



Centro Studi sul Pensiero Contemporaneo

Lessico di etica pubblica

Anno 8, numero 1, 2017

ISSN 2039-2206

Con il contributo di



Direttore responsabile

Graziano Lingua

Redazione

Duilio Albarello, Attilio Bruzzone, Sergio Carletto,
Roberto Franzini Tibaldeo, Paolo Monti, Giacomo
Pezzano, Alberto Pirni, Sergio Racca, Cristina Rebuffo,
Davide Sisto, Marta Sghirinzetti, Gabriele Vissio

Segretario

Giacomo Pezzano

Citabile come «Lessico di Etica pubblica», VIII, n.1, 2017

La rivista pubblica contributi selezionati tramite *referees* e apposite *call for paper*. Per sottoporre il proprio testo e per ogni altra informazione, contattare la redazione all'indirizzo: redazione.eticapubblica@gmail.com

Ripensare la comunità tra educazione e pratiche filosofiche. Introduzione

Federico Zamengo, Nicolò Valenzano

Questo numero di «Lessico di Etica Pubblica» si riallaccia idealmente e concretamente con il numero 1/2016, intitolato *Pensare la comunità*, in cui si approfondiva il nesso tra filosofia e comunità chiarendone i principali nuclei teorici. Anche questo numero nasce come prodotto di ricerca del progetto “Filosofia e Pratiche di Comunità. Progetto di ricerca, formazione ed empowerment sociale” realizzato dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione dell’Università di Torino, grazie al contributo della Fondazione CRT. Il gruppo di ricerca è costituito da docenti, ricercatori e studiosi provenienti da diversi ambiti disciplinari, dalle discipline filosofiche a quelle pedagogiche. Se il numero del 2016 si inseriva nel dibattito relativo alla comunità da un punto di vista concettuale, questo numero propone di ripensare le comunità alla luce del possibile contributo educativo delle pratiche filosofiche.

Nella ripresa del discorso sulla comunità, tra implicazioni teoriche e risvolti pratici, si riconosce uno specifico ruolo alla filosofia, sia dal punto di vista teorico che da quello pratico: il tema del rapporto tra individuo e comunità rinvia al senso e al ruolo della filosofia nella società contemporanea. Un aspetto rilevante assume, in questa prospettiva, il discorso educativo. Sembra, infatti, improcrastinabile il bisogno di delineare una pedagogia della comunità capace di inquadrare teoricamente e declinare praticamente la complessa relazione tra soggetto, alterità e collettività. Dal punto di vista pratico il ruolo che la filosofia può assumere, in questo contesto, si declina nel molteplice panorama delle pratiche filosofiche di comunità, descritte in diversi articoli di questo numero. In questa prospettiva, muta il significato stesso di filosofia e il suo ruolo pubblico: il tema del rapporto tra teorico e pratico invita a riflettere su nuovi modelli epistemologici della disciplina e diversi modelli di razionalità. In queste riflessioni, riacquista rilevanza il nesso tra filosofia e pedagogia, mai sopito del tutto, ma che occorre ripensare alla luce di due

prospettive in qualche modo convergenti: da un lato in relazione ai possibili incontri tra teoria e pratica, dall'altro in funzione delle mutate esigenze sociali che indirizzano verso una nuova "voglia di comunità", non immune da insidie.

La prima sezione (*Questioni*) del numero si apre con un saggio del 1978 di Matthew Lipman e Ann Sharp, per la prima volta tradotto in italiano, in cui gli autori mostrano il valore educativo della pratica filosofica implementata con i bambini. Vengono esaminati i benefici cognitivi e culturali che la *Philosophy for Children* può avere nella scuola. Soffermandosi sulle conseguenze sociali e istituzionali della loro proposta, gli autori evidenziano così il carattere innovativo della sottostante teoria educativa. Coerentemente con la proposta Lipman-Sharp ed estendendo la riflessione all'ampio spettro delle pratiche filosofiche, il contributo di Michael Noah Weiss indaga se e come la pratica filosofica possa essere descritta come attività educativa e pratica di apprendimento. In particolare, la pratica filosofica, che assume la saggezza come ideale educativo, è discussa come una forma di apprendimento permanente. Laura Candiotto, nel suo saggio, analizza la virtù della cooperazione discutendone il ruolo della promozione del legame sociale e propone di concepire il dialogo come strumento per educare a questa virtù: in questo quadro il concetto di comunità di ricerca dialogica assume una rilevanza sociale. Su questa linea interpretativa l'articolo di María Teresa De La Garza Camino sostiene il valore emancipativo della *Philosophy for children*, concepita come pratica educativa capace di ridurre o eliminare le condizioni di ingiustizia. Sulla base di questi presupposti, l'autrice presenta un'esperienza formativa rivolta a insegnanti che lavorano in piccole comunità scolastiche del Chiapas. Gli ultimi due interventi della sezione *Questioni* avanzano proposte concrete di educazione attraverso le pratiche filosofiche, mantenendo sullo sfondo il complesso nesso tra comunità, filosofia e pedagogia. Eva Marsal presenta un libro di testo scolastico per la scuola primaria, *Scoprire l'etica con Philo*, approfondendone i presupposti teorici: da un lato il tema del valore educativo dei modelli verso cui tendere e da assumere come esempi degni di ammirazione e imitazione; dall'altra la premessa metodologica delle cinque dita ideata da Ekkehard Martens. Conclude questa prima parte del numero un articolo di Jarosław Marek Spychała in cui si presenta, per la prima volta in lingua italiana, una pratica filosofica e pedagogica, LEGO-LOGOS, svolgendo una riflessione etica sulle sue implicazioni.

La seconda sezione (*Ricerche*) ospita i contributi del gruppo di ricerca del progetto "Filosofie e Pratiche di comunità. Progetto di ricerca, formazione ed empowerment sociale". La presentazione della ricerca empirica, realizzata tra il novembre del 2015 e il febbraio del 2017 presso l'associazione *MondoQui* di Mondovì (CN), è affidata all'analisi di Sergio Racca e Nicolò Valenzano.

Questa analisi mette in luce la validità della *Philosophy for Communities* nei termini dell'empowerment di comunità, riportando i principali risultati raggiunti e rilanciando verso nuovi spunti teorici raccolti nei contributi successivi. A partire dalla valorizzazione lipmaniana del pensiero *caring*, Graziano Lingua riconosce alla *Philosophy for Communities* un ruolo specifico nell'articolazione epistemologica della filosofia e nella sua esplicita funzione pubblica. Il contributo di Sara Nosari pone l'accento sulla compresenza come possibile forma della comunità attivata dalla *Philosophy for Communities*: compito dell'educazione è custodire questa possibilità dando una direzione alla capacità umana di cambiamento e contemporaneamente sostenere la possibilità del singolo di intervenire sul cambiamento stesso. Riconoscendo la differenza tra adulti e bambini, Federico Zamengo individua nella *Philosophy for Communities* non tanto una strategia educativa quanto una proposta pedagogica che pone criticamente al centro il valore della "ragione pedagogica", rivolgendosi in modo particolare a quegli adulti con compiti educativi. Anche l'intervento di Paolo Monti individua nelle pratiche filosofiche di comunità una proposta pedagogica, letta in questo caso nei termini di un'educazione alla cittadinanza. A fronte della deriva tecnicistica e strumentale dell'istruzione e della formazione, la *Philosophy for Children/Communities* costituisce un banco di prova per le contemporanee pratiche valutative.

Nel complesso i diversi contributi presentano un quadro articolato della dialettica che percorre il legame tra filosofia, pedagogia e comunità, fornendo interessanti spunti teorici e riportando diverse esperienze pratiche. Proprio il rapporto tra teoria e pratica, nel quadro della svolta pratica in ambito epistemologico, consente di ridefinire il rapporto tra filosofia e pedagogia di fronte al problema della costruzione del legame sociale.

Nel pubblicare questo numero i due curatori desiderano infine ringraziare Sergio Racca (Università di Torino), per il prezioso lavoro di editing svolto.

Indice

QUESTIONI

- M. Lipman, A.M. Sharp, *Alcuni presupposti educativi della Philosophy for Children*
M. N. Weiss, "Fatti saggio!". *Pratica filosofica come apprendimento permanente?*
L. Candiotta, *La cooperazione come virtù*
M.T. De La Garza Camino, *Educazione e giustizia sociale. Il ruolo della comunità di ricerca*
E. Marsal, *Scoprire l'etica con Philo: i miei modelli – i tuoi modelli. Contestualizzazione filosofica, presentazione e svolgimento di una unità didattica*
J.M. Spychała, *Eracle, Gesù Cristo e Darth Vader al bivio. Il messaggio etico del metodo LEGO-LOGOS*

RICERCHE

- S. Racca, N. Valenzano, *Formulare buoni giudizi in presenza di altri: la Philosophy for Communities a MondoQui (Mondovì – CN)*
G. Lingua, *Le pratiche filosofiche di comunità, le sfide dell'educazione e il bisogno di comunità. Riflessioni sulle implicazioni della Philosophy for Communities*
S. Nosari, *La comunità come prospettiva. Condizioni e possibilità*
F. Zamengo, *Philosophy for Communities: riflessioni pedagogiche*
P. Monti, *Il valore pubblico dell'educazione: sui processi di valutazione come questione etico-politica*

RECENSIONI

- [S. Nosari] G. Mollo, *Il leader etico*
[F. Striano] P.-J. Luizard, *La trappola Daesh. Lo Stato Islamico o la Storia che ritorna*
[G. Vissio] S. Bevilacqua, P. Casarin (a cura di), *Philosophy for Children in gioco. Esperienze di filosofia a scuola. I bambini e le bambine (ci) pensano*
[L. Lo Sapia] C. Vigna (a cura di), *Differenza di genere e differenza sessuale. Un problema di etica di frontiera*
[E. Guarcello] L. Fabbri, C. Melacarne, *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*

Abstracts

M. Lipman, A.M. Sharp, *Alcuni presupposti teorici della Philosophy for Children*

Italiano

In questo articolo, scritto nel 1978, Matthew Lipman e Ann Margareth Sharp descrivono i presupposti educativi della *Philosophy for Children*. L'obiettivo principale del saggio è mostrare come la filosofia possa essere insegnata nelle scuole elementari e nella scuola secondaria e, oltre a ciò, come essa sia legata a una innovativa teoria educativa. Per compiere ciò, Lipman e Sharp analizzano prima di tutto temi e metodi della *Philosophy for Children*, per poi esaminare i benefici che la filosofia può avere in relazione allo sviluppo cognitivo e culturale degli alunni. Accanto a ciò, essi espongono anche alcuni punti critici della loro proposta: da una parte, sottolineano la necessità di creare appositi percorsi formativi in filosofia per gli insegnanti, dall'altra si soffermano anche sulle possibili conseguenze sociali e istituzionali del loro complessivo progetto di riforma.

Inglese

In this paper, written in 1978, Matthew Lipman and Ann Margareth Sharp describe the educational and pedagogical premises of *Philosophy for Children*. The main objective of the paper is to show how philosophy can be taught in the primary and in the secondary school and how it can be linked to a new educational theory. In order to fulfill this goal, Lipman and Sharp firstly analyse themes and methods of Philosophy for Children and secondly examine the benefits of philosophy for pupils' cognitive and cultural growth. Furthermore, they also focus on some critical issues of their proposal: on the one hand they refer to the need for teacher-training programs in philosophy; on the other hand, they consider the social and institutional impact of their reform project.

M.N. Weiss, *“Fatti saggio!”. Pratica filosofica come apprendimento permanente?*

Italiano

Questo articolo indaga se e in che modo la pratica filosofica possa essere descritta come attività educativa e pratica di apprendimento. A tal fine esso

analizza gli attuali approcci di pratica filosofica e identifica – con riferimento al significato originario del termine *philo-sophia* – una dimensione educativa orientata verso la saggezza (e non verso la conoscenza). La pratica filosofica, insieme a tale progresso verso la saggezza inteso come suo ideale educativo, è discussa quindi come una forma di apprendimento permanente. In conclusione, viene poi presentato un quadro concettuale complessivo specificamente filosofico, che descrive un processo di apprendimento e può rappresentare una ‘tabella di marcia’ per le diverse pratiche filosofiche che sono intese come “pratiche di apprendimento”.

English

This paper investigates whether and how philosophical practice can be outlined as an educational activity and learning practice. For this purpose current approaches of philosophical practice are reflected and – with reference to the original meaning of the term *philo-sophia* – an educational dimension is identified which is oriented towards wisdom (and not knowledge). Philosophical practice, with the progress towards wisdom as its educational ideal, is then discussed as a form of lifelong learning. Finally a conceptual framework is presented, which describes a learning process, which appears to be distinctively philosophical and which can serve the different philosophical practices as a ‘roadmap’ when understood as learning practices.

L. Candiotti, *La cooperazione come virtù*

Italiano

L’obiettivo di questo articolo è quello di discutere il ruolo della cooperazione, e delle motivazioni che la supportano, nella promozione e rafforzamento dei legami sociali. Riferendomi in particolare alle ricerche attuali nell’ambito delle scienze cognitive, sostengo la preminenza della cooperazione per l’emersione della conoscenza di gruppo e, successivamente, analizzando la dimensione affettiva del processo attraverso l’etica della virtù, propongo di concepire la cooperazione come virtù volta al bene comune. Concludo evidenziando il ruolo delle pratiche dialogiche nello sviluppo di comunità, sostenendo che se il dialogo verrà inteso come una “pratica integrale”, capace cioè di integrare la dimensione cognitiva e affettiva del processo all’interno di un orizzonte etico, potrà fungere da strumento per educare alla virtù della cooperazione. L’esercizio della virtù della cooperazione in un contesto protetto come quello della comunità di ricerca dialogica permetterà al soggetto di promuovere, anche in altri contesti al di fuori delle pratiche filosofiche, azioni comuni volte al rafforzamento dei legami sociali.

English

The aim of the paper is to discuss the role of cooperation, and of the motivations that support it, for the promotion and enhancement of social ties. Discussing the contemporary evidence provided by the cognitive science, I argue that cooperation plays a prominent role in the group knowledge production. Subsequently, analysing the affective states embedded within the process, I frame cooperation within virtue ethics, claiming that it is a disposition moved toward the common good. Since cooperation may be trained through dialogical philosophical inquiry, I finally discuss the consequences of the employment of this practice for the development of community. If dialogue would be understood as a holistic practice, able to integrate cognition and affectivity within an ethical horizon, it may acquire a valuable meaning for the education of the virtue of cooperation. The training of this virtue within the community of dialogical inquiry would lead the agent to its application into the realm of the social life.

M.T. De La Garza Camino, *Educazione e giustizia sociale. Il ruolo della comunità di ricerca*

Italiano

Prendendo spunto dalle riflessioni di Walter Benjamin, questo contributo analizza l'esclusione sociale di cui sono vittime le popolazioni indigene del Chiapas (Messico), dove la condizione dei nativi è di estrema povertà e ignoranza e la loro esclusione non è solo economica, ma anche politica e culturale. Nella prospettiva di Benjamin, la disuguaglianza è causata dalle decisioni umane e non viene pertanto ritenuta un fatto naturale: ciò costituisce il presupposto per la modificabilità dell'ordine sociale e per l'eliminazione delle condizioni di ingiustizia culturale ed economica. In questo quadro, l'articolo concepisce la *Philosophy for Children* come un modo per raggiungere una società più giusta: prendendo spunto dalle sue stesse basi teoriche, l'autrice descrive infatti la *Philosophy for Children* nella sua dimensione di pratica comunitaria utile a superare la condizione di esclusione vissuta in particolare da donne e bambini. Sulla base di questi presupposti, l'autrice racconta così un'esperienza formativa rivolta a insegnanti che lavorano in piccole comunità scolastiche del Chiapas: questa esperienza ha mostrato come la *Philosophy for Children* possa educare in vista di un ordine sociale basato sulla giustizia e sulla solidarietà e sviluppare capacità intellettuali e sociali come la memoria e la compassione.

English

Starting from Walter Benjamin's philosophy, this paper analyses the social exclusion suffered by indigenous people of Chiapas (Mexico): there, natives live in extreme poverty and their exclusion is not only economic but also political and cultural. However, from Benjamin's perspective inequality is not a natural fact but it is due to human decisions: from this standpoint, the social order can be modified and cultural and economic injustices can be eradicated. In this general framework, the paper describes *Philosophy for Children* as a way to build a more egalitarian society: starting from its theoretical premises, the paper characterizes *Philosophy for Children* as an useful social practice for poor and excluded women and children. On these assumptions, the author describes a training experience which involved school teachers of small Chiapas communities, showing in detail how *Philosophy for Children* can contribute to the building of a social order based on justice and solidarity and develop intellectual and social skills like memory and compassion.

E. Marsal, *Scoprire l'etica con Philo: i miei modelli – i tuoi modelli. Contestualizzazione filosofica, presentazione e svolgimento di una unità didattica*

Italiano

Il contributo presenta il libro di testo per la scuola primaria intitolato *Scoprire l'etica con Philo* e approfondisce i suoi presupposti teorici. Il primo tra questi riguarda il tema del "modello", inteso come figura dotata di valore educativo: il modello infatti dà il coraggio di agire secondo specifici valori e principi di comportamento e, in questo modo, rafforza l'Io. Tale rafforzamento dell'Io è decisivo per gli alunni della scuola primaria, che sviluppano per la prima volta la loro identità. Tuttavia, le bambine e i bambini imitano i loro "esempi" più di quanto lo facciano gli adulti: per questi motivi, la riflessione critica sulla stessa idea di "modello" e sui suoi limiti possiede un valore particolare nella scuola primaria. Il secondo presupposto teorico di *Scoprire l'etica con Philo* è invece di ordine metodologico ed è rappresentato dal "modello a cinque dita" ideato da Ekkehard Martens. In conclusione, *Scoprire l'etica con Philo* presenta un possibile nuovo percorso educativo improntato sul metodo delle cinque dita, che fornisce ai bambini strumenti cognitivi e li aiuta a riflettere criticamente sui loro modelli.

English

This paper describes the primary school textbook *Discovering Ethics with Philo* and analyses its theoretical assumptions. On the one hand, it investigates the

educational role of “models”: more in detail, it examines how a human model strengthen the ability to behave according to particular moral principles and how it consequently reinforces the sense of self. This reinforcement is essential for primary school pupils, who develop their own identity for the first time. However, children usually imitate their examples more than adults do: therefore, a critical reflection on the very idea of “model” and on its critical aspects is very important during primary school. On the other hand, the paper examines the methodological assumption of the whole book, the “five-finger model” conceived by Ekkehard Martens. In conclusion, *Discovering Ethics with Philo* suggest a new educational process based on the method of the five fingers, which provides cognitive abilities and help children to critically reflect on models and examples.

J.M. Sychała, *Eracle, Gesù Cristo e Darth Vader al bivio. Il messaggio etico del metodo LEGO-LOGOS*

Italiano

L'articolo è dedicato al mito di Eracle al bivio e ai suoi aspetti etici. Il mito è stato creato tra i Pitagorici ed è stato inteso come un incentivo a scegliere quello che credevano essere il modo giusto di vita. Echi del mito si possono trovare nella filosofia di Platone, nella vita di Cristo, così come in film popolari quali Star Wars o Matrix. L'autore dell'articolo adatta il mito di Eracle per le sue lezioni di filosofia – i workshop ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ (LEGO-LOGOS). Durante i workshop i partecipanti leggono i testi di diversi filosofi classici – Platone, Aristotele, Cicerone, Marco Aurelio – e di pensatori successivi – come invece Leonardo Da Vinci e Cartesio. Tutti i testi sono scelti in base a una chiave filosofica e hanno un forte messaggio etico sullo sfondo, costruito in accordo al mito di Eracle al bivio. È questa l'idea espressa nel saggio, il cui significato è illustrato con l'aiuto della filosofia classica e di film moderni dotati di rimandi filosofici.

English

The article is devoted to the myth of Hercules at the crossroads and its ethical aspects. The myth was created among the Pythagoreans and was meant as an incentive to choose what they believed was the right way of life. Echoes of the myth can be found in Plato's philosophy, the life of Christ, as well as in popular movies such as Star Wars or The Matrix. The author of the article adapts the myth of Hercules for his classes in philosophy – the ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ (LEGO-LOGOS) workshops. During the workshops the participants read texts by various philosophers – Plato, Aristotle, Cicero, Marcus Aurelius – and

later thinkers, such as Leonardo Da Vinci and Descartes. All texts are selected according to a philosophical key and have a strong ethical message in the background, built on the canvas of the myth of Hercules at the crossroads. It is this idea that is expressed by the present author, its meaning illustrated with the help of classical philosophy and modern, philosophically saturated movies.

S. Racca, N. Valenzano, *Formulare buoni giudizi in presenza di altri: la Philosophy for Communities a MondoQui (Mondovì - CN)*

Italiano

Filosofia e Pratiche di Comunità è un progetto del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, realizzato grazie al contributo della Fondazione CRT e in collaborazione con l'associazione MondoQui di Mondovì (CN) e il CeSPeC (Centro Studi sul Pensiero Contemporaneo) di Cuneo. Il suo scopo è stato testare la validità della *Philosophy for Communities* – pratica filosofica che si ispira e prende a modello la *Philosophy for Children* di M. Lipman e A.M. Sharp – per l'*empowerment* di comunità. Questo contributo si concentra sulla realizzazione del progetto: in primo luogo analizza la fase progettuale e le ipotesi iniziali di ricerca, descrivendo anche il contesto sociale di intervento. In secondo luogo, espone le sessioni di *Philosophy for Communities* svolte a *MondoQui*. Infine, compie alcune riflessioni valutative conclusive sui principali risultati raggiunti, mettendo in evidenza un legame tra due questioni teoriche interne alla *Philosophy for Communities*: il suo specifico filosofico inteso come *formulazione di argomentazioni e buoni giudizi in presenza di altri* e la creazione di legami sociali entro una *comunità di ricerca*.

English

Philosophy and Community Practices is a project by the Department of Philosophy and Educational Sciences at the University of Turin (Italy), funded by Fondazione CRT and made in collaboration with the association *MondoQui* (Mondovì, Italy) and with CeSPeC (Centro Studi sul Pensiero Contemporaneo - Cuneo, Italy). Its aim was to test the validity of the *Philosophy for Communities* – inspired by M. Lipman and A.M. Sharp's *Philosophy for Children* – in terms of community empowerment. This paper focuses on the applicative part of the project: firstly, it describes the main features of *MondoQui* and analyses the design phase, with particular attention paid to the initial research hypotheses. Secondly, it illustrates the sessions of *Philosophy for Communities* made in *MondoQui*. Thirdly, it gives an overall assessment of the results achieved, focusing on two theoretical issues: the

formulation of arguments and good judgments in the presence of others and the creation of social bonds within a “community of inquiry”.

G. Lingua, *Le pratiche filosofiche di comunità, le sfide dell'educazione e il bisogno di comunità. Riflessioni sulle implicazioni della Philosophy for communities*

Italiano

L'analisi che propone questo articolo parte dall'esperienza del progetto *Filosofia e pratiche di Comunità*, utilizzandola come occasione per una serie di riflessioni più generali sul contributo che la *Philosophy for Communities* può offrire all'articolazione epistemologica della filosofia e al suo possibile ruolo pubblico. Dopo una breve ricostruzione del protocollo utilizzato nella P4C e dei suoi elementi principali, vengono analizzati due nuclei teorici particolarmente rilevanti in ordine all'autocomprensione della natura della filosofia e all'individuazione del ruolo che può avere oggi nel discorso pubblico. A partire dalla valorizzazione lipmaniana del pensiero *caring*, si illustrerà il senso in cui questa specifica pratica filosofica comunitaria contribuisce a ridefinire la natura stessa della filosofia, in quanto inserisce il “pratico” come elemento costitutivo e produttivo del “teoretico” e non semplicemente come un momento a esso aggiuntivo. Questo profilo pratico consentirà di mostrare come la *Philosophy for Communities* possa aiutare a trovare nuove figure, meno strumentali e utilitaristiche, alla relazione sociale. Ciò consentirà di concludere l'articolo con una sintetica riflessione sul rapporto tra pensiero e comunità, cercando di esplicitare quale forma prenda questo secondo concetto che è parte integrante della pratica filosofica che ci interessa.

English

The aim of this paper is to describe how *Philosophy for Communities* can explain the epistemological aspects of philosophy and its public role. In the first part of the paper, I will briefly describe the *Philosophy for Communities* protocol; after this, I will discuss two theoretical concepts, which are particularly relevant to understand the nature of philosophy and its role in the public sphere. Starting from the lipmanian category of caring thought, I will describe how *Philosophy for Communities* can redefine the nature of philosophy: more specifically, I will analyze how it defines the “practical” side of thought as a constitutive and productive element of the “theoretical” one. This “practical” profile will show how *Philosophy for Communities* can help to find new models of social relationship and to reject an instrumental and

utilitarian perspective. The paper ends with a brief reflection on the connection between thought and community, with a special regard to the latter one.

S. Nosari, *La comunità come prospettiva. Condizioni e possibilità*

Italiano

La straordinaria capacità di inventare che contraddistingue l'uomo mostra il proprio potere, in particolar modo, quando interviene nel cambiamento dandogli una prospettiva. La prospettiva indica la direzione di senso e assegna un compito: di conseguenza, permette di dare valore all'esperienza, di dichiarare una appartenenza e di impegnare in una partecipazione. Grazie all'invenzione della prospettiva, l'esperienza della compresenza *può* prendere la forma della comunità. Questa possibilità non può esser lasciata al caso né all'improvvisazione: l'educazione deve farsi carico della sua frequentazione dal momento che questa possibilità custodisce la possibilità stessa di una concreta umanizzazione del cambiamento.

English

The human being has the extraordinary capability to invent. He shows his power especially when he acts on the process of change, giving it a perspective, which indicates the direction of sense and assigns a task to the process itself. Therefore, perspective adds value to the experience, declares a belonging to something and engages into an involvement. The invention of "perspective" allows the experience of compresence to take the form of community. This possibility cannot be left to fortuity or improvisation: education has to take charge of its attendance since this possibility keeps the actual possibility of a real humanization of change.

F. Zamengo, *Philosophy for Communities: riflessioni pedagogiche*

Italiano

L'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. Nel riconoscere le specificità degli adulti rispetto ai minori, il presente contributo intende avanzare una possibile lettura educativa della P4Co, evidenziandone, innanzitutto, il carattere di una proposta pedagogica di educazione tra adulti. In questa direzione, sembra interessante confrontare 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: la legittimità e il ruolo giocato dalla costruzione di una “ragione pedagogica” condivisa, aperta al possibile e antidogmatica, capace di pensare i processi educativi anche nell’orizzonte contemporaneo.

English

Undoubtedly, an extension of Lipman and Sharp *Philosophy for Children* (P4C) regarding informal and adult education is a promising project from an educational point of view. Acknowledging specific features and the difference between adults and children, this paper underlines that *Philosophy for Communities* is not only a method, but, especially, an educational proposal for adults. For these reasons, the paper invites to compare the meaning of “reasonableness” in Bertin’s perspective with Lipman’s one. From this analysis, it is possible to recognize that an “educative reason”, shared, open and anti-dogmatic, is an important element for those adults involved in the young generations educational processes.

P. Monti, *Il valore pubblico dell’educazione: sui processi di valutazione come questione etico-politica*

Italiano

Il valore pubblico dell’educazione gode di ampio consenso nel dibattito culturale e significativa implementazione istituzionale nelle forme dell’obbligo scolastico e del sostegno statale a una molteplicità di agenzie educative. Nelle società democratiche esiste in particolare un nesso importante fra la partecipazione attiva alla vita pubblica e l’apprendimento di capacità di pensiero critico, argomentazione razionale e deliberazione discorsiva non riducibili ai saperi tecnici settoriali. In questa prospettiva, il valore pubblico dell’educazione risiede in primo luogo nel garantire le condizioni di possibilità dell’esercizio della cittadinanza. A supporto di questa tesi, in questa sede si intende mettere in evidenza che l’esercizio della cittadinanza richiede più della semplice acquisizione di conoscenze o competenze. L’educazione alla cittadinanza democratica esige più ampiamente di essere introdotti: (i) alla capacità di partecipare a pratiche cooperative di natura deliberativa, ove sia in gioco la decisione aperta sui principi e sui fini, non solo sui mezzi delle pratiche stesse; (ii) ad una comprensione di sé da parte dei cittadini come soggetti liberi ed eguali, fra loro reciprocamente co-implicati nel definire il

senso e i termini della cooperazione sociale che li lega all'interno della comunità. Le pratiche educative rivolte ai cittadini dovrebbero dunque essere valutate in quanto rispondenti, o meno, a questo tipo di esigenza formativa. I processi e i criteri di valutazione delle pratiche educative sono invece spesso dominati da una comprensione di tali pratiche che ne trascura la dimensione morale, cooperativa e deliberativa, in favore di un approccio tecnicistico volto a misurare efficacia ed efficienza con cui vengono trasmesse le conoscenze e le competenze ai singoli. In questo senso, l'applicazione in ambito educativo di pratiche filosofiche come la *Philosophy for Children* rappresenta un caso esemplare di educazione alla cittadinanza che esige di essere valutata nella sua specificità.

English

The public value of education is widely supported in cultural discourse and it is implemented institutionally in various forms, from compulsory education to state-run educational agencies. Democratic societies rely, in particular, on the important connection between the active participation in public life and the acquisition of skills that encompass critical thinking, rational argumentation, and discursive deliberation that exceed the scope of training in technical disciplines. From this perspective, the public value of education is primarily that it warrants the conditions of possibility that allow for the exercise of citizenship. To support this thesis, here we highlight how the exercise of citizenship requires more than just the mere acquisition of knowledge and skills. Education to democratic citizenship requires an introduction to: (i) the capacity to participate in deliberative-cooperative practices where, beyond mere choices on means, decisions on the principles and ends of cooperation are also at stake; (ii) the citizens' self-understanding as free and equals subjects who are mutually co-implicated when it comes to the definition of the meaning and terms of social cooperation within the community. The evaluation of educational practices addressed to citizens is, nonetheless, often dominated by a misleading understanding of those practices that overshadows their moral, cooperative, and deliberative dimension to favour a technical approach that measures the efficacy and efficiency of the transmission of knowledge and skills to the individuals. In this sense, the application to educational purposes of philosophical practices like the *Philosophy for Children* is a positive model of civic education that needs to be evaluated according to its specificity.

