

Philosophy for Communities: riflessioni pedagogiche

Federico Zamengo

Introduzione

La possibile estensione della *Philosophy for Children (P4C)* nei contesti dell'educazione informale e nell'ambito dell'educazione tra adulti costituisce senza dubbio un progetto promettente dal punto di vista pedagogico. Ampliando il significato della proposta originale di M. Lipman e A. Sharp, infatti, la lettera “c” dell'acronimo può indicare non solo i bambini, ma riferirsi, più in generale, anche alla comunità. Sebbene l'utilizzo di quest'ultimo termine appaia più problematico di quanto possa apparire¹, la *Philosophy for Communities (P4Co)* risulta potenzialmente ricca di suggestioni formative, specie se posta in relazione alla temperie culturale contemporanea e alla cosiddetta “emergenza educativa” che sembra alimentare l'attuale discorso pubblico sull'educazione.

Nel riconoscere le specificità di una proposta che si estende all'età adulta, il presente contributo intende avanzare una possibile lettura pedagogica della P4Co, a partire da una considerazione preliminare: P4c e P4Co non costituiscono solo una metodologia educativa ma, in termini più ampi, rappresentano una vera e propria proposta pedagogica. Per queste ragioni, analizzeremo, seppur brevemente, in che modo la P4Co possa collocarsi all'interno dello scenario pedagogico contemporaneo e, in questa direzione, ci sembra particolarmente interessante far interagire questa proposta con le prospettive del *problematicismo pedagogico*. In particolare, confronteremo l'idea di “ragione” che caratterizza le riflessioni del pedagogista G.M. Bertin, con il concetto di “ragionevolezza” sostenuto da M. Lipman. Senza cadere in facili riduzionismi o distorsioni interpretative, riteniamo che da questo incontro dialettico emerga un aspetto di indubbia rilevanza per l'epoca contemporanea:

¹ Rinviamo per questo aspetto alla recente analisi, svolta in questa sede, da G. Lingua, *Legati ma non incatenati. Rischi e potenzialità del comune nella comunità*, in «Lessico di Etica Pubblica», VII, n. 1, 2016, pp. 1-17.

la legittimità e il ruolo giocato dalla costruzione di una “ragione pedagogica” aperta al possibile e antidogmatica, capace di pensare i processi educativi anche nell’orizzonte della “fine delle grandi narrazioni”. A partire da questa considerazione, in sede conclusiva, verrà individuato quello che a nostro avviso può rappresentare un promettente, anche se non unico, ambito di indagine della P4Co: una proposta formativa rivolta agli adulti che educano. La costruzione di una comunità di ricerca, aperta e dialogante all’interno della comunità educativa, infatti, può costituire una valida risorsa, riflessiva e prospettica, per quegli adulti che, a diverso titolo, sono coinvolti nei processi di crescita delle giovani generazioni.

1. Dalla *Philosophy for Children* alla *Philosophy for Communities*

All’inizio degli anni Settanta del secolo scorso, allorché Lipman e Sharp iniziarono a sviluppare il curriculum della *Philosophy for Children*, si ponevano come obiettivo quello di promuovere negli studenti l’acquisizione delle diverse dimensioni del pensiero (critico, creativo e *caring*) troppo spesso lasciate ai margini dalle pratiche formative del “paradigma standard”. Tutto questo avrebbe trovato un valido alleato «nella capacità della filosofia, *adeguatamente insegnata e adeguatamente ricostruita*, di produrre un miglioramento significativo del pensiero nell’educazione» per mezzo di quella che Lipman definisce la “pedagogia della comunità di ricerca”, intendendola come la metodologia specifica d’insegnamento del pensiero².

Da questa osservazione preliminare, è evidente un’esplicita differenza tra la P4C così come è stata originariamente elaborata da M. Lipman e A. Sharp, e la P4Co proprio in relazione alla propria genesi (l’ambito formale) e in riferimento all’età dei componenti della comunità di ricerca: bambini, nel primo caso, adulti nel secondo. Questa diversità invita a registrare come nella declinazione della P4Co sia attivo un doppio movimento: da un lato, essa prende le mosse da una pratica che nasce, innanzitutto, come introduzione del

² M. Lipman, *Educare al pensiero* (2003), tr.it. di A. Leghi, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 11 (corsivo dell’Autore). Molteplici le analisi pedagogiche relative alla P4C, ci limitiamo ad indicare alcuni riferimenti: G. D’Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, La Scuola, Brescia 2011; M. Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per bambini*, La Scuola, Brescia 2012; M. Santi, *Ragionare con il discorso*, Liguori, Napoli 2006; M. Striano, *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Pensa Multimedia, Lecce 2000.

filosofare nelle classi e nelle scuole³ e finalizzata al miglioramento del pensiero (P4C); dall'altro, nella sua estensione all'ambito informale e tra adulti (P4Co), essa dà vita a una sorta di spostamento laterale: lascia l'ambito dell'educazione formale dei minori, non per fare ritorno ai contesti accademici e specialistici, propri dei filosofi di professione, ma per incontrare il quotidiano e l'esperienza ordinaria degli adulti contemporanei⁴. In questa traslazione, è rintracciabile un motivo ricorrente della riflessione deweyana strettamente connesso sia alla teoria dell'indagine del filosofo e pedagogista statunitense⁵, sia alla "ristrutturazione" della filosofia auspicata da Dewey e intesa come una pratica sociale, vicina e capace di indagare i problemi degli uomini:

La filosofia riconquista se stessa quando cessa di essere un mezzo di trattare i problemi dei filosofi e diventa un metodo, coltivato da filosofi, per trattare i problemi degli uomini⁶.

