. Vieno (a cura di), *Metodi di intervento in psicologia di comunità. Dalla progettazione alle esperienze professionali*, il Mulino, Bologna 2013. Più specificamente sul ruolo dell'associazionismo nello sviluppo della vita democratica, si veda per esempio P. Hirst, *Renewing Democracy through Associations*, in «The Political Quarterly», LXXIII, n. 4, 2002, pp. 409-421.

<sup>9</sup> Sul nesso tra teoria e pratica si veda il fondativo J. Dewey, *Logica, teoria dell'indagine* (1938), tr. it. di A. Visalberghi, Einaudi, Torino 1949; G. Marani, *La ricerca-azione. Una prospettiva deweyana*, Franco Angeli, Milano 2013 e R. Barbier *La ricerca-azione* (1996), tr. it. di G. Lumare, Armando, Roma 2007.

progettazione è stata così guidata dalle questioni dello specifico filosofico della P4C e del suo potenziale contributo in contesti comunitari di adulti<sup>10</sup>. Da una parte, ci siamo domandati che cosa potesse distinguere la P4C da quelle pratiche di gruppo che, nonostante abbiano l'obiettivo di intervenire in contesti comunitari tramite tecniche di confronto, non si presentano *prima facie* come filosofiche<sup>11</sup>: che cosa significa quindi che una pratica è filosofica e che l'esercizio della filosofia si concretizza e realizza – ribaltando le gerarchie dell'impostazione aristotelica<sup>12</sup> – in una azione [*praxis*] che non si limita a essere una mera riflessione teorica [*theoria*]? Rispetto invece al secondo aspetto, la domanda-guida è stata differente: a quale livello del legame sociale può intervenire la pratica filosofica? Si può parlare di una *Philosophy for Communities* finalizzata a istituire *ex novo* legami sociali? Oppure ci si dovrebbe limitare a una *Philosophy in Communities*, che interverrebbe soltanto in gruppi già esistenti per modificarne o orientarne le dinamiche interne?

Questi due interrogativi non sono stati però sviluppati come modelli teorici da verificare tramite applicazione pratica; al contrario, essi sono stati formulati, come ipotesi di lavoro, mediante un costante confronto con la realtà di *MondoQui*. Alla luce quindi dei due presupposti iniziali, la costruzione di cittadinanza sostanziale e il ruolo proattivo della società civile, abbiamo provato a dettagliare maggiormente l'obiettivo iniziale del progetto: quale specifica azione [*praxis*] filosofica è coerente con un'idea di *empowerment* sociale e con lo sviluppo di comunità? Qual è il contributo sociale che, nel mondo adulto e in contesti interculturali, può generare l'acquisizione di un *habitus* filosofico legato alla *phronesis*?

Rispetto al primo interrogativo, abbiamo rivolto l'attenzione al carattere multidimensionale e composito con cui Lipman e Sharp hanno concepito l'acquisizione delle abilità di pensiero da parte dei membri di una comunità di ricerca coinvolti in una pratica filosofica. La nostra domanda è

---

<sup>10</sup> Cfr. M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980 e M. Lipman, *Educare al pensiero* (2003), tr. it. di A. Leghi, Vita e Pensiero, Milano 2005.

<sup>11</sup> Si pensi alle “comunità di pratica” di Étienne Wenger, gruppi di confronto tra persone che, nel condividere interessi comuni, si relazionano scambiandosi informazioni e costruendo un repertorio condiviso di conoscenze. Su questo, cfr. É. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (1998), tr. it. di R. Merlini, Raffaello Cortina, Milano 2006 ed É. Wenger, R. McDermott, W. M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza* (2002), tr. it. di P. Valentini, Guerini e Associati, Milano 2007.