Alcuni presupposti educativi della *Philosophy for Children*¹

Matthew Lipman & Ann Margaret Sharp

L'interessamento recente per gli aspetti educativi che la filosofia può avere, come materia di insegnamento nella scuola elementare, suggerisce di fare attenzione a quali siano i presupposti di questa curiosa innovazione². D'altra parte, l'esame di queste premesse potrebbe gettare nuova luce sul legame mai del tutto chiarito tra educazione e filosofia.

In passato, il dibattito sull'utilizzo della filosofia con i ragazzi prevedeva che essi non dovessero essere più giovani dell'età delle scuole superiori [*secondary school*]: la prospettiva di incoraggiare la riflessione filosofica tra i bambini delle scuole elementari era letteralmente impensabile.

Inoltre, queste discussioni hanno portato a pensare che gli ostacoli incontrati nel presentare la filosofia ai bambini fossero dovuti alla difficoltà intrinseca della materia, per non parlare di un'astrattezza che la rendeva troppo noiosa e proibitiva. Di conseguenza, i tentativi si sono sinora limitati a ricercare modi per renderla più semplice e gradevole: ma potendosi spingere solo sino a un certo punto in *questa* direzione, si è allora ritenuto utile concentrarsi su un arricchimento filosofico che fosse destinato ad alcuni tra gli studenti migliori degli ultimi anni della scuola superiore.

Questi presupposti facevano chiaramente parte di una vecchia teoria dell'educazione, per la quale il processo di apprendimento coincideva con la trasmissione di contenuti della conoscenza umana dall'adulto al giovane, proprio come un uccello adulto getta pezzi di cibo nelle bocche aperte dei suoi

¹ Articolo apparso originariamente in «Oxford Review of Education», IV, n.1, 1978, pp. 85-90, con il titolo di *Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children*. La traduzione dall'inglese è a cura di Sergio Racca.

² Traduco l'espressione inglese "educational" con il termine italiano "educativo": quest'ultimo tiene infatti insieme sia il versante più strettamente scolastico, sia le più ampie ricadute pedagogiche che la stessa espressione inglese implica, e che gli autori analizzano nel corso delle pagine [*n.d.t.*].

piccoli. Una visione alternativa – quella più o meno condivisa dagli autori che propongono la *Philosophy for Children* – ritiene invece che il processo educativo debba stimolare il pensiero dei soggetti che vengono istruiti. Secondo questo approccio si presume che un adeguato insegnamento della filosofia stimoli un pensiero filosofico, a prescindere dall'età degli studenti, esattamente come un insegnamento corretto della storia genera invece un pensiero storico e un insegnamento giusto della matematica dà al contrario vita a un pensiero matematico. È tipico di questo approccio assumere che il pensiero filosofico implichi, da una parte, un sostanziale incremento di idee, argomentazioni logiche e sistemi concettuali e, dall'altra, lo sviluppo dell'abilità di maneggiare concetti filosofici e di smontarli e combinarli secondo nuove modalità.

Chi sostiene che la *Philosophy for Children* sia in grado di stimolare il pensiero filosofico esprime, in genere, la convinzione che tutti i bambini possiedano potenzialmente l'interesse e la capacità di dedicarvisi. La nostra tradizionale riluttanza nel discutere di temi filosofici con i bambini è il prodotto della nostra adesione a una vecchia teoria dell'educazione. Dato che notavamo pochi bambini entusiasti a sfogliare Kant o a leggere attentamente i passaggi più brillanti di Aristotele, e poiché ottenevamo poco successo nel comunicare direttamente l'impatto e la necessità del principio di felicità, abbiamo quindi dedotto l'esistenza di un divario incolmabile tra la riflessione disciplinata, in cui consiste la filosofia, e la curiosità sfrenata, caratteristica invece dell'infanzia. È chiaro come la correttezza di questa inferenza sia ora messa in discussione.

Alla base del nuovo approccio c'è la convinzione che i bambini possano essere coinvolti in attività filosofiche, prima ancora di aver sviluppato la capacità di leggere qualcosa del repertorio classico. I paradossi di apparenza e realtà, permanenza e cambiamento, unità e diversità li seducono sin dalla prima infanzia, probabilmente dieci o vent'anni prima rispetto a quando saranno poi pronti ad affrontare Eraclito e Parmenide. Come i Presocratici, i bambini tendono a essere concisi. Ma negli animati dialoghi di classe, a cui essi amano partecipare, questa modo sintetico di esprimersi vivacizza la discussione. Gli alunni, per i quali le presentazioni formali della filosofia sembrano anatemi, possono così trovare tracce stimolanti di quelle idee nel momento in cui esse vengono inserite all'interno di un racconto per l'infanzia. I ragazzi che considerano inconcepibile la scrittura di un saggio filosofico possono invece essere stimolati a esprimere, con apparente facilità, concetti teorici in forma di versi.

Una delle premesse educative della *Philosophy for Children* è la chiara distinzione tra il “pensare *a proposito di* una disciplina” [*thinking about a subject*] e il “pensare *all'interno di* una disciplina” [*thinking in a subject*].

Un'altra tra queste premesse è la convinzione dell'esistenza di una differenza, sebbene priva di confini del tutto chiari, tra il "pensare" [*thinking*] e il "pensare da se stessi" [*thinking for oneself*]. Poiché il "pensare da se stessi" è un caso specifico del "pensare" in senso generale, anch'esso è soggetto a criteri logici. Ma se una tra le implicazioni del "pensare", inteso nel suo senso più ampio, è il comprendere che cosa derivi da determinate premesse, allora il "pensare da se stessi" impone invece di capire che cosa discenda dai propri personali presupposti. "Pensare da stessi" conduce a concentrare maggiormente l'attenzione sugli interessi e sul punto di vista dell'alunno, prerequisite fondamentale per presentare in maniera accattivante la filosofia ai bambini. "Pensare da stessi" permette a ciascuno di comprendere le proprie convinzioni e di trovare buone ragioni per giustificarle, di desumere che cosa derivi dai propri assunti di partenza, di elaborare una personale prospettiva sul mondo e di essere chiari sui valori e sui modi specifici di interpretare la propria esperienza. La *Philosophy for Children* non presume che al "pensare da se stessi", in quanto pensiero prevalentemente applicato, debba essere data molta più importanza rispetto al semplice incoraggiamento a sviluppare capacità generiche di ragionamento. Tuttavia, nel caso dei bambini essa non ritiene nemmeno che a questo tipo di pensiero debba essere data molta meno importanza.

La *Philosophy for Children* può svilupparsi in una classe differenziata al proprio interno, formata da alunni che presentano una varietà di stili di vita ed esperienze, in cui emergono con chiarezza convinzioni differenti rispetto a cosa sia importante e dove la pluralità degli stili di pensiero non è deprecata, ma ritenuta al contrario una caratteristica meritevole di considerazione. In una classe di filosofia, chi impiega molto tempo a comprendere un'argomentazione valida riceve lo stesso rispetto di chi presenta invece il proprio punto di vista velocemente e in maniera articolata. Il bambino che apprende secondo un procedimento analitico è rispettato né più né meno di quanto lo sia quello che lo fa intuitivamente e speculativamente, sebbene per alcuni scopi – come per esempio la giustificazione delle proprie convinzioni – uno stile intellettuale sia preferibile a un altro. Perciò la varietà degli stili di pensiero all'interno della classe, unita a una varietà di *backgrounds*, valori ed esperienze di vita, può contribuire in maniera significativa alla creazione di una "comunità di ricerca". In aggiunta a ciò, l'indagine comune è considerata complementare rispetto al pensare da se stessi. Quando approcci molto diversi ai problemi sono accettati pubblicamente, allora la competizione diminuisce e gli stimoli che provengono dai differenti partecipanti sono ben accolti.

Uno dei più grandi ostacoli alla pratica della *Philosophy for Children* è la complessa terminologia della tradizione filosofica. Intraprendere un'attività

filosofica come studente universitario del primo ciclo di studi o di quello specialistico significa infatti operare con un vocabolario consolidato da 2500 anni di utilizzo. Il prestigio e il potere di quel vocabolario sono decisamente pesanti. Sono certamente sufficienti a intimidire qualsiasi bambino a cui capiti di imbattersi nella copertina di un libro di filosofia. Per questa ragione, la *Philosophy for Children* richiede di aggirare quel vocabolario. Per quanto possibile, il pensiero filosofico dedicato ai bambini dovrebbe perciò essere incoraggiato a configurarsi in base ai termini e ai concetti del linguaggio con cui essi si sentono a loro agio.

Per chi propone un nuovo approccio, è normale trovarsi nel dilemma circa l'identificazione dei compiti da realizzare e delle priorità da assegnare a ciascuno di essi. Nel caso di un'innovazione nel campo dell'istruzione quale la *Philosophy for Children*, perplessità di questo tipo sono regolarmente diffuse. Un esempio di ciò è la tensione tra chi tenta di conservare l'integrità della filosofia come disciplina, a prescindere dall'età degli studenti, e coloro per i quali invece il suo valore va ricercato nella sua capacità di rafforzare la dimensione riflessiva dell'offerta formativa esistente. Questi ultimi affermano che i bambini debbano essere incoraggiati a essere più meditativi e critici nel loro approccio alla storia, alla politica, alla scienza, alla matematica e all'apprendimento linguistico. Essi stimano pertanto la filosofia per i suoi importanti meriti, mentre altri ritengono che il suo valore sia intrinseco, insistendo che essa dovrebbe essere introdotta e mantenuta come materia specifica anche all'interno di un'offerta formativa modificata.

In realtà non è necessario scegliere tra questi due approcci, poiché essi non sono incompatibili. Chi ha insegnato filosofia ai bambini come materia specifica ha notato come essa sconfini quasi inevitabilmente in altre discipline. I bambini, a cui è stato insegnato a essere sistematicamente curiosi e riflessivi, sono naturalmente portati ad applicare questo comportamento anche nelle loro altre attività didattiche. Ogni ricerca sui presupposti della *Philosophy for Children* farebbe quindi bene a prendere in considerazione una spiegazione di entrambi questi approcci. Ma l'approccio che è minacciato più seriamente, e che quindi necessita maggiormente di essere difeso, è quello che cerca di conservare la filosofia, anche nelle scuole elementari, come una disciplina fondamentale.

Ogni disciplina possiede un valore intrinseco – un aspetto per il quale il suo contenuto è appreso e utilizzato per se stesso. Così se i valori intrinseci dell'architettura – il piacere cioè che si può provare nelle differenti possibili composizioni dei volumi nello spazio – non fossero insegnati all'interno di una disciplina dotata di una propria integrità, i suoi aspetti strumentali e funzionali sarebbero messi a repentaglio e avrebbero molto meno impatto sulle nostre

vite. E così è anche per l'insegnamento della filosofia. La pratica filosofica dei bambini può assumere molte forme: il gioco delle idee può a volte essere casuale e spontaneo, altre volte studiato e architettonico. Ma qualunque sia la forma che la loro attività filosofica può assumere, è educativamente irresponsabile non incoraggiarli a lavorare con le idee apprezzandole nel loro valore intrinseco.

Tra chi sottolinea la funzione strumentale della filosofia, alcuni affermano che la *Philosophy for Children* possa dare luogo a un miglioramento del rendimento scolastico in molte discipline. La correttezza di questa affermazione dipende da sperimentazioni e misurazioni didattiche idonee. Questa ricerca nelle discipline umanistiche è però sembrata inappropriata a molti. Perciò è stato affermato, in alcuni casi a ragione, che gli studi umanistici non dovrebbero essere costretti a mostrare di saper promuovere miglioramenti scolastici tramite evidenze empiriche. La letteratura, per esempio, non dovrebbe giustificarsi mostrando che il suo studio darebbe luogo a voti più alti nelle scienze sociali e in matematica. Si potrebbe dire la stessa cosa della filosofia: si tratta di una materia umanistica il cui apprendimento rappresenta un arricchimento che non ha bisogno di nessuna altra spiegazione.

Ma questo ragionamento non è convincente per la maggior parte dei dirigenti scolastici, che devono prendere decisioni concrete su quali nuovi corsi introdurre e quali invece eliminare. Se la filosofia al giorno d'oggi vuole essere inserita nell'offerta formativa, potrà farcela solo mostrando ai dirigenti di riuscire a generare un cambiamento significativo nelle prestazioni complessive del bambino. Quali effetti ha lo studio della filosofia sulle capacità di lettura, sul ragionamento, sulla creatività? Quali cambiamenti produce, nel caso in cui riesca a farlo, nell'attitudine verso se stessi, verso il proprio rapporto con la scuola e con i compagni di classe? Sino a quando i risultati non saranno disponibili, e sino a quando essi non saranno di un certa importanza, non ci si deve fare illusioni sulla volontà dei dirigenti scolastici di portare in classe la filosofia.

Quando i bambini sono incoraggiati a pensare filosoficamente, la classe si trasforma in una comunità di ricerca [*community of inquiry*]. Questa comunità è impegnata in metodi di ricerca, in tecniche di ricerca responsabili che presuppongono un'attitudine alla dimostrazione e alla ragione. Si suppone che queste procedure della comunità, quando interiorizzate, diventino abitudini riflessive dell'individuo.

La costruzione di una comunità di ricerca è qualcosa di più della semplice creazione di uno "spazio aperto". Per essa sono infatti richieste alcune condizioni: la disposizione al ragionamento, il rispetto reciproco (tra i bambini e tra essi e l'insegnante) e l'assenza di indottrinamento. Dato che queste sono le

medesime condizioni della filosofia, del suo stesso carattere, non sorprende che la classe possa diventare una “comunità di ricerca” nel momento in cui si trasformi in un’arena per l’effettiva promozione della riflessione filosofica da parte dei bambini.

Questo non significa che la *Philosophy for Children* implichi una parificazione di status tra insegnanti e alunni. Nel normale svolgimento dell’indagine filosofica, come per esempio nel dialogo in classe, si presume che l’insegnante possieda le abilità per sviluppare tecniche e procedure utili a condurre questa stessa indagine. È sua responsabilità far sì che vengano seguite le procedure corrette. Ma in relazione al *do ut des* che si verifica in una discussione filosofica, il docente deve anche essere aperto alla varietà dei punti di vista impliciti negli alunni. In questo, gli stessi studenti devono essere stimolati a esplicitare tali punti di vista e a cercare le loro basi e le loro implicazioni. Ciò da cui il maestro deve senza dubbio astenersi è qualsiasi tentativo di sopprimere il pensiero dei bambini, prima che essi abbiano avuto la possibilità di comprendere dove le loro idee possano far arrivare. La manipolazione della discussione, finalizzata a far sì che gli alunni adottino le convinzioni personali dell’insegnante, è ugualmente riprovevole.

L’affermazione secondo la quale i bambini devono essere incoraggiati a pensare per loro conto, e i docenti essere aperti a una varietà di punti di vista, potrebbe tuttavia apparire ad alcuni educatori come l’introduzione subdola di un relativismo riflessivo, considerato ben più deleterio e sovversivo rispetto a un relativismo inconsapevole. Si potrebbe infatti affermare che, sotto il vessillo del ‘pluralismo’, la coincidenza tra i punti di vista sia preclusa, l’accordo e il consenso vengano esclusi e l’eterogeneità di pensiero sia all’ordine del giorno. Ma tutto ciò ignora il presupposto della *Philosophy for Children*, secondo cui il dissenso è un diritto e non un obbligo. Il diritto di dissentire non è certamente più grande di quello di concordare, mentre il diritto di ricercare l’unanimità deve essere rispettato non meno di quello di ricercare la varietà tra i pensieri. In aggiunta, la capacità dell’insegnante di incoraggiare la varietà di pensiero è bilanciata da una certa enfasi posta sulla pratica comune delle procedure di indagine.

I docenti hanno la responsabilità di capire se gli alunni, durante la discussione filosofica, possiedano gli strumenti per difendersi. Perciò l’insegnamento della logica è giustificato non solo perché porta i bambini a pensare in maniera rigorosa, ma anche perché permette loro di costringere gli “avversari” a farlo. La stessa cosa si può dire anche dell’idea di dotare i bambini di un armamentario di concetti filosofici: con questo si evita che essi possano diventare preda, durante una discussione, di coetanei dotati di maggiori abilità retoriche o logiche. Si immagini che un insegnante abbia di fronte una

proposta a cui nessuno degli alunni è contrario – per esempio che la discussione su un tema metafisico debba essere “risolta” tramite una votazione. In casi come questi, egli ha buone ragioni per mettere in discussione la possibilità di utilizzare questa procedura non solo per problemi politici, ma anche per questioni filosofiche. In sintesi, quando il dialogo tra gli alunni fallisce, è richiesto al docente di intervenire introducendo considerazioni filosoficamente rilevanti per salvaguardare l’integrità dell’indagine.

Una tale capacità educativa richiede ovviamente competenze e un’astuzia notevoli, ed è ragionevole domandarsi se gli attuali insegnanti della scuola elementare possano essere investiti di questa responsabilità. La risposta è che, salvo rare eccezioni, non possono. Senza una formazione adeguata, alla maggior parte dei docenti non possono essere affidati il rigore della logica, le questioni sensibili dell’etica o le complessità della metafisica. Questo non significa, tuttavia, che essi non possano essere istruiti per affrontare tali questioni in maniera appropriata e al livello a cui insegnano. Il problema non è che i docenti che si stanno formando manchino del potenziale intellettuale che li renderebbe veri e propri professori di filosofia nelle classi delle scuole elementari. Il problema è piuttosto che i programmi di formazione non riescono in nessun modo a preparare a queste responsabilità. Per esempio, gli insegnanti frequentano a volte corsi di filosofia dell’educazione. In alcune occasioni possono addirittura partecipare a un corso in logica o filosofia. Ma questi corsi, in se stessi, sono inutili se il problema è preparare a incoraggiare i bambini a pensare filosoficamente. Un corso universitario non aiuta infatti l’insegnante a capire come tradurre i concetti e i termini classici in una presentazione che i bambini riescano a capire. Fino a quando i docenti non verranno addestrati con gli stessi metodi educativi che dovranno poi usare in classe, la loro formazione sarà un fallimento. Se ci si aspetta che essi gestiscano delle discussioni, allora devono avere l’opportunità di partecipare a dei dibattiti filosofici ed essere messi in contatto con figure che sappiano facilitare tali incontri. Se ci si aspetta che stimolino un comportamento creativo nei loro alunni, essi devono allora essere istruiti da educatori che sappiano favorire quello stesso comportamento nelle sessioni di formazione. Se ci si aspetta che insegnino ai bambini come ragionare, devono aver fatto pratica di quegli stessi ragionamenti che si aspettano dai loro studenti. Ed è scontato dire che essi debbano rispettare le procedure dell’indagine, se dovranno poi successivamente convincere gli alunni a rispettarle.

In questo senso è evidente che, per il concreto insegnamento in classe, il curriculum di base tramite cui i docenti si formano non deve essere sostanzialmente differente dall’offerta formativa reale che essi useranno successivamente a scuola. Questo non significa che gli insegnanti non debbano

ricevere una formazione più approfondita rispetto ai bambini. Sfumature e complessità della logica e della filosofia possono essere esplorate in misura maggiore con i docenti, sebbene poi in molte situazioni esse non emergeranno esplicitamente in classe. Ma se durante la propria formazione l'insegnante non familiarizza con i materiali, quali che siano, che saranno utilizzati per incoraggiare il pensiero filosofico dei bambini, il problema della "traduzione" ricadrà totalmente sulle sue spalle: e a nessun maestro dovrebbe essere richiesto di sopportare un tale peso.

Sarebbe molto complesso costruire un programma in *Philosophy for Children* senza una componente morale, dal momento che le questioni di valore si incontrano molto facilmente su altri fronti filosofici e sono di grande importanza per i bambini. Occorre anche aggiungere che sarebbe difficile non definire tutto ciò come un'indagine etica. Gli studenti non devono soltanto essere incoraggiati a esprimere le loro convinzioni e ciò che considerano importante, ma anche a discutere e ad analizzare tutto ciò prendendo in considerazione le ragioni a favore e contro le loro posizioni, per giungere così a formulare giudizi di valore riflessivi più fondati e difendibili rispetto a quanto sarebbero potute esserlo le loro preferenze iniziali. Questa indagine richiederà necessariamente agli studenti di esaminare i criteri utilizzati per preferire un valore rispetto a un altro, e potrà anche portarli a investigare le ragioni in base a cui gli stessi criteri sono scelti. Più che presentare ai bambini le tradizionali scuole di etica che sono spiegate nei corsi per adulti, è probabile sia più importante insegnare loro a comprendere i motivi in base ai quali alcune ragioni devono essere preferite rispetto ad altre per giustificare convinzioni morali, allenarli a riconoscere contraddizioni nei ragionamenti e abituarli a notare la relazione tra teoria e pratica.

Abbiamo detto come la filosofia senza etica non possa essere facilmente insegnata. D'altra parte, la convinzione che la morale possa essere insegnata senza esporre il bambino ad altri ambiti della filosofia è addirittura più dubbia. L'indagine etica coinvolge necessariamente considerazioni logiche come quelle sull'identità e la coerenza, riflessioni metafisiche come il concetto di persona o quello di comunità, e analisi estetiche come la relazione tra il tutto e le parti, così come un grande insieme di considerazioni epistemologiche. I bambini, ai quali è molto familiare il mondo dei giochi, possono essere stimolati in classe a comprendere le somiglianze e le differenze tra come funzionano le regole di un gioco e come invece le regole possono essere applicate alla condotta morale. La loro immaginazione morale può essere stimolata da racconti di eroi e santi, ma se vogliamo che si comportino in modo riflessivo e responsabile essi devono sviluppare un certo grado di comprensione filosofica del significato della santità e dell'eroismo. In sintesi senza l'aiuto di un'interpretazione filosofica, i

concetti chiave dell'etica non possono essere compresi dai bambini più di quanto possano essere capiti dagli adulti.

La nostra discussione sui presupposti della *Philosophy for Children* non ha preso in considerazione le tipologie di ambiti sociali che rappresentano un prerequisito per il successo di questo programma alle scuole elementari, in opposizione invece a quelle che lo esporrebbero al fallimento. Chi è abbastanza coraggioso da avventurarsi in tale programma farebbe bene a familiarizzare in anticipo con i valori e le aspettative della comunità nella quale esso deve essere introdotto. La filosofia presuppone un impegno per un'indagine aperta, che può essere accettata o meno in determinati contesti. Si può senza dubbio sostenere che questa sia una buona ragione per limitare sensibilmente la diffusione della *Philosophy for Children*. Ma per tutto ciò che riguarda le innovazioni educative è semplicemente questione di tempo. Un quartiere con valori molto tradizionali potrebbe non essere il luogo migliore dove iniziare un programma i cui partecipanti non riescano a mostrare una prova concreta di miglioramento nel rendimento scolastico. Dall'altro lato nel momento in cui si riescono a dimostrare i vantaggi scolastici dello stesso programma, e a placare le paure dei genitori sui rischi che la filosofia possa aggravare le tensioni con i figli e minare i valori della famiglia, il problema di introdurlo nelle scuole elementari diventa molto meno difficile. Comprendiamo le resistenze dei dirigenti scolastici o dei genitori: se la *Philosophy for Children* non è buona istruzione, allora non può avere posto nelle scuole. L'onere della prova è così a carico dello stesso programma, che deve dimostrare quali cambiamenti può generare negli studenti ai quali è insegnato.

“Fatti saggio!” Pratica filosofica come apprendimento permanente?

Michael Noah Weiss

1. Introduzione¹

Ritengo che il modo in cui stiamo a oggi portando avanti la pratica filosofica sia in larga misura il prodotto di scelte storiche che abbiamo fatto in passato, e che queste non siano necessariamente le uniche o le migliori scelte possibili².

Già dai suoi primi passi, la disciplina della pratica filosofica ha avuto una predilezione per il paradigma del *counseling*. A ogni modo, quando si presenta la pratica filosofica come uno sforzo di *counseling* – cosa che la avvicina automaticamente alla psicoterapia – ci si confronta presto con sfide alquanto problematiche, che sono di natura tanto teoretica quanto pratica. Queste sfide, seppur siano state ampiamente discusse nella grande quantità di letteratura sul tema, non hanno mai potuto essere apprezzate in modo soddisfacente. In riferimento alla precedente citazione di Lahav, uno può quindi chiedersi se fondare la pratica filosofica nel dominio del *counseling* fosse l'unica o la migliore scelta possibile.

In questo contributo indagherò se e come la pratica filosofica possa essere anche situata e fondata nel campo dell'educazione. Perciò, la questione-guida di questo articolo recita:

«Può – se mai può – la pratica filosofica essere innanzitutto concepita come una prassi educativa? E se sì, come può essere configurata?»

Per approcciare questa questione, discuterò in primo luogo i problemi in cui ci si imbatte quando si concepisce la pratica filosofica sotto il paradigma del

¹ La traduzione dall'inglese di questo saggio è a cura di Giacomo Pezzano.

² R. Lahav, *Philosophical Practice – Quo vadis?*, lecture at the 13th ICPP, Belgrade 2014: cfr. <https://philopractice.org/web/history-ran-lahav>.

counseling (§ 2). Nel passaggio successivo, esaminerò brevemente il termine *philo-sophia*. Per delineare il suo significato originario ed enfatizzare il carattere edificante e formativo, che la filosofia un tempo possedeva, farò ricorso al lavoro di Pierre Hadot *Esercizi spirituali e filosofia antica* (§ 3). Nel § 4 esaminerò poi la dimensione dell'apprendimento e dell'edificazione negli approcci correnti alla pratica filosofica. Un assunto centrale sarà che né la conoscenza di sé né la virtù, che sembrano essere i temi chiave nella pratica filosofica, possono essere insegnati – essi possono venire soltanto appresi. Prendendo in considerazione questo assunto, il rapporto tra la pratica filosofica e l'apprendimento permanente viene poi discusso nel § 5. Ciò verrà fatto soprattutto in riferimento al libro di Finn Thorbjørn Hansen *Det filosofiske liv (La vita filosofica)*, che è uno dei primi e pochi sul tema della pratica filosofica e l'educazione degli adulti. Seguirà un breve schema di una cornice concettuale per la pratica filosofica come pratica educativa. Questa cornice sarà concettualizzata in stretto riferimento al noto concetto di *interpretazione della visione del mondo* di Ran Lahav (§ 6). Infine, nel §7 i risultati di questa indagine, in rapporto alla sua questione-guida, saranno discussi e ne saranno tratte le relative conclusioni.

2. I problemi con il paradigma del counseling nella pratica filosofica

In anni recenti, la cosiddetta pratica filosofica è diventata sempre più popolare in diverse nazioni. Spesso, essa viene vista come un supplemento (o persino un concorrente) per le forme esistenti di psicoterapia e *coaching*. Come spesso si sostiene, la differenza tra queste ultime e la pratica filosofica (o *counseling* filosofico, come viene talora chiamato)³ è che questo nuovo approccio alla filosofia indaga i problemi della vita e le situazioni difficili dei clienti *filosoficamente*⁴. Che cosa significhi *filosofico* in questo senso, e se le linee di demarcazione rispetto alla psicoterapia e al *coaching* possano essere davvero

³ S.C. Schuster, *La pratica filosofica. Una alternative al counseling psicologico e alla psicoterapia* (1999), tr. it. di F. Cirri, Apogeo, Milano 2006, p. 3.

⁴ Cfr. R. Lahav, *What is Philosophical in Philosophical Counseling?*, in «Journal of Applied Philosophy», XIII, n. 3, 1996, pp. 259-278; G. B. Achenbach, *Philosophy, Philosophical Practice, and Psychotherapy*, in R. Lahav, M. V. Tillmanns, (eds.), *Essays on Philosophical Counseling*, Plymbridge Distributors, Gloucester 1995, pp. 61-74; B. Mijuskovic, *Some Reflections on Philosophical Counseling and Psychotherapy*, in R. Lahav, M. V. Tillmanns, (eds.), *Essays on Philosophical Counseling*, cit., pp. 85-100; S. Segal *Meaning Crisis: Philosophical Counseling and Psychotherapy*, in R. Lahav, M. V. Tillmanns, (eds.), *Essays on Philosophical Counseling*, cit., pp. 101-120.

delineate così nettamente, è stato largamente discusso nella comunità internazionale dei praticanti⁵. E infatti, il problema di cosa sia davvero la pratica filosofica, ha trovato soluzioni diverse e persino contraddittorie – già nel 2005 Maria da Venza Tillmanns scrisse che «al momento ci sono probabilmente tante interpretazioni di che cosa sia il *counseling* filosofico quanti consulenti filosofici»⁶. Quindi, quando parliamo di pratica o *counseling* filosofico dobbiamo tenere presente che siamo alle prese con un fenomeno abbastanza diversificato. Ciononostante, questo fenomeno è riuscito a fondarsi da un lato come una disciplina accademica indipendente, con le relative riviste e i relativi programmi, e dall'altro lato come un approccio pratico e consulenziale, ancor più pubblicamente apprezzato⁷.

Per quanto la pratica filosofica sia raramente definita come un approccio terapeutico⁸, essa era ed è tuttora largamente concepita come una forma di *counseling*⁹. Tuttavia, quando si colloca la pratica filosofica nel contesto del *counseling*, ci sono diverse difficoltà in termini teorici come pratici, che sembrano irrisolvibili. Per esempio, svariati tentativi (ce ne sono stati molti negli anni), che hanno provato a concettualizzare la pratica filosofica come una forma distinta di *counseling*, hanno fallito, come Peter Raabe ha rilevato¹⁰. Comparandola con certe forme di terapia, l'unicità della pratica filosofica non può in nessun caso essere spiegata in modo convincente. E come non bastasse, nella sua estesa analisi del tema, Raabe ha potuto rilevare che la grande maggioranza degli approcci al *counseling* filosofico riecheggiano approcci terapeutici, che sono esistiti molto più a lungo. Per questa ragione, sembra legittimo domandarsi se il contesto del *counseling* sia sufficientemente adatto per delineare la pratica filosofica o se una ricontestualizzazione sia necessaria da tempo.

Al di là delle difficoltà concettuali che si incontrano quando si delinea la pratica filosofica al di sotto del paradigma del *counseling*, ci sono anche sfide

⁵ Cfr. P. Raabe, *Teoria e pratica della consulenza filosofica. Idee fondamentali, metodi e casi di studio* (2001), tr. it. N Pollastri, Apogeo, Milano 2006, pp. 132-133.

⁶ M. V. Tillmanns, *Philosophical Counseling: Understanding the Unique Self and Other through Dialogue*, in «International Journal of Philosophical Practice», II, n. 4, 2001, pp. 1-10: 2.