Che esista una differenza di approccio tra adulti e minori nell'accostarsi a questa pratica è un aspetto evidenziato, seppure per contrasto, anche dallo stesso Lipman: sottolineando quanto nella propria esperienza raramente abbia riscontrato l'insoddisfazione dei bambini per la discussione filosofica, anche quando essa riguardasse una "modesta distinzione", egli osserva:

I bambini, a differenza degli adulti, non cercano insistentemente risposte o soluzioni; piuttosto, cercano quel tipo di trasformazione che la filosofia è in grado di offrire: non una nuova risposta a una vecchia domanda, bensì una trasformazione di tutte le domande⁷.

Crediamo che in questa breve annotazione, si nasconda uno snodo pedagogico rilevante anche per quanto riguarda la proposta della P4Co: porre domande, esercitare il dubbio e dare vita a un processo condiviso di riflessione e di

³ Ci riferiamo esplicitamente ad alcuni lavori di M. Lipman, in particolare M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscayan, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980; M. Lipman, *Philosophy goes to school*, Temple University Press, Philadelphia 1988.

⁴ In proposito A. Cosentino, *La filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Apogeo, Milano 2008; A. Cosentino, S. Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli, 2011.

⁵ J. Dewey, *Logica e teoria dell'indagine* (1938), 2 voll., tr.it. di A. Visalberghi, Einaudi, Torino 1974; Id, *Come pensiamo* (1910), tr.it. di A. Guccione Monroy, La Nuova Italia, Firenze 1961. In proposito si veda il recente M. Striano, *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla logica di John Dewey*, Pensa Multimedia, Lecce 2015.

⁶ J. Dewey, *Intelligenza creativa*, tr. it. di G. Matteucci, La Nuova Italia, Firenze 1957, p. 105.

⁷ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 101.

educazione problematizzante⁸, senza immediatamente avere accesso alle soluzioni, può essere inusuale per l'adulto. In altri termini, rovesciando il rapporto classico tra infanzia e filosofia che identificava in questa età della vita un momento non idoneo al filosofare, paradossalmente e a livello generale, si potrebbe invece sostenere, l'esatto contrario: potrebbe essere molto più gravoso per l'adulto avere dimestichezza con il dubbio e con una "nuova domanda, capace di trasformare tutte le domande"; questo, infatti, potrebbe voler significare sollecitare «le persone a pensare al mondo in maniera diversa»⁹.

La fatica, poc'anzi evidenziata, che potrebbe coinvolgere gli adulti coinvolti in questa pratica filosofica, ha origine da un elemento ineliminabile e, per certi versi – in un'accezione volutamente provocatoria – auspicabile: la differenza tra adulti e minori. Essa non si gioca ovviamente sul piano della dignità umana, ma, almeno a livello intuitivo e preliminare, dal semplice fatto che gli adulti hanno vissuto una porzione di tempo cronologico più ampio rispetto ai minori. Questa maggiore "esperienza di vita" si traduce in un differente rapporto e ad una particolare postura nei confronti dell'esistenza e della realtà: proprio per questo motivo, allora, gli adulti sarebbero più facilmente orientati verso la ricerca di risposte o di soluzioni immediate ai problemi che incontrano nell'esperienza. Da un punto di vista concreto, ciò significa che, di fronte alle questioni sollevate in una sessione di P4Co a partire dalla lettura condivisa del testo-pretesto, qualche adulto potrebbe obiettare che esistono già così tanti problemi nella vita quotidiana che sarebbe inutile, se non addirittura controproducente, farne emergere altri¹⁰. Qualcun'altro, invece, potrebbe legittimamente pensare ad una oziosa perdita di tempo prezioso, magari sottratto ad altre attività, per così dire, più concrete rispetto al confronto e al dialogo filosofico. Di fronte a quest'ultima convinzione, inoltre,

⁸ Usiamo la locuzione "educazione problematizzante" nell'accezione che accompagna l'intera opera di Paulo Freire.

⁹ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 101.

¹⁰ Ci sembra possa essere interpretato in questa direzione, l'interrogativo sollevato da uno dei partecipanti allo studio di caso condotto all'interno del progetto "Filosofia e pratiche di comunità", realizzato da un gruppo di ricerca interno al Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino grazie al contributo della Fondazione CRT. Al termine della terza sessione, all'inizio del percorso, nel momento auto-valutativo, C. pone una questione alla comunità di ricerca da poco costituitasi: "Bene. È molto bello e interessante stare qui a parlare e riflettere insieme, ma a cosa ci serve questo? Cosa serve adesso qui a noi dell'Associazione? Cioè, intendo, in che modo ci può essere utile?". È particolarmente significativo che, al termine dell'intero percorso, lo stesso C. abbia rilanciato alla comunità di ricerca la possibilità di introdurre la pratica sperimentata in relazione ad alcuni progetti attivi dell'associazione.

nonostante ci si possa sentire incoraggiati dalla lezione rousseauiana, secondo la quale nell'educazione dell'infanzia è importante saper perdere tempo per guadagnarne, non è scontato che questa massima possa essere estesa anche all'educazione in età adulta e, soprattutto, che possa riscuotere un qualche seguito nel contesto contemporaneo, tanto per gli adulti, quanto per i minori stessi, questi ultimi spesso precocemente adultizzati, almeno nelle condotte esteriori¹¹.