<sup>12</sup> Cfr. Aristotele, *Etica nicomachea*, tr. it. di C. Mazzarelli, Bompiani, Milano 2000.

infatti stata stimolata dalla proposta dei due autori statunitensi di uno sviluppo del dialogo comunitario mediante il potenziamento dell'attitudine individuale a pensare in modo critico, creativo e *caring*<sup>13</sup>. All'interno di questa impostazione, il pensiero critico consiste nella formulazione di giudizi, non soltanto in senso logico-argomentativo ma anche come orientamento generale all'azione: è Lipman stesso a criticare infatti le impostazioni educative incentrate su una visione ristretta e individualistica del pensiero critico, che va invece concepito come autocorrettivo e capace di «sensibilità verso l'individualità del contesto»<sup>14</sup>. Il pensiero creativo riguarda invece la capacità di immaginare e dare forma nei propri giudizi a nuove formulazioni cognitive alternative rispetto a quelle esistenti, modificando i propri schemi di significato. In stretta connessione con le altre due caratterizzazioni, la creatività del pensiero ne consente così l'originalità, l'indipendenza, la sperimentazione, l'olismo e la generatività<sup>15</sup>. Il pensiero *caring* introduce infine la dimensione delle emozioni e la sfera valoriale nel processo cognitivo e di formulazione dei giudizi: esso, così come sottolineato da Lipman, enfatizza tra gli altri l'elemento *empatico* di apertura e quello *valutativo* di apprezzamento dell'altro, al quale viene riconosciuto quindi un intrinseco valore<sup>16</sup>. Se tuttavia l'ipotesi di lavoro lipmaniana originaria era destinata prevalentemente al mondo giovanile e dell'infanzia e inserita entro la realtà scolastica statunitense, la domanda che ha guidato la nostra progettazione – contestualizzata invece nella realtà di *MondoQui* e nella parte di società civile italiana che essa rappresenta – non ha coinciso con una semplice riproposizione della multidimensionalità del pensiero. Essa ha condotto invece verso una rimodulazione di quest'ultima legata a una più generale idea di azione [*praxis*] adulta, intesa come la capacità, critica e insieme *caring*, di *formulare buoni giudizi in presenza di altri*. Questa espressione evidenzia in primo luogo come, in senso lipmaniano, il giudizio sia una «determinazione del pensiero, di un discorso, di un'azione o di una creazione»<sup>17</sup> caratterizzata però da ragionevolezza, intesa come la qualità di

<sup>13</sup> Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 225-294.

<sup>14</sup> Ivi, p. 228. Più in generale sul pensiero critico e le sue caratteristiche, cfr. anche ivi, pp. 225-264. Una recente caratterizzazione del pensiero critico, coerente con l'impostazione lipmaniana e che riflette la complessità del suo costrutto è quella proposta da E. Di Nuoscio, *Elogio della mente critica*, Laterza, Roma-Bari 2016.

<sup>15</sup> Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 265-282.

<sup>16</sup> Cfr. ivi, pp. 283-294. Per un'analisi generale della multidimensionalità lipmaniana del pensiero, cfr. R. Franzini Tibaldeo, *Reframing and Practicing Community Inclusion: The Relevance of Philosophy for Children*, in «Childhood & Philosophy», X, n. 20, 2014, pp. 401-420 e S. Racca, *Dagli immaginari alla società civile: le pratiche filosofiche e la comunità di ricerca tra Castoriadis, Taylor e Lipman*, in «Lessico di Etica Pubblica», VI, n. 2, 2015, pp. 104-114.

<sup>17</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 231.

fornire le ragioni delle proprie convinzioni. In quest'ottica la *capacità di formulare buoni giudizi* può così essere intravista nell'abilità di porre domande e fornire le ragioni dei giudizi stessi, così come nell'abilità autocorrettiva del pensiero e nella sua sensibilità al contesto<sup>18</sup>. In secondo luogo, tuttavia, ciò che abbiamo voluto mostrare è come queste attività acquistino valore soltanto nella misura in cui sono svolte *in presenza di altri*, cioè in una relazione dialogica all'interno di una comunità coinvolta in un processo di comprensione e apertura empatica e di valorizzazione valutativa delle rispettive determinazioni di giudizi, sottolineando così la dimensione *caring* del pensiero.