⁷ R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave. Philosophical Practice and Self-Transformation*, Solfanelli, Chieti 2016, p. 24.

⁸ Fanno eccezione E.D. Cohen, *Philosophical Principles of Logic-Based Therapy*, in «Practical Philosophy – The British Journal of Philosophical Practice», VI, n. 1., pp. 27-35 e W. Heutz (cfr. S. C. Schuster, *Philosophy Practice: An Alternative to Counseling and Psychotherapy*, cit., p. 18).

⁹ Cfr. *ivi*, p. 3.

¹⁰ Cfr. P. Raabe, *Teoria e pratica della consulenza filosofica. Idee fondamentali, metodi e casi di studio*, cit., pp. 92-93.

legali. In Austria, per esempio, è legalmente proibito praticare il *counseling* filosofico per come è delineato dalla maggioranza degli autori sul tema. Il motivo è che in Austria la professione di *counseling* di vita e sociale è – per legge – una professione protetta¹¹, dato che è assegnata al settore sanitario. Uno dei suoi scopi principali è di mantenere e ristabilire il benessere (mentale) dei clienti. E qui i servizi dei consulenti di vita e dei praticanti filosofici si sovrappongono chiaramente – specialmente quando certi praticanti filosofici ritengono di offrire ai clienti supporto per risolvere problemi personali o per riconquistare felicità nelle loro vite¹². Perciò, in Austria la pratica filosofica non deve essere offerta al pubblico nella forma del *counseling*, a meno che un praticante filosofico non abbia una formazione e una licenza da consulente di vita¹³.

Anche Lou Marinoff – noto per il suo *bestseller* sulla pratica filosofica, intitolato *Platone è meglio del Prozac*¹⁴ – ha affrontato sfide legali negli USA: era stato sospettato di offrire una nuova terapia della parola – che chiamava *counseling* filosofico – senza avere una formazione propriamente terapeutica¹⁵. Alla fine Marinoff vinse la causa che era stata presentata contro di lui, ma già questi due esempi mostrano che concepire la pratica filosofica come una pratica di *counseling* è anche legalmente impegnativo. Dato che sembra esserci una tendenza globale a regolare ulteriormente il settore sanitario, emerge la questione relativa alla possibilità che la pratica filosofica debba sottoporsi a un fondamentale riorientamento o ricollocamento, se intende sopravvivere.

3. Sulla natura edificante della filosofia

Pierre Hadot è ben noto per la sua approfondita analisi delle scuole filosofiche antiche, come il Platonismo, l'Aristotelismo, lo Stoicismo e l'Epicureismo. Nel suo libro *Esercizi spirituali e filosofia antica*, ha evidenziato in modo convincente che tutte queste scuole avevano lo stesso scopo: *l'auto-formazione*

¹¹ Per maggiori informazioni sull'argomento, si rimanda a «BGBL.», II, n. 140, 2003: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2003_140_2/2003_140_2.pdf.

¹² Cfr. R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave*, cit., pp. 26-27.

¹³ Secondo il *Tätigkeitskatalog für das Gewerbe Lebens- und Sozialberatung*: cfr. <https://www.wko.at/branchen/w/gewerbe-handwerk/personenberatung-betreuung/Taetigkeitskatalog-Gewerbe-Lebens-Sozialberatung.html>.

¹⁴ Cfr. L. Marinoff, *Platone è meglio del Prozac* (1999), tr. it. F. Saba Sardi, Piemme, Milano 2013.

¹⁵ Cfr. D. Duane, *The Socratic Shrink*, in «New York Times Magazine», March 21st 2011.

(*paideia*)¹⁶, vale a dire, la trasformazione da uno stadio di infelice turbamento a una vita genuina. In senso metaforico, Hadot paragona questo genere di autoformazione agli atleti, che danno nuova forma al proprio corpo; soltanto che in tale processo non sono i muscoli fisici ma l'intero essere umano a essere (tras)formato: «il filosofo sviluppa la sua forza d'animo, trasforma la sua atmosfera interiore, cambia la sua visione del mondo e infine l'intero suo essere»¹⁷.

Con il termine *paideia*, Hadot enfatizza in particolare la natura pedagogica ed educativa di queste scuole filosofiche, così come il carattere edificante e formativo della filosofia in generale. Lo scopo degli esercizi spirituali per come erano praticati in queste scuole non era nient'altro che *philo-sophia*: un progresso verso la sapienza, ossia, una trasformazione del proprio stile di vita¹⁸. La sapienza, qui, diventa un ideale educativo, per così dire. E questo ideale aveva un profondo impatto sul proprio modo di essere e vivere, dal momento che «ogni scuola filosofica impegnava i suoi discepoli a condurre un nuovo tipo di vita»¹⁹. Questo di sicuro indica una concezione diversa della filosofia, rispetto alla corrente filosofia accademica, che Hadot chiama *discorso filosofico* e distingue dalla filosofia come modo di vivere²⁰:

la filosofia è una maniera di esistere nel mondo, che deve essere praticata ogni istante, che deve trasformare tutta la vita. La parola, *philo-sophia* – amore della sapienza e della saggezza – bastava per esprimere questa concezione della filosofia [...]. Maniera di vivere, la filosofia lo era dunque nel suo sforzo, nel suo esercizio, per raggiungere la sapienza, ma lo era anche nel suo scopo, la saggezza stessa. Poiché la sapienza non fa solo conoscere, fa “essere” diversamente. Il paradosso e la grandezza della filosofia antica è che essa fosse insieme cosciente del fatto che la sapienza sia inaccessibile, e persuasa della necessità di perseguire il progresso spirituale. [...] Si sapeva che non si sarebbe mai pervenuti a realizzare in sé la sapienza e la saggezza come uno stato stabile e definitivo, ma si sperava almeno di raggiungerla in certi momenti privilegiati, e la sapienza e la saggezza erano la norma trascendente che dirigeva l'azione. La saggezza era un modo di vita che apportava la tranquillità dell'anima o atarassia, la libertà interiore o autarchia, la coscienza cosmica²¹.

Ci sono due conclusioni che possiamo trarre da questa citazione: 1. La filosofia antica era fortemente orientata alla pratica, con lo scopo della realizzazione e

¹⁶ Cfr. P. Hadot, *Filosofia come modo di vivere* (2001), tr. it. A.C. Peduzzi e L. Cremonesi, Einaudi, Torino 2008, p. 95.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Cfr. *ivi*, p. 103.

¹⁹ *Ivi*, p. 104.

²⁰ Cfr. *ivi*, p. 271.

²¹ *Ivi*, p. 265.

del miglioramento di sé²² 2. Per quanto non potesse mai essere pienamente realizzata, la sapienza era la norma guida, l'ideale educativo delle rispettive pratiche, esercizi e scuole filosofici²³.

4. Sulla (ir)rilevanza dell'apprendimento negli approcci correnti alla pratica filosofica

Per quanto qui riassunte soltanto molto brevemente, le scoperte di Hadot hanno avuto un'influenza significativa sulla disciplina della pratica filosofica. Diversi autori hanno fatto riferimento ad Hadot, nel delineare il proprio approccio alla pratica filosofica²⁴. La maggior parte di questi approcci, comunque, non delinea esplicitamente la pratica filosofica come uno sforzo educativo o pedagogico, come si potrebbe ritenere. Ci sono tuttavia alcune eccezioni, come i lavori *Det filosofiske liv* di Hansen o *Stepping out of Plato's Cave* di Lahav. Per certe ragioni, gli aspetti edificanti e formativi della pratica filosofica non hanno mai prevalso nelle discussioni sul tema. Piuttosto, come indicato in precedenza, erano il paradigma del *counseling* e la distinzione tra pratica filosofica e psicoterapia a essere consistentemente dibattuti²⁵. Ciononostante, un elemento educativo è sempre stato presente nella pratica filosofica, come sembra – almeno potenzialmente.

A questo proposito, si può menzionare Peter Raabe, che ritiene che almeno implicitamente diverse concezioni di pratica filosofica siano interessate a una dimensione educativa:

c'è un presupposto implicito tra gli autori: che l'azione stessa di consulenza costituisca un tipo di insegnamento incidentale concomitante e che perciò la consulenza filosofica possa essere considerata semplicemente didattica in quanto tale, nonostante manchi di un'intenzionalità pedagogica. Sono tre le questioni definite in modo inadeguato: primo, dal punto di vista normativo, se il consulente filosofico

²² Ivi, p. 102.

²³ Cfr. ivi, p. 265.

²⁴ Cfr. M. Niehaus, *Philosophy as a Way of Life. Exercises in Self-Care*, in M.N. Weiss (ed.), *The Socratic Handbook. Dialogue Methods for Philosophical Practice*, LIT Publishing, Vienna 2015, pp. 19-34: 22; P. Harteloh, *It is better to Travel than to Arrive. A Philosophical Walk as a Socratic Exercise*, in ivi, pp. 191-204: 202; F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, Hans Reitzels Forlag, Copenhagen 2007, p. 31; R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave*, cit., p. 18; P. Houni, *How Socratic Dialogue Encourages People to Talk? A Dialogue Example about Friendship*, in M.N. Weiss (ed.), *The Socratic Handbook. Dialogue Methods for Philosophical Practice*, cit., pp. 311-322: 319.

²⁵ Cfr. R. Lahav, M. V. Tillmanns, (eds.), *Essays on Philosophical Counseling*, cit.

debba insegnare qualcosa ai clienti – alla luce del fatto che molti professionisti ritengono che la consulenza filosofica non sia niente del genere; secondo, se l'insegnamento *sia* di fatto parte della consulenza filosofica, dato che numerosi autori lo affermano; terzo, perché esistano così poche prove di insegnamento diretto, se questo è invece un elemento cruciale della consulenza filosofica²⁶.

Infatti, a oggi difficilmente si può trovare una concezione della pratica filosofica che assuma l'insegnamento come uno dei suoi aspetti chiave. Un'eccezione qui è lo stesso approccio di Raabe, che consiste in 4 stadi: 1) *libera fluttuazione*; 2) *risoluzione del problema immediato*; 3) *insegnamento come atto intenzionale*; 4) *trascendenza*²⁷. Nel terzo stadio, *Insegnamento come atto intenzionale*, Raabe suggerisce che un praticante debba insegnare ai propri ospiti le abilità necessarie affinché questi possano migliorare le proprie capacità di ragionamento, ossia abilità logiche e di pensiero critico²⁸. Un approccio analogo può essere trovato nel *Notebook of philosophical exercises* di Oscar Brenifier, in cui egli, insieme a Isabelle Millon, presenta centoundici esercizi per praticare il pensiero²⁹.

Comunque, rispetto alla varietà di approcci esistenti, (ri)definire la pratica filosofica come una mera pratica di insegnamento mancherebbe decisamente di molto il bersaglio. Per esempio, l'approccio di Guro Hansen Helskog, che vede il carattere edificante e formativo della pratica filosofica nella pratica dei dialoghi in quanto tale, non concerne in ultima istanza l'insegnamento in senso stretto³⁰. Nemmeno lo fa l'approccio di Finn Thorbjørn Hansen, che delinea un approccio all'educazione degli adulti, con la vita filosofica come suo ideale educativo³¹. Anche l'approccio trans-terapeutico di Schuster – che pur mira allo sviluppo della sapienza – concerne l'insegnamento della filosofia³². Lo stesso potrebbe dirsi del concetto di *interpretazioni della visione del mondo* di Lahav³³, che presenta la dimensione

²⁶ P. Raabe, *Teoria e pratica della consulenza filosofica. Idee fondamentali, metodi e casi di studio*, cit., p. 135.

²⁷ Cfr. *ivi*, pp. 133-134.

²⁸ Cfr. *ivi*, p. 122.

²⁹ Cfr. <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2015/07/Notebook-of-philosophical-exercises-9.pdf>.

³⁰ Cfr. G. Hansen Helskog, *Bildung Towards Wisdom, Through Philosophical Dialogue in Teacher Education*, in «Arts & Humanities in Higher Education. Special Issue: The Art of Dialogue», 2016.

³¹ Cfr. F. T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit.

³² Cfr. S.C. Schuster, *La pratica filosofica. Una alternativa al counseling psicologico e alla psicoterapia*, cit., p. 26.

³³ Cfr. R. Lahav, M.V. Tillmanns, (eds.), *Essays on Philosophical Counseling*, cit.

edificante della pratica filosofica in termini di auto-trasformazione³⁴. Sotto certi aspetti, anche la *capacità di saper vivere* di Achenbach sembra riguardare l'educazione – ma non l'insegnamento – quando egli stabilisce che essa «potrebbe essere connessa al tema filosofico altamente nobile della “virtù” – perché le virtù non sono altro che una meritoria capacità e “giuste capacità e buone abilità” esercitate, sviluppate, praticate, perfezionate»³⁵.

Rispetto allo sviluppo della virtù, si può menzionare Shaun Gallagher, con il suo scritto *Hermeneutics and Education*. In un passaggio sul dialogo *Menone* di Platone – dove Menone e Socrate arrivano alla conclusione che la *phronesis* (ossia la *sapienza pratica*, che per Socrate era sinonimo di virtù) è apprendibile ma non insegnabile, e Menone domanda come questo possa essere possibile – Gallagher evidenzia che

Socrate indirettamente accenna alla risposta: “forse, o Menone, io e tu siamo uomini dappoco, e forse Gorgia non ha educato abbastanza te e me Prodicò. Più che a ogni altra cosa, dunque, bisogna [linguaggio che ricorda 86b-c] che facciamo attenzione a noi stessi, e bisogna che cerchiamo qualcuno che in qualche modo ci sappia rendere migliori” (96d). Chiaramente, se rivolgo la mia attenzione a me stesso, io troverò solo una persona me. Socrate suggerisce che uno deve guardare a se stesso al fine di diventare virtuoso. Infatti, la conoscenza che uno può imparare ma che non può essere insegnata è l'auto-conoscenza. Se la virtù è conoscenza, è in un certo senso auto-conoscenza. Non esiste insegnante che possa dirmi chi sono in un modo che sia superiore alla mia stessa possibilità di scoprire me stesso³⁶.

Ciò che Gallagher suggerisce in questi passaggi è che apprendere la virtù e la sapienza (pratica) non è una questione di insegnamento, ma una questione di auto-riflessione e auto-conoscenza. Ed entrambi, apprendere la sapienza (pratica) e praticare l'auto-riflessione, possono essere visti come parte integrante di diversi approcci alla pratica filosofica. Infatti, tutti i metodi menzionati in precedenza, che enfatizzano il carattere edificante e formativo, assumono – in un modo o nell'altro – lo sviluppo verso la sapienza come lo scopo complessivo della pratica filosofica³⁷. Lahav subordina questi approcci a

³⁴ Cfr. R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave*, cit.

³⁵ G.B. Achenbach, *Philosophical Practice opens up the Trace to Lebenskönnerschaft*, in H. Herrestad, A. Holt, H. Svare (eds.), *Philosophy in Society*, Unipub forlag, Oslo 2002, pp. 7-16: 7.

³⁶ S. Gallagher, *Hermeneutics and Education*, Suny Press, Albany 1992, p. 198.

³⁷ Cfr. P. Raabe, *Teoria e pratica della consulenza filosofica. Idee fondamentali, metodi e casi di studio*, cit., p. 172; G. Hansen Hølskog, *Bildung Towards Wisdom, Through Philosophical Dialogue in Teacher Education*, cit.; F. T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 390; S.C. Schuster, *La pratica filosofica. Una alternativa al counseling psicologico e alla psicoterapia*, cit., p. 26; R. Lahav, *Philosophical Counseling as a*

ciò che chiama l'*Approccio Sapienziale*, che distingue dall'*Approccio Problem-Solving* e dall'*Approccio del Pensiero Critico* alla pratica filosofica³⁸. Tuttavia, va detto che anche questi ultimi due approcci possono avere (almeno implicitamente) carattere educativo. Risolvendo un problema personale mediante il *counseling* filosofico, io potrei imparare come fare i conti con quel problema la prossima volta che capita. Praticando esercizi di pensiero critico, io potrei evolvermi in una persona più riflessiva e autonoma. Ma simili abilità sembrano avere poco a che fare con gli esercizi spirituali e l'ideale educativo che si può trovare nelle antiche filosofie occidentali, cioè l'esercizio per la metamorfosi della propria personalità in direzione della sapienza³⁹. E se si intende descrivere la pratica filosofica come qualcosa di davvero unico rispetto per esempio alla psicoterapia o persino alla scienza, allora sembra indispensabile includere come suo ideale educativo il *progresso verso la sapienza* (vale a dire, *vivere una vita filosofica*)⁴⁰. Come ideale educativo, tuttavia, si deve essere consapevoli che esso non può mai essere pienamente realizzato – già gli antichi sapevano che «non si sarebbe mai pervenuti a realizzare in sé la sapienza e la saggezza come uno stato stabile e definitivo», piuttosto «la sapienza e la saggezza erano la norma trascendente che dirigeva l'azione»⁴¹. In questo modo, il progresso verso la sapienza potrebbe anche essere chiamato una forma di *apprendimento permanente*⁴².

5. Pratica filosofica e apprendimento permanente

Nel 2002, il praticante filosofico danese Finn Thorbjørn Hansen ha pubblicato il libro *Det filosofiske liv (La vita filosofica)*, nel quale indaga sulle conseguenze per l'educazione degli adulti, se si considera *la vita filosofica* come suo ideale educativo⁴³. Con questa pubblicazione, egli è stato uno dei primi a indagare il fatto che la pratica filosofica potrebbe eventualmente contribuire al campo

Quest for Wisdom, in «Practical Philosophy -The British Journal of Philosophical Practice», I, n. 4, 2001, pp. 6-18; G.B. Achenbach, *Philosophical Practice opens up the Trace to Lebenskönnerschaft*, cit.

³⁸ R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave*, cit., pp. 26-27.

³⁹ Cfr. P. Hadot, *Filosofia come modo di vivere*, cit., p. 75.

⁴⁰ Cfr. *ibid.* e F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit.

⁴¹ P. Hadot, *Filosofia come modo di vivere*, cit., p. 258.

⁴² Cfr. F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., pp. 329-330.

⁴³ Cfr. *ivi*, pp. 15-16.

dell'educazione⁴⁴. In quanto segue, userò alcune delle idee centrali di Hansen, allo scopo di esaminare ulteriormente la dimensione dell'*apprendimento permanente* nella pratica filosofica⁴⁵.

In un capitolo sul tema, Hansen fa riferimento al report UNESCO sull'educazione permanente⁴⁶, ed evidenzia cinque aspetti che caratterizzano l'*apprendimento permanente*⁴⁷:

- 1) È in rapporto all'intero corso di vita di un individuo;
- 2) Riguarda «l'acquisizione sistematica, il rinnovo, l'aggiornamento e il completamento di conoscenza, abilità e attitudini, resi necessari dalle condizioni costantemente mutevoli nelle quali le persone oggi vivono»⁴⁸;
- 3) Il suo scopo ultimo è la «promozione dell'auto-compimento di ciascun individuo»⁴⁹;
- 4) Il successo del suo implemento dipende «dalle crescenti abilità e motivazione delle persone nell'impegnarsi in attività di apprendimento auto-dirette»⁵⁰;
- 5) Implica apprendimento formale, non formale, così come informale.

Hansen, in riferimento a Candy⁵¹, ritiene di significativa rilevanza per l'*apprendimento permanente* specialmente i punti 1), 3) e 4) – vale a dire: *l'intera vita* dell'individuo, *l'auto-compimento* dell'individuo e la sua abilità di *apprendimento auto-diretto*⁵². Ciò che è importante notare, comunque, è che

⁴⁴ Cfr. *ivi*, pp. 255-256.

⁴⁵ Data la lunghezza del presente contributo, comunque, ciò può essere fatto solo piuttosto brevemente – riflessioni più approfondite sul tema possono essere trovate in diversi lavori di Hansen, come per esempio F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit.; Id., *Philosophical Praxis as a Community of Wonder in Education and Professional Guidance*, in A. Kenkman (ed.), *Teaching Philosophy*. Continuum, London 2009, pp. 192-211; Id., *The Phenomenology of Wonder in Higher Education*, in M. Brinkmann (ed.), *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*, Königshausen & Neumann, Würzburg 2010, pp. 161-177; Id., *Unyttig som en rose – er eksistentiel dannelse i højere uddannelse en unødigt luksus eller et afgørende momentum?*, in B. Hagtvæt, G. Ognjenovic, (eds.), *Dannelse. Tenkning – Modning – Refleksjon*, Dreyers forlag, Oslo 2011.

⁴⁶ Cfr. A.J. Cropley (ed.), *Lifelong Education: A Stocktaking*, UNESCO Institute for Education, Hamburg 1979, p.3.

⁴⁷ Cfr. F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 331.

⁴⁸ A.J. Cropley, *Lifelong Education: A Stocktaking*, cit., p. 3.

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Cfr. P.C. Candy, *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, John Wiley & Sons, San Francisco 1991.

⁵² Cfr. F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 331.

Hansen non sta immaginando un'educazione per adulti e un'andragogia nella quale le persone dovrebbero semplicemente scegliere tra scopi prestabiliti (per esempio sotto forma di certi diplomi, certificati, ecc.), che vogliono raggiungere nelle proprie vite e poi ricercare le relative strategie di apprendimento per realizzarli. Questo non è l'apprendimento auto-diretto per come Hansen lo concepisce⁵³.

Piuttosto, egli sostiene una forma di educazione in cui «chi apprende è incoraggiato a esaminare i presupposti sottostanti all'acquisizione delle abilità, a considerare propositi alternativi, e a collocare l'acquisizione delle abilità in un qualche contesto più ampio»⁵⁴. Maturare, per Hansen, significa diventare capaci di vedere la contingenza di questi presupposti di base⁵⁵, vale a dire di realizzare che in linea di principio tutto potrebbe essere diverso e che la propria prospettiva – sull'apprendimento, su che cosa sia l'essere umano, su *la buona vita*, ecc. – è solo una delle tante e che ci sono anche altre possibili prospettive nel e sul mondo⁵⁶. O anche, con Brookfield, «è analizzando e riflettendo sulla contingenza del mondo che gli adulti realizzano il proprio essere adulti»⁵⁷. Solo se facciamo simili *esperienze di contingenza* (che non riguardano soltanto intuizioni cognitive, ma anche emotive), noi siamo in grado di comprendere che siamo responsabili della nostra stessa vita e delle decisioni che prendiamo⁵⁸. Perciò, l'educazione per adulti dovrebbe occuparsi particolarmente di sfidare e facilitare simili esperienze di contingenza con chi apprende in modo auto-diretto⁵⁹. Ed è a questo punto che la pratica filosofica entra in gioco.

Quando si sperimenta la contingenza nella e della propria vita si può dunque sperimentare ciò che Hansen chiama *l'esistenziale*⁶⁰, ossia l'esperienza che il mondo (e la propria vita in esso) è un mistero. Esso pone questioni (come *che cos'è la vita buona? che cos'è il senso? che cos'è l'amore?* ecc.) che non possono trovare risposte definitive, ma comunque *esiste* e ne stiamo facendo esperienza. *L'esistenziale* è dunque, per natura, un luogo aperto: qui ci si può

⁵³ Cfr. *ivi*, 332 e S.D. Brookfield, *Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*, Open University Press, Buckingham 1996, p. 17.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Cfr. F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., pp. 333-334.

⁵⁶ Cfr. *ivi*, p. 334.

⁵⁷ S.D. Brookfield, *Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*, cit., p. 126.

⁵⁸ Cfr. F. T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 334.

⁵⁹ Cfr. *ibid.*

⁶⁰ Cfr. *ivi*, p. 398.

ritrovare in un domandarsi collettivo intorno alla meraviglia della vita di cui siamo parte, al fine di ottenere insieme un'intuizione più profonda e di allargare i nostri orizzonti⁶¹. A questo proposito Hansen parla anche di un'esperienza metafisica (un termine coniato da Schanz)⁶², che è un'esperienza radicalmente individuale ma con al centro il generale e l'esistenziale dell'essere⁶³: è un'esperienza di meraviglia, esperienza del diventare consapevoli di non sapere (il so di non sapere socratico). In ciò che Hansen descrive come educazione esistenziale degli adulti è questa ignoranza socratica a essere al centro, come sembra⁶⁴: la sua concettualizzazione dell'educazione degli adulti riguarda innanzitutto non lo sviluppo personale né l'auto-sviluppo, ma lo sviluppo esistenziale⁶⁵, cioè il coltivamento della consapevolezza di non sapere (che è sostanzialmente differente dal mero non sapere). E questo coltivamento o formazione (che ha la vita filosofica come proprio ideale educativo)⁶⁶ può prendere slancio solo quando si comincia a trascendere se stessi⁶⁷. Ed è questa trascendenza dal singolo individuo nella sua concreta situazione in direzione di aspetti generali della condizione umana, che è nella sua intima natura filosofico⁶⁸.

Per ovvi motivi, la forma di educazione degli adulti e di apprendimento permanente che Hansen sta delineando è essenzialmente orientata verso la pratica filosofica⁶⁹. Tuttavia, mentre Hansen – come sembra – intende introdurre la pratica filosofica nel campo dell'educazione degli adulti⁷⁰, l'intenzione del presente articolo è di evidenziare la dimensione edificante e formativa della pratica filosofica come uno dei suoi principali pilastri. Perciò, sulla base in parte delle idee di Hansen e in parte di quelle di Lahav, nel prossimo paragrafo delinearò una cornice concettuale che presenterà la pratica filosofica come un'attività di apprendimento. Questa cornice da un lato sarà concettualizzata in modo tale che diversi approcci del campo possano essere

⁶¹ Cfr. *ivi*, p. 423.

⁶² H.-J. Schanz, *Forandring og balance – Refleksioner over metafysisk og modernitet*, Modtryk, Århus 1990, p. 116.

⁶³ Cfr. F. T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 398.

⁶⁴ Cfr. *ivi*, p. 417.

⁶⁵ Cfr. *ivi*, p. 446.

⁶⁶ Cfr. *ivi*, p. 396.

⁶⁷ Cfr. *ivi*, p. 412.

⁶⁸ Cfr. P. Hadot, *Filosofia come modo di vivere*, cit. p. 204 e R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave*, cit., p. 20.

⁶⁹ Cfr. F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 396.

⁷⁰ Cfr. *ivi*, pp. 329-330.

collegati a essa, mentre dall'altro lato essa sarà fondata in ciò che la filosofia un tempo era: una sapienza pratica⁷¹.

6. Il processo di apprendimento filosofico: uscire dalla caverna di Platone

Nel suo fortunato articolo *Un quadro concettuale per la consulenza filosofica: l'interpretazione della visione del mondo*, Lahav discute un assunto di base, comunemente condiviso da gran parte dei praticanti filosofi, ossia: ciascun individuo ha la propria *visione del mondo*, la propria *personale filosofia*, non formulata in termini di una teoria coerente ma in termini di valori, idee, sentimenti e credenze che questa persona ha, e che viene a esprimersi nei suoi comportamenti e atteggiamenti. In parole povere, la filosofia di vita di una persona non è scritta ma vissuta, e Lahav giustifica l'uso del termine *filosofia* in tal senso perché

le azioni, le emozioni, le scelte, le speranze e i piani di ogni giorno possono essere interpretati come “affermazioni” su se stessi e sul mondo: tutte queste cose possono essere viste come espressioni di una concezione della propria identità, del senso della vita, di ciò che è importante, rispettabile o giusto, di che cosa ci si può attendere dagli altri e così via. [...] Dato che esprime una concezione del mondo, della vita, di sé, della moralità, ecc., un modo di vivere si presta alla riflessione, all'argomentazione e all'analisi filosofiche⁷².

Ritenere che non solo i grandi pensatori abbiano la loro propria filosofia, ma che in effetti ogni individuo faccia altrettanto, sembra essere di massima importanza per la concettualizzazione e la rilevanza della pratica filosofica. Il suo compito è allora sfidare queste filosofie personali attraverso la riflessione filosofica. La questione, comunque, è *a quale scopo?* Qui può essere citato nuovamente Lahav, che chiama la visione del mondo di una persona anche il suo *perimetro*:

l'espressione “perimetro” indica la natura duale del mio mondo. Da una parte, esso implica comfort, convenienza e sicurezza. Un perimetro significa l'area demarcata attorno a me, la mia comfort-zone, l'habitat familiare dove so come muovermi. Dall'altra parte, la parola indica anche una recinzione, un confine, una limitazione. Il mio perimetro determina il genere di significati che una data azione può avere nel mio mondo, e i tipi di valori che una data cosa può o non può avere. [...] Il mio

⁷¹ Cfr. P. Hadot, *Filosofia come modo di vivere*, cit., p. 258.

⁷² R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave*, cit., pp. 4-5.

perimetro marca il confine di cosa può essere trovato nel mio mondo e di cosa non può esservi trovato. Esso è, come Platone direbbe, la mia caverna⁷³.

Chiamando in causa l'allegoria della caverna di Platone, diventa chiaro che il processo di riflessione filosofica della pratica filosofia riguardi, parlando metaforicamente, l'uscita dalla mia caverna platonica, vale a dire il trascendimento della mia limitata visione del mondo in direzione del più ampio orizzonte della realtà umana. Questo processo è essenzialmente diverso da un processo terapeutico, per esempio, dove si tratta piuttosto – in semplici termini metaforici – di fare cambiamenti con lo scopo di tornare nuovamente “bello comodo” nella mia caverna, per così dire.

Il processo filosofico che Lahav descrive è un processo in due stadi: «primo, un'auto-indagine filosofica che rivelerà questa prigione o perimetro; secondo, la fuoriuscita da questa prigione»⁷⁴. Lahav afferma che questo modello di processo in due stadi non è nuovo, ma può essere ritrovato in diversi pensatori nell'arco della storia della filosofia, che definisce *pensatori trasformativi*⁷⁵: esempi qui sarebbero Epicuro, Marco Aurelio, Plotino, Spinoza, Rousseau, Emerson, Nietzsche, Bergson, Buber, Jaspers, Marcel, Krishnamurti, Fromm, giusto per nominarne alcuni⁷⁶.