In breve, sembrerebbe più difficile coinvolgere “chi è già cresciuto” in una pratica filosofica simile alla proposta avanzata dalla P4Co. Nonostante questo, tuttavia è lo stesso Lipman a ravvisare una funzione potenzialmente pedagogica per gli adulti, in modo particolare, riferendosi all'esperienza di quegli insegnanti che si accostano allo specifico programma di formazione della P4C. Si tratta di un'osservazione che è interessante recuperare proprio a questo punto della nostra argomentazione, poiché ci consente di evidenziare anche alcune delle possibili ricadute pedagogiche della P4Co. L'autore statunitense osserva: «[Gli insegnanti] sono costretti a ripensare la loro posizione e cosa danno per scontato. [...] Questo è uno dei punti più importanti della *Philosophy for Children*, il suo essere cioè anche una forma profonda di formazione per adulti»¹².

Posta in questi termini, allora, la resistenza che possono incontrare gli adulti nella proposta della P4Co assume dei connotati più specifici, dal momento che questa pratica invita a stabilire un contatto dinamico con le proprie posizioni. Essa, infatti, solleciterebbe i partecipanti alla comunità di ricerca non tanto a negare il sapere che proviene dalla propria esperienza di vita, che, come abbiamo visto, almeno dal punto di vista quantitativo è più ampia rispetto a quella su cui possono contare i minori. Piuttosto, li inviterebbe a non considerare questo sapere come definitivo, in termini dogmatici ed unilaterali; incoraggerebbe a lasciare uno spazio vuoto per porsi in ascolto, per ripensare le proprie ragioni e le proprie certezze, attraverso l'esercizio del dialogo condiviso, problematizzando ciò che è dato per scontato.

Dal nostro punto di vista, è tuttavia importante sottolineare un aspetto: il saper indugiare ed accettare di sostare nel “non sapere” non ha nulla a che

¹¹ Sulla scomparsa dell'infanzia nella società dei consumi si vedano le note suggestioni offerte da N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia* (1982), tr.it di A. Coccia, Armando, Roma, 1984; ma anche i più recenti contributi S. Demozzi, *Infanzia inattuale*, Junior, Bergamo 2016; M.G. Contini, S. Demozzi, *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, Franco Angeli, Milano 2016.

¹² Il testo trascritto si riferisce a un'intervista condotta da M. Santi a M. Lipman, apparsa originariamente in «Prospettiva E.P.», n. 6, 1991, ora disponibile in M. Santi, *A Conversation with M. Lipman*, in M. Santi, S. Oliverio (eds.), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*, Liguori, Napoli 2012, pp. 501-517: 508 [traduzione nostra].

vedere con l'abbandonare la propria "adulità", intesa come la propria esperienza di vita, in favore di un non meglio precisato ritorno all'infanzia, specie quando di essa se ne esaltano solo i tratti – irrealistici – dell'età perduta della spensieratezza: troppo rischiosa questa strada e già particolarmente allettante l'*ethos* infantilistico¹³ che serpeggia nel mondo adulto contemporaneo. Il recupero della condizione dell'infanzia nell'età adulta ha piuttosto a che fare con la ripresa di quella condizione dinamica, propria di ogni nuovo inizio, che si accompagna ad ogni ingresso nelle diverse età della vita¹⁴. In altri termini, si tratta di recuperare un atteggiamento di apertura al nuovo e di disponibilità a rivisitare ed eventualmente trasformare le proprie cornici di significato¹⁵, riconoscendone, da un lato l'importanza, ma dall'altro anche quanto esse non possano essere considerate in modo "settario", poiché, come ricorda P. Freire, «partire dal "sapere fatto di esperienza" non significa rimanere in esso»¹⁶.

2. *La Philosophy for Communities come proposta pedagogica*

Se l'incontro tra la P4C e gli adulti può far emergere alcuni nodi problematici, come abbiamo cercato di evidenziare nel precedente paragrafo, il secondo aspetto sul quale vorremmo soffermarci è costituito da ciò che in precedenza abbiamo definito come "movimento laterale": l'uscita dalle aule scolastiche e l'approdo all'ambito informale.

Proprio in relazione a questo passaggio, è necessario esplicitare quanto dal nostro punto di vista P4C e P4Co, costituiscono a tutti gli effetti il carattere di una vera e propria proposta pedagogica *latu sensu*, non solo in considerazione delle implicazioni metodologiche e strumentali che possono apportare alla questione educativa. La proposta di Lipman e Sharp, infatti, accoglie e rivitalizza – non si tratta, infatti, di una mera replicazione – l'analisi deweyana che ha sostenuto lo stretto rapporto, di natura ricorsiva, tra

¹³ Se, come abbiamo osservato in precedenza, è possibile scorgere nella società contemporanea una progressiva erosione dell'infanzia a fronte dei processi di adultizzazione dei minori, è altrettanto presente una tendenza che, all'opposto, erode l'idea stessa di adulto ed incoraggia l'infantilizzazione degli adulti. Per questa analisi si veda B.R. Barber, *Consumati. Da cittadini a clienti* (2007), tr.it. D. Cavallini e B. Martera, Einaudi, Torino, 2010.

¹⁴ W. Kohan, *Infanzia e filosofia* (2004), tr.it. di C. Chiapperini, Morlacchi, Perugia, 2006.

¹⁵ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione* (1991), tr. it. di R. Merlini, Raffaello Cortina, Milano, 2003; Id., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano 2016.