Per quanto riguarda il secondo interrogativo, a orientare la riflessione è stata infine la categoria, ancora una volta lipmaniana, di comunità di ricerca<sup>19</sup>. Una comunità di ricerca (CdR) nasce a partire da un desiderio comune di partecipare a un dialogo circolare: nella pratica i partecipanti si mettono infatti a discutere in cerchio. È Lipman stesso a rivelare da dove si origini questa espressione, nel descrivere come da una parte Peirce, con l'espressione *community of inquiry*, si riferisse a un gruppo ideale di persone impegnate nello sviluppo di un metodo di ricerca scientifica autocorrettivo<sup>20</sup>. Attraverso la mediazione di Mead e Dewey, Lipman approfondisce però questo concetto in chiave pedagogica, ricavandone così il proprio modello di comunità di ricerca filosofica, che in questo senso unisce il carattere comunitario tipico dell'affettività e della socialità a quello indagativo della logica, della razionalità e della individualità<sup>21</sup>. In questa prospettiva, la CdR stimola dinamiche di gruppo tali da condurre la comunità ad assumere la relazione sociale come condizione delle matrici cognitive, in un'ottica in cui l'intersichico stimola e determina l'intrapsichico. Rispetto a questo punto, le caratteristiche di pluralità sociale di *MondoQui* ci hanno pertanto suggerito l'ipotesi che una pratica filosofica destinata al mondo adulto debba non solo intervenire entro contesti comunitari già consolidati – *Philosophy in Communities* –, ma possa

---

<sup>18</sup> Cfr. M. Lipman, A. Gazzard, *Elfie. Manuale. Mettiamo insieme i pensieri* (1988), tr. it. di M. Striano, Liguori, Napoli 2000, p. 9.

<sup>19</sup> Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 97-119.

<sup>20</sup> Cfr. *ivi*, p. 31 e C.S. Pierce, *Il fissarsi della credenza*, in Id., *Le leggi dell'ipotesi. Antologia dai Collected Papers*, tr. it. di M.A. Bonfantini, Bompiani, Milano 1984, pp. 85-101.

<sup>21</sup> Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 98-101; A. Cosentino, S. Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli 2011, pp. 51-111 e F.C. Manara, *Comunità di ricerca ed iniziazione al filosofare. Appunti per una nuova didattica della filosofia*, Lampi di stampa, Milano 2004.

al contrario essere anche strumento per avviare un processo di formazione del legame sociale – *Philosophy for Communities*<sup>22</sup>.

### 3. Descrizione dell'iniziativa

Ogni sessione di P4C, dal punto di vista metodologico, segue una struttura predeterminata: lettura, costruzione dell'agenda, piano di discussione e infine momento autovalutativo. La discussione viene stimolata, nella prima fase, dalla lettura di quello che si potrebbe chiamare un "testo-pretesto", ossia un breve scritto in forma dialogica costruito in modo tale da rappresentare quelle abilità di pensiero che si auspica i partecipanti mettano in atto durante la sessione stessa. Il testo ha quindi la duplice funzione di stimolare e fungere da modello del dialogo filosofico e della multidimensionalità del pensiero, a cui sopra abbiamo accennato, e di attivare il percorso di ricerca della comunità: come afferma Lipman, «ogni riunione dovrebbe prendere avvio da una procedura o da un evento che possa presumibilmente innescare una ricerca di significato»<sup>23</sup>. Nella seconda fase, la "costruzione dell'agenda", i dialoganti pongono delle domande e propongono delle questioni a partire dal testo, ma non necessariamente sul testo. Il domandare, oltre ad essere intimamente e storicamente connesso con il filosofare, è un importante requisito dell'autonomia del pensiero in quanto inizio del pensiero critico e un momento autoriflessivo che consente di evitare il rischio solipsistico proprio grazie alla dimensione comunitaria in cui si svolge. Porre domande consente, in altri termini, di problematizzare le proprie e altrui convinzioni, poiché «la domanda insinua dubbi nella nostra mente e il dubbio costituisce l'inizio della ricerca»<sup>24</sup>, consentendo così un autentico dialogo. Nella terza fase, il "piano di discussione", con l'aiuto del facilitatore si procede alla discussione vera e propria. Qui i partecipanti sono invitati a prender parola liberamente, dialogando tra loro, formulando ipotesi e sollevando obiezioni, manifestando accordo e insinuando dubbi, esemplificando e generalizzando. Il ruolo del facilitatore, in questa fase come nelle altre, non è di dirigere il dialogo né di trasmettere contenuti, bensì di sollecitare la discussione facilitando l'emergere

---

<sup>22</sup> Una riflessione, in contesto italiano, sulla possibilità di intervento educativo a livello sociale e comunitario è contenuta in Sergio Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano 2009; per resoconti di esperienze di *Philosophy for Communities* nel contesto italiano si veda almeno Alessandro Volpone (a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, Liguori, Napoli 2014.