Il primo passo di questo processo è diventare consapevoli che «le nostre vite quotidiane rimangono di solito a un livello superficiale, che non rappresenta la pienezza dell'esistenza umana»⁷⁷. A questo stadio si tratta di realizzare la propria personale filosofia, consistente nei relativi valori, credenze, atteggiamenti, ecc. È a questo stadio del processo che si possono di certo fare cambiamenti per il meglio, per esempio rimpiazzando certi valori o trasformando certe credenze di fondo: se una persona è frequentemente stimolata da una gelosia immotivata, allora il tema della fiducia potrebbe essere ulteriormente indagato nel contesto della pratica filosofica, ed eventualmente questa indagine potrebbe condurre a una trasformazione delle credenze di fondo sulla fiducia di quella persona. Questo può di sicuro avere effetti abbastanza positivi per la persona e il suo avere a che fare con la gelosia. Comunque, non è questo lo scopo principale del processo per come è suggerito da Lahav: «i consulenti filosofici non sono terapisti di coppia e nemmeno consulenti di carriera. Il loro compito non è rendere la prigione perimetrale

⁷³ Ivi, p. 42.

⁷⁴ Ivi, p. 61.

⁷⁵ Cfr. ivi, pp. 10-11.

⁷⁶ Cfr. *ibid.*

⁷⁷ Ivi, p. 11.

più confortevole, bensì aiutare a sviluppare la sapienza necessaria ad andare oltre essa»⁷⁸. Questo ci porta al secondo stadio del processo.

Questo secondo stadio riguarda il diventare consapevoli che c'è «un modo alternativo di essere che è più fedele alla pienezza potenziale della realtà umana. Esso implica non semplicemente di *fare* qualcosa di diverso, bensì di *essere* diversi – essere diversamente rispetto a se stessi, agli altri, alla vita»⁷⁹. A questo stadio si tratta di andare oltre la propria visione del mondo e riconnettersi con le dimensioni più profonde della realtà umana, che sono normalmente inaccessibili nel proprio perimetro di vita quotidiano. Fuoriuscire dal proprio perimetro, dalla propria caverna, non significa conoscere improvvisamente come il mondo realmente è. Al contrario, uscire dal proprio perimetro fa realizzare le limitazioni della propria conoscenza: è il momento di diventare consapevoli del proprio non-sapere. Questo *fuoriuscire* dalla propria caverna, per come lo descrive Lahav, ricorda ciò che Hansen chiamava *l'esistenziale*, come uno spazio aperto, dove ci si può ritrovare e interrogare⁸⁰. Esso somiglia anche a quelle che sono state precedentemente chiamate *esperienze di contingenza*, come anche alle *esperienze metafisiche*. Da questo punto di vista, il processo in due stadi, per come delineato qui, rappresenta un processo di apprendimento, perché io imparo a conoscere e comprendere me stesso, o meglio la mia visione del mondo (*conosci te stesso!*), e imparo anche a trascendere me stesso, il mio perimetro (*io so di non sapere*).

Diventare consapevoli del mio *non-sapere*, stare nell'aperto⁸¹, non è però semplicemente un esperimento mentale; piuttosto, è un modo diverso di *essere* – «*essere* diversamente rispetto a se stessi, agli altri, alla vita»⁸². È dove la conoscenza finisce e la sapienza comincia. Tuttavia, diventare consapevoli del proprio non-sapere e *stare nell'aperto*, non è nient'altro che fare esperienza dell'incertezza. E per molte persone l'incertezza causa più ansia che *eudaimonia* (cioè felicità, come scopo supremo nella vita, secondo Aristotele). In termini metaforici, si può perciò dire che uscire dalla propria caverna non conduce necessariamente e conseguentemente alla sapienza. A tal proposito si può citare Hadot, quando stabilisce che «per riconoscere la sapienza, dobbiamo – per dirla così – cominciare ad allenarci alla sapienza»⁸³. In altri termini, dobbiamo coltivare una consapevolezza di non-sapere, e per quello dobbiamo

⁷⁸ Ivi, p. 62.

⁷⁹ Ivi, p. 11.

⁸⁰ Cfr. F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 423.

⁸¹ Cfr. F.T. Hansen, *Å stå i det åbne – dannelse gennem filosofisk undring og nærvær*, Hans Reitzels Forlag, Copenhagen 2008.

⁸² R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave*, cit., p. 11.

⁸³ P. Hadot, *Filosofia come modo di vivere*, cit., p. 254.

esercitare certe pratiche (filosofiche). Tuttavia, seppur si possa trovare un ampio spettro di pratiche dialogiche nella disciplina della pratica filosofica⁸⁴, Hansen nota in modo decisivo che «la vera meraviglia e i dialoghi meraviglianti non sono qualcosa che puoi fissare o produrre avendo le giuste tecniche, le giuste abilità o i giusti attrezzi dialogici»⁸⁵. In altre parole, non c'è metodo che possa garantire il progresso verso la sapienza. E anche Lahav ammette che

Uscire dal nostro perimetro ed essere aperti alle voci della sapienza potrebbe essere impossibile a farsi tutto il tempo. Occasionalmente, scopriremo il nostro comportamento e le nostre emozioni sequestrate nel nostro vecchio perimetro proprio come prima. [...] Ciononostante, non saremo più totalmente immersi in esso e controllati da esso. Una nuova dimensione del nostro essere apparirà gradualmente, espressa sotto forma di una nuova consapevolezza che non è limitata a nessun specifico atteggiamento o teoria. Avremo così una consapevolezza che sorvola tutti gli atteggiamenti, che apprezza le voci della realtà come un intero senza identificarsi con una di esse in particolare. Questa nuova apertura alle molte voci della realtà è la sapienza⁸⁶.

In altri termini, ciò che Lahav suggerisce con la sua cornice per la pratica filosofica rappresenta una forma di apprendimento permanente, un processo di sviluppo, che non è mai pienamente concluso. Ciò sembra essere in linea con il progresso permanente verso la sapienza per come è descritto da Hadot, come ricordato in precedenza. Ed ecco perché Hadot parlava di *filosofia come modo di vivere*.

Da un lato, presentando brevemente l'approccio di Lahav alla pratica filosofica, intendevo delineare una cornice per questa disciplina, che la distinguesse in modo significativo dagli altri approcci (come la psicoterapia o il *coaching*). Dall'altro lato, concettualizzare in tal modo la pratica filosofica riconnette questa disciplina alle radici storiche della filosofia occidentale. E ciò sembra essere possibile solo se uno considera l'attività di apprendimento – vale a dire, l'apprendimento permanente nel senso di un progresso verso la sapienza – come una delle sue dimensioni centrali. Nel paragrafo conclusivo di questo contributo riassumerò brevemente i paragrafi precedenti e discuterò le conseguenze e le implicazioni di tale processo filosofico e di apprendimento permanente.

⁸⁴ Cfr. M.N. Weiss (ed.), *The Socratic Handbook. Dialogue Methods for Philosophical Practice*, cit.

⁸⁵ Cfr. F. T. Hansen, *The Call and Practices of Wonder. How to evoke a Community of Wonder in Professional Settings*, in M.N. Weiss (ed.), *The Socratic Handbook. Dialogue Methods for Philosophical Practice*, cit., pp. 217-244: 217.

⁸⁶ R. Lahav, *Stepping out of Plato's Cave*, cit., p. 200.

7. Discussione conclusiva

Lungo questo contributo il paradigma del *counseling* che sembra prevalere nella disciplina della pratica filosofica è stato messo in discussione. Ci si è chiesti se ci fosse un approccio più idoneo a questa disciplina. La questione-guida della conseguente indagine perciò recitava:

Può – se mai può – la pratica filosofica essere innanzitutto concepita come una prassi educativa? E se sì, come può essere configurata?

Per approcciare in prima battuta questa questione, si sono discussi certi aspetti edificanti e formativi degli approcci esistenti alla pratica filosofica. Una conclusione centrale era che la larga maggioranza delle pratiche filosofiche non è interessata all'insegnamento (diretto), ma piuttosto all'apprendimento nel senso dell'auto-formazione e auto-edificazione (p.e. con lo sviluppo della *phronesis*). Ne seguiva un breve resoconto della rilevanza e del carattere educativi che la filosofia un tempo aveva. Un aspetto importante in questo resoconto era l'ideale educativo, che si può trovare presso tutte le antiche scuole di filosofia, vale a dire un'evoluzione verso la sapienza, come Hadot ha rilevato. Si era ulteriormente concluso in quel paragrafo che se la sapienza era un tempo l'ideale educativo della filosofia, allora il progresso verso esso era un processo di apprendimento permanente. Nel paragrafo successivo la pratica filosofica veniva allora discussa come una forma di apprendimento permanente, principalmente in riferimento ai pensieri di Hansen sulla pratica filosofica e l'educazione degli adulti. Era in questo paragrafo che l'importanza della pratica filosofica, quando messa nel campo dell'educazione, diventava visibile. Nel precedente paragrafo veniva presentata una cornice per la pratica filosofica, per come è delineata da Lahav. La ragione per presentare questa cornice era che a) essa incorpora un assunto comune tra i praticanti filosofici, cioè che ciascun individuo ha una *filosofia personale* di vita; b) essa evidenzia l'apprendimento, nel senso dell'edificazione e auto-formazione, come una delle dimensioni centrali della pratica filosofica; c) l'apprendimento e l'edificazione che si può trovare nella pratica filosofica è essenzialmente orientata verso la sapienza, cosa che riecheggia fortemente l'ideale educativo delle antiche scuole filosofiche, vale a dire condurre una vita filosofica⁸⁷. Nella propria cornice Lahav descrive il processo di apprendimento, in quanto facilitato tramite la pratica filosofica, come un processo (tras)formativo di due stadi: 1) lo stadio

⁸⁷ Cfr. anche P. Hadot, *Filosofia come modo di vivere*, cit. e F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit.

dell'auto-indagine: a questo stadio, imparo a diventare consapevole della mia filosofia di vita; imparo a conoscere e comprendere me stesso, o meglio la mia visione del mondo (*conosci te stesso!*); 2) lo stadio dell'auto-trascendenza: a questo stadio, imparo ad andare al di là del mio perimetro, della mia caverna platonica; imparo a trascendere la mia visione del mondo diventando consapevole del mio non-sapere (*so di non sapere*).

È a questo punto che *l'esistenziale* entra in gioco: facendo esperienza di questa consapevolezza di non-sapere (che Schanz chiama «esperienza metafisica»), si potrebbe sentire di essere gettati *nel grande esteso aperto, distaccati* dai confini sicuri della conoscenza e *toccati* dall'ignoto (*so di non sapere*). La consapevolezza di non-sapere potrebbe causare ciò che Heidegger chiamava “ansia esistenziale”, ma – come Segal ha rilevato – questa ansia «è fonte di educazione ed edificazione»⁸⁸, perché è qui che l'effettivo processo di apprendimento filosofico – nel senso di un fondamentale cambiamento di atteggiamento verso la vita – comincia, come sembra⁸⁹. Per esempio, questo atteggiamento verso la vita può coinvolgere lo sviluppo e la formazione della *responsabilità* (per tutto ciò che faccio, sono responsabile perché non c'è nient'altro – in termini di conoscenza – che io potrei tenere in conto per le mie decisioni)⁹⁰, della *fiducia* (se non so nulla, mi affido alla fiducia, nei confronti di me stesso, degli altri e dell'*esistenziale*), dell'*umiltà* (se so di non sapere, allora sono anche consapevole che potrei sbagliarmi in ciò che sostengo, cosa che impone un atteggiamento di umiltà), del *significato* (trascendere la mia visione del mondo e i significati che nasconde può mettermi alla ricerca del significato, che va oltre me stesso)⁹¹, del *coraggio* (stare nell'aperto, toccare l'ignoto e l'incerto richiedono coraggio)⁹². Questi sono giusto alcuni esempi, ed è chiaro che diventare consapevoli del proprio non-sapere invita non solo al progresso in direzione della sapienza in generale: in particolare, esso chiama infatti all'apprendimento della *phronesis*, come sembra, vale a dire della sapienza pratica in termini di una certa attitudine di vita rispetto alla situazione data, con l'attenzione a vivere una buona vita nel complesso.

La questione iniziale di questo contributo può infine trovare risposta positiva, dal momento che la pratica filosofica, come la precedente argomentazione ha mostrato, può essere compresa come una pratica di apprendimento. Una pratica di apprendimento di diverso genere, comunque,

⁸⁸ Cfr. S. Segal *Meaning Crisis: Philosophical Counseling and Psychotherapy*, cit., p. 117.

⁸⁹ Cfr. F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 376.

⁹⁰ Cfr. V.E. Frankl, *Man's search for ultimate meaning*, Perseus Publishing, Massachusetts, p. 29.

⁹¹ Cfr. *ivi*, p. 84.

⁹² Cfr. F.T. Hansen, *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*, cit., p. 387.

dato che è principalmente interessata alla coltivazione di una consapevolezza di non-sapere. In tempi di globalizzazione, quando tutti i valori sembrano essere relativi, coltivare una tale consapevolezza sembra avere una particolare rilevanza. Perciò, si può concludere che la pratica filosofica, nella sua essenza, è una forma di auto-apprendimento e auto-formazione, dato che non c'è insegnante o consulente che possa dire che cosa fare e come essere. Da ultimo, con la vita filosofica come suo ideale educativo – ossia la ricerca della sapienza –, coltivare una consapevolezza di non-sapere rappresenta un processo di apprendimento permanente.

La cooperazione come virtù

Laura Candiotta

1. Introduzione

La crisi della comunità è un fenomeno assai noto per le scienze sociali. Non mi riferisco solo alla liquidità della società¹ e degli affetti² nell'era della globalizzazione diffusa, ma anche alla perdita di autorevolezza delle figure di riferimento tradizionali nelle realtà locali, dove lo sfilacciarsi delle relazioni sociali agisce come una delle condizioni per l'emersione di fenomeni di disagio, devianza e, nei casi più estremi, di patologia³. D'altra parte, il processo storico che ha condotto alla crisi della comunità tradizionale conteneva al proprio interno anche delle istanze critiche che meritavano di venire riconosciute. Alludo, in particolar modo, alla componente patriarcale, gerarchica e proprietaristica del modello di "comunità" occidentale, e alla conseguente acquisizione di potere attraverso una sistematica negazione dell'alterità⁴. Si può discutere sul fatto che questo modello rispecchi effettivamente cosa sia

¹ Cfr. Z. Bauman. *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.

² Cfr. Id., *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, Laterza, Roma-Bari 2004 e Id., *Paura liquida*, Laterza, Roma-Bari 2008.

³ Gli studi di Aldo Bonomi in merito sono estremamente significativi perché evidenziano la proporzionalità tra tasso di suicidi e isolamento sociale. Cfr. A. Bonomi, *La Malaombra. Il perturbante caso dei suicidi in una vallata alpina*, Codice, Torino 2011. In particolare, secondo il sociologo, la perdita della comunità e delle sue figure di riferimento va compresa all'interno di una comprensione della crisi della nostra società a tutto tondo. In particolare, in un dialogo con lo psichiatra Eugenio Borgna ha evidenziato come la sofferenza che si manifesta nella dimensione più intima del privato sia soggetta alla dimensione pubblica della crisi economica. Cfr. A. Bonomi, E. Borgna, *Elogio della depressione*, Einaudi, Torino 2011.

⁴ La filosofia italiana ha lavorato molto su queste tematiche, sia da un punto di vista ontogenetico, sia per quanto riguarda le teorie del discorso e l'etica. Cfr. R. Esposito, *Due. La macchina della teologia politica e il posto del pensiero*. Einaudi, Torino 2013.

“comunità”⁵ o, perlomeno, cosa avrebbe voluto essere. Tuttavia ritengo che per poter efficacemente aspirare a un ristabilimento dei legami sociali non ci si possa riferire a modelli comunitari del passato, cosa che in maniera inquietante sta accadendo proprio ora con il ritorno dei nazionalismi e le chiusure delle frontiere⁶, ma che, accogliendo e valorizzando le istanze critiche, si promuovano comunità plurali capaci il più possibile di essere dinamiche e aperte al cambiamento⁷, senza però per questo sfumare nella liquidità delle relazioni e nella deresponsabilizzazione.

L’obiettivo di questo articolo è quello di discutere il ruolo della cooperazione, intesa come azione comune, e delle motivazioni che la supportano come promozione di legami sociali capaci di valorizzare l’alterità nello sviluppo della comunità. Mi riferirò in particolare alle ricerche attuali nell’ambito delle scienze cognitive per evidenziare come la cooperazione svolga un ruolo centrale nell’emersione della conoscenza di gruppo. Successivamente, distinguerò la cooperazione di tipo virtuoso, volta al bene comune e sorretta dall’affettività e dalla cura per l’altro, da quella mossa da motivazioni meramente utilitaristiche, analizzando le nozioni di impegno comune e di

⁵ Secondo Esposito, ad esempio, la nozione di comunità contiene al proprio interno la nozione di dono (*munus*), acquisendo così caratteri inclusivi. Cfr. Id., *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino 2006.

⁶ Remo Bodei, in un recente articolo pubblicato dalla domenica del *Sole 24 Ore* (“La modernità liquefatta”, 15 gennaio 2017), ha messo in discussione l’efficacia della nozione di “liquidità” perlomeno per i recenti sviluppi storici, rilevando invece la durezza e spigolosità del reale portata dalla crisi economica e sostenendo così che i nostri tempi assomigliano agli anni Trenta del Novecento. Personalmente ritengo che la liquidità delle relazioni e la durezza e la chiusura dei nostri tempi andrebbero studiate nelle loro relazioni reciproche. Infatti, si potrebbe rilevare che proprio la liquidità delle relazioni ha portato gli individui a cercare contesti “sicuri” che escludono le differenze perché ritenute pericolose. Detto altrimenti: proprio perché la comunità è assente e le relazioni e gli affetti sono liquidi, allora quelle forme di comunità chiuse che ricordano, giustamente, gli anni Trenta del Novecento, acquisiscono potere e attraggono sempre più persone. Questo meccanismo è stato rilevato dallo stesso Bauman, descrivendo quelle comunità che avendo come ideale la “sicurezza” negano la “libertà” individuale e quindi, a mio parere, la critica a lui mossa dal filosofo è immeritata. Cf. Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2007.

⁷ A questo riguardo Luigi Vero Tarca ha proposto il metodo dell’ “intreccio continuo”, che è stato sperimentato dalla comunità veneziana di pratiche filosofiche, secondo il quale ogni membro di un gruppo si dovrebbe impegnare a partecipare alla vita di altri gruppi per favorire una reale condivisione di esperienze. Cfr. L.V. Tarca, *Pratiche filosofiche e cura di noi*, in C. Brentari, R. Madera, S. Natoli, L. V. Tarca (a cura di), *Pratiche filosofiche e cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano 2006, pp. 114-143. Questa idea mi sembra inoltre riconoscere il carattere performativo e contestuale dell’identità in relazione e quindi potrebbe essere efficacemente comparato con le prospettive femministe in merito alla dimensione relazionale, situata e performativa del sé.

esercizio. Infine, introdurrò il tema della cooperazione nelle pratiche filosofiche di tipo dialogico, mossa dalla convinzione che esse possano svolgere un ruolo importante nella costituzione e rafforzamento dei legami interpersonali nella sfera sociale. In questo senso, la pratica filosofica acquisirà una specifica valenza educativa, quella cioè di sviluppo ed esercizio di determinate virtù, come quella della cooperazione, che potranno essere successivamente impiegate dal praticante in altri contesti.

2. La cooperazione nel dialogo

Il dialogo è innanzitutto una pratica e un agire comunicativo che permette di costituire sistemi cognitivi intersoggettivi, dal livello minimo della coppia a quello più ampio della comunità. Numerose ricerche empiriche hanno evidenziato la presenza di un coordinamento spontaneo interno al dialogo⁸, riscontrabile come un allineamento tra gli interlocutori a livello della comunicazione verbale, specialmente in riferimento all'assunzione di norme e *routines* interazionali, come quella secondo cui a una domanda segue una risposta. Il dialogo è anche estremamente sensibile al contesto e, quindi, evidenzia caratteristiche diverse a seconda degli attori sociali, dei loro obiettivi e del sistema culturale di appartenenza. Il dialogo, inoltre, realizzandosi anche come comunicazione corporea e gestuale, va compreso all'interno di un coordinamento che va oltre la comunicazione verbale, quello cioè dell'interazione tra intenzionalità incarnate⁹.

Studiando la fenomenologia delle pratiche cognitive¹⁰, inoltre, si è notato come un flusso affettivo si realizzi all'interno delle interazioni sociali. Questo flusso affettivo, che si basa sul coordinamento regolativo interno al

⁸ R. Fusaroli, J. Raczaszek-Leonardi, K. Tylén, *Dialogue as Interpersonal Synergy*, in «New Ideas in Psychology», XXXII, 2014, pp. 147-157; K. Tylén, E. Weed, M. Wallentin, A. Roepstorff, C.D. Frith, *Language as a Tool for Interacting Minds*, in «Mind & Language», XXV, n.1, 2010, pp. 3-29.

⁹ R. Fusaroli, N. Gangopadhyay, K. Tylén, *The Dialogically Extended Mind: Language as Skillful Intersubjective Engagement*, in «Cognitive Systems Research», XXIX-XXX, 2014, pp. 31-39. Per gli autori la cognizione che si realizza a livello dialogico non è solo incarnata e situata, ma anche estesa. Quando utilizzo in questo testo la parola “cognizione” mi riferisco dunque al modello 4EA per il quale la cognizione è situata, incarnata, enattiva, affettiva e (a volte) estesa. Per un approfondimento di queste tematiche mi permetto di rinviare alla mia monografia attualmente in pubblicazione: L. Candiotta, *In prima persona plurale. La dimensione sociale dell'agire cognitivo e delle pratiche epistemiche*, Mimesis, Milano 2017.

¹⁰ S. Gallagher, D. Zahavi, *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*, tr. it. di P. Pedrini, Raffaello Cortina, Milano 2009.

dialogo, agisce a mio parere come fattore promotore della cooperazione come scelta etica. Si potrebbe cioè sostenere che se il coordinamento interno al dialogo si attiva in maniera irriflessa, dipendendo esso dall'acquisizione di norme sociali e culturali che costruiscono i modi e le forme dell'interazione umana che si basa sul linguaggio e su una predisposizione naturale alla socialità¹¹, la cooperazione invece dipenderebbe da un processo deliberativo che, se orientato al bene comune¹², assumerebbe una configurazione etica universale. Questa scelta individuale sarebbe cioè promossa da una dimensione affettiva che, se adeguatamente inserita in una determinata dimensione normativa, fungerebbe come motivazione per intraprendere azioni cooperative, rafforzando così la predisposizione naturale¹³ e l'esercizio delle virtù individuali dirette al bene collettivo.

Il dialogo filosofico può essere considerato una forma di conoscenza di gruppo. Pur esistendo diversi modelli, quello della cognizione distribuita¹⁴ è quello che, a mio parere, meglio spiega le dinamiche interne al dialogo come strumento per la conoscenza di gruppo, dal momento che riconosce nelle interazioni sociali cooperative e dunque nell'integrazione delle diverse

¹¹ Per quanto riguarda le nostre tendenze evolutive alla cooperazione, cfr. M. Riddley, *Le origini della virtù. Gli istinti umani e l'evoluzione della cooperazione*, tr. it. di R. Merlini, IBL Libri, Milano 2012.

¹² La filosofia classica, penso in particolare a Tommaso d'Aquino, ha riconosciuto il bene comune come finalità della politica e della legge. Oggi, forse, dovremmo parlare più efficacemente di beni comuni al plurale, riferendoci in particolar modo ai diritti universali dell'umanità, anche se credo che l'espressione al singolare richiami qualcosa di più della somma dei diversi beni, materiali e immateriali, che devono essere garantiti a ciascuno in quanto persona, ma che appunto si riferisca a quella condizione che garantisce il benessere a una comunità universale. Per quanto riguarda la concezione tomistica e la sua rilevanza per l'oggi, cfr. E. Berti, *Il concetto di 'bene comune' di fronte alla sfida del terzo millennio*, «Congresso tomista internazionale», Istituto Universitario Virtual Santo Tomás 2003. Per quanto riguarda i beni comuni e ai diritti universali, Stefano Rodotà ha evidenziato come la solidarietà, che a mio parere è una forma specifica di cooperazione mossa da un impegno morale, permetta la costruzione di legami sociali nella dimensione propria dell'universalismo. Cfr. S. Rodotà, *Solidarietà. Un'utopia necessaria*, Laterza, Roma-Bari 2014.

¹³ Da un punto di vista evolutivo, secondo Richard Joyce, l'orientamento morale della cooperazione è servito a rafforzare la motivazione per l'agire cooperativo dei nostri antenati, dal momento che essa non poteva basarsi sul riconoscimento dei benefici immediati – spesso infatti i risultati di azioni cooperative si coglievano solo a lungo termine o indirettamente. Comprendere la cooperazione in termini morali, cioè, conferirebbe a essa una più robusta ed efficace motivazione. Cfr. R. Joyce, *The Evolution of Morality*, MIT Press, Cambridge (MA) 2006.

¹⁴ E. Hutchins, *Cognition in the Wild*, MIT Press, Cambridge (MA) 1995.

funzioni¹⁵ ciò che permette l'emersione della cognizione di gruppo. Differentemente dal modello standard secondo cui il gruppo si realizza come somma degli individui che lo compongono, secondo questo modello il gruppo sarebbe un sistema dinamico composto da individui che, nell'integrazione delle loro diverse funzioni, produrrebbero qualcosa che non era realizzabile a livello individuale, ovvero la cognizione di gruppo intesa come trasformazione cognitiva. Ciò che mi preme sottolineare in questo contesto è che, affinché questo processo si possa realizzare, i membri del gruppo debbono aver assunto un obiettivo comune. Di nuovo, se è possibile riconoscere forme di coordinamento nelle interazioni tra gli umani che dipendono da un'assunzione irriflessa di norme e da una predisposizione naturale, affinché si possa realizzare in maniera regolata e riproducibile una cognizione di gruppo attraverso il dialogo, essa dovrà essere motivata dal conseguimento di determinati obiettivi condivisi, trasformando il coordinamento in una scelta cooperativa. Non escludo i casi nei quali questo tipo di cognizione possa realizzarsi d'improvviso e inaspettatamente – ad esempio come quando, in contesti informali, parlando con gli amici, ci si accorge che si è compreso assieme qualcosa di nuovo – ma sottolineo che, se l'interazione dialogica assume la forma di una pratica assunta deliberatamente dagli interlocutori, allora la finalità della pratica verrà assunta come impegno comune da ciascun membro, rafforzando così le possibilità di successo cognitivo di gruppo. La cooperazione, dunque, va oltre l'immediato coordinamento tra i membri appartenenti a un gruppo, garantendo così una maggiore efficacia al processo.

Ciò che mi interessa approfondire in questo contributo è l'orientamento etico che funge da motivazione per l'azione cooperativa perché, in questo caso, la cooperazione potrebbe configurarsi come impegno per la comunità e il successo, dunque, non sarebbe solo "cognitivo" ma avrebbe un'immediata ricaduta sociale come fattore propulsivo di elaborazione e sperimentazione di nuove forme di azione per il bene della comunità. Infatti, la cooperazione può essere mossa anche da motivazioni di tipo meramente utilitaristico, come quando collaboriamo con un collega che possiede delle competenze che, a nostro parere, possono essere vantaggiose nel risolvere un determinato problema esclusivamente personale¹⁶. La cooperazione che è sorretta da una

¹⁵ Come ha spiegato Francesco Viola, il modello della cooperazione richiede il riconoscimento delle diverse soggettività in gioco e la disponibilità individuale, che si basa sulla fiducia reciproca, di modificare le proprie intenzioni per raggiungere il fine comune auspicato. Cfr. F. Viola (a cura di), *Forme della cooperazione. Pratiche, regole, valori*, il Mulino, Bologna 2004.

¹⁶ Secondo Raimo e Maj Tuomela la cooperazione è composta da due segmenti: l'*I-mode* e il *we-mode*. Nell' *I-mode* l'agente regola l'azione cooperativa in base ai propri obiettivi, nel *we-*

dimensione normativa e valoriale volte al bene comune e alla responsabilità verso gli altri, invece, potrà essere diretta non tanto al perseguimento di qualcosa di utile solo per il singolo individuo ma per la comunità¹⁷.

3. Cooperare per amicizia

Se ci riferiamo alla configurazione platonica del dialogo filosofico, scopriamo che l'amicizia veniva riconosciuta come il contesto all'interno del quale il dialogo diretto all'attingimento della conoscenza si poteva realizzare. L'amicizia fungeva cioè da motivazione per la ricerca comune e la comunità era lo spazio fisico e ideale dove si riunivano gli amici nella filosofia. Certo, i dialoghi socratici portano alla luce le contraddizioni, gli interlocutori vengono sfidati e, in alcuni casi, anche denunciati pubblicamente¹⁸. Tuttavia, l'ideale regolativo che orientava il dialogo, almeno nella prospettiva di Platone, era il Bene, ciò che non può essere mai possesso di un singolo, ma ciò che costituisce la stessa struttura del comune e dell'essere in relazione¹⁹. L'amicizia era cioè il legame sociale che costituiva la comunità filosofica, ovvero quello spazio dove cercare la verità con gli amici, come Aristotele ha spiegato efficacemente nell'*Etica Nicomachea*²⁰.

Dunque, tornando alla nozione di cooperazione nel dialogo filosofico inteso come pratica di comunità, e ricordando quanto ho prima evidenziato in

mode, invece, a vantaggio di tutti i partecipanti. Cfr. R. Tuomela, M. Tuomela, *Cooperation and Trust in Group Context*, in «Mind & Society», IV, n.1., 2005, pp. 49-84. In questo modello, cioè, le motivazioni egoistiche o utilitaristiche non sono negate, ma comprese all'interno di un modello più ampio di cooperazione che giova sia all'individuo e sia al gruppo. Questo modello è chiamato a rispondere – e mi sembra anche in maniera efficace – a determinati dilemmi evidenziati ad esempio dalla *decision theory* che implicano l'incompatibilità, in alcune situazioni, tra beneficio personale e beneficio del gruppo. Esso è al contempo estremamente stimolante da un punto di vista dell'ontologia sociale perché pone la differenza funzionale tra gli agenti dell'*I-mode* che sono individui in un gruppo, e gli agenti del *we-mode* che sono, invece, membri del gruppo la cui identità si determina in relazione a quella del gruppo.

¹⁷ La letteratura psicologica distingue a questo riguardo tra le motivazioni egoiche e le motivazioni altruistiche. Secondo Charles Daniel Batson l'empatia rafforza le motivazioni altruistiche nei confronti della persona con la quale si empatizza. Cfr. D. Batson, *The Altruism Question. Toward a Social Psychological Answer*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1991.