¹⁶ P. Freire, *Pedagogia della speranza* (1992), tr. it. di F. Telleri, EGA, Torino, p. 91.

riflessività, teoria dell'indagine, democrazia ed educazione¹⁷. In altri termini, come ogni proposta pedagogica, la P4Co intende l'educazione come una questione antropologica, propone una visione del mondo, nonché si fa interprete delle strategie volte a promuoverne i processi di costruzione e, in questo, diviene proposta politica¹⁸. Se si valorizza questa pratica solo in termini strumentali, certamente, non si può che evidenziare, con G. Biesta, quanto il rapporto tra pratica filosofica ed educazione si riduca ad una mera *instrumentalisation* caratterizzata, per altro, dal rischio di una *psychologisation of philosophy*¹⁹. Proprio la critica avanzata da G. Biesta, invita ad aprire un varco e a fare spazio allo sfondo da cui trae ancoraggio la P4Co, perché l'enfasi sull'aspetto metodologico non lasci in ombra i fondamenti. L'"uscita" dall'ambito formale dell'educazione, ovvero da uno spazio *ad hoc* costruito per la democrazia e per lo sviluppo soggettivo²⁰, rende esplicita la necessità di mettere a fuoco questo ancoraggio, pena lo sfilacciamento e l'avvitamento della pratica su se stessa. L'estensione della P4c alla comunità, invita a rendere manifesto quel rapporto stretto tra democrazia ed educazione individuato da J. Dewey:

La devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto. La spiegazione superficiale è che un governo che dipende dal suffragio popolare non può non prosperare se coloro che eleggono e seguono i loro governanti non sono educati. Poiché una società democratica ripudia il principio dell'autorità esterna, deve trovare un surrogato nelle disposizioni e nell'interesse dei volontari; e questi possono essere creati solamente dall'educazione. Ma vi è una spiegazione più profonda. Una democrazia è qualcosa in più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del

¹⁷ L'approfondimento specifico di questo aspetto, seppur centrale, esula dall'intento di questa trattazione. Ci limitiamo a considerarlo come punto di "ripartenza". Sul ruolo politico della comunità di ricerca lipmaniana in relazione all'approccio deweyano, si vedano, tra gli altri, Volpone A. (a cura di), *FilosoFare, politica e società*, Liguori, Napoli 2008; S. Oliverio, *La comunità di ricerca come istanza educativo-politica*, in A. Cosentino, S. Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, Liguori, Napoli 2011, pp. 119-332. Sul rapporto centrale in Dewey tra educazione e democrazia oltre all'opera classica, anche se non l'unica in cui l'autore si esprime sul tema, ovvero J. Dewey, *Democrazia ed educazione* (1916), tr. it. di E.E. Agnoletti e P. Paduano, Sansoni, Milano 2012, si rinvia anche a L. Spadafora, *L'educazione per la democrazia. Studi su J. Dewey*, Anicia, Roma 2015; Id., *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003.

¹⁸ Cfr. P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

¹⁹ Cfr. G.J.J. Biesta, *Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education*, in «Journal of Philosophy of Education», XLV, n. 2, 2011, pp. 305-319: 310.

²⁰ Cfr. J. Dewey, *Scuola e società*, (1915), tr. it. E. Codignola e L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze 1975.

numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivaile all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività. Questi punti di contatto più numerosi e più svariati denotano una maggiore diversità degli stimoli cui deve rispondere un individuo e per conseguenza stimolano il variare della sua azione. Essi assicurano la liberazione di facoltà che rimangono soffocate fintanto che gli incitamenti all'azione sono parziali, come lo sono necessariamente in un gruppo che, nella sua esclusività, elimina molti processi²¹.

È, dunque, l'ideale democratico della prospettiva deweyana, fondato sulla teoria dell'indagine, a costituire uno dei presupposti della proposta di Lipman, dentro e fuori l'ambito formale: espressione di una presa di posizione, per questo certamente opinabile, che individua nella pluralità dei "punti di contatto" capace di stimolare il "variare dell'azione" non solo una forma di governo (democrazia), ma, più in generale, un modo di vita collettivo che non può che essere strettamente promosso ed eventualmente incoraggiato dall'educazione²².

Se questo ancoraggio venisse posto in secondo piano, la P4Co intesa come mero strumento metodologico resterebbe orfano di una dimensione peculiare da cui essa trae la legittimità anche se è possibile, eventualmente, rilevarne le eventuali criticità. Certamente la questione che abbiamo appena accennato relativa al rapporto tra mezzi e fini non è un motivo inedito nella riflessione pedagogica²³ e molto meno anacronistico di quanto si potrebbe ipotizzare: come ha recentemente osservato M. Hunyadi in relazione ai temi del post-umano, la tesi della neutralità della tecnica appare insostenibile:

Gli strumenti fanno parte di un sistema [...] e il sistema forgia le persone chi vi sono integrate obbligandole a condividere norme e valori che lo sottendono: nulla è neutro lì dentro²⁴.

²¹ J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, cit., p. 95.

²² Cfr. L. Spadafora, *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, cit.

²³ In questo, tra gli altri, richiamiamo il celebre passo sul "misconoscimento dei fini" sostenuto da J. Maritain in J. Maritain, *L'educazione al bivio*, (1943), tr.it. di E. Agazzi, La Scuola, Brescia, 1963, pp. 15-16.