<sup>23</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 113.

<sup>24</sup> Ivi, p. 115.

dei contenuti condivisi dalla comunità<sup>25</sup>. Ogni sessione si conclude con un momento autovalutativo individuale e di gruppo. In questa fase, a ogni partecipante viene richiesto uno sforzo metariflessivo sul senso generale e sull'andamento della sessione stessa. Ciò consente di potenziare l'aspetto metacognitivo della *Philosophy for Communities* e di indirizzare la riflessione dialogica nella direzione di un cambiamento di schemi di significati, del singolo e della comunità<sup>26</sup>.

Alle sessioni di P4C del progetto *Filosofia e pratiche di comunità*, svolte secondo questa scansione lipmaniana, hanno partecipato tra i dodici e i venti adulti, di varia provenienza culturale, estrazione sociale ed età: il gruppo, che è rimasto per lo più stabile nel corso dell'esperienza, era costituito per metà da italiani e per l'altra metà da immigrati (marocchini, congolesi, ivoriani, nigeriani, brasiliani e albanesi) di prima o di seconda generazione. Nessun membro aveva mai studiato filosofia né preso parte a sessioni di P4C. Gli incontri si sono svolti tutti presso la sede di *MondoQui* e sono stati condotti e gestiti dai membri del gruppo di ricerca: a turno, un membro facilitava la sessione, un altro osservava (occupandosi della registrazione e successivamente della trascrizione), mentre gli altri partecipavano come parte del gruppo. Nell'ottica della progettazione partecipata, che caratterizza numerose esperienze di sviluppo di comunità, le prime quattro sessioni sono state dedicate alla ricognizione dei bisogni dei partecipanti<sup>27</sup>. Il percorso si è sviluppato alla ricerca delle possibili risposte alla domanda di Claudio, il presidente di *MondoQui*, «In che modo si può utilizzare questo metodo nella nostra associazione?», declinata in «A che cosa serve la P4C a *MondoQui*?». In questa prima fase, attraverso i testi stimolo e come conseguenza dei percorsi dialogici della comunità, sono emerse in prima battuta tematiche connesse ad argomenti interculturali (es.: diversità, incomunicabilità, possibilità di

---

<sup>25</sup> Cfr. R. Franzini Tibaldeo, *Dances with Community / Balla con la comunità: che cosa significa facilitare una comunità di ricerca filosofica?*, in «Comunicazione filosofica», n. 36, 2016, pp. 47-52 e D. Kennedy, *The Philosopher as Teacher. The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry*, in «Metaphilosophy», XXXV, n. 5, 2004, pp. 744-765.

<sup>26</sup> Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (1991), tr. it. di R. Merlini, Raffaello Cortina, Milano 2003.

<sup>27</sup> La progettazione partecipata riflette uno delle caratteristiche generali dello sviluppo di comunità, la partecipazione dei cittadini come metodo e fine degli interventi: nei dettagli, essa consiste nel coinvolgimento di stakeholder nelle varie fasi progettuali, dall'ideazione alla pianificazione, dalla realizzazione alla valutazione. Su questo tema, cfr. A. Twelvetrees, *Il lavoro sociale di comunità. Come costruire progetti partecipati* (1982), tr. it. di P. Boccagni, Erickson, Trento 2006, pp. 25-78, 105-140 ed E. R. Martini, A. Torti, *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma 2003, pp. 127-147.



incomprensioni, dialogo e amicizia), temi riguardanti la convivenza (es: egoismo e altruismo, possibilità di rapporti gratuiti, nesso tra felicità propria e quella altrui) e questioni meta-associative (es.: differenza tra associazione e società, dialettica tra vantaggi e interessi nel vivere associativo, rischio dell'individualismo e tema della responsabilità). Trasversale a questi nuclei, è stato il comune interesse dei partecipanti a discutere il ruolo della fiducia nelle relazioni umane e le questioni educative.