¹⁸ Cfr. L. Candiotti, *Le vie della confutazione. I dialoghi socratici di Platone*, Mimesis, Milano-Udine 2012.

¹⁹ S. Lavecchia, *Generare la luce del bene. Incontrare veramente Platone*, Moretti & Vitali, Bergamo 2015.

²⁰ E. Berti, *Sumphilosophiein. La vita nell'Accademia di Platone*, Laterza, Roma-Bari 2010.

merito alla dimensione incarnata e situata della cognizione, si potrebbe evidenziare come l'amicizia e determinate disposizioni morali volte al benessere altrui siano delle condizioni costitutive della sua configurazione etica. In questo caso, dunque, non si tratterebbe tanto di fornire alla cooperazione un principio deontico, ma di promuovere quelle virtù che appartengono all'agente cooperante. David Hume e Adam Smith, ad esempio, raccogliessero dagli antichi proprio questa idea di amicizia connotandola come "simpatia" o "com-passione" per i propri simili ed evidenziando come essa sia alla base dei giudizi morali²¹. La motivazione etica, cioè, sarebbe sorretta da una valorizzazione del sentire empatico e da un esercizio delle emozioni morali.

È opportuno ricordare anche i rischi di un certo modello tradizionale greco di amicizia. L'amicizia infatti agiva anche come dispositivo che creava la separazione tra chi apparteneva al gruppo e chi, invece, no. Pur essendo la comunità filosofica differente dalle eterie della Grecia arcaica – ovvero quei nobili che, condividendo gli stessi interessi militari ed economici, divenivano "compagni" – non possiamo ascrivere a esse quelle caratteristiche di universalismo che, attraverso lo stoicismo, avranno così tanta fortuna nel messaggio cristiano e poi nell'Illuminismo.

Propongo quindi, in linea con quanto ho dichiarato nell'introduzione in merito a un modello dinamico di comunità, di intendere l'etica della cooperazione non tanto come qualcosa che emerge in seguito a un atto fondativo di una comunità di amici, ma come una disposizione altruistica e prosociale individuale volta alla promozione del benessere comune nei diversi contesti sociali nei quali ci si trovi ad agire assieme, anche per tempi limitati o per obiettivi specifici, che viene raffinata attraverso l'esercizio. Questa disposizione verrà sorretta da un orientamento valoriale, che potrà dunque fungere anche a livello normativo, ma il focus sarà posto, come vedremo fra poco, sull'educazione di quelle disposizioni che permetteranno la

²¹ Nel dibattito contemporaneo in ambito analitico, le "teorie disposizionali" sostengono che la sensibilità morale sarebbe dunque ciò che permetterebbe di concepire il mondo secondo classificazioni etiche. Cfr. J. McDowell, *Il non cognitivismo e la questione del 'seguire una regola'*, in P. Donatelli, E. Lecaldano (a cura di), *Etica analitica*, Led, Milano 1996, pp. 159-182. La teoria delle emozioni come percezioni, inoltre, sostiene che le emozioni siano percezioni di valori. Anche la riflessione fenomenologica ha portato alla luce la componente affettiva dei giudizi morali, penso in particolare a Max Scheler. Secondo Francesca De Vecchi, inoltre, la prospettiva fenomenologica avrebbe il vantaggio di spiegare, per quanto riguarda il tema del gruppo e della cooperazione, come lo stare assieme dipenda dalla condivisione dei valori e di come, in alcuni casi, si possano riconoscere anche dei valori che emergono nella dimensione collettiva. Cfr. F. De Vecchi, *The Plural Subject Approach to Social Ontology and the Sharing Values Issue*, in «Phenomenology and Mind», n. 9, 2015, pp. 84-96.

trasformazione del soggetto in agente virtuoso. La cooperazione come virtù si distingue cioè sia dal coordinamento irriflesso, sia dalla cooperazione meramente utilitaristica, perché integra la dimensione valoriale a quella dell'esercizio di trasformazione di sé. La pratica filosofica di comunità, in questo senso, acquisirà il valore di educazione delle disposizioni prosociali e, nello specifico, la pratica dialogica favorirà la trasformazione del praticante in cooperante, all'interno di un processo dinamico di costruzione del sé.

4. La cooperazione come impegno comune

Margaret Gilbert, analizzando i requisiti che permettono agli individui di agire di concerto, ha sostenuto che la motivazione nei confronti di un impegno comune svolga un ruolo centrale nella costituzione del gruppo²². Per quanto riguarda i gruppi epistemici come le comunità di ricerca dialogica, l'impegno comune potrebbe essere diretto al conseguimento della conoscenza dove, si badi, specialmente per i modelli di tipo socratico, questo può significare anche la messa in discussione di una conoscenza presupposta e il conseguimento, quindi, della comprensione delle contraddizioni o limiti insiti in ciò che si credeva essere vero. In linea con il modello dominante in merito alla cooperazione, per il quale la cooperazione deriva dalla capacità di comprendere le intenzioni dell'altro e, quindi, di agire in linea con esse nell'attingimento di un obiettivo comune²³, Gilbert enfatizza la dimensione deliberativa insita nella cooperazione, sottolineando come essa sia una scelta di agire in vista del comune²⁴. Significativamente, la filosofa sottolinea come questa scelta sia fatta anche di componenti affettive che, quindi, appartengono al gruppo come collettività²⁵. Le emozioni infatti emergono nella dimensione intersoggettiva²⁶ e

²² M. Gilbert, *Joint Commitment. How We Make the Social World*, Oxford University Press, New York 2013.

²³ R. Tuomela, *Cooperation. A Philosophical Study*, Kluwer, Dordrecht and Boston 2000.

²⁴ Come ha efficacemente chiarito Roberta Sala, l'impegno comune è essenzialmente fedele alla comunità: non è solo una disposizione individuale alla collaborazione, ma il riconoscimento di far parte di una comunità e di agire, dunque, per essa. Cfr. R. Sala, *May Joint Commitment Stabilize Modus Vivendi?*, in «Phenomenology and Mind», n. 9, 2015, pp. 172-180: 176.

²⁵ M. Gilbert, *How We Feel: Understanding Everyday Collective Emotion Ascription*, in C. Von Scheve, M. Salmela (eds.), *Collective emotions*, Oxford University Press, Oxford 2014, pp. 17-31.

²⁶ Sulla situatezza sociale delle emozioni, cfr. P. Griffiths, A. Scarantino, *Emotions in the Wild. The Situated Perspective on Emotions*, in P. Robbins, M. Aydede (eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*, Cambridge University Press, New York 2008, pp. 437-453.

sono dei potenti fattori motivazionali per la cooperazione. Le emozioni, adeguatamente esercitate e orientate, possono cioè sviluppare disposizioni virtuose nei confronti della cooperazione e, quindi, le abilità affettive favoriscono l'andamento positivo dei processi cognitivi di gruppo.

La nozione di conoscenza come risultato dell'applicazione di determinate abilità cognitive appartiene alla *virtue epistemology* che qui utilizzo per comprendere la cognizione di gruppo e integro con la nozione di abilità affettiva. Linda Zagzebski, una delle maggiori esponenti di questa tradizione, ha argomentato in favore di due componenti delle virtù intellettuali, la componente motivazionale e la componente del successo epistemico²⁷. La prima direziona il processo cognitivo verso un fine desiderato, che è la conoscenza, la seconda, invece, configura la procedura per il raggiungimento del fine. Secondo la filosofa, le emozioni giocherebbero un ruolo importante all'interno della componente motivazionale nella produzione di giudizi morali²⁸. A partire da questa tesi, ed estendendo l'analisi alla cognizione di gruppo, ritengo che si possa individuare questa componente motivazionale anche nella formazione dei giudizi di gruppo, attraverso il rilevamento del ruolo delle abilità affettive per l'agire cooperativo dei gruppi epistemici.

La cooperazione, tuttavia, derivando da un potenziamento del coordinamento riscontrabile nell'interazione sociale, può essere compresa non solo come qualcosa che ci si propone di perseguire intenzionalmente,²⁹ ma anche dal punto di vista dell'agire comune incarnato, dove la disposizione a cooperare si attiva istantaneamente nel momento in cui un gruppo si costituisce. A questo riguardo, ad esempio, Deborah Tollefsen ha sostenuto che per poter comprendere la disposizione alla cooperazione nella prima infanzia, sia necessario adottare un modello di "cooperazione in azione", secondo il quale le intenzioni altrui sono comprese nell'azione stessa, senza cioè dover possedere capacità complesse di *mind-reading* le quali, secondo la psicologia dello sviluppo, emergerebbero dopo i cinque anni di età³⁰. Questo

²⁷ L. Zagzebski, *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge 1996, p. 137.

²⁸ Id., *Emotion and Moral Judgement*, in «Philosophy and Phenomenological Research», LXVI, n.1, 2003, pp. 104-124.

²⁹ A questo riguardo, Luigi Alici ha introdotto efficacemente la nozione di "noi come compito". Cfr. L. Alici (a cura di), *Forme della reciprocità. Comunità, istituzioni, ethos*, il Mulino, Bologna 2004.

³⁰ D. Tollefsen, *Let's pretend. Children and joint action*, in «Philosophy of the Social Sciences», XXXV, n. 1, 2005, pp. 75-97. La filosofa, proponendo un modello di cooperazione in azione, critica così la teoria delle intenzioni condivise di Michael Bratman. Una critica simile è stata mossa recentemente anche da G. Satne, A. Salice, *Helping Behaviour and Joint Action in Children*, in «Phenomenology and Mind», n. 9, 2015, pp. 98-106. Un modello "mind-reading"

studio è per me particolarmente significativo non solo perché permette di comprendere la cooperazione come una disposizione prosociale disponibile a un maggior numero di persone – dall’infanzia all’anzianità, comprendendo anche persone con disabilità intellettiva³¹ – o in contesti nei quali non si condivide uno stesso linguaggio o cultura, ma anche perché dischiude l’orizzonte della cooperazione nelle pratiche filosofiche già nella prima infanzia³². Questo modello di cooperazione incarnata e in azione, però, se compreso come propongo all’interno di un modello di etica della virtù, non nega la dimensione valoriale che caratterizza l’aspirazione della cooperazione al bene comune perché riconosce una disposizione altruistica di apertura all’altro e di fiducia reciproca, che si basa su un’intersoggettività affettiva, come costitutiva del nostro essere in relazione.

5. La promozione della cooperazione nelle pratiche filosofiche dialogiche

Come ogni virtù, la capacità di cooperare deriva dall’esercizio. Uno degli obiettivi dell’educazione è proprio quello di sviluppare determinate abilità e di renderle fruibili in diversi contesti. È noto che la formazione filosofica, ad esempio, sviluppi il pensiero critico, rafforzi la capacità di trovare soluzioni

per la cooperazione, inoltre, può essere criticato anche evidenziando come animali non umani si dimostrino invece capaci di cooperazione. Per quanto riguarda gli animali non umani, la discussione è solitamente posta nei termini delle capacità richieste per l’empatia. Come nel caso della cooperazione, il modello dominante sull’empatia richiede che vengano soddisfatte alcune capacità di lettura delle intenzioni altrui. Si tratterebbe dunque di individuare non solo una risonanza affettiva o un contagio emotivo, ma anche la cosiddetta “empatia primaria”, in grado cioè di riconoscere le proprie emozioni, distinguendo il sé dall’altro, ed eventualmente di agire di conseguenza. Secondo Lori Gruen questo modello non è in grado di spiegare i tipi di legami che si realizzano tra gli animali non umani e tra di loro e gli animali umani ed è quindi necessario elaborare un modello differente, capace di intendere l’empatia come un processo che non differenzia la dimensione emotiva da quella cognitiva e che implica necessariamente un’azione. Cfr. L. Gruen, *Entangled Empathy. An Alternative Ethic for Our Relationships with Animals*, New York, Lantern Book 2015.

³¹ Sono ad esempio state studiate le disposizioni alla cooperazione nelle persone autistiche che, come è noto, risulterebbe affette da una incapacità di leggere le intenzioni altrui. Cfr. V. Fantasia, H. De Jaegher, A. Fasulo, *We Can Work It Out. An Enactive Look at Cooperation*, in «Frontiers in Psychology» V, article 874, 2014.

³² Ho infatti sperimentato in alcune scuole dell’infanzia del Veneto e della Lombardia il ruolo della cooperazione in giochi-esercizi corporei come stimolo per un dialogo filosofico con bambini di 4 e 5 anni. Anche se ulteriori sperimentazioni sarebbero necessarie, posso sottolineare che la messa in gioco della dimensione corporea e della cooperazione nei giochi abbia avuto una significativa influenza nella costituzione della comunità di ricerca.

alternative e creative ai problemi, potenzi le capacità analitiche e argomentative. La mia tesi è che una determinata educazione filosofica che intende la filosofia innanzitutto come una pratica di gruppo, che riconosce nel dialogo uno dei suoi principali strumenti e che è orientata a una lettura critica del presente, permette di sviluppare anche quelle capacità cooperative che potranno essere poi messe a servizio anche di altri contesti, specialmente quelle dirette allo sviluppo di comunità. Il dialogo filosofico, in particolare, è estremamente efficace in questo contesto perché, come ho evidenziato nelle sezioni precedenti, presuppone il coordinamento che, adeguatamente raffinato attraverso l'esercizio delle virtù, diviene cooperazione.

L'esperienza di Minna Specht, allieva e collaboratrice di Leonard Nelson, fondatore del modello tedesco di *Socratic Dialogue*, mi sembra essere il miglior esempio di come le pratiche filosofiche di tipo dialogico possano essere uno strumento per rafforzare la motivazione etica alla base della cooperazione³³. Il lavoro di Specht è stato diretto prevalentemente alla costituzione di contesti (chiamati allora "comunità di vita") dove bambini, provenienti da diverse culture – significativamente ella accoglieva nelle sue scuole bambini tedeschi, ebrei e rom – potessero imparare a pensare assieme, sviluppando la dimensione empatica dell'ascolto dell'altro e la fiducia. La sua intuizione fondamentale è stata quella secondo cui per sviluppare questo tipo di capacità nei bambini fosse necessario esercitare i bambini al dialogo filosofico. Questo valenza educativa, etica e sociale ascritta al dialogo filosofico è ancora estremamente valorizzata nel metodo tedesco dove, come è stato efficacemente sostenuto da Paolo Dordoni,³⁴ il dialogo socratico viene inteso chiaramente come un dialogo di comunità, ma non solo nel senso della "comunità di ricerca", espressione tipica della *Philosophy for Children*, ma nel senso di un dispositivo pedagogico in grado di educare i bambini al pluralismo e all'impegno etico e sociale.

Come ho già evidenziato, ritengo che una delle capacità che vengono efficacemente sviluppate in un dialogo filosofico di questo tipo sia proprio la cooperazione. Tuttavia, affinché la cooperazione sia sorretta da una motivazione etica, sono convinta che sia necessario non solo prestare

³³ In un mio lavoro, attualmente in pubblicazione, evidenzio la portata etica e politica dell'operare di Minna Specht in un periodo storico particolarmente difficile, quello cioè della resistenza al nazionalsocialismo e, successivamente, nella ricostruzione della Germania post bellica. Cfr. Laura Candiotta, *Promuovere la fiducia nell'umanità durante il massacro. La resistenza dialogica di Minna Specht*, in I. Adinolfi, L. Candiotta, L. Zagato (a cura di), *Il genocidio. Declinazioni e risposte di inizio secolo*, Giappichelli, Torino 2017.

³⁴ P. Dordoni, *Il dialogo socratico. Una sfida per un pluralismo sostenibile*, Apogeo, Milano 2009.

particolare attenzione alla formazione dei facilitatori, ma anche alla dimensione emotiva che è così rilevante per la formazione dei giudizi morali e, in generale, della persona. Questo elemento non è per nulla dato per scontato nelle pratiche dialogiche contemporanee che spesso si configurano come un *problem solving* depurato da ogni dimensione esperienziale e affettiva. Per questo, in questi anni, mi sono impegnata nell'elaborazione, promozione e sviluppo di un dialogo socratico "integrale", capace cioè di valorizzare l'integrazione della dimensione razionale ed affettiva nel processo di creazione di conoscenza di gruppo, non solo in contesti educativi, ma anche nella formazione professionale. In particolar modo, ho lavorato per determinare quali siano le condizioni contestuali che possano supportare nel dialogo la cooperazione e favorire, dunque, l'acquisizione di disposizioni prosociali da mettere in atto in diversi contesti. Alcuni studi empirici hanno dimostrato che le emozioni positive sostengono la cooperazione nella risoluzione dei problemi, al contrario di quelle negative che inducono ad azioni individualistiche e inibiscono la cognizione di gruppo³⁵. Gli interlocutori in competizione o conflitto presentano un allineamento funzionale e una convergenza significativamente inferiori rispetto agli interlocutori cooperanti che, invece, sono più facilmente disposti ad assumere un impegno comune³⁶. Ne consegue che i partecipanti al dialogo riconoscono la cooperazione come un'azione efficace per la conoscenza di gruppo. Se a questo riconoscimento viene affiancata un'educazione delle emozioni e delle virtù morali in contesti che assumono l'impegno per il bene comune come uno dei propri obiettivi principali, allora la cooperazione potrà acquisire quei tratti virtuosi che la renderanno strumento per la solidarietà sociale e lo sviluppo di comunità.

6. Conclusione

Diverse organizzazioni nel mondo stanno lavorando in vista di un rafforzamento dei legami sociali, spesso in connessione con la promozione della pace e di valori di inclusione sociale. Quello che ho voluto portare alla luce in questo contributo è che le pratiche filosofiche possono avere un ruolo in questo importante movimento di sviluppo di comunità e che la cooperazione, in particolare, potrebbe essere quella virtù, così cruciale per la costituzione di legami, promossa dalle pratiche dialogiche. La pratica dialogica,

³⁵ GL. Clore, J. R. Hutsinger, *How Emotions Inform Judgement and Regulate Thought* in «Trends in Cognitive Science», XI, n. 9, 2007, pp. 393-399.

³⁶ A. Paxton, R. Dale, *Argument Disrupts Interpersonal Synchrony*, in «The Quarterly Journal of Experimental Psychology», LXVI, n. 11, 2013, pp. 2092-2102.

specialmente se promossa a livello interdisciplinare, in particolare con le scienze dell'educazione, le scienze sociali e le discipline artistiche³⁷, si presenta dunque come un esercizio della filosofia intesa come stile di vita³⁸, sorretto da un impegno per il bene comune e volto alla promozione di virtù.

Una comunità di ricerca dialogica in azione, dunque, dove la cooperazione sia riconosciuta come una pratica di trasformazione non solo di sé, ma soprattutto di noi, il cui esercizio conduce alla sperimentazione di nuove forme di azione per un mondo in comune. Solo così la cooperazione potrà essere “integrale”, fatta cioè non solo di intenzioni ma anche di affetti, perseguita non solo per un vantaggio personale ma per la collettività. Un'azione comune per il bene comune.

³⁷ A questo riguardo vorrei segnalare i progetti portati avanti da circa una decina d'anni in Italia dalla Rete Giolli-Freire che, attraverso un'integrazione della pedagogia e del teatro dell'oppresso, nella denuncia di situazioni di disagio e sopraffazione, stanno promuovendo pratiche di liberazione di tipo maieutico attraverso gli strumenti della ricerca-azione e del teatro sociale. Già Danilo Dolci, negli anni Settanta del secolo scorso, aveva sperimentato una pratica dialogica di tipo freiriano in Sicilia. La configurazione dialogica di queste pratiche è estremamente spiccata, ma ha un tratto caratterizzante che la differenzia dalle cosiddette “pratiche filosofiche di tipo dialogico”. Infatti, la dimensione sociale del dialogo rende la parola una “parola-azione”, ovvero parola che trasforma, che mette in atto un processo di liberazione e che, dunque, è immediatamente legata a un agire collettivo. Secondo Freire, il dialogo autentico è decisione e impegno di collaborare nella costruzione del mondo comune. Cfr. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Ega, Torino 2002.

³⁸ R. Màdera, L.V. Tarca, *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Bruno Mondadori, Milano 2003; L. Candiotta, L.V. Tarca (a cura di), *Primum Philosophari. Verità di tutti i tempi per la vita di tutti i giorni*, Mimesis, Milano-Udine 2013.

Educazione e giustizia sociale. Il ruolo della comunità di ricerca.

María Teresa De La Garza Camino

Il primo accordo che raggiunsero i primi dei fu di riconoscere la differenza e accettare l'esistenza dell'altro. [...] Dopo questo primo accordo continuò la discussione, perché una cosa era riconoscere che ci sono altri diversi e una cosa molto differente è rispettarli. [...] Poi restarono tutti in silenzio e ognuno parlò della sua differenza e ognuno degli altri dei ascoltando si rese conto che, ascoltando e conoscendo le differenze dell'altro, meglio e di più conosceva se stesso in ciò che aveva di diverso¹.

Una delle esperienze più significative che ho avuto è la visita a una comunità indiana, San Juan Chamula. Nella chiesa, con il pavimento coperto di foglie di pino, l'odore del *copale* e gli incredibili colori delle vesti dei santi allineati alle pareti, una vecchia pregava. Improvvisamente si volse verso di me e mi guardò brevemente. Nei suoi occhi neri, circondati da rughe, vidi tutte le sofferenze e l'impotenza degli esclusi tra gli esclusi. Tutte le generazioni di donne indiane, oppresse, sfruttate, escluse erano contenute in quello sguardo.

Nel mio Paese tutti i bambini hanno il diritto ad un'istruzione di base gratuita (dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado). È obbligatoria per tutti i cittadini messicani, ma in realtà la situazione economica di una famiglia determina chi avrà l'istruzione². I poveri, che nella maggior parte dei casi appartengono alle comunità native, spesso non vanno a scuola

¹ Subcomandante Marcos, *La storia degli altri*, in *Fiabe resistenti. Racconti del Subcomandante Marcos*, Kairos, Napoli 2015, pp. 34-38: 35 La traduzione dall'inglese del presente saggio è a cura di Nicolò Valenzano.

² L'espressione inglese "education" viene tradotta a volte con "educazione" e altre con "istruzione" a seconda del contesto in cui viene utilizzata, con lo scopo di una maggior fedeltà al senso complessivo del saggio originale in inglese [*n.d.t.*].

perché devono lavorare a casa o nei campi. Anche la lingua è un problema, perché non tutti i bambini sono bilingui e non tutti gli insegnanti possono comunicare con loro. Le ragazze sono le più escluse, perché devono prendersi cura dei bambini più piccoli e aiutare con il lavoro di casa.

Il bisogno di vivere in una società, in cui tutti sono liberi ed uguali, nasce dall'esperienza dell'ingiustizia e dalla solidarietà con chi è escluso. Il progetto di una nuova realtà sociale in cui la sofferenza e l'ingiustizia tendono ad essere eliminati nasce dall'argomentazione razionale mossa dal desiderio di giustizia che è legato alla responsabilità e alla compassione. Attraverso la compassione ammettiamo che siamo responsabili e che è nostro dovere lavorare alla costruzione di una comunità che, invece di escludere gli altri, si arricchisce attraverso la loro inclusione.

Le facce delle donne e dei bambini esclusi sono domande: domande su una storia comune che è stata costruita con le vittorie di alcuni e le sconfitte di altri; il problema è che gli ultimi sono stati dimenticati. Quando le domande degli esclusi portano alla luce i loro diritti violati, possiamo vedere l'eredità dimenticata; possiamo sentire le voci di chi esprime la sofferenza causata dall'ingiustizia. Da questa prospettiva, il compito dell'educazione è legato all'etica politica: è definito dalla necessità di render giustizia agli esclusi, di assumersi la responsabilità dell'ingiustizia. La speciale prospettiva dell'esclusione, dell'oppresso, di chi soffre di ingiustizia è la prospettiva critica e quindi la prospettiva della speranza.

L'esperienza degli esclusi è la base per pensare a ciò che non è stato pensato prima. Il punto di vista marginale rappresenta la speranza di costruire una nuova universalità, che non esclude, ma include la differenza. Pensare da questa prospettiva è pensare dall'esperienza del rifiuto, dall'esperienza dell'alterità, dal punto di vista di questi «che devono morire per essere ascoltati [...] quelli sempre dimenticati [...] quelli senza un volto [...] quelli la cui voce non è importante»³.

In molti paesi latino-americani, la povertà è considerata una carenza quasi ontologica e il darwinismo sociale ha escluso i poveri, che quasi sempre sono anche persone native, in particolare donne e bambini. La povertà è vissuta come privazione di terra, cultura, lingua e dignità. Ecco perché dobbiamo recuperare quella parte della nostra storia nascosta, la memoria dell'ingiustizia che ci permetterà di prender cura dei diritti degli sconfitti. La storia è un tessuto comune di esperienze diverse: ognuna è personale e parziale, ma allo stesso tempo necessaria per la ricostruzione di una storia comune che

³ Subcomandante Marcos, *I racconti del vecchio Antonio*, tr. it. di G. Donfrancesco, Moretti e Vitali, Bergamo 1997, p. 27.

impedisca la riproduzione dell'ingiustizia. Questo è il compito di un'etica politica della compassione e della giustizia e il modo giusto per costruire una società attenta [*caring society*].

La filosofia moderna, che inizia con Descartes, è fondata su una fiducia illimitata nella ragione umana, nella fede nel progresso, nella storia concepita come una grande narrazione – *gran relato* – e su un paradigma, sia epistemologico che politico-etico, centrato sul soggetto e tendente all'universalità. Ma dalla fine del XIX secolo possiamo trovare voci forti che mettono in dubbio questo paradigma: Nietzsche, Marx, Freud e il pragmatismo, il vitalismo, lo storicismo, l'esistenzialismo, la teoria critica e diversi tipi di postmodernismo⁴.

Walter Benjamin e Franz Rosenzweig hanno visto nella prima guerra mondiale la fine di questo modello di storia fondato sulle idee di continuità, causalità e progresso. In loro sostituzione propongono le idee della discontinuità e dell'attualizzazione del tempo. Secondo Benjamin il modello occidentale di Storia esclude dalla memoria collettiva i fallimenti, sottolineando le vittorie. Ecco perché nasconde la questione dei diritti degli sconfitti. Ma la memoria è in grado di risvegliare questo passato dimenticato, rendendoci consapevoli dei diritti degli sconfitti⁵.

Benjamin è contrario all'idea che il progresso sia l'obiettivo finale della storia umana, perché per conseguirlo si trasforma in ideologia che giustifica la sofferenza delle persone. I diritti degli sconfitti non vengono annullati e dobbiamo riconoscerli e lavorare sia a rivelare l'ingiustizia precedente che a impedire la sua riproduzione. Abbiamo una responsabilità verso le vittime delle ingiustizie passate nella costruzione di un presente che non li nega⁶.

Nel riflettere su queste idee dobbiamo chiederci se questa esclusione dei diritti degli sconfitti nella storia è qualcosa che abbiamo conquistato. E dobbiamo accettare che non lo abbiamo fatto. In mezzo alle nostre società possiamo trovare l'ingiustizia e l'esclusione; la condizione delle persone indigene nei nostri paesi è quella di estrema povertà e ignoranza. La loro esclusione non è solo economica, ma anche politica e culturale. L'esclusione dei nativi nelle nostre società è un debito che dobbiamo pagare prima di iniziare a parlare della giustizia. Essa richiede i nostri sforzi verso la giustizia e la solidarietà. La fondazione di un'etica della responsabilità e della compassione

⁴ M.T. de la Garza Camino, *Política de la memoria: Una mirada sobre Occidente desde el margen*, Anthropos/UIA, Barcelona 1995.

⁵ F. Rosenzweig, *La stella della redenzione* (1921), tr. it. G. Bonola, Marietti, Casale Monferrato 1985; W. Benjamin, *Tesi di filosofia della storia* (1940), in Id., *Angelus novus. Saggi e frammenti*, tr. it. R. Solmi, Einaudi, Torino 1981, pp. 75-86.

⁶ Ivi, pp. 79, 83.

può essere trovata solo nel riconoscimento delle nostre responsabilità nella storia.

Il punto di partenza è il fatto della povertà delle nostre società congiunto insieme alla volontà di non arrendersi. Colui che soffre, colui che ha fame, vittima di un'ingiustizia, non è oggetto di commiserazione. Lui/lei è un soggetto umano privato di una dignità che è giustamente sua: qui è dove la compassione appare come un sentimento per un essere umano che è, al tempo stesso, una richiesta di riconoscere la sua dignità e di lavorare verso la giustizia.

Ma gli esclusi, gli sconfitti, sono titolari dei loro diritti e ci ricordano che tutti veniamo da una tradizione e che siamo eredi di una storia che deve essere riconosciuta. In questa storia comune possiamo trovare l'ingiustizia che provoca sofferenze e miserie: l'idea di Benjamin è che la distanza temporale non ci liberi dalla responsabilità. Il passato è centrale per Benjamin; il suo approccio critica la concezione della storia come progresso lineare, capace di auto-realizzazione. Invece ci presenta l'immagine dell'*Angelo della Storia*, che vede il futuro nel passato. Il futuro detiene le speranze non realizzate delle generazioni passate che devono essere riconosciute dalle generazioni attuali. Queste speranze illuminano la nostra coscienza e ci permettono di vedere le nostre catene; allo stesso tempo ci danno la forza per liberarci. Solo se la generazione attuale realizza le speranze delle generazioni passate, che il presente può essere cambiato, si può generare un cambiamento. E l'unico passato in grado di liberarci è il passato degli sconfitti, dimenticato, e non il passato dei vincitori, già contenuto nel presente. Per percepire questo passato liberatorio, che allo stesso tempo è frattura e liberazione, l'unico modo è la memoria, il tipo speciale di memoria che Metz ha chiamato *ragione anamnetica o memoria passionis*⁷.

Ci vuole una solidarietà che trascende le barriere dello spazio e del tempo, un rapporto di responsabilità tra le generazioni passate e quelle presenti. Ecco perché Benjamin dice che «anche i morti non saranno al sicuro dal nemico, se egli vince»⁸.

La responsabilità della presente generazione è radicata sull'idea che se non riconosciamo i diritti delle vittime, la stessa ingiustizia accadrà di nuovo. Da questa prospettiva, c'è una difesa dell'autorità di colui che soffre che, attraverso l'accettazione della responsabilità, apre la strada alla morale.