²⁴ M. Hunyadi, *La sfida politica del post-umano. Per un Parlamento dei modi di vita*, in D. Sisto (a cura di), *Natura, tecnica e cultura. Profili etico-pubblici del dibattito sulla natura umana*, ETS, Pisa 2015, pp. 91-102: 95 e Id, *La tirannia dei modi di vita. Sul paradosso morale del nostro tempo*, 2015, tr.it di G. Vissio, ETS, Pisa 2016.

In altri termini, qualsiasi strumento, a maggior ragione se proposto come pedagogico, non possiede mai la caratteristica della neutralità, ma mantiene un rapporto costante con ciò che, deweyanamente, costituisce il “fine in vista”; e, ancora, la scelta di uno strumento condiziona inevitabilmente il modo di rapportarsi e confrontarsi con la realtà: presuppone anch’esso, anche se in maniera meno evidente, un atteggiamento nei confronti del reale.

All’interno di questa cornice, dunque, in che termini la P4Co può essere educativa, fermo restando il miglioramento della capacità di pensiero complesso evidenziata da Lipman? E ancora, aspetto che affronteremo nel successivo paragrafo, con quali idee di educazione si confronta la P4Co nel panorama contemporaneo?

Crediamo sia possibile rispondere al primo quesito in modo esplicito: così come accade nell’aule scolastiche con la P4C, la P4Co è innanzitutto promozione di un’*esperienza*. Senza la pretesa di esaustività, occorre tuttavia precisare meglio questa affermazione perché nell’epoca attuale, dal punto di vista formativo in relazione sia agli adulti sia ai minori, è possibile annotare una certa omologazione tra le locuzioni *avere esperienza*, nel senso di appropriarsene criticamente, e *fare esperienza*, nell’accezione del “semplice attivismo”²⁵. Ancora una volta, in questo passaggio, ci riferiamo alle note osservazioni condotte da Dewey. Il pedagogista americano sottolinea, infatti, quanto «la natura dell’esperienza si intenda soltanto se essa include un elemento attivo e uno passivo particolarmente combinati»²⁶: da un lato si tratta di un “tentare”, dall’altro di un “sottostare”:

Quando noi sperimentiamo qualcosa noi agiamo su di esso, facciamo qualcosa con esso; poi ne soffriamo le conseguenze o sottostiamo ad esse. Facciamo qualcosa all’oggetto e in compenso esso fa qualcosa a noi [...] Il nesso di queste due fasi dell’esperienza misura la fertilità o il valore dell’esperienza²⁷.

Il rapporto esperienza ed educazione sarà, qualche anno più tardi, nuovamente approfondito da Dewey:

Credere che ogni educazione autentica proviene dall’esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative. Esperienza ed educazione non possono equivalersi²⁸.

²⁵ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* (1968), tr.it. di L. Bombi, Torino, EGA, 2002, pp. 51-52; 77-78.

²⁶ J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, cit., p. 189.

²⁷ Ivi, cit., p. 151.

²⁸ Id., *Esperienza ed educazione*, (1938), tr. it. di E. Codignola, revisione di F. Cappa, Raffaello Cortina, Milano 2014, pp. 11-12.

Come è noto, Dewey in *Esperienza ed educazione*, a fronte di questa mancata e apriori identità e ponendo la crescita (nel senso di ampliamento e approfondimento) come aspetto centrale del rapporto tra i due termini, individua nei criteri di interazione e continuità le discriminanti di un'esperienza autenticamente educativa.

Sulla scorta di queste autorevoli suggestioni, allora, la P4Co può costituire un'esperienza "autenticamente educativa" nel miglioramento del pensiero complesso, per lo meno su due fronti. In primo luogo, come partecipazione ad un *setting* specifico che è quello della comunità di ricerca, attraverso una particolare attenzione nei confronti degli spazi in cui la pratica si realizza: ad esempio, la disposizione in cerchio che consente a tutti i partecipanti di potersi osservare vicendevolmente oppure la costruzione di un clima democratico e di rispetto nell'esercizio del dialogo durante la sessione²⁹. "Fare esperienza" che è partecipare a un *setting* ("momento attivo"), ma è anche un lasciare che il contesto eserciti la propria influenza sui partecipanti ("momento passivo"): in questa interazione si realizza un miglioramento delle dimensioni del pensiero, come attività che trova nel dialogo condiviso l'elemento peculiare. In secondo luogo, le possibilità formative che la P4Co può mettere in campo, inoltre, riguardano sia il percorso della singola comunità di ricerca che si viene a costituire³⁰, sia, in quanto esperienza che contiene ed apre ad altre esperienze, il contributo che la comunità di ricerca o alcuni suoi partecipanti, possono promuovere al di fuori della comunità di ricerca stessa.³¹ In questi termini, allora, la P4Co quindi può essere pensata come un'esperienza che diviene contemporaneamente fine e mezzo dell'educazione, anche tra adulti³².

3. La P4Co nello scenario pedagogico contemporaneo

Per quanto riguarda, invece, la seconda questione, ovvero quella relativa allo spazio della P4Co nella temperie post-moderna, dal punto di vista pedagogico a

²⁹ Nell'attenzione all'organizzazione del contesto, si noti quanto emerga ciò che in precedenza abbiamo definito la non neutralità degli strumenti.

³⁰ Si veda in proposito, M. Santi, *Democracy and Inquiry. The Internalization of Collaborative Rules in a Community of Philosophical Discourse*, in D. Camhy (ed.), *Philosophical Foundations of Innovative Learning*, Academia Verlag, Sankt Augustin 2007, pp. 110-123.