Alla luce dei risultati della ricognizione dei bisogni e delle riflessioni del gruppo di ricerca, nelle successive sessioni abbiamo rimodulato complessivamente la scelta dei testi stimolo. Il primo nucleo di incontri ha così approfondito il ruolo della fiducia entro lo sviluppo di legami sociali (es.: il suo ruolo nelle relazioni umane, il nesso tra chiarimento, comprensione reciproca e riduzione dei litigi, l'amore come legame sociale improntato alla fiducia, le modalità per costruire un rapporto di fiducia). Una parte importante di questa discussione si è concentrata sul tema del matrimonio: in prospettiva interculturale e intragenerazionale, è stato interessante il dibattito tra una ragazza di seconda generazione, con genitori marocchini, e un suo coetaneo da poco migrato in Italia dal Marocco. Grazie al ruolo del facilitatore e il coinvolgimento di altri partecipanti, il dialogo su matrimonio combinato e libertà di scelta del coniuge si è dimostrato ricco e animato. Non si è cercato di trovare una sintesi tra le diverse posizioni, in prospettiva conciliativa: al contrario l'obiettivo è stato quello di consentire l'emergere del disaccordo in maniera controllata, attraverso la *formulazione di argomentazioni e buoni giudizi in presenza di altri*.

Le sessioni sono poi proseguite affrontando tematiche più strettamente educative, con riferimento alle variabili interculturali, intergenerazionali e intragenerazionali (es.: il dilemma tra interventismo e *laissez-faire*, la differenza tra educare e insegnare, la dimensione del potere insita nelle relazioni educative, il nesso tra abitudine ed educazione). La questione intergenerazionale ha rappresentato un nucleo dialogico importante che ha impegnato diverse sessioni: si è riflettuto per esempio sull'importanza del possesso di un vocabolario comune tra le generazioni, ma anche sulla possibilità di dialogare prescindendo da questo lessico condiviso. Proprio la costruzione di tale linguaggio è stato uno degli obiettivi di questo ciclo di incontri: all'interno del contesto interculturale di *MondoQui*, la variabile intergenerazionale ha rappresentato un fattore che ha reso più dinamiche e complesse le relazioni tra le diversità. In termini ancor più generali, uno degli obiettivi della *Philosophy for Communities* nel suo complesso consiste proprio nel trovare e negoziare linguaggi condivisi per discutere di problemi, più che risolvere problemi.

In questa seconda fase di esperienza è emersa, rispetto alle aspettative di ricerca e alla fase precedente, l'importanza del testo stimolo: il ricco bagaglio esperienziale che caratterizza il mondo degli adulti è stato infatti motivo per prendere le mosse, anche nel nostro intervento, proprio da queste risorse, per sottoporle a un processo di co-investigazione e stimolare così la curiosità epistemologica di cui ha parlato tra gli altri Paulo Freire<sup>28</sup>. Abbiamo pertanto scelto di scrivere e utilizzare testi che potessero essere considerati significativi dai partecipanti, prendendo spunto da situazioni quotidiane, trasformandole in forma dialogica e dando risalto alla pluralità delle posizioni e alle strategie argomentative dei dialoganti, così da favorire la «graduale introiezione degli atteggiamenti mentali dei personaggi della finzione letteraria»<sup>29</sup>. La costruzione di testi appositamente dedicati a *MondoQui* si è rivelata una mossa vincente anche secondo l'autovalutazione dei partecipanti stessi: per esempio in un'occasione Cristina, una donna brasiliana di recente immigrazione, ha sottolineato proprio il ruolo dell'esperienza quale punto di partenza degli stimoli testuali proposti.