⁷ J.B. Metz, *La fede, nella storia e nella società*, tr. it. L. Tosti, Queriniana, Brescia 1978; Id., *Memoria passionis. Un ricordo provocatorio nella società pluralista* (2006), tr. it. S. Miniati, Queriniana, Brescia 2009.

⁸ W. Benjamin, *Tesi di filosofia della storia*, cit., p. 78.

Dobbiamo ricordare che nella modernità a cui si è fatto riferimento la disuguaglianza sociale è vista come un fatto naturale, mentre nella prospettiva di Benjamin è causata dalla decisione umana. Ecco perché abbiamo una responsabilità nei confronti di coloro che soffrono. La categoria fondamentale è quindi quella della memoria, in grado di scoprire le responsabilità. Con la memoria possiamo vedere la sofferenza causata dagli uomini e che quindi gli uomini devono riparare. Per costruire una società giusta e attenta abbiamo bisogno di questa prospettiva, dobbiamo essere autentici e riconoscere la nostra storia comune.

Ma la responsabilità porta all'azione. Qualsiasi trasformazione politica richiede la proiezione di un approccio critico all'etica, per proporre alla società un ordine sociale basato sulla giustizia. L'etica critica deve quindi essere distruttiva e capace di trasformare la società. Ciò sarebbe possibile solo se è concreta, radicata nel contesto e capace di rispondere alle esigenze di individui e comunità concrete.

Ma senza dubbio la risorsa per andare verso una società giusta è l'educazione concepita come comunità di ricerca filosofica [*community of philosophical inquiry*]. In una comunità di ricerca filosofica, i bambini possono imparare ad accettare la differenza come un'opportunità di reciproco arricchimento e possono diventare sensibili all'ingiustizia, al fine di sviluppare il rispetto e la solidarietà per gli altri e il desiderio di lavorare insieme per una società giusta e attenta. Allo stesso tempo, attraverso dialoghi ragionevoli e collaborativi, si possono sviluppare responsabilità e un ragionevole desiderio di giustizia.

Questo compito è mediato dal linguaggio. Le parole sono una possibilità di liberazione, perché sono l'incarnazione della verità, hanno significato:

La parola che è unica è, allo stesso tempo e per questo motivo, gregaria. L'emergere annuncia la presenza di tutte le altre che le sono legate, con le quali ha un legame di sangue, associazioni lecite e costituisce famiglie, costellazioni e strutture⁹.

Le parole sono uniche e per questo motivo Rosario Castellanos (1925-1974), filosofa e scrittrice messicana, ci racconta in questo bellissimo testo che non ho potuto resistere dal citare e in cui ci invita a dialogare.

Dobbiamo ricreare la lingua, dice, usando la perla nascosta in ognuno di noi, quella del significato. Le parole hanno significato che dovrebbero essere presenti ogni volta che le usiamo; il significato è destinato a coloro che

⁹ R. Castellanos, *El lenguaje, posibilidad de liberacion*, in Id., *Obras II. Poesia, teatro y ensayo*, Fondo de Cultura económica, Ciudad de México 1998, pp. 876-1058: 980 [traduzione di Nicolò Valenzano, n.d.t.].

ascoltano e che, nel tempo, risponderanno. Il dialogo è un rapporto molto particolare tra le persone, guidato dalla verità e dal significato, ma solo possibile tra coloro che considerano e si trattano come uguali e che sarà fruttuoso solo tra coloro che vogliono liberarsi insieme.

Seguendo gli insegnamenti e l'esempio di Ann Sharp abbiamo scritto diverse storie per impiegare la *Philosophy for Children* con bambini deprivati in diverse parti del nostro Paese, nella speranza di includere le voci dei bambini, sia ragazzi che ragazze, nella conversazione sulle preoccupazioni umane:

Ricordo un'altra cosa. Un libro di Paulo Freire in cui ha parlato di ciò che appartiene a una 'cultura del silenzio'. I contadini poveri appartengono a questa cultura. Spesso gli alcolisti e i tossicodipendenti appartengono a questa cultura. Tali persone si considerano impotenti. Continuano a tenere gli occhi bassi quando un potente passeggiata. Non ti guardano dritto negli occhi. Scoraggiati dal flusso di conversazione, idee, speranze, sogni, si vedono come outsider, impotenti a interrogare le ipotesi o avere una regola nella definizione dei concetti che incidono sulla loro vita quotidiana. E cosa delle donne? E cosa dei bambini? La filosofia femminista e la filosofia dei bambini sono stati fenomeni del 1960. Entrambi ci hanno aiutato a concentrarci sulle voci non udite, sulle voci degli impotenti, le voci delle donne nere, bianche e indiane, le voci dei bambini¹⁰.

Noi in Messico abbiamo scoperto che la *Philosophy for children* può essere un modo potente per raggiungere una società giusta e attenta, sia per le sue basi teoriche che per la sua pratica comunitaria. Fornisce il tipo di educazione di cui le donne e i bambini esclusi hanno bisogno. La comunità di ricerca [*community of inquiry*] costituisce l'ambiente ideale per i poveri per realizzare la loro uguaglianza essenziale con tutti gli esseri umani e il loro valore come individui autonomi, la cui partecipazione alla società è necessaria per costruire un modo migliore di vivere insieme e cooperare.

L'esperienza di ascoltare attentamente e di prendere sul serio è molto rara per le ragazze e anche per le donne, soprattutto quelle appartenenti alle classi più povere, e pertanto lo considero molto importante nello sviluppo dell'autostima e della fiducia in loro stessi. La comunità di ricerca fornisce le impostazioni per questo sviluppo. Aiuta, inoltre, gradualmente a diventare auto-correttivi e ad affinare non solo abilità di pensiero ma anche abilità verbali.

In questo senso può essere liberatoria. Mi ricordo di una piccola ragazza di una scuola pubblica di Città del Messico. Quando la incontrai per la prima volta lei era molto timida e non parlava. Gradualmente mi accorsi che era

¹⁰ A.M. Sharp, *Women and Children and the Evolution of Philosophy*, in «Analytic Teaching», X, n.1, 1989, pp. 46-51.

l'unica figlia di un padre molto autoritario e sessista e di una madre tranquilla e sottomessa. A casa non aveva il permesso di partecipare alle conversazioni, quindi aveva imparato a rimanere in silenzio. Ma lei aveva anche imparato ad ascoltare e, quando finalmente parlò, stupì il gruppo, compresa me, con le sue acute osservazioni sugli argomenti degli altri. Con il tempo è diventata una parte molto importante del gruppo e quando il corso è finito e ci siamo salutati, mi ha dato un dono di cui faccio ricchezza. Era il disegno di un fiore che sboccia (lei stessa?) e in basso aveva scritto: «Grazie a tutti per questo spazio dove mi sento libera di essere me stessa».

Se la *Philosophy for Children* può fornire questo “spazio per sentirsi liberi di essere se stessi” per più bambini, la voglio per tutte le ragazze e i ragazzi del mio paese: forse allora saremo in grado di lavorare insieme nella costruzione di una società che è libera dall'accettazione acritica di ruoli assegnati che hanno oppresso tante donne in passato.

Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695), una delle nostre più grandi poetesse e studiose e considerata una delle prime femministe della storia del Messico, ha difeso il diritto delle donne all'istruzione. Ha combattuto tutta la sua vita per poter studiare, e nel suo lavoro ha dimostrato conoscenze epistemologiche e scientifiche di solito non accessibili alle donne del suo tempo. In *Primero sueño* [Primo sogno] descrive l'inimmaginabile ricerca della conoscenza dell'anima indubbiamente ispirata alla propria esperienza. Nel *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz* [Risposta a Sor Filotea de la Cruz] ha apertamente difeso il diritto delle donne a raggiungere la conoscenza. Speriamo che nel contesto della comunità di ricerca le ragazze imparino che la conoscenza è loro patrimonio legittimo, come questa donna nota scoprì da se stessa nel XVII secolo.

La *Philosophy for Children* può essere un modo potente, sia per le sue fondamentali teoriche che per la sua pratica comunitaria, per ottenere il tipo di educazione che i bambini del mio Paese hanno bisogno. La comunità di ricerca costituisce l'ambiente ideale per realizzare la loro essenziale uguaglianza e il loro valore come individui autonomi.

Quando parliamo di educazione, di cittadinanza e di democrazia non dobbiamo dimenticare che non tutte le persone che vivono nelle nostre società sono veri cittadini. Quando rimangono nell'ignoranza, nello sfruttamento e nella povertà molti dei nostri figli sono lontani da una cittadinanza democratica. I bambini delle comunità indigene parlano una lingua diversa; hanno una visione del mondo diversa rispetto a quella della cultura occidentale. Ma il problema principale è che la differenza è legata alla gerarchia, perché sono cittadini di secondo grado, privati delle stesse opportunità di istruzione, partecipazione politica o lavoro.

Nella Federazione Messicana della *Philosophy for Children* abbiamo esplorato due percorsi. Il primo è stato quello di includere, nelle nostre comunità di ricerca all'interno delle scuole, riflessioni etiche e politiche. Speriamo che in questo modo i bambini possano imparare ad accettare la differenza come un'opportunità di reciproco arricchimento e diventare sensibili all'ingiustizia, al fine di sviluppare il rispetto e la solidarietà per gli altri e il desiderio di lavorare insieme per una società giusta. Allo stesso tempo, attraverso un dialogo ragionevole e collaborativo, si possono sviluppare responsabilità e un ragionevole desiderio di giustizia.

Un'altra strategia è l'uso di racconti brevi in cui i bambini provenienti da ambienti socioculturali diversi sono impegnati nel dialogo. Questo, secondo noi, è un modello più appropriato per le società come la nostra, in cui coesistono più di cinquantadue lingue e culture. Per scrivere queste storie, gli studenti di filosofia hanno vissuto con le comunità indigene durante l'estate e hanno appreso le loro idee, i loro ideali e le loro credenze. Per portare le comunità di ricerca nelle comunità indigene, abbiamo lavorato con gli insegnanti per tradurre le storie in Tselal e Totsil, due delle lingue più utilizzate nel Chiapas, in modo che i bambini potessero imparare a pensare insieme nella propria lingua. Alcuni dei nostri ricercatori hanno sviluppato materiali in Náhuatl, un'altra lingua importante nel nostro Paese¹¹.

Allo stesso tempo abbiamo offerto seminari per insegnanti bilingui, in modo da poter lavorare con i bambini in spagnolo e nella loro lingua. I workshop si sono svolti durante i fine settimana e anche quando gli insegnanti bilingui dovevano viaggiare molto a lungo, sono stati i primi ad arrivare ogni sabato mattina. In un primo momento abbiamo avuto alcune difficoltà derivanti da un malinteso linguistico e da una prospettiva dovuta a una diversa visione del mondo, ma con l'aiuto di tutti siamo riusciti a risolverle e iniziare a condividere i punti di vista. In un primo momento, gli insegnanti parlavano molto poco, ma dopo un po' hanno cominciato a essere più sicuri e a portare alla discussione nuove prospettive suggestive sulle idee in discussione¹².

Dopo qualche tempo abbiamo avuto l'opportunità di visitare diverse scuole. La prima volta che abbiamo visitato una scuola in una comunità indigena, siamo rimasti sorpresi dalla qualità del dialogo e dalla serietà con cui erano coinvolti sia i bambini che l'insegnante. Siamo stati ricevuti molto formalmente e uno dei bambini ci ha detto che, anche se avrebbero parlato di

¹¹ In questo progetto abbiamo lavorato con Juan Carlos Lago, del Centro Spagnolo di P4C, e con Juan Moreno, insegnante Tselal che faceva parte della squadra che ha tradotto le storie.

¹² In questo progetto ho lavorato con due colleghi: Yolanda García Pavvón e Pablo Flores del Rosario.

Mazabua, lo avrebbero fatto in spagnolo, cosicché noi potessimo partecipare (uno degli obiettivi del progetto era quello di migliorare l'efficienza bilingue). Alla fine della sessione, i genitori ci offrirono un pranzo leggero che avevano preparato. Essendo una povera comunità, ci siamo vergognati di mangiare il loro cibo scarso, ma erano così orgogliosi di condividere con noi e così grati che i loro figli stavano facendo così bene a scuola che abbiamo dovuto accettare. In un'altra scuola, abbiamo visitato l'insegnante pre-scolastica che ha raccolto i suoi allievi dalle loro case, ha pettinato i capelli e lavato le mani, ha dato loro la colazione e poi ha avviato la comunità di ricerca mostrando ai bambini un'illustrazione di una rivista. I bambini erano ansiosi di partecipare e sembravano imparare le mosse fondamentali di un dialogo filosofico.

Quando gli insegnanti hanno ottenuto il diploma hanno presentato i giochi di Pixi secondo la loro interpretazione. Abbiamo avuto la possibilità di vedere gli insegnanti bilingui confrontare i miti d'origine della propria cultura con i miti platonici, dandoci una bella lezione di intelligente conversazione tra le culture. Poi c'è stata una cerimonia formale con un discorso di uno degli insegnanti, il quale ci ha ringraziato per quello che ha chiamato “la luce della filosofia”. Abbiamo avuto una celebrazione in cui si sono condivise le deliziose *tortillas* fatte dai maestri.

Ma la trasformazione ha funzionato in entrambi i modi. Sia gli altri insegnanti che noi, i formatori degli insegnanti, hanno tratto beneficio da questa esperienza. Abbiamo imparato non solo che la differenza ci arricchisce ma, cosa più importante, che la differenza non dovrebbe essere concepita gerarchicamente. Abbiamo formato una comunità impegnata a unire gli sforzi per la giustizia. Quindi, chi ha imparato di più?

Queste esperienze ci hanno dimostrato che la comunità di ricerca può aiutare a sviluppare sensibilità e impegno verso l'altro che fa parte anche della nostra identità. Grazie alla memoria e alla compassione possiamo educare in vista di un ordine sociale basato sulla giustizia e sulla solidarietà. Nell'educazione alla democrazia non dobbiamo dimenticare che una condizione necessaria è l'educazione alla giustizia. Senza giustizia la ragionevole partecipazione dei cittadini alla vita democratica è impossibile. Una società democratica richiede l'educazione all'etica critica, capace di presentare un nuovo ordine sociale basato sulla giustizia e sulla solidarietà, in cui la memoria impedisca di ripetere l'ingiustizia; solo attraverso quella strada avremo una vera e propria trasformazione politica.

Scoprire l'etica con Philo: i miei modelli – i tuoi modelli. Contestualizzazione filosofica, presentazione e svolgimento di una unità didattica¹

Eva Marsal

«Se non ci fossero modelli, non ci si potrebbe ispirare a nessuno e non ci si potrebbe fidare di nessuno».
Giorgia Ceolan, 11 anni.

In questo contributo verrà presentato il testo scolastico per la scuola elementare *Scoprire l'etica con Philo* adoperando come esempio il tema “I miei modelli – i tuoi modelli”. Intendo innanzitutto introdurre la mascotte Philo come modello per i rapporti con i metodi filosofici, e dall'altro lato presentare una unità didattica particolare sulla riflessione critica riguardo le possibilità e i limiti di un modello, la doppia pagina “I miei modelli – i tuoi modelli” (per la terza e la quarta classe).

1. L'orientamento in base a modelli: lo sfondo filosofico.

Oggi i modelli sono ancora attuali? In un suo sondaggio sui modelli la filosofa Dana Horakova² si è imbattuta innanzitutto in risposte negative. Anche nella quinta classe di una Realschule a Ubstadt quasi la metà degli studenti dichiara

¹ Il testo didattico per la scuola elementare E. Marsal (hrsg.), *Ethik entdecken mit Philo*, Mildenberger & C.C. Buchner, Bamberg 2014, 2015, 2017 [*Scoprire l'etica con Philo*] è stato l'unico testo filosofico-etico a esser stato nominato per il premio come miglior testo scolastico nel 2017. Poiché è stato autorizzato dai ministeri di tutti gli stati tedeschi in cui l'etica è presente nell'offerta formativa, il progetto “Philosophieren mit Kindern” gode di un appoggio istituzionale e viene proposto in tutta la Germania. La traduzione dal tedesco di questo saggio è a cura di Alessandro De Cesaris.

² Cfr. D. Horakova, *Vorbilder - Berühmte Deutsche erzählen, wer Ihnen wichtig ist*, Marix Verlag, Wiesbaden 2007, pp. 12-27.

di non avere modelli³. Tuttavia, l'approfondimento critico e le riflessioni nei gruppi di ricerca filosofici della comunità studentesca, dei cosiddetti "Philo-Runde" (*circoli filosofici*), modificano sensibilmente questa immagine. I bambini sono pervenuti alla conoscenza del fatto che le loro rappresentazioni valoriali si orientano ancora estensivamente sulla base di modelli personali e mediali. Come esempio della valutazione dei modelli alla fine dei circoli filosofici si prenda la undicenne Giorgia, la quale utilizza un argomento *a contrario* per giungere a questa intuizione: "Se non ci fossero modelli, non ci si potrebbe ispirare a nessuno e non ci si potrebbe fidare di nessuno"⁴. Proprio come Giorgia, anche il filosofo, psicologo sociale e psicoterapeuta Erich Fromm (1900-1980) è convinto del fatto che noi abbiamo bisogno di modelli con cui poterci orientare. Sulla base della sua decennale esperienza terapeutica e ricerca empirica, Fromm afferma che senza modelli, ideali e scopi siamo esposti alla vuotezza, e dunque perdiamo interesse per le cose del mondo e per i nostri simili⁵. Dal punto di vista dei loro effetti, i modelli sono educatori selezionati autonomamente. Gli scopi e i modelli si condizionano reciprocamente. Già alle elementari i bambini scelgono i propri modelli dalla quotidianità scolastica, dal contesto familiare o sulla base dei loro modelli e interessi.

I modelli esperiscono un'alta soglia di attenzione e vengono osservati con precisione. Per questa ragione l'osservazione e l'imitazione sono "forme d'apprendimento naturali" per i bambini: vedono qualcosa e lo imitano. Perciò nei paesi asiatici l'imitazione viene integrata sistematicamente come forma d'apprendimento nelle lezioni⁶. Le/gli insegnanti che dispongono di potere sociale sono altresì modelli attraenti, come i compagni di scuola simpatici e dotati di un'alta autorevolezza sociale, o le persone che possono accontentare i bisogni dello studente, perché sono capaci di raffigurare i suoi valori e le sue inclinazioni personali. Non si imitano solo attività tecniche o artigianali, ma anche modi di comportamento sociale⁷.

Per via del loro pensiero orientato olisticamente, nel periodo delle scuole elementari le bambine e i bambini imitano i loro modelli in modo più completo rispetto alle fasi successive. Perciò la riflessione critica sul modello e i suoi limiti possiede un valore particolare nella scuola elementare.

³ E. Marsal, D. Speck, P.P. Ngo, *Progetto di ricerca 2014 "Philosophieren mit Kindern zum Thema 'Vorbilder'"*, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, manoscritto non pubblicato, p. 8.

⁴ Ivi, p. 9.

⁵ Cfr. E. Fromm, *Avere o essere* (1976), tr. it. di F. Saba Sardi, Mondadori, Milano 2001.

⁶ Cfr. S. Higuchi, *Mimesis and Play*, in E. Marsal, T. Dobashi (hrsg.), *Das Spiel als Kulturtechnik des ethischen Lernens*, Lit-Verlag, Münster-Berlin 2005, pp. 33-46.

⁷ Cfr. A. Bandura, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1977.

I bambini che vivono in una società libera hanno il privilegio di potersi scegliere i propri modelli anche al di là del proprio ambiente più prossimo. Con questa possibilità di scelta si trovano nella stessa situazione del giovane Friedrich Nietzsche, che voleva trovarsi un educatore adeguato, ovvero un modello conforme a lui. Poiché per lui la conoscenza di sé era il valore supremo, e dunque le domande erano “Chi sono io realmente?”, “Che strada è giusta per me?”, egli voleva trovarsi un educatore che lo aiutasse a conoscere la propria essenza. Nietzsche voleva perciò un educatore, che lo “liberasse” in se stesso. Così scrive Nietzsche nel suo scritto giovanile *Schopenhauer come educatore* (1874):

I tuoi educatori non possono essere niente altro che i tuoi liberatori. E questo è il segreto di ogni liberazione [...]. Essa è rimozione di tutte le erbacce, delle macerie, dei vermi che vogliono intaccare i germi delicati delle piante⁸.

Proprio perché il filosofo Arthur Schopenhauer non è mai voluto “apparire” ciò che non è, ma piuttosto ha posto per se stesso la legge «non ingannare nessuno, nemmeno te stesso!»⁹, egli corrispondeva all’ideale nietzschiano dell’educatore. La massima di Schopenhauer vieta di mentire a se stessi, e anzi impone di guardare nello specchio e affrontare la propria verità. Tutta l’apparenza, che agli occhi di Nietzsche è solo immondizia, viene dunque messa da parte, e lo sguardo in cerca della verità si rivolge solo alla persona. La massima di Schopenhauer permette la conoscenza della propria persona e del percorso che da essa deriva. Perciò Nietzsche ha scelto il filosofo Schopenhauer come educatore, modello e ideale, perché proprio questo era il suo obiettivo: trovare il proprio percorso, che ha una relazione causale con la propria persona. Cito: «Al mondo vi è un’unica via che nessuno oltre a te può fare: dove porta? Non domandare, seguila.»¹⁰ Il modello dà anche il coraggio di compiere quelle azioni percepite come giuste e degne di essere desiderate. I modelli rafforzano dunque l’Io. Questo rafforzamento dell’Io è decisivo per il bambino durante la scuola elementare, poiché in questa età si elabora la sua prima identità personale. Inoltre questo processo viene supportato dai piani formativi. Ad esempio in Baviera il tema del primo campo formativo nel programma per la materia Etica è: “Incontrare me stesso: essere umani”. I modelli supportano la formazione dell’identità rimandando con un circolo che dal “Tu” torna al proprio “Io”. Perciò per il bambino in età scolare i modelli

⁸ F. Nietzsche, *Considerazioni inattuali III: Schopenhauer come educatore* (1874), in Id., *Opere*, a cura di G. Colli e M. Montinari, III, 1, Adelphi, Milano 1972. Pp. 353-496: 363.

⁹ Ivi, p. 369.

¹⁰ Ivi, p. 362.

hanno un significato centrale. Ciò dovrebbe ripercuotersi anche nel libro di scuola, in cui il bambino riflette sulla propria identità e sui propri orientamenti, e dunque nel testo scolastico per le lezioni di filosofia o di etica. Perciò nel nostro testo *Scoprire l'etica con Philo*¹¹ ci dedichiamo intensamente al tema “Modello”. Su diversi piani e con diverse flessioni contenutistiche, offriamo materiali ai quali i bambini possono “agganciare” le proprie domande, riflessioni o rilievi.

2. L'orientamento nel pensiero: il concetto “Filosofare con i bambini”

Con il suo concetto del “filosofare con i bambini” Ekkehard Martens¹² faceva riferimento al titolo del saggio kantiano *Cosa significa orientarsi nel pensiero?*¹³, e sviluppò in questo contesto il modello a cinque dita¹⁴. Qui i cinque metodi elementari del filosofare, la *fenomenologia*, l'*ermeneutica*, l'*analitica*, la *dialettica* e la *speculazione*, formano insieme una mano. Nel processo – in principio non concludibile – del pensiero questi metodi non si lasciano rinchiudere in nessuno rigido schema lineare con un inizio e una fine precisi. Piuttosto essi sono solo accenti o dita individuali dell'intero metodo-mano. Il modello a cinque dita permette ai bambini di servirsi dei metodi filosofici per riflettere su ambiti tematici, questioni e problemi a partire da prospettive diverse.

Sul piano fenomenologico, sul primo dito, i bambini raccolgono le proprie osservazioni e descrivono neutralmente. Qui servono gli operatori (ovvero gli input) *Descrivi...*, *Considera...*, *Osserva attentamente...*; la capacità di avere uno sguardo preciso e di una osservazione imparziale senza valutazione è il fondamento per il filosofare.

Sul piano ermeneutico i bambini spiegano le loro osservazioni ed esperienze in modo personale e culturale, e si trasportano nella situazione degli altri, esercitano cioè lo scambio di prospettiva. In ciò li aiutano gli operatori *mettiti nella posizione/situazione/nei sentimenti di...*, *spiega...*, *racconta di situazioni in cui tu ti sei sentito proprio in questo modo...*; la metodica del secondo dito può essere usata come accesso empatico al mondo interiore o nel

¹¹ Cfr. E. Marsal (hrsg.), *Ethik entdecken mit Philo*, cit.

¹² Cfr. E. Martens, *Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern*, Schroedel, Hannover 1990.

¹³ Cfr. I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*, in Id., *Scritti sul criticismo*, a cura di G. De Flaviis, Laterza, Roma-Bari 1991, pp. 13-30.

¹⁴ Cfr. E. Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Siebert, Hannover 2003, pp. 65-95.

significato dietro la superficie. Quando il bambino si mette nei panni di una persona e capisce o dischiude un testo, si aprono a lui le dimensioni interiori. La percezione adeguata e la decodifica di sentimenti lo conduce alla comprensione dell'altra persona. In questo modo il bambino può ricostruire le azioni degli altri, evitare i fraintendimenti o risolverli.

Sul piano analitico i bambini mettono alla prova le argomentazioni. In ciò li aiutano gli operatori *Ricerca...*, *Giudica...*, *(Metti alla) prova...*, *Chiarisci...*, *Conosci la successione e l'andamento delle azioni...*; con la metodologia del terzo dito si può dischiudere la catena causale di causa ed effetto. Lo scomporre e spiegare chiarisce lo svolgimento delle azioni e mostra la composizione di un oggetto o di un testo. Accanto allo studio dei processi nel senso di "Qual è la ragione di questo?" o "Cosa ha portato a questo?", così come delle argomentazioni, al cuore del metodo si trovano l'analisi e la corretta scelta dei concetti. Una serie di azioni può anche coprire spazi temporali molto ampi.

Sul piano dialettico i bambini elaborano gli argomenti pro e contro. In questo modo i dubbi e le resistenze vengono compresi e in taluni casi risolti. In questo processo aiutano gli operatori *Metti alla prova...*, *Decidi...*, *Giudica se...*, *Chiediti se X è meglio...*, *Contraddici...*, *Difendi la posizione opposta...*; la metodologia del quarto dito mostra le diverse dimensioni e contraddittorietà di una tematica. Essa mostra che i pro e i contro, l'accordo o il disaccordo dipendono dalla prospettiva adottata di volta in volta. Attraverso il quarto metodo il bambino guadagna un accesso differenziato al mondo. Così egli percepisce le luci e le ombre di ogni cosa.

Sul piano speculativo i bambini possono sviluppare nuovi concetti. Qui viene impegnata la loro creatività. I seguenti operatori offrono a riguardo stimoli e aiuti strutturali: *Immaginati...*, *Pensa...*, *Trova un'alternativa...*, *Inventa...*, *Sviluppa...*, *Progetta...*, *Crea un piano...*

Perciò nel libro *Scoprire l'etica con Philo* il modello a cinque dita è decisivo per i compiti orientati alle competenze. Inoltre gli operatori – gli input – derivati dal modello sono compatibili con le competenze richieste dal piano formativo.

Il modello lipmaniano della *community of inquiry* dialogica costituisce l'aspetto centrale di ogni ora di lezione. Noi lo chiamiamo "Philo-Runde" [*circolo filosofico*]. Il nome chiarisce subito ai bambini e agli insegnanti che è in questione la pratica attiva del filosofare, in cui ogni bambino nella comunità di ricerca rende conto a se stesso e agli altri della propria posizione, e la corregge e sviluppa ulteriormente sulla base delle sue nuove conoscenze in un processo comune di messa alla prova. Il pensiero lipmaniano dell'autocorrezione attraverso la comunità di ricerca appartiene dunque al nucleo concettuale della nostra didattica.

Oltre a questo supporto attraverso i metodi di volta in volta adeguati, nel loro orientarsi nel pensiero i bambini hanno bisogno anche di persone che facciano loro da modelli nell'affrontare queste strutture di pensiero. Affinché gli scolari e le scolare possano ottenere la propria andatura d'apprendimento autonoma, abbiamo sviluppato la mascotte Philo, che serve loro da aiutante, da modello oppure – come per gli eroi delle fiabe – da “aiutante magico”. Così Philo mostra l'utilizzo dei metodi in un capitolo introduttivo intitolato “Filosofare: come funziona?”. A questo capitolo i bambini possono sempre fare riferimento.



Immagine 1. Pagina iniziale del capitolo sul metodo (*Ethik entdecken mit Philo für Klasse 1 / 2*, pp. 6-7).

3. Philo come modello per la dimestichezza con il modello a cinque dita

Il punto di partenza della percezione è la prospettiva propria. Poiché tuttavia essa è ovvia per il bambino, egli non può ancora distanziarsi da se stesso, e dunque gli manca l'accesso cosciente a essa. Philo apre un passaggio in questo disegno nel momento in cui osserva se stesso con attenzione in uno specchio ed esorta i bambini a osservarsi nello specchio ed essere a propria volta uno specchio per gli altri bambini.

Le mie orecchie sono dritte.
Il loro interno è rosa.



Guardati nello specchio
e descrivi il tuo aspetto.

I miei occhi
brillano neri e profondi.



Fai da specchio per un
altro bambino,
osservalo con
precisione e descrivilo.

Il mio pelo è grigio.
Sulla pancia è chiaro.
Adesso mi giro
così posso vedere la mia coda.



Dipingi la tua immagine
riflessa nello specchio.

È liscia e si attorciglia.

1. Finger
Hinschauen - Beschreiben

Beim ersten Finger geht es um die Fragen:
Was ist das? Wie sieht es aus?
Alle Aufgaben, bei denen du gebeten wirst:
Beschreibe ...
Betrachte ...
Schau genau hin ...

beziehen sich auf den ersten Finger:
Hinschauen - Beschreiben

Meine Ohren sind aufgerichtet. Ihre Innenseite ist rosa.
Schwarz und tief leuchten meine Augen.
Mein Fell ist grau. Am Bauch ist es hell.
Jetzt drehe ich mich herum, damit ich meinen Schwanz sehen kann.
Er ist glatt und kringelt sich.

Schaue dich im Spiegel an und beschreibe, wie du aussiehst.
Sei der Spiegel für ein anderes Kind, betrachte es genau und beschreibe es.
Male das Spiegelbild von dir.