³¹ In questa prospettiva, potrebbe essere interessante approfondire l'eventuale rapporto tra la P4Co e l'ambito dello sviluppo di comunità.

³² J.Dewey, *Esperienza ed educazione*, cit, pp. 83-85.

questa proposta non difetta, a nostro avviso, una proficua inattualità³³, soprattutto a fronte di una connotazione prevalentemente efficientista dell'educazione, rispetto alla quale non poche riflessioni ne hanno delineato i tratti della *silent explosion*³⁴.

Nelle ultime due decadi, infatti, l'affermarsi dei principi di *long-life* e *long-wide learning* ha determinato un incremento delle occasioni formative per gli adulti che coinvolgono tanto l'ambito formale, quanto quello informale, nonché diversi livelli di esperienza: dalla dimensione professionale, al più vasto e continuamente in fermento mercato del tempo libero. Questa esplosione, tuttavia, presenta almeno due elementi distintivi rispetto al passato. In primo luogo, le "offerte" sembrano concentrarsi in modo specifico su una dimensione individualistica dell'educazione: il soggetto in formazione viene innanzitutto considerato come un potenziale cliente e le proposte formative si concentrano prevalentemente sulla capacità dell'offerta, stabilite a priori, di soddisfare le esigenze soggettive, spesso in funzione delle richieste economico e produttive. Nulla da eccepire rispetto ad un'idea di educazione capace di raccogliere le istanze e le necessità della contingenza. Diverso, però, è sostenere una totale identificazione dei processi educativi come esclusivamente individuali e funzionali all'ordine esistente. In secondo luogo, in stretto rapporto con quanto appena sostenuto, si evidenzia l'erosione di uno dei significati paradigmatici dell'educazione stessa: un processo che trova la propria *raison d'être* nell'istanza di trasformazione e cambiamento dell'essere umano, capace quindi di coinvolgere la dimensione etica e sociale dell'esistenza, in termini problematici e relazionali. Progressivamente le istanze più proprie dell'educazione e della riflessione pedagogica sono state assorbite da un linguaggio in apparenza neutro e riferito ad un generalizzato, quanto inafferrabile, processo di apprendimento. Il "nuovo linguaggio" dell'educazione tuttavia non esaurisce la complessità della questione educativa, piuttosto rischia di sostenerne un'interpretazione esclusivamente tecnico-strumentale. Nell'evidenziare questa trasformazione, G. Biesta ha definito il processo di

³³ Attribuiamo alla categoria dell'"inattualità" una connotazione positiva nonché categoria intrinseca di un discorso pedagogico, che non si limita al constatare il "già avvenuto", ma si sostanzia nella categoria del possibile. Si veda in proposito, G.M. Bertin, *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1977; A.M. Mariani, *Dal punto di vista dell'educazione*, SEI, Torino 2012 e Id., *Pedagogia e utopia*, La Scuola, Brescia 1995.

³⁴ M.C.Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, (2010), tr.it. di R. Falcioni, il Mulino, Bologna 2011; J. Field, *Lifelong Learning and the New Educational Order, Second Edition*, Trentham Books, Stoke-on-Trent 2006; S.Brookfield, J.Holst, *Radicalising Learning: Adult Education for a Just World*, Jossey-Bass, San Francisco 2011.

erosione dell'educazione come *learnification*, sottolineando come il “nuovo linguaggio” dell'apprendimento rischia di restare vuoto, poiché molto più interessato alla dimensione procedurale, ma meno capace di interrogarsi sui contenuti delle proposte pedagogiche³⁵.

Rispetto a questo panorama, la proposta della P4Co sembra essere “controcorrente” perché valorizza le dimensioni intersoggettive e comunitarie dell'educazione, senza che questo dia vita ad un processo fusionale che assorbe il singolo. Inoltre, senza negare il momento sociale dei processi formativi, ne propone un'interpretazione che ha che fare con la costruzione di atteggiamenti e disposizioni esistenziali nei confronti del quotidiano. In questa prospettiva, allora, la P4Co si colloca indubbiamente all'interno della più ampia *Reflective turn* che ha coinvolto l'ambito dell'educazione in età adulta a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso. Infatti, accomunati dal recupero critico del pensiero deweyano, numerosi contributi hanno analizzato il rapporto tra educazione-apprendimento ed esperienza in età adulta, valorizzando il momento della riflessione in azione. Questi si originano a partire dall'ambito delle epistemologie professionali e si concentrano sull'apprendimento riflessivo del soggetto come singolo o nelle organizzazioni³⁶, ma è pur vero che, da costruito interpretativo e analitico, il paradigma della riflessività può trasformarsi in una specifica modalità di coltivazione di competenze riflessive all'interno di una comunità non esclusivamente di natura professionale³⁷. La P4Co ci sembra poter raccogliere questa sfida nell'ambito dell'attuale educazione in età adulta.

³⁵ In proposito, G.J.J. Biesta, *Beyond Learning. Democratic Education for Human Future*, Paradigm, Boulder 2006. Id., *Good Education in an Age of Measurement*, Paradigm, Boulder 2010.