Considerato il grado di consapevolezza dialogica raggiunto dai partecipanti, nell'ultima sessione abbiamo infine dato ampio spazio all'autovalutazione, con l'obiettivo di potenziare il momento meta-riflessivo e di rivolgerlo all'intero percorso svolto. Questo ha consentito di focalizzare l'attenzione su un cambiamento di atteggiamento nei confronti della P4C stessa: inizialmente, una delle domande ricorrenti nei momenti auto-valutativi riguardava l'utilità di tale pratiche in generale e per l'associazione in particolare; durante l'ultimo incontro la comunità di ricerca ha invece evidenziato il beneficio tratto dal progetto e ribaltato la questione al di fuori della comunità stessa. Claudio, il presidente di *MondoQui*, ha inoltre chiesto se attività simili potessero essere formative se organizzate tra i genitori delle diverse comunità di stranieri presenti nella città di Mondovì. In questo modo il progetto pilota ha conseguito un ulteriore obiettivo, vale a dire quello di porre le premesse per futuri sviluppi in un'ottica di progettazione partecipata.

---

<sup>28</sup> Cfr. P. Freire, D.P. Macedo, *A Dialogue: Culture, Language, and Race*, in «Harvard Educational Review», LXV, n. 3, 1995, pp. 377-402; P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa* (1996), tr. it. di G. Colleoni, EGA, Torino 2004 e C. Borg, P. Mayo, *Diluted Wine in New Bottles: The Key Messages of the EU Memorandum (on Lifelong Learning)*, in «Lifelong Learning in Europe», IX, n. 1, 2004, pp. 19-25.

<sup>29</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 116.

#### 4. Risultati raggiunti e riflessioni conclusive

La conclusione dell'esperienza ci ha permesso di analizzare le ipotesi progettuali iniziali, per verificarne la validità tramite l'individuazione di specifici indicatori. Ciò che lo svolgimento del progetto ha mostrato è un legame tra i due interrogativi di partenza: lo specifico filosofico inteso come *formulazione di buoni giudizi in presenza di altri* e la creazione di legami sociali entro una *comunità di ricerca*, analizzati a partire dalle peculiari caratteristiche del contesto di *MondoQui*, si sono infatti sviluppati in parallelo durante lo svolgimento delle sessioni. In linea generale la presenza degli indicatori è stata rilevata con un'analisi comparata tra la fase di ricognizione dei bisogni e le sessioni successive: fonti per l'analisi e l'interpretazione dei dati sono stati la redazione di verbali, la sbobinatura delle registrazioni e il loro studio alla luce delle ipotesi iniziali.

Il primo plesso tematico osservato è stato l'incremento della capacità di formulazione di giudizi, di argomentazione e discussione interna al gruppo durante le sessioni. Gli indicatori che abbiamo utilizzato per questo scopo sono stati principalmente due: da una parte abbiamo analizzato le modalità di costruzione dell'agenda, con particolare riferimento alla tipologia delle domande formulate e proposte durante le sessioni. Dall'altra, ci siamo poi riferiti anche alla vera e propria articolazione del piano di discussione: in questo senso abbiamo concentrato la nostra attenzione sulla tipologia di interventi forniti dai membri del gruppo, soffermando in particolar modo l'analisi su interventi propositivi, collaborativi, rafforzativi di opinioni proprie o altrui, di correzione e/o auto-correzione e di espressione di dissenso. A partire da queste basi, sono emersi due elementi principali. In primo luogo, le sessioni hanno mostrato un progressivo distacco dal testo e una crescente capacità del gruppo di argomentare in maniera autonoma. Durante i primi incontri, infatti, la tendenza osservata è stata quella di una formulazione di domande strettamente legate agli sviluppi della trama raccontata nel testo-pretesto, con accenni all'approfondimento psicologico dei personaggi e alle motivazioni delle loro azioni: esempio di ciò è stata la sessione di esordio dell'intero ciclo durante la quale le domande sul testo-stimolo, tratto dal romanzo *In una notte di temporale* di Yuchi Kimura, sono rimaste fedeli all'approfondimento della relazione tra i personaggi – un lupo e una capra –, con alcuni accenni al tema principale del racconto – quello dell'amicizia<sup>30</sup>. Il punto di svolta osservato tuttavia nel corso degli incontri, a questo livello di analisi, è stato però il passaggio da questa prima fase di “adesione” al testo a una

---

<sup>30</sup> Cfr. Y. Kimura, *In una notte di tempesta* (1994), tr. it. di P. Volpato, Salani, Milano 2013.