Immagine 2. Primo dito: metodo fenomenologico (*Ethik entdecken mit Philo für Klasse 1 / 2*, pp. 8-9)

Philo è dunque modello per i bambini in due sensi: in primo luogo mostra loro come funziona il metodo, in secondo luogo apre loro la strada per la conoscenza di sé. *Conoscere sé stessi nello specchio* figura tra i criteri di differenziazione tra persone e non-persone. Lo strumento con cui Philo riesce come modello per la conoscenza di sé, ovvero lo specchio, rimanda al corpo filosoficamente espresso: alla carne animata. Questa possiede per Nietzsche la ragione originaria, la “grande ragione”: «Strumento del tuo corpo è anche la tua piccola ragione [...] che tu chiami “spirito”, un piccolo strumento e un

giocattolo della tua grande ragione»¹⁵. Il corpo trasmette al bambino informazioni importanti per la conoscenza di sé, ad esempio egli sente le proprie tonalità emotive e i propri sentimenti in modo corporeo. Con la percezione del proprio corpo (*Körper*) comincia la conoscenza di sé dell'uomo, che in quanto persona consiste di corpo (*Leib*) e spirito.

Nella sua funzione di modello, Philo supporta il bambino-scolaro tanto nella tecnica di ricerca della propria identità, come anche nel processo contenutistico della conoscenza di sé.

4. Orientarsi sull'io: i miei modelli – i tuoi modelli

Il valore del modello consiste nel fatto che esso mostra come qualcosa viene fatto. Il modello incarna però anche un salto temporale, una visione, la rappresentazione del proprio futuro. Così il modello è così come anche il bambino vorrebbe essere e dimostra, attraverso il suo esser-così, che questa forma dell'esistenza può effettivamente diventare realtà. Così il modello supporta gli obiettivi del bambino e lo motiva ad essere pronto allo sforzo. Questa potenza positiva può però riflettersi anche svantaggiosamente per il bambino, nel caso in cui egli viene "sopraffatto" emotivamente dal modello o finisce nel "gorgo dell'imitazione", cioè sottostà all'automatismo dell'imitazione. Questa forza può essere "spezzata" con la riflessione, di modo che le scolare e gli scolari determinino da sé in che misura essi vogliono seguire il modello. Il criterio per l'adattamento è il rafforzamento del proprio Io.

Immagine 3. Doppia pagina: varietà anziché uniformità: i miei modelli – i tuoi modelli (*Ethik entdecken mit Philo für Klasse 3/4, Cap. 2. pp. 74-75*)

¹⁵ F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra* (1883-1885), in Id., *Opere*, cit., VI, 1, p. 34.

L'accesso si effettua con l'osservazione delle immagini. Philo presenta come esempio i suoi propri modelli e con ciò illustra le sue rappresentazioni valoriali. Un bambino legge ad alta voce l'introduzione di Philo al tema:

Ogni bambino è diverso. Perciò in Germania ogni bambino può cercarsi i suoi propri modelli. Quali modelli vanno bene per te? Cosa è importante in un modello? Qui io mostro i miei modelli, anche mio padre ne fa parte.

Nel lavoro a coppie i bambini riflettono sui modelli di Philo. Alla fine i bambini entrano nel primo circolo filosofico e riflettono sugli input a pagina 74:

Primo dito: descrivi uno dei tuoi modelli.

Quarto dito: giudica se solo persone viventi possano essere modelli, o anche figure da libri o film.

Secondo dito: immedesimati nella prospettiva di un modello e interpreta i suoi sentimenti.

Terzo dito: trova le caratteristiche fondamentali di un modello.

Terzo dito: spiega cosa è un modello.

Per rendere la situazione più leggera si può inserire tra una fase e l'altra un esercizio d'imitazione: un bambino fa dei movimenti, gli altri bambini li imitano. Dopo tre giri si continua il circolo filosofico.

L'ora di lezione si conclude con il primo circolo filosofico, quindi i bambini disegnano un'immagine dei loro modelli e li presentano nell'area espositiva. La seconda unità comincia con la storia di Marion Parsch, "Vanessa l'allenatrice di pallamano". La storia viene letta ad alta voce dividendo i ruoli (narratore/trice, Lena, Jonas).

Lena pigiava sul pedale, era in ritardo. Alle tre di pomeriggio iniziava l'allenamento di pallamano e la sua allenatrice, Vanessa, dava molta importanza alla puntualità. Quindi anche Lena lo faceva, visto che Vanessa era il suo grande modello. Lena voleva essere proprio come lei. Vanessa guidava la *E-Jugend* con correttezza, giustizia e sicurezza, senza mai abbandonare la squadra quando le cose non andavano bene.

Lena curvò nella strada principale a tutta birra. Davanti vedeva Vanessa sulla sua bici rossa. Dunque non sarebbe arrivata troppo tardi. Però ferma, cosa accadeva? Jonas, della classe parallela, era steso sul marciapiede insieme alla sua bicicletta. Lena frenò di colpo e urlò: "hai bisogno di aiuto?". Jonas bofonchiò soltanto, e Lena scese dalla bicicletta e corse da lui. Jonas era caduto così male che non riusciva a strisciare da solo fuori dalla bicicletta. Lena l'aveva liberato con un paio di stratonni e Jonas si era alzato lentamente. "Ti sei rotto qualcosa?" chiese Lena preoccupata. Jonas scosse la testa: "riesco a camminare bene, solo le abrasioni fanno un male d'inferno", disse.

“Che fortuna! Pensavo già avessi bisogno di un’ambulanza! Vanessa non ti ha visto?”, chiese Lena meravigliata. “Visto mi ha di sicuro”, rispose Jonas, “ma lo sai, ha la mania della puntualità!”. Lena si rimise pensosamente in cammino verso l’allenamento. In qualche modo era delusa, e non era una bella sensazione.

In conclusione i bambini entrano nel secondo circolo filosofico e riflettono sugli input di pagina 75:

Primo dito: descrivi senza valutare che ruolo ha Vanessa per Lena.

Secondo dito: immedesimati nella prospettiva di Lena. Spiega i suoi sentimenti per Vanessa.

Quarto dito: indaga quali vantaggi e svantaggi ha l’averne un modello.

Quarto dito: giudica in quali circostanze devi contraddire il tuo modello o comportarti intenzionalmente in modo diverso.

Quarto dito: giudica cosa devi decidere da te.

Terzo dito: indaga come puoi essere un modello per altri.

Quinto dito: immagina un mondo in cui non ci sono modelli. Che effetti avrebbe ciò su di te e su gli altri?

Alla fine Philo invita a sviluppare nel gruppo di lavoro un ritratto di scena e ad esporlo. Con la doppia pagina “i miei modelli – i tuoi modelli” il singolo bambino si trova al centro, si confronta con il proprio modello e accetta che ogni bambino ne ha un altro, perché ogni bambino è un individuo unico. La riflessione sulle possibilità e i limiti ha luogo nella comunità di ricerca della classe, il circolo filosofico, che viene moderato dall’insegnante. Il “circolo filosofico” costituisce il punto centrale dell’ora di lezione. Il suo nome chiarisce che qui ne va della pratica attiva del filosofare, in cui ogni bambino dà conto a se stesso e agli altri della propria posizione, la corregge in un processo di messa alla prova comune e la sviluppa ulteriormente sulla base delle sue nuove conoscenze. Affinché tutti i bambini possano vedersi e interagire, si propone di sedersi in circolo.

Conformemente all’intensità e al tempo richiesto per la riflessione, il materiale della doppia pagina può essere distribuito su una o anche su due ore di lezione.

5. Il circolo filosofico: i miei modelli – i tuoi modelli

Il tema “modelli” è particolarmente rilevante durante l’infanzia e la giovinezza. Per questo abbiamo scelto per il nostro progetto, tra gli altri, un gruppo in cui tutte queste fasce d’età sono rappresentate, ovvero la Kinder-und Jugenduni di Bretten. Qui filosofano insieme ventuno bambini dai sette ai quattordici anni.

Per ragioni di spazio verrà presentato per ogni input solo un esempio, e poiché si parla di una unità didattica per le elementari, si preferiranno le risposte dei bambini più piccoli. Gli altri argomenti presentati nel circolo filosofico verranno dopo brevemente riassunti. I contributi dei bambini sono contrassegnati con l'età (xA).

Input: Primo dito (Fenomenologia): Descrivi uno dei tuoi modelli

32 M 10A. Pascal: Mario Götze è il mio modello. È un bravo calciatore e gioca nella mia squadra preferita, il *FC Bayern*, ed ha segnato il gol decisivo quando la Germania è diventata campione del mondo.

35 F 8A. Franziska: il mio modello è Shakira, perché è bellissima e perché canta così bene e aiuta i bambini.

39 M 13A. Tobias: il mio modello è Ollowain, mastro di spada di Albenmark, perché è sempre giusto e si impegna per i più deboli.

42 F 9A. Joy: il mio modello è la mia maestra di danza, perché balla benissimo.

48 M 10A. Loris: mio padre, perché è un bravo banchiere e anche io vorrei diventare banchiere.

La scelta dei modelli mostra la stretta connessione tra le preferenze e i modelli. Vengono preferiti modelli di successo, che godono di un'alta notorietà e che difendono valori etici. Ma anche i valori estetici, come il bell'aspetto, giocano un ruolo significativo. I bambini delle elementari scelgono i loro modelli innanzitutto a partire dall'ambiente loro più prossimo.

Input: quarto dito (Dialettica): giudica se solo persone viventi possono essere modelli, o anche figure prese da libri o film.

52 m 12J. Tristan: Io credo vada bene anche se si ha un modello preso da un film, perché in fondo si tratta della trama, di come il modello agisce.

57 F 13A. Jule: ognuno deve sapere da sé, se può essere un modello. Se per esempio si vede un film....poiché si trova la trama o il carattere della persona magnifico, allora è uguale se quella persona esiste o no.

62 M 12A. Tristan: anche io credo, come ho già detto, che è relativamente indifferente, perché credo che anche se ora hai David Beckham come modello....non lo conosci, e non conosci nemmeno un personaggio di un film. Non conosci davvero nessuno di loro.

63 F 12A. Laura: mi scelgo preferibilmente modelli che hanno vissuto, perché di quelli si può davvero imparare un sacco di cose.

34 RS M 11A. Collin: anche gli animali possono essere modelli, perché sono così veloci, come per esempio un leopardo. Perché quello è l'animale più veloce.

I modelli non devono essere per forza persone viventi, perché agiscono tramite la loro presentazione di sé. Possono essere imitate solo le azioni accessibili al pubblico, o le autostilizzazioni. Poiché al di là di questo mondo presentato dai

modelli non c'è alcun accesso, le persone realmente esistenti rimangono sconosciute, e di fatto non si distinguono dai modelli fittivi, mediali, artificiali. Dal momento che il criterio decisivo è rappresentato da azioni o capacità, anche gli animali possono essere modelli.

Input: secondo dito (Ermeneutica): immedesimati nella prospettiva di un modello e interpreta i suoi sentimenti.

67 F 14A. Luisa: immagino che un modello sia innanzitutto orgoglioso...di se stesso naturalmente...si sente onorato che qualcuno l'abbia preso come modello. Ma penso che possa anche essere un po' opprimente, perché non si è mai sicuri: "sono davvero degno, me lo sono guadagnato d'essere un modello?".

68 M 12A. Tristan: Ma se il tuo modello è una star, come ad esempio Katy Perry...se le vai sempre dietro...perché non è solo uno, ma migliaia. E credo che la cosa la faccia arrabbiare, se c'è sempre qualcuno che le corre dietro urlando o cose così.

70 F 8A. Franziska: dunque io non vorrei essere famosa, perché se sei in vacanza ti conoscono tutti. Tutti sanno il tuo nome e sarebbe opprimente.

71 M 13A. Tobias: dunque, da modello si ha sempre una certa ansia da prestazione, perché le persone di cui sei modello si aspettano, ad esempio, che tu faccia sempre la cosa giusta. Quando ad esempio, da pescatore, entri nello show Fishing Masters, allora peschi e le persone ti osservano e hai un pubblico di cinquanta persone dietro di te...là allora preghi in silenzio: "ti prego ora mandami una stupida trota".

73 M 10A. Loris: mio padre è spesso stressato, ma lo prendo come modello perché lavora così tanto.

I bambini elaborano una vasta gamma di sentimenti, da piacevoli a disturbanti. Si concentrano sui sentimenti dell'esser orgoglioso e del sentirsi onorato. Percepiscono nell'assunzione del ruolo di modello anche il dubbio su di sé e sulla propria qualità, un dubbio che rimane sullo sfondo e che emerge dalla paura di non bastare, o di fallire. Esprimono empaticamente l'ansia da prestazione alla quale il modello si sente sottoposto. I bambini ritengono che i modelli soffrano di mancanza di vita privata e che l'osservazione costante, così come la rumorosa esaltazione dei fan, possano portare a stress. Poiché questi fattori riguardano innanzitutto i modelli pubblici, secondo loro i modelli del loro ambiente circostante non connettono alcun particolare sentimento con il loro ruolo.

Input: terzo dito (Analitica): Scopri quali caratteristiche ha un modello.

124 M 10A. Pascal: Un modello dovrebbe semplicemente mostrare a qualcuno ciò che egli stesso vuole raggiungere. Essere coraggioso o spuntarla, e così via.

126 M 13A. Tobias: io penso che un modello debba in realtà essere sempre qualcuno che può fare qualcosa di più di ciò che uno può fare, come secondo

me Pascal ha già detto. E un modello dovrebbe sicuramente veicolare certi valori che bisognerebbe avere idealmente in quanto uomini.

127 F 14A. Chantal: dunque, per me un modello è qualcosa al quale ci si dovrebbe aggrappare. Si ha un obiettivo davanti agli occhi e il modello è sempre lì, di modo che ci si appiglia ad esso e si persegue l'obiettivo.

130 F 14A. Luisa: un modello dovrebbe avere almeno una, ma possibilmente più caratteristiche positive, e dovrebbe essere di più di quanto si è, ma nemmeno irraggiungibile...

Il modello dovrebbe, secondo i bambini, distinguersi per il fatto che esso ha un livello qualitativo superiore a loro nelle dimensioni che essi ritengono degne di sforzo. Pertanto essi possono "aggrapparsi" al modello e perseguire i loro fini. Poiché ne va anche della realizzazione e dello "essere umani", il modello dovrebbe anche rappresentare valori umanitari.

Input: Terzo dito (Analitica): spiega cosa è un modello.

51 RS F 11A. Isabell: Si è un modello se si sa fare bene qualcosa. Allora anche io voglio fare qualcosa così bene e pertanto si ha un modello.

52 RS F 11A. Stella: qualcuno è un modello, quando si vuole essere proprio come questa persona.

53 RS F 11A. Georgia: un modello è qualcuno che viene ritenuto molto bravo. Il modello è una grandezza relazionale, ovvero è tale solo in relazione alla persona che si cerca quel modello.

Input: primo dito (Fenomenologia): descrivi senza valutare il ruolo che Vanessa ha per Lena.

133 M 12A. Tristan: allora, in quanto modello lei ricopre il ruolo di obiettivo. Questo è il suo grande obiettivo, diventare come il suo modello.

138 M 13A. Tobias: Sì, e Vanessa fa capire con la sua puntualità che tiene molto alla squadra di pallamano e che si impegna molto per essa. Per questo la si può anche ammirare. Questo è un fatto.

139 M 10A. Pascal: allora, io trovo che lei non dovrebbe concentrarsi così tanto sulla puntualità. Se uno è ferito bisogna aiutarlo. Si arriva un paio di minuti più tardi.

142 F 8A. Franziska: perché lei, credo...si può anche dire "scusa" e ora è troppo importante aiutare il ragazzo, perché se ora sei a terra e sei caduto, e nessuno ti aiuta, questa anche è una cosa su cui riflettere.

I bambini ritengono Vanessa un grande modello per il suo impegno, ma conosco anche gli svantaggi di tutto questo impegno per uno hobby, se in questo modo vengono poste false priorità. Perciò i bambini distinguono tra i vari ambiti in cui il modello funge da sprone.

Input: secondo dito (Ermeneutica): immedesimati nella prospettiva di Lena. Spiega i suoi sentimenti per Vanessa.

144 M 10A. Loris: naturalmente è molto delusa, perché ha lasciato a terra Jonas, ferito, nonostante lo abbia probabilmente visto. Questo di sicuro non è gentile né generoso.

146 M 9A. Sixten: lei ha una tale fissazione per la puntualità che non riesce ad aiutare ad alzarsi un uomo gravemente ferito.

I bambini capiscono che i criteri dell'agire di Lena sono i suoi propri concetti di valore, e pertanto lei è "delusa" e non imita il comportamento del suo modello. La caratteristica "puntualità", prima percepita da lei come positiva, ora viene valutata criticamente nella sua unidimensionalità come "fissazione per la puntualità".

Input: quarto dito (Dialettica): esamina quali vantaggi e svantaggi ha l'aver un modello.

151 M 10A. Loris: ha il vantaggio che ci si può porre uno scopo, che non si comincia qualcosa in modo indiscriminato. Se si raggiunge l'obiettivo si è felici perché so è riusciti a fare qualcosa. Perché si è fatto lo stesso del proprio modello.

153 M 9A. Leif: lo svantaggio di non avere un modello è che non si ha uno scopo, perché non si sa in che direzione andare. È come quando si vuole viaggiare sull'autostrada ma non si ha una destinazione precisa. Allora non sai nemmeno se devi girare a destra o a sinistra o andare dritto.

154 M 9A. Sixten: e ha anche il vantaggio che se si è tristi, si può pensare al proprio modello, e allora va di nuovo bene.

156 F 14A. Luisa: allora, un vantaggio del modello è che così si ha un orientamento. Anche io vorrei diventare così. Ma dovrebbe davvero essere solo un orientamento, e non si dovrebbe dire "voglio diventare proprio così", perché non si può. E a volte è anche un bene se non si è esattamente come il modello, perché ogni uomo ha un lato nascosto, magari negativo.

A questo punto della discussione risulta ancora difficile per i bambini nominare gli svantaggi che sono connessi con l'orientamento di un modello. Come vantaggi vengono segnalati la posizione di un obiettivo, l'orientamento e il rafforzamento emotivo. I bambini cominciano qui ad elaborare la differenza tra imitazione automatica e imitazione autonoma.

Input: quarto dito (Dialettica): giudica in quali situazioni devi contraddire il tuo modello o comportarti in modo diverso.

164 M 10A. Pascal: ci sono situazioni in cui bisogna comportarsi diversamente dal proprio modello. Se il modello va semplicemente oltre, senza fermarsi, è comunque meglio dare una mano, anche se il modello non l'ha fatto.

165 M 10A. Loris: ad esempio mio padre, quando sbaglia al lavoro e per caso ci sono anche io. Lì si può anche dire “papà, hai fatto male questa cosa”. Perché non si può semplicemente stare a guardare quando lui fa un errore.

Nel chiedersi se il modello può essere contraddetto o no, viene menzionato l’argomento dell’autonomia: le azioni del modello devono passare attraverso il giudizio dell’Io. Il proprio comportamento non può essere scusato con quello del modello. La necessità di dar conto a sé stessi e agli altri non viene eliminata dal fatto di ispirarsi a un modello.

Input: quarto dito (Dialettica): giudica cosa devi decidere tu stesso.

171 M 10A. Pascal: quando si decide da soli cosa si vuole fare. Non conta se il modello lo fa o no. Se si vuole fare qualcosa, lo si fa.

172 F 8A. Franziska: è sicuramente bello avere un modello, ma questo è... io vorrei decidere da sola se fermarmi, se il mio modello sa fare bene la ruota e io non la faccio ancora, perché devo ancora esercitarmi...

174 M 12A. Tristan: noi dovremmo anche decidere da soli chi prendiamo come modello. Non mi farei convincere dagli altri: “Quello è fico, devi assolutamente prenderlo come modello”. Bisogna deciderlo da sé.

175 F 8A. Franziska: sarebbe brutto anche se si fosse esattamente come il proprio modello. Sarebbe brutto se tutti gli uomini fossero uguali. Allora non ci sarebbero più uomini particolari nel mondo. Invece noi siamo tutti particolari. ...possiamo anche fare alcune cose come i nostri modelli, ma non tutto.

La propria decisione sta per i bambini in primo piano, sia sul piano del contenuto che dell’orientamento. Ciò viene motivato non solo con l’autonomia, ma anche con l’individualità unica, che non può in alcun modo essere abbandonata per via di un modello.

Input: terzo dito (Analitica): ricerca come puoi diventare un modello per altri.

177 M 10A. Loris: in America avevo un vicino. Credo avesse cinque o sei anni. Diceva che ero il suo modello. Non so bene perché. Però potrebbe essere che ho giocato bene con lui e sua sorella fuori, una volta. Forse mi sono guadagnato la sua amicizia.

Per i bambini risulta difficile convertire questo impulso in qualcosa di positivo. Loris cerca una risposta al perché un giovane vicino lo aveva preso come modello e pensa alla propria capacità di giocare.

Input: quinto dito (Speculazione): immagina un mondo in cui non ci sono modelli. Che effetti avrebbe ciò su di te e su gli altri?

186 M 7A. Philipp: in quel caso non si imparerebbe nulla senza modelli, se non ce ne fossero.

188 M 10A. Loris: si tratta anche di stabilire di quali modelli si parla. Se si cerca un cattivo modello, allora sarebbe addirittura meglio, perché non si imiterebbero cattive azioni.

106 F 11A. Aimee: se non ci fossero modelli, non ci sarebbe buona musica.

107 F 11A. Michelle: non ci sarebbero nemmeno invenzioni, perché gli inventori delle cose si sono sempre ispirati a dei modelli.

108 F 11A. Stella: ognuno farebbe semplicemente qualcosa di diverso. Nessuno si ispirerebbe ad altri.

I bambini esternano la paura che senza modelli non si sviluppa più nulla, sia ciò la musica, le banche o gli inventori, perché “non si imparerebbe più nulla”.

D'altra parte non si potrebbe nemmeno più imitare alcunché di negativo.

Il tema “modelli” offre ai bambini delle scuole elementari la possibilità di confrontarsi con i loro orientamenti e i loro ideali. In questo modo essi comprendono la propria immagine di sé e i propri valori, anche se indirettamente, perché al centro dell'attenzione c'è il modello. Questo percorso indiretto semplifica la discussione sui concetti valoriali. Le discussioni si svolgono in modo acceso, perché il tema “modelli” per la maggior parte dei bambini si pone in modo emotivamente positivo. In generale i bambini sono, come Nietzsche, dell'idea che un modello come educatore debba “liberare in se stesso” colui che cerca un orientamento.

Eracle, Gesù Cristo e Darth Vader al bivio Il messaggio etico del metodo LEGO-LOGOS¹

Jarosław Marek Spychała

1. Introduzione

Il metodo ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ (LEGO-LOGOS) è stato elaborato a partire dal 2004 presso l'Università "Nicolaus Copernicus" di Torun. Dal momento che ne sono l'ideatore, vorrei evidenziare, innanzitutto, quanto l'utilizzo delle attività ludiche nell'insegnare la filosofia e il filosofare possa costituire un esercizio in grado di favorire lo sviluppo personale e avere un significato profondo nella nostra vita. Il punto di partenza di questo metodo è costituito dalla lettura e dall'analisi di alcuni passi classici della filosofia che, in un secondo momento, gli studenti possono interpretare attraverso una realizzazione plastica, utilizzando delle comuni costruzioni. Un'analisi più precisa di quanto hanno realizzato e il confronto attivo con il materiale consente agli allievi di accedere ad un livello di significato più profondo nella discussione dei testi filosofici e contribuisce a promuoverne un'interpretazione individuale, filosofica ed artistica.

Tra i vari autori che possono essere presi in esame durante le attività in classe, possono essere proposti brani di filosofi dell'antichità – Platone, Aristotele, Cicerone, Marco Aurelio – ma anche di pensatori più moderni, come Leonardo da Vinci, Cartesio, Nietzsche e altri². Questi testi costituiscono

¹ Una versione sintetica di questo saggio è stata proposta ed accettata all'interno della VIII Polish Philosophy Conference (Varsavia, 15-20 Settembre, 2008). Sfortunatamente per cause di forza maggiore, non ho potuto partecipare alla Conferenza e presentare l'articolo. Una prima versione di questo contributo è apparsa nel 2012: J.M. Spychała, *Herakles, Jezus Chrystus i Lord Vader na rozstajnych drogach*, in «One Way Mirror», MillwardBrown SMG KRC 2012, pp. 39-41, di cui il presente contributo costituisce una versione rivista e approfondita. [La traduzione di questo saggio dall'inglese è a cura di Federico Zamengo, n.d.t.]

² Maggiori informazioni sul metodo possono essere ritrovate in altri miei contributi: J. M. Spychała, *LEGO-LOGOS: Dlaczego Tales patrzył w niebo?*, in «Zeszyty Szkolne», n. 3, 2007,

il punto di partenza del metodo: essi sono selezionati in una chiave filosofica ben definita, in stretto rapporto con una prospettiva etica, enucleata attorno al mito di “Eracle al bivio”. Proprio questa idea costituisce il filo conduttore del presente saggio: essa è mostrata nel suo significato per mezzo della letteratura filosofica classica, del cinema moderno e dei suoi significati filosofici.

Vorrei innanzitutto sottolineare il fatto che non esista una relazione diretta tra il metodo ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ e il mito di “Eracle al bivio”. Si tratta, piuttosto, di un collegamento indiretto: tutti i testi utilizzati nelle classi che utilizzano questo metodo, infatti, sono selezionati in accordo e in continuità con questo mito; essi possono costituirne una reinterpretazione, una parafrasi, oppure evidenziare un possibile collegamento con uno degli aspetti proposti dal mito. In altri termini, i testi scelti sono accomunati dal proporre argomentazioni filosofiche nella prospettiva del principio di *Areté*, così come quest’ultimo è stato affrontato nel corso della storia della filosofia.

L’obiettivo di questo saggio consiste, quindi, nel raccontare la storia del mito di “Eracle al bivio” e nell’affrontare l’idea su cui esso si fonda, rivelandone la presenza e la significatività anche nella cultura contemporanea. Sebbene abbia sostenuto solo marginalmente che questo mito costituisca un’idea etica e che essa venga a consolidarsi attraverso l’analisi dei testi nelle classi che utilizzano il metodo ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ, quest’aspetto è particolarmente rilevante e non è secondario nella trattazione.

A quanto mi risulta, infine, questa prospettiva costituisce, al momento, il solo laboratorio filosofico attivo nelle scuole polacche che utilizza il mito di Eracle come criterio per la selezione dei testi da proporre agli studenti. Per questo ho scelto di esplicitare l’aspetto etico nel sottotitolo del mio contributo: questa scelta esprime la necessità, secondo il mio punto di vista, di rimarcare la relazione tra il metodo ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ e il mito di “Eracle al bivio”, sottolineando, quindi, a valenza etica di questa proposta.

2. La descrizione del metodo ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ

Un incontro-tipo che utilizza il metodo ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣTM ha una durata complessiva di circa novanta minuti ed è suddiviso in due parti della durata

(Wydawnictwo STENTOR) Warszawa 2007, pp. 24-28; J. M. Sychała, *ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ: czytać, myśleć, mówić*, in A. Pobjewska (ed.), *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2012, pp. 217-223. Gli insegnanti che sono interessati ad acquisire le competenze necessarie per utilizzare il metodo the LEGO-LOGOS possono iscriversi a un corso di formazione specifico riconosciuto. Maggiori informazioni possono essere rintracciate sul sito: <http://www.lego-logos.pl/>.

equivalente: durante la prima, i partecipanti leggono il testo proposto e successivamente provano a presentarne l'interpretazione, attraverso la realizzazione di una costruzione, usando materiali plastici; nella seconda parte, i partecipanti presentano il loro lavoro attraverso una discussione in gruppo per mezzo della quale cercano di formulare le argomentazioni che hanno dato luogo alle proprie creazioni.

2.1 La prima parte: lettura e costruzione. Astrazione, metafora, parafrasi

I gruppi sono normalmente composti da dieci partecipanti (dal punto di vista organizzativo, ogni gruppo può essere costituito da un minimo di otto a un massimo dodici unità, anche se il gruppo composto da dieci membri rappresenta la composizione ottimale). Ogni partecipante occupa un proprio posto, nelle vicinanze dei materiali selezionati dall'insegnante che saranno necessari per la realizzazione della costruzione. Ciascuno, inoltre, riceve il questionario del laboratorio che contiene copia del testo oggetto di discussione. I partecipanti possono quindi leggere con calma il testo, ciascuno per conto proprio; in seguito, presentare la propria interpretazione sotto forma di costruzione, utilizzando i materiali proposti e, infine, esprimere il proprio punto vista sul documento letto.

Per fornire un esempio, riporterò a breve alcune delle considerazioni emerse, a partire dal breve testo stimolo che racconto il noto aneddoto di Talete e riportato da Diogene Laerzio (I 34) che visse tra il II e il III secolo d.C. Questo testo è stato proposto come tema principale per un'attività per utilizzare il metodo LEGO-LOGO in alcune classi.

Si narra che quando Talete uscì di casa, guidato da un'anziana serva, per osservare le stelle, cadde in un pozzo e iniziò a lamentarsi di quanto era appena successo; per questo l'anziana serva disse: «Tu, Talete, vorresti imparare ogni cosa che sta in alto nel cielo, ma non ti accorgi delle cose che sono esattamente davanti a te»³!

Un esempio analogo è il racconto proposto da Stobeo (II 1, 20), che raccolse un aneddoto simile riferito a Bion, membro dell'antica cerchia dei cosiddetti sette saggi (*heptasofoi*), insieme a Talete: «Bion era solito restare, in modo assurdo come tutti coloro che si diletano nel parlare di astronomia, e parlare di pesci nel cielo, ignorando che essi erano ai suoi piedi, sulla riva del mare». E ancora,

³ Diogene Laerzio, *Vite dei filosofi*, a cura di M. Gigante, Laterza, Bari 1962, pp. 37-38.

un simile aneddoto è riportato anche da Esopo, all'interno della raccolta delle note Favole (XXXIX):

Un astronomo uscendo ogni volta di sera aveva l'abitudine di osservare le stelle. Una volta andando verso il sobborgo e avendo tutta la mente rivolta verso il cielo non vide un pozzo e ci cascò dentro. Un passante sentì i suoi lamenti e si avvicinò a lui. Quando capì cosa fosse successo gli disse: "Tu vuoi osservare le stelle nel cielo, ma non vedi cosa c'è qui, sotto i tuoi piedi"⁴.