³⁶ Ci riferiamo, in termini generali, ad esempio, ai contributi di D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, (1983), tr.it di A. Barbanente, Dedalo, Bari, 1993; Id., *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, (1987), tr. it. di D. Capperucci, Franco Angeli, Milano, 2006; C.Argyris, D.A. Schön, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, (1996), tr. it. di M. Maraffa, Guerini, Milano 1998; E. Wenger, *Comunità di pratica*, (1998), tr. it. di R. Merlini, Raffaello Cortina, Milano 2006; E. Wenger, R. Mc Dermott, W. M. Snyder, *Coltivare comunità di pratiche. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, (2002), tr .it. di P. Valentini, Guerini, Milano 2007; 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.

³⁷ L. Fabbri, *L'insegnante post-riflessivo. L'inquiry come strumento di innovazione professionale*, in A.M. Mariani (ed.), *L'agire scolastico*, La Scuola, Brescia 2017, pp. 307-329.

4. Ragione e ragionevolezza pedagogica: comunità educante come comunità di ricerca

Come abbiamo sottolineato, l'educazione al pensiero complesso-multidimensionale, espresso nelle forme *critical*, *caring* e *creative*, ma anche *sensibile al contesto* e *auto-correttivo*, sostenuta da M. Lipman e A. Sharp ha a che fare in modo specifico con l'ideale democratico che si sostanzia, da un lato, con il riconoscimento della pluralità dei punti di vista, dall'altro con l'esercizio di un *pensiero distribuito* all'interno della comunità di ricerca. A nostro avviso, queste dimensioni, così intrecciate tra loro, trovano un punto d'incontro in un concetto chiave della proposta lipmaniana e particolarmente rilevante per la riflessione educativa contemporanea, ovvero la *ragionevolezza*: quest'ultima «non è pura e semplice razionalità: è razionalità mitigata dal giudizio»³⁸. Il miglioramento del pensiero promosso dalla P4C individua come proprio “fine in vista” la ragionevolezza, considerata come il prodotto di una capacità di pensiero in grado di dare vita a giudizi migliori perché più approfonditi e alimentati da un riflettere ampio e non congelato³⁹. Ad attenuare qualsiasi deriva eccessivamente entusiastica, tuttavia, è lo stesso Lipman:

Non si deve assumere che il miglioramento della capacità di ragionare dei bambini comporti necessariamente l'esercizio da parte loro di un giudizio migliore, proprio come non si può assumere che giudizi migliori saranno necessariamente seguiti da azioni migliori. Ci troviamo qui nel campo della probabilità, non in quello della necessità⁴⁰.

Nulla di nuovo, in questo senso, per quanto riguarda l'ambito pedagogico: anche Dewey riconoscendo all'educazione uno statuto scientifico ed artistico, osserva:

scienza significa [chi] presenza di metodi sistematici di ricerca, i quali, quando sono applicati ad un complesso di fatti, ci consentono una migliore comprensione ed un controllo più intelligente e meno confuso ed abitudinario⁴¹.

In breve, nella prospettiva deweyana, l'atteggiamento scientifico in educazione non semplifica, ma accoglie la complessità: non rischiarla completamente, ma ha il valore di rendere un po' meno confusa la pratica educativa. Allo stesso

³⁸ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 21.

³⁹ H. Arendt, *La vita della mente*, (1978), tr. it. di G. Zanetti, il Mulino, Bologna 2009.

⁴⁰ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 297.

⁴¹ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, (1929), tr.it. di M.Tioli Gabrielli, L.Borelli, La Nuova Italia, Firenze 1990, p.2.

modo, migliorare le capacità di pensiero amplia le possibilità di diventare o essere soggetti ragionevoli ma ciò non equivale al fatto che questo effettivamente si trasformi in azione, né che le scelte pedagogiche siano meno complesse, solo perché pensate, o al riparo dall'errore, perché tutelate dalla riflessione.

Queste brevi annotazioni, suggeriscono dal nostro punto di vista un'interazione che potrebbe essere stimolante rispetto al posizionamento della P4Co nell'ambito della riflessione pedagogica contemporanea, promuovendo una dialettica, in questa sede solo accennata, tra l'estensione della proposta lipmaniana all'ambito informale tra adulti e le posizioni del problematicismo pedagogico⁴². Non è nostro intento costruire una *check list* sulla base di elementi di continuità e discontinuità tra le due proposte, né, tantomeno, occultarne le differenze⁴³. Tuttavia è a partire da una considerazione di Bertin, figura alla quale si deve certamente la formulazione organica e compiuta del problematicismo pedagogico, elaborato a partire dalle posizioni del razionalismo critico di A. Banfi, che questa relazione appare oltre che possibile, anche potenzialmente ricca di spunti di riflessione. In un'annotazione al termine del saggio *Progettazione esistenziale e prassi educativa corrente di fronte all'ipotesi della "società educante"*, Bertin evidenzia:

Nell'ipotesi della *società educante*, vorrei anche accennare a un problema [...] È quello del contributo che potrebbe arrecare, per la maturazione civile e culturale della "gente", a livello di progettazione esistenziale, la diffusione della problematica di tipo filosofico-metodologico: liberata s'intende, del gravame manualistico e ricondotta alla funzione originaria di "ragione socratica interrogante", e cioè di carattere problematico-critico⁴⁴.

⁴² Questa interazione è abbozzata anche da S. Oliverio, *L'irrilevanza del pensiero e l'educazione alla ragione. Prolegomeni a una (possibile) P4C problematicista*, in M.G. Contini, M. Fabbri (a cura di), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*, ETS, Pisa 2014, pp. 141-151.