seconda di richiesta di definizioni e approfondimenti, formulati “a partire dal testo” ma legati a categorie generali spesso non presenti in esso: nuovamente a titolo di esempio la quinta sessione – stimolata dal brano *Il gabbiano che giocava col vento* di Alba Marcoli – ha mostrato così uno spostamento semantico che ha permesso ai membri del gruppo di non interrogarsi più sullo sviluppo degli eventi, legati al rapporto di amicizia tra un gabbiano e il vento, ma a un’interrogazione generale sui significati delle categorie di fiducia, sostegno e reciprocità<sup>31</sup>. In conseguenza di ciò, abbiamo notato una complessiva riarticolazione delle discussioni le quali, se nei primi incontri rimanevano ancora legate ai contenuti letti, con il trascorrere delle sessioni si sono progressivamente organizzate intorno a specifici temi sollevati dalle domande e dalle proposte di discussione dei membri del gruppo.

In secondo luogo abbiamo osservato anche un altro mutamento, avvenuto sempre sia al livello della costruzione dell’agenda sia a quello del piano di discussione. Nella fase centrale del ciclo di incontri, il superamento della stretta adesione al testo si è tradotto infatti in un iniziale interesse verso temi generali e filosoficamente classici, quali “semplici” definizioni di concetti e dibattiti su dicotomie tra categorie interpretative; durante gli ultimi incontri, abbiamo invece notato la tendenza a una applicazione di questi *universali* a situazioni concrete legate alla vita di *MondoQui*, quali per esempio l’educazione, il legame intergenerazionale e i problemi interculturali. Nello specifico una tra le sessioni centrali del ciclo, articolata a partire da un testo pretesto tratto da *Mark* di Lipman, si è tradotta in una discussione di carattere squisitamente teorico circa i significati delle differenti modalità associative e sociali, quali per esempio la differenza tra associazione e società e i rapporti tra benefici individuali e vantaggi generali nella vita collettiva<sup>32</sup>. Dall’altro lato, durante due tra le ultime sessioni i membri del gruppo sono invece riusciti a calare nel contesto di *MondoQui* discussioni elaborate a partire dall’analisi e dalla discussione di concetti presenti nel testo: a titolo di esempio, sono state le categorie di “evoluzione” e “abitudine” a essere state applicate alla difficoltà relazionali legate ai mutamenti tra generazioni. Questa circostanza ha così mostrato il carattere lipmaniano di adattabilità al contesto di un pensiero, quello critico, «sensibile alle particolarità e all’unicità»<sup>33</sup>. Tale capacità critica e argomentativa si è tuttavia sviluppata anche in direzione del *caring*, nel senso empatico [*empathic*] di un’apertura al punto di vista dell’altro e in quello

---

<sup>31</sup> Cfr. A. Marcoli, *Il gabbiano che giocava col vento*, in Id., *Il bambino nascosto. Favole per capire la psicologia nostra e dei nostri figli*, Mondadori, Milano 1993, pp. 216-221.

<sup>32</sup> Cfr. M. Lipman, *Mark* (1980), tr. it. di L. Masini, Liguori, Napoli 2004.

<sup>33</sup> Id., *Educare al pensiero*, cit., p. 240. Più in generale, sull’adattabilità al contesto cfr. *ivi*, pp. 239-241.

valutativo [*appreciative*] di un apprezzamento dell'alterità in forza delle relazioni che esso contiene e intrattiene con noi<sup>34</sup>. I membri del gruppo sono infatti passati dal compiere osservazioni isolate rivolte al facilitatore a una situazione invece di confronto, dialogo e costruzione del proprio punto di vista in risposta agli altri interlocutori reali. Ciò ha consentito un passaggio da discussioni di sostanziale accordo a incontri in cui invece il dissenso e la dialettica tra posizioni sono stati più marcati. A titolo di esempio la sessione stimolata dal testo lipmaniano *Mark*, nel suo presentarsi come discussione teorica su categorie generali, ha infatti mostrato una dinamica interna di richieste di chiarimento e definizione sui termini utilizzati, all'interno della quale il sostanziale accordo si è costruito come un semplice confronto conoscitivo tra le varie posizioni in gioco sui temi discussi. Al contrario, a partire dalla sessione articolata intorno al testo di Marcoli, la struttura stessa delle domande ha mostrato una differente disposizione dei membri del gruppo: superando le iniziali richieste di definizioni, le domande hanno infatti assunto la forma della richiesta di posizionamento rispetto a precisi argomenti (“è giusto ‘x’?”, “è sufficiente fare ‘y’?”, “nella vita è corretto ritenere che ‘z’?”), forzando i membri del gruppo ad aprire una discussione circa la sostenibilità dei differenti punti di vista in gioco.

L'interpretazione di questi elementi ha permesso così di ampliare l'analisi anche al secondo interrogativo progettuale di partenza. In questo senso, la capacità di *empowerment* sociale si è infatti mostrata come conseguenza del concetto di un formulare giudizi *in presenza* di altri: l'iniziale composizione eterogenea del gruppo ha lasciato il passo a un evidente processo di costruzione di una vera e propria comunità di ricerca. L'indicatore grazie a cui abbiamo evidenziato questo processo è stato lo svilupparsi di un'azione [*praxis*] comune, che si è concretizzata nell'incremento della capacità argomentativa e di cura della relazione e si è strutturata nella forma dialogico-argomentativa lipmaniana votata anche all'instabilità e alla tensione tra posizioni<sup>35</sup>. Se le discussioni iniziali, da una parte, sono state infatti guidate dal facilitatore durante tutti i passaggi tra le differenti fasi, il susseguirsi degli incontri ha manifestato invece una progressiva “scomparsa” del facilitatore e una gestione della sessione da parte dei membri del gruppo sempre più

---

<sup>34</sup> Cfr. *ivi*, pp. 292-294 e 287-288.

<sup>35</sup> Cfr. *ivi*, pp. 101-118. Su un versante diverso, anche la pedagogia critica di Paulo Freire ha individuato nel concetto di *praxis* il focus del percorso formativo adulto: unione di azione e riflessione, la *praxis* di Freire aggiunge tuttavia all'idea proposta qui, più neutra, il carattere di un agire informato e conseguente a una coscientizzazione [*conscientização*], capace di trasformare la realtà eliminando la condizione di oppressione. Su questo, P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* (1968), tr. it. di L. Bimbi, Mondadori, Milano 1971.

autonoma. In ciò l'idea di una *Philosophy for Communities* intesa come creazione di legami significativi tra i partecipanti si è mostrata, sotto un punto di vista formale, nella creazione di automatismi in cui i passaggi tra le fasi erano gestiti dai partecipanti, come per esempio la formulazione di domande già indirizzate verso la costruzione della discussione. Sotto quello tematico, essa si è poi mostrata nella capacità di far convergere i temi discussi, al di là delle impressioni suscitate dal testo di partenza, entro un *range* di interessi comuni all'associazione (es.: educazione, legame intergenerazionale, questioni interculturali). Un indicatore particolare di ciò è stata la settima sessione, costruita a partire da un testo elaborato dal gruppo di ricerca e intitolato *Tra casa e scuola*, prima circostanza durante la quale l'inizio della discussione non ha necessitato di un intervento del facilitatore per la scelta dei temi significativi, ma si è determinato al contrario come una naturale evoluzione della costruzione dell'agenda e dell'interazione tra gli interrogativi posti dai differenti partecipanti.

*Filosofia e pratiche di comunità* ha mostrato in conclusione quanto il tessuto della società civile italiana, rappresentato nello specifico da *MondoQui*, costituisca un ambito in cui le pratiche filosofiche di comunità possono non soltanto testare la validità degli assunti teorici che stanno alla loro base, ma anche e soprattutto attivare dinamiche inclusive e di *empowerment* sociale. I risultati che abbiamo descritto in queste pagine inducono così a ipotizzare la possibilità di estendere questo modello ad altre progettualità, per analizzare come la società civile possa essere il luogo privilegiato all'interno del quale sia possibile "formulare buoni giudizi in presenza di altri" e alimentare in questo modo la creazione e il rafforzamento del legame sociale.