Nell'ambito della ricerca scientifica l'aneddoto di Talete, e di certo molti altri analoghi racconti, continuano ad esercitare un grande fascino. Questo è dovuto al fatto che essi vengono comunemente riconosciuti come un elemento cardine delle biografie dei filosofi greci, nonché esempi rappresentativi perché capaci di coagulare interessi differenti; si tratta, inoltre, di aneddoti spesso divertenti ed inusuali che sono stati scritti allo scopo di mettere in ridicolo la vita dei contemporanei più noti. I tre racconti proposti, seppure originati in contesti temporali differenti e, allo stesso tempo, diversi tra loro per quanto riguarda alcuni dettagli, sembrano però contenere un messaggio simile e possedere una comune struttura narrativa. È possibile sostenere, anzi, che cambiando il nome del protagonista, l'intera storia potrebbe essere "incollata" alla biografia di un'altra persona. Queste similitudini orientano gli storici a ritenere che essi abbiano solo un valore letterario e non contengano alcunché di interessante dal punto di vista filosofico: essi non offrirebbero un messaggio filosofico e non sarebbero nemmeno così utili per quanto riguarda la ricerca storica inerente alla vita di Talete o degli altri personaggi raffigurati.

Una volta letto il racconto, gli studenti vengono invitati a rappresentare il testo utilizzando il materiale strutturato proposto, in relazione a quanto suggerisce loro il testo e alla propria comprensione. I partecipanti non vengono in alcun modo indirizzati e non ricevono alcun suggerimento rispetto a di esecuzione e costruzione. Per richiamare esplicitamente le idee di forma e contenuto di origine platonica, potremmo dire che essi non conoscono né il "come", né il "cosa" dovrebbe essere costruito⁵. Essi hanno a disposizione 45 minuti per completare la propria costruzione: nel caso avessero necessità di disporre di tempo aggiuntivo, possono comunque farne richiesta. Ovviamente, dedicare una porzione di tempo più limitata a questa operazione non presenta alcun inconveniente al metodo. Anzi, è importante che l'insegnante sappia calibrare il tempo destinato alla prima parte dell'attività, nonché la velocità di

⁴ Esopo, *Favole*, tr. it. E. Ceva Valla, BUR, Milano 1998, pp. 123-124.

⁵ Cfr. Platone, *Repubblica*, 392c; tr. it. di R. Radice in Platone, *Tutti gli scritti*, a cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2001, pp. 1067-1246: 1137.

esecuzione del gruppo, in relazione all'età dei partecipanti, al livello di sviluppo dei soggetti e alla familiarità con esperienze creative analoghe.

2.2 La seconda parte: l'analisi e il dialogo. Sorpresa ed entusiasmo

Quando l'attività è stata portata a termine, i partecipanti si riuniscono tutti insieme attorno ad un tavolo e presentano, ciascuno, la propria costruzione.

L'autore del lavoro che viene presentato resta in silenzio, senza esprimere subito la propria opinione o spiegare il significato di quello che ha costruito, né con le parole né attraverso i gesti: piuttosto, in questa fase, resta in silenzio e ascolta quello che gli altri partecipanti hanno intuito dal suo lavoro. In breve, non suggerisce al resto del gruppo la spiegazione di quello che intendeva realizzare, ma mantiene un atteggiamento neutrale. Il resto del gruppo deve cercare di identificare la sagoma del lavoro e comprenderne il messaggio che l'autore intendeva sostenere, ovvero cogliere in che modo il testo è stato interpretato e rappresentato.

La discussione sul significato del testo diventa a questo punto molto più rapida e dinamica in relazione alle presentazioni in sequenza delle creazioni di tutti i membri del gruppo: in questa successione, infatti, i partecipanti possono notare delle differenze tra le diverse interpretazioni. A questo punto emerge quanto un breve testo o un'affermazione precisa, all'inizio considerata inequivocabile e ovvia, ora invece sembra prestarsi a molteplici interpretazioni. Questa evidenza sollecita stupore tra i partecipanti, conferendo alla situazione interesse ed entusiasmo. I partecipanti, infatti, restano sorpresi non solo dal fatto che molti di loro hanno inteso il testo in maniera differente, ma anche che una stessa costruzione può essere oggetto di differenti significati ed interpretazioni. Nel lungo periodo, gli studenti traggono beneficio dalle partecipazioni a laboratori successivi, nel momento in cui diviene esplicito che non esistono restrizioni tanto nella comprensione, quanto nella presentazione che riguarda uno stesso testo. Questo atteggiamento di apertura al possibile che suscita inizialmente sorpresa e lascia stupiti, diventa nel corso dei laboratori successivi un approccio standard, un atteggiamento di apertura abituale.

Qui di seguito, propongo alcuni esempi che riguardano l'aneddoto, appena citato, di Talete: essi consentono di comprendere concretamente come avviene il lavoro nelle classi. Ho trascritto queste affermazioni con parole mie, cercando tuttavia di non travisare le intenzioni e i pensieri degli autori, cercando di restare fedele ad esse.

[1] L'essere umano soccombe al cospetto del potere del cielo, è schiacciato dalla sua magnificenza e beatitudine; egli scruta il cielo, ma non vede nulla. Questo accade perché l'uomo non è in grado di concentrarsi. Qualsiasi cosa è per lui interessante, tutto è meraviglioso e attira la sua attenzione, ma allo stesso tempo non riesce a fermarsi e dare un'occhiata più scrupolosa a ciò che lo attira. Per l'essere umano, l'unico modo per conoscere i segreti del cosmo consiste nel limitare se stesso e osservare un solo frammento alla volta, così da non essere distratto dalla grandezza dei fenomeni. Questo modo, che si concentra su un aspetto alla volta, passo dopo passo, consente all'uomo di imparare. Per questo motivo, Talete non è caduto in un pozzo per sbaglio o per un inconveniente, ma ci è finito dentro di proposito, proprio per limitare la propria prospettiva e consentire a se stesso di fare esperienza di questo restringimento. L'anziana donna, invece, personifica la mentalità comune, quella che ridicolizza i comportamenti dei filosofi. La maggior parte delle persone sono simili all'anziana donna che continua a parlarsi addosso, senza capire le reali intenzioni del filosofo e mostrando solo la propria ignoranza.

[2] Nel racconto, Talete appare nelle vesti di un giovane che sta compiendo i primi passi nel mondo della filosofia. Pieno di ardore giovanile e di ambizione, si rivolge immediatamente al cielo, allo scopo di conoscere. Tuttavia, senza esperienza, egli va incontro ad una sconfitta. L'anziana signora, una guida per via della sua esperienza maturata negli anni, che simboleggia un filosofo anziano, ammonisce il giovane discepolo, dicendogli che qualora desiderasse raggiungere il picco della conoscenza, deve iniziare dai fondamentali. Imparare a conoscere i principi, richiede la conoscenza degli aspetti elementari. Talete quindi, essendo un giovane filosofo, dovrebbe iniziare la propria formazione filosofica partendo da ciò che lo circonda, *physis*, per poi essere in grado di andare oltre, *metaphysis*.

[3] Talete simboleggia un essere umano sfacciato ed impaziente, sicuro delle proprie abilità, che rivendica liberamente per sé la possibilità di poter raggiungere ogni mistero. Il tentativo di conoscere il cielo rappresenta il tentativo di comprendere i segreti celesti. Il cielo, a sua volta, è la casa degli dei, quindi imparare e conoscere i segreti celesti non significa altro che conoscere i segreti degli dei. Ma essi li custodiscono gelosamente e puniscono chi è troppo impaziente di carpirli. Talete vede così ritorcersi contro la propria vana curiosità nei confronti del cielo e paga dazio cadendo in un pozzo. L'anziana signora rappresenta in questo caso un messaggero mandato dagli dei per mettere in guardia Talete sul fatto che chiunque provi a conoscere i segreti degli dei, verrà punito e mandato all'inferno.

[4] Talete, un uomo profondamente dedito alle scoperte scientifiche e ossessionato dall'idea di poter conoscere ogni cosa e di poter diventare onnipotente, desidera molto e ancora molto di più. Crede di avere il diritto di conquistare tutto ciò che vuole. Il tentativo di conoscere il cielo rappresenta il tentativo di oltrepassare l'orizzonte terrestre, superando la condizione umana, per essere molto più di un uomo, qualcuno perfino più grande di Icaro, che, in realtà, non voleva essere altro che un uccello. Talete sogna le stelle che possono essere viste solo dagli dei, ma in questo modo in realtà sogna di diventare dio. Però non è dio, ed ogni volta in cui gioca a fare dio, è sconfitto e cade.

[5] Talete è l'esempio di un essere umano giocato dal fato. Vorrebbe raggiungere le stelle come fece Adamo che si lasciò sedurre da Eva e prese la mela. Adamo fece qualcosa che non avrebbe dovuto fare. Allo stesso modo, Talete è sviato dall'anziana signora, che rappresenta la filosofia. Essa lo spinge fino all'orlo della superbia e dell'arroganza, e in quel luogo Talete cade nel pozzo. La filosofia e la scienza rappresentano la nuova incarnazione del demonio, che mette alla prova, ancora una volta, le ambizioni degli uomini. La conoscenza può certamente aiutare, ma allo stesso tempo può anche depistare.

[6] È impossibile includere in questa sede tutte le interpretazioni raccolte, così come è altrettanto difficile la selezione di quelle che possono essere considerate le più interessanti. Nonostante questo, vorrei ancora riportare un'ulteriore interpretazione: essa non rappresenta solo, in se stessa, un'interessante affermazione, ma è in grado di rivelare anche un aspetto importante in relazione al lavoro compiuto dagli studenti, in modo particolare rispetto alla forma. I partecipanti, infatti, mentre cercano di interpretare il racconto, usano dei blocchi attraverso i quali possono rappresentare le figure di Talete e dell'anziana donna, oppure del pozzo e delle stelle. Una ragazza ha però sorpreso tutti con il suo lavoro, perché il gruppo non ha trovato nella sua rappresentazione alcun elemento di quelli appena menzionati. Sembrava infatti che il suo lavoro riflettesse ciò che stava accadendo nella mente di Talete. La ragazza infatti spiegò che dal suo punto di vista, l'aneddoto di Talete costituiva l'immagine di un pensatore assorto e perso nei propri pensieri. La caduta di Talete nel pozzo era un esempio di un essere umano immerso o imprigionato nei meandri oscuri della propria mente, in cui i sogni sono impossibili: un'impossibilità simbolicamente evocata dalle stelle. L'anziana signora, secondo la ragazza, rappresentava null'altro che la voce della coscienza del pensatore stesso che lo richiama ad abbandonare quelle idee strampalate e ad uscire dal "pozzo buio" della sua mente, per dirigersi verso la luce, per trovare

la felicità nelle cose semplici e quotidiane. Concludendo che la cosa più importante della vita non è sognare l'esistenza, ma piuttosto vivere realmente la propria vita.

Prendendo in considerazione le descrizioni appena presentate, si potrebbe osservare che i ragazzi interpretano l'aneddoto di Talete secondo due prospettive: la prima, come messaggio di metodo, ovvero come accesso alla filosofia e alla scienza (occasione che chiama in causa un movimento da ciò che è semplice e ovvio a ciò che è invece maggiormente complesso); la seconda, come messaggio etico, ovvero come occasione capace di mostrare i confini morali della conoscenza umana (la brama per la conoscenza non può giustificare tutte le azioni). Queste interpretazioni, inoltre, sembrano rilevare che i ragazzi trovano in questi racconti una ricchezza sostanziale, nonché sembrano costituire una fonte preziosa di ispirazioni creative, proprio laddove molti scienziati non trovano alcunché di interessante.

2.3 La teoria dei laboratori di ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣTM a confronto con la tradizione filosofica

Il concetto di laboratorio, specialmente l'idea di utilizzare strumenti plastici (che sono per l'appunto, materiali) per analizzare testi antichi (che sono, per contro, intellettuali, spirituali e immateriali) possono sembrare molto lontani dallo spirito della filosofia antica, almeno quanto la costellazione del Capricorno è lontana dalla terra. Tale impressione, tuttavia, è errata, poiché l'idea principale che sta dietro al lavoro nelle classi, e al funzionamento del laboratorio, costituisce in realtà una maniera molto antica di intendere la filosofia che ci riporta direttamente agli insegnamenti di Platone.

Si dovrebbe tenere in considerazione, infatti, il fatto che Platone nei suoi dialoghi, per descrivere i concetti chiave della sua filosofia, utilizza immagini – parla “attraverso immagini” (in greco la parola δι' εικόνας, si legge *di' eikonos*)⁶. Nei suoi scritti Platone ricorre spesso alle allegorie, alle metafore, alle parabole, fino ai miti. Nondimeno, da tempo è stata data molta attenzione alle somiglianze tra le descrizioni platoniche e le pitture vascolari greche. In qualche occasione è davvero difficile infatti non rilevare alcune similarità tecniche, tra le descrizioni delle scene dei dialoghi e le immagini sui vasi greci. In entrambi i casi, i personaggi sono raffigurati con ricchezza di particolari, mentre la scena è spesso minimale. I termini usati da Platone sono

⁶ Cfr. Platone, *Repubblica*, 487c, p. 1216.

testimonianza di questa osservazione, ad esempio l'uso dell'espressione *apeikason* (ἀπεικασον, ἀπεικάσαι e εικάζει),⁷ può essere intesa come “presenza in un'immagine”, “immagine di sé”, “osservare un'immagine”. Alla base dell'intuizione platonica vi è certamente l'idea che per comprendere qualcosa, l'essere umano deve innanzitutto vedere e che vedere significa comprendere.

Questa sola osservazione, di per sé, non è sufficiente: per comprendere effettivamente il rapporto che il metodo LEGO-LOGOS individua, è necessario prendere in esame in maniera approfondita le premesse filosofiche del progetto.

2.4 Creare attraverso la lettura. Creatio ex legendo

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, la parola “creatività” in Polonia (ma molto probabilmente anche nel resto del mondo) ha assunto un particolare significato. Esso è stato fagocitato dai concetti di “creativo”, “abile”, “talento”, “intraprendente”, “inventivo” e da altri termini analoghi. La parola “creatività” è presto diventata sinonimo di una delle più ambite qualità di cui devono essere in possesso tutti i candidati in cerca di una occupazione. Si tratta, insomma, di una delle espressioni più comunemente utilizzate per pubblicizzare vari tipi di aziende e di imprese sociali. Si tratta di un termine che è diventato così forte, perfino magico, che sembra possa aprire ogni porta e risolvere ogni problema. Una persona creativa, è percepita come qualcuno che eccelle in ogni ambito e disciplina.

Il termine “creativo” etimologicamente deriva dal verbo Latino “*creare*”, generalmente riconducibile all'azione del creare (da cui *creatio* e *creator* – chi crea, *creatus* – creative). I Romani usavano questo termine già prima della nascita di Cristo in maniera molto diffusa per descrivere le azioni più comuni e quotidiane. Tuttavia è stata con la diffusione del Cristianesimo che il termine *creatio* venne strettamente collegato all'azione di Dio (da qui, infatti, la nota locuzione *creatio ex nihilo* il cui significato letterale è “creare qualcosa dal niente”). Infatti, agli occhi dei Cristiani, solo Dio aveva il potere di creare il mondo a partire dal nulla. Da parte sua, l'essere umano può creare qualcosa solo a partire da qualcos'altro, da qualcosa che già esiste.

Non è però vero che se forniamo strumenti a materiali a un gruppo di persone, ciascuna di esse sarà necessariamente in grado di creare, per esempio, un prodotto quale un bell'abito da sera. Pochi ci riusciranno, mentre la maggior parte di essi non sarà in grado di portare a termine il compito. Tra

⁷ Cfr. rispettivamente ivi 514a, p. 1238; 429d, p. 1169; 377e, p. 1126.

questi “creatori” di abiti da sera, alcuni avranno successo, ma la maggioranza non sarà in grado di portare a termine il lavoro in modo ottimale. Coloro che riescono a dare vita ad un bellissimo abito da sera saranno indicati come *fashion designers*. Inoltre, tra questi sono ancora molti i mediocri e solo alcuni hanno una reale influenza per quanto riguarda la capacità di determinare le tendenze sociali in fatto di moda; solo alcuni, infatti, sono in grado di influenzare il modo di vestire delle persone. Questo piccolo gruppo di influenza, che emergono dal gruppo più ampio dei *designers*, verrà identificato come quello dei *fashion creators* (anche se questo non significa, ovviamente, che le loro indicazioni saranno tassativamente seguiti da tutti).

I *fashion creators* sono figure socialmente riconosciute ed apprezzate. Sono seguiti e venerati da molte persone, proprio allo stesso modo in cui gli antichi Greci adoravano le proprie divinità. Perché questo? In modo molto semplice, possiamo sostenere che i *fashion creators* distribuiscono bellezza, offrono l'illusione della celestialità, dell'eterna giovinezza e anche dell'immortalità.

Tutto questo per sostenere quanto nella realtà esistono molte persone che possiedono grandi idee e suggestioni, ma ancora non riescono a trasformare i loro progetti in realtà. I loro progetti restano spesso dentro i cassetti e sono scoperti solo postumi; sono progetti che spesso hanno perso la possibilità di essere perseguiti perché non hanno mai visto la luce del giorno o, per diverse ragioni, non hanno potuto realizzarsi perché sono stati perseguiti per poco tempo. Tutto questo ci suggerisce un'osservazione: avere un'idea non è tutto, perché è altrettanto importante poter contare per farla emergere.

La circostanza qui descritta influenza il modo attraverso il quale è percepita la creatività. Nel senso comune, essa è immaginata come se fosse un regalo divino, una sorta di dono di natura, nato insieme al suo possessore. Stando in questo modo le cose, come si dovrebbe insegnare la creatività? Se è considerata un “dono di natura” in che misura è possibile insegnare ad essere creativi? E ancora: in che modo sostenere la forza e il coraggio di creare, e, ancora più importante, in che modo prendere coscienza della necessità di creare?

2.5 Un gioco e un giocattolo: la premessa di Socrate

È noto come la figura di Socrate introduca la questione del cosiddetto “intellettualismo etico”. Secondo il punto di vista del filosofo ateniese, infatti, l'uomo è intrinsecamente buono: sceglierebbe di fare e di compiere azioni buone. Quando egli compie azioni malvage, ciò accade a causa di una

mancanza di informazioni: se ha conoscenza di cosa sia bene, egli non sceglie il male. Questa prospettiva incontra alcune critiche, anche tra i contemporanei dello stesso Socrate. Ovidio formulò la sua critica nel noto pass: *video meliora proboque deteriora sequor*⁸. Anche oggi, la posizione di Socrate sembra essere analogamente ingenua e contraria se confrontata con l'esperienza quotidiana. Ma la critica mossa a Socrate può essere considerata fondata?

Ogni mamma si preoccupa di avvertire il proprio figlio di non giocare con il fuoco: purtroppo però i bambini, a volte, si comportano diversamente. Perché essi provano a toccare il fuoco con le loro mani, quando sanno, perché sono stati avvisati, di non doverlo fare, perché questo potrebbe risultare per loro dannoso? Io penso che la difficoltà risieda nel capire cosa si intenda con il termine conoscere. Ovidio era convinto che i bambini sapessero che mettere le loro mani nel fuoco sarebbe stato negativo per loro, perché certamente erano stati avvertiti dai loro genitori, ma che tuttavia essi non avessero la stessa idea del conoscere, nel senso postulato da Socrate.

In accordo con il filosofo ateniese, infatti, conoscere non significa solo aver ascoltato che qualcosa è negativo, ma anche averne fatto esperienza. In altre parole, la conoscenza trae le mosse come risultato del collegamento tra dimensione intellettuale, costituita dalle informazioni comuni, ed esperienza personale ed emotiva. e dalle condizioni emotive, e la personale esperienza. La conoscenza è quindi uno stato nel quale la dimensione emotiva è in grado integrarsi con la dimensione intellettuale e di spiegarla e solo a quel punto è possibile affermare di avere conoscenza. Per questo motivo, solo quando un bambino si brucia la mano è in grado di capire pienamente le parole della madre, e solo in quel momento possiederà la conoscenza della pericolosità del fuoco. Tuttavia, difficile aspettarsi che i bambini mettano le mani nel fuoco ogni volta che intendono imparare qualcosa. Questo è il motivo per cui mi chiedo se sia possibile invertire il processo e provare ad insegnare loro ad usare le emozioni in modo positivo.

Le emozioni positive sono facilmente risvegliabili nell'essere umano, in modo particolare nei bambini, attraverso il gioco. L'idea di usare i giochi nei processi di apprendimento è da molto tempo nota in ambito didattico e costituisce una pratica diffusa in molte scuole. Ma secondo il mio punto di vista, giocare a scuola non è ancora abbastanza divertente (e non è credibile agli occhi dei bambini), perché i giochi in buona sostanza sono sempre simulati – i bambini non giocano a scuola nello stesso modo in cui giocano a casa. Per questo è molto importante ricreare a scuola l'ambiente spensierato che essi

⁸ Publio Ovidio Nasone, *Metamorfosi*, a cura di P.B. Marzolla, Einaudi, Torino 1994, VII 20-21, p. 249.

sperimentano a casa e, allo stesso tempo, utilizzare queste emozioni nei processi di insegnamento. Solo i giochi e le situazioni spontanee, naturali e divertenti possono risvegliare la naturale riflessione. Per questo abbiamo bisogno di utilizzare a scuola i giocattoli che i bambini usano a casa, in modo tale che possano associare lo stesso divertimento che provano a casa, anche a scuola. Per un altro verso, è altrettanto vero che il gioco deve uniformarsi a determinati criteri perché possa essere utilizzato come strumento didattico. È necessario che siano semplici da maneggiare, capaci di assumere diverse forme e che possano essere incastrati tra loro come un elemento di una costruzione unica; è necessario, inoltre, che essi esprimano un'associazione chiara con il divertimento, nonché abbiano una alta qualità estetica; devono, inoltre, offrire la possibilità di essere riutilizzabili in molti modi e suscitare lo stesso interesse nei ragazzi e nelle ragazze. Proprio per queste ragioni, una soluzione che mi sembra ottimale è rappresentata dall'utilizzo di diversi tipi di costruzioni di materiale diverso (legno, metallo, plastilina di diversi colori, ma anche pastelli e fogli di carta) che mi sembra risultino migliori per questo tipo di attività.

2.6 Tremendo e stupendo: la prima premessa aristotelica

Come afferma Aristotele: «gli uomini hanno iniziato a filosofare, ora come in origine, a causa della meraviglia»⁹. Sebbene questa idea fosse già presente in Platone¹⁰ è senza dubbio Aristotele a essere noto per aver sostenuto questa affermazione. Dalla prospettiva del laboratorio filosofico che stiamo analizzando, questa intuizione esprime importanti ricadute pratiche. Il termine greco *thaumadzein* (θαυμάζειν) contiene in sé due accezioni di significato: può denotare, da una parte, la sorpresa, con il significato di sconcerto e disappunto, e dall'altra una sorpresa intesa come azione di risveglio e ammirazione. Essa racchiude, quindi, due stati: sconcerto ed entusiasmo. Spostandosi da uno stato all'altro in modo naturale, la meraviglia provoca delle domande e in questo senso incoraggia ognuno a filosofare.

Quando inizia ad interpretare il testo, lo studente è convinto che la propria posizione sia solida. Molto spesso sembra che il personale modo di comprendere lo scritto sia ovvia e priva di imperfezioni. Tuttavia, dall'osservazione dei prodotti degli altri e dall'ascolto degli altri compagni, ciascuno fa propria l'esperienza della meraviglia aristotelica. Gli studenti

⁹ Aristotele, *Metafisica*, 982b-983a; tr. it. di G. Reale, Bompiani, Milano, 2014, p. 11.

¹⁰ Cfr. Platone, *Teeteto*, 155d; tr. it. di C. Mazzarelli in Platone, *Tutti gli scritti*, cit., pp. 191-260: 206.

comprendono, cioè, che ci possono essere svariati modi di interpretare un testo. Spesso provano disappunto quando devono ammettere che l'idea sostenuta da un loro compagno o compagna sia molto interessante, forse più della loro, anche se il laboratorio non ha nulla a che vedere con una competizione intellettuale.

Lo studente recupera il proprio equilibrio emotivo quando scopre che l'origine della propria soddisfazione non si trova tanto nel fatto che il proprio lavoro sia migliore di quello degli altri, ma che essa è intrinseca alla realizzazione del proprio lavoro, comprendendo che, proprio attraverso questi atti creativi, è possibile capire e discutere in merito a tutti i lavori presentati in modo più approfondito e senza competizione. Questo infatti consente un'analisi e la conquista di una comprensione più profonda del testo, ma anche la formulazione di nuove idee: ciò incoraggia e valorizza la capacità di pensiero in senso stretto, ovvero non funzionale a qualcos'altro. In un contesto caratterizzato da sorpresa e timore, una domanda si affaccia nella mente dello studente: perché? (δίοτι). Perché ciascuno di noi pensa e interpreta la stessa cosa in modo differente?

2.7 Empirismo: la seconda premessa aristotelica

Quando diciamo "Io penso", di solito l'immagine a cui ci riferiamo è quella del parlare silenziosamente tra se e sé, ciascuno nella propria mente. Pensare è un'attività comunemente associata al cervello e ad un discorso parlato. Questo è senz'altro vero, tuttavia questa associazione non offre un'immagine completa: pensare è un processo che può avere luogo anche senza parole. Per capire quanto sostenuto, occorre prendere in considerazione il fatto che la memoria sia un'attività essenziale per il processo di pensiero. Ricordiamo cosa è ci stato detto e per questo possiamo, in questo momento, pensare proprio a quel discorso. Tuttavia, questo non è il solo tipo di memoria a cui possiamo ricorrere quando attiviamo un processo di pensiero. Un esempio di un altro tipo di memoria è la cosiddetta memoria muscolare. Possiamo fare riferimento, in questo caso, alle situazioni in cui, ad esempio, accade di non riuscire a rievocare un numero di telefono e non siamo in grado di riportarlo alla nostra mente. Per mettere in moto il recupero dell'informazione, spesso smettiamo di pensare con le parole e in modo automatico portiamo le nostre dita su una tastiera: grazie a questa azione "fisica" scopriamo che riesce ad attivarsi l'operazione di rievocazione e riusciamo a ricordare il numero di cui avevamo bisogno. Il pensiero senza parole è basato sullo stesso principio di questa memoria priva di parole. Per comprendere meglio questo punto, è possibile

fare riferimento a quanto sostengono alcuni pittori quando affermano che non sempre sanno quello andranno a dipingere; molto spesso, quello che loro dipingeranno diventa più chiaro alle prime pennellate. Come se affiorasse in loro spontaneamente l'idea della propria rappresentazione, proprio mentre iniziano a dipingere.

In più di una occasione durante il lavoro in classe mi sono chiesto se gli studenti che presentano le proprie interpretazioni sarebbero stati in grado di formulare le loro idee senza utilizzare i mattoncini delle costruzioni. Non sarebbe possibile saltare immediatamente alla presentazione della loro interpretazione, senza passare, prima, dall'attività con le costruzioni? Tuttavia, come essi stessi spesso evidenziano, la loro interpretazione affiora nelle loro menti proprio mentre, fisicamente, si cimentano con il lavoro; non appena, cioè, iniziano a utilizzare concretamente le loro mani. Pensare attraverso l'uso di materiali concreti dà vita, infatti, ad una doppia relazione. Da una parte l'essere umano dà forma a un nuovo materiale e, dall'altra, quest'azione influenza le idee dell'uomo stesso. In questo modo è come se prendesse avvio un dialogo tra ciascun partecipante e il materiale offerto: questa relazione culmina in un'interpretazione del testo e nella presentazione del materiale utilizzato; la discussione di un'idea immateriale che ha preso forma dopo la lettura del testo e attraverso l'utilizzo di elementi materiali.

2.8 La capacità di costruire metafore. La prima premessa platonica

Una discussione scientifica, ma per la verità ogni tipo di discussione, può essere considerata tale solo all'interno di un ambiente e di premesse oggettive. In altri termini, ciò che è soggettivo, non può costituire il tema di una discussione scientifica, fino a quando non diventa oggettivo. Per comprendere il centro della questione è possibile concentrare la nostra attenzione sull'etimologia di queste parole. *Subiectum* è un termine che deriva dal verbo latino *subicere* che significa "gettare sotto qualcos'altro", anche nell'accezione di un oggetto che si trova "sotto qualcos'altro"; in breve, qualcosa che è lanciato ai piedi di una persona che lo calpesta, nascondendolo, così che nessuno possa vederlo e, nello stesso tempo, solo quest'ultima è a conoscenza della sua esistenza. *Obiectum*, invece, deriva dalla parola latina *obicere* (respingere) e significa che qualcosa è rilanciato: ad esempio una persona raccoglie l'oggetto che si trova ai suoi piedi e lo lancia di fronte alle altre persone perché esse lo possano vedere. Finché l'oggetto si trova "sotto di me" (*subiectum*), e proprio per questo motivo non può essere soggetto della nostra discussione, dal momento che io sono l'unico a sapere della sua esistenza e nessun'altro può vederlo. È solo quando l'oggetto

(*obiectum*) è “rilanciato” verso gli altri che ognuno può descriverlo e venire a conoscenza della sua esistenza: con questa azione, ora l’oggetto è visibile a tutti.

Le discussioni durante i laboratori hanno inizio pressappoco in questo stesso modo. Lo studente, dopo aver letto il testo, si costruisce una propria idea e interpretazione. Tuttavia, finché questa immagine resta nella mente dei singoli, tutti gli altri non ne possono discutere perché non la possono vedere. Per questo motivo, il passaggio o la capacità di produrre una metafora degli oggetti nascosti, assume un ruolo rilevante. Nella Grecia antica, la parola metafora (*μεταφορά*) si costruisce proprio come il passaggio da una condizione ad un’altra e fa riferimento all’azione di trasferimento dal pensiero alla materia, dall’invisibile al visibile.

2.9 Epilogo. La seconda premessa platonica

Dopo aver analizzato i prodotti creativi di ciascuno studente, i partecipanti all’attività riassumono brevemente le proprie interpretazioni, ancora un’ultima volta. A differenza di quanto accade normalmente nelle aule scolastiche, l’obiettivo di questo riassunto non è rappresentato dalla capacità di aver messo a fuoco l’unico modo corretto di intendere l’aneddoto. È molto più importante, invece, aver risvegliato la curiosità nei partecipanti e aver incentivato gli studenti a pensare al problema anche fuori dalla