⁴³ Rispetto al problematicismo pedagogico e alle sue eredità, oltre all'intera opera di G.M. Bertin, segnaliamo, tra gli altri, M. Baldacci, *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Milella, Lecce 2011; F. Frabboni, *Il problematicismo in pedagogia e didattica. Crocevia di un'educazione inattuale e utopica*, Erickson, Trento 2012; M.G. Contini, M. Fabbri (a cura di), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*, cit.; M.G. Contini (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando G.M. Bertin*, Clueb, Bologna, 2005. AA.VV., *Educazione e Ragione. Scritti in onore di G.M. Bertin*, 2 voll., La Nuova Italia, Firenze, 1995 e S. Calvetto, *Tra ragione ed esistenza. La filosofia dell'educazione di G.M. Bertin*, Anicia, Roma 2007.

⁴⁴ G.M. Bertin, *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, Firenze, La Nuova Italia 1987, pp. 103-122: 121 (corsivo dell'autore).

Il principio di “ragione interrogante” cui si riferisce Bertin, dal nostro punto di vista, ha più di un aspetto in comune con la *ragionevolezza* poc’anzi menzionata. Esso, infatti, costituisce, nell’orizzonte più esteso della riflessione bertiniana un principio limite, un criterio metodologico e regolativo attraverso il quale la problematicità dell’esperienza, intesa come processo infinito di integrazione tra “momento dell’io e momento del mondo”⁴⁵, dà vita a un processo ininterrotto di continua ricerca. La risoluzione della problematicità dell’esperienza in direzione razionale nella prospettiva berniniana nulla ha a che vedere con un’idea di ragione dogmatica, piuttosto costituisce «quell’istanza rivolta a risolvere forme unilaterali, indeterminate, incongrue (ed in tal senso problematiche), in direzione rispettivamente della pluralità, determinatezza, congruenza, acquisendo o chiarendo, i *criteri* più opportuni per ciascuna di tali operazioni»⁴⁶.

Essendo un criterio metodologico, una ragione così descritta non costituisce un principio ontologico e non può che mettersi alla prova nella fenomenologia della realtà educativa concreta. Questa idea di ragione, anti-dogmatica, aperta al possibile e “proteiforme”, se da un lato smaschera ogni interpretazione unilaterale dell’esperienza educativa, dall’altro non può fare a meno di riconoscerne la complessità e la pluralità di interpretazioni. Come principio integrativo, essa non dà luogo a un riduzionismo rappacificante o omologante, piuttosto mette in scena la problematicità intrinseca dell’esperienza educativa, aperta al possibile, ma anche all’inevitabilità della scelta e dell’impegno, personale e collettivo. Accanto infatti, alla “fedeltà alla ragione”, il principio di ragione non può esprimersi se non in stretto rapporto con la realtà:

aderenza alla realtà, in quanto solo la realtà può indicare le strutture utili e fornire le forze necessarie all’attuazione dell’impegno, e *fedeltà alla ragione*, principio direttivo e organizzativo dell’attuazione medesima⁴⁷.

Una ragione *seria*, «perché impegnata a superare la tragicità del suo incontro con l’esistente sul piano stesso della realtà oggettiva» e *ludica* perché «ripone il suo strumento principale di progettazione nell’immaginazione»⁴⁸.

Consapevoli degli ulteriori punti di contatto e delle differenze tra l’analisi di Bertin e quella di Lipman, questa interazione appena accennata ci

⁴⁵ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, (1968), Armando, Roma 1984, p.21.

⁴⁶ Ivi, p. 25 (corsivo dell’autore).

⁴⁷ Ivi, p. 32.

⁴⁸ G.M. Bertin, *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, cit., p. 48. Riscontriamo nella “ragione ludica” di Bertin non poche assonanze con il pensiero *caring* analizzato da Lipman.

pare particolarmente interessante, rispetto alla proposta della P4Co, almeno per due aspetti. In primo luogo, contemperando l'“aderenza alla realtà” poc'anzi richiamata, con un metodo, quello della filosofia, “per trattare i problemi degli uomini” di indicazione deweyana, si consideri l'importanza che la discussione filosofica possa trovare gli esordi (il ruolo del testo-pretesto) in questioni concrete, nelle quali gli adulti possano, in parte, riconoscersi ed immedesimarsi. In secondo luogo, dialetticamente rispetto al primo, è importante che il dialogo, pur non eludendo il problema concreto, riesca ad ampliare l'orizzonte di significati dei partecipanti, senza trasformarsi in un mero esercizio di stile.

Crediamo proprio che quella che oggi potremmo denominare “comunità educativa”, possa rappresentare, infine, un ambito interessante per la ricerca successiva. A fronte, infatti, di una supposta crisi educativa che interessa in modo particolare la generazione adulta, la costituzione di una comunità ricerca che coinvolga le diverse figure adulte che educano, secondo i propri differenti ruoli, potrebbe rappresentare un terreno di indagine promettente. Un dispositivo capace di ridurre la violenza⁴⁹ che si genera nei contrasti che partono da e sfociano nella reciproca delegittimazione tra i diversi adulti educatori (insegnanti, genitori, tecnici sportivi) e in grado di restituire al discorso pedagogico una prospettiva unitaria e non frantumata in relazione alla pluralità di ambiti che vedono protagonisti le giovani generazioni (scuola, famiglia, extra-scuola). Più in generale, essa può costituire una chance di ripensare insieme la scena educativa, intendendola non solo, unilateralmente, come il teatro di problemi da risolvere, ma anche come luogo di confronto tra molteplici idee, significati e prospettive.

⁴⁹ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit, pp. 121-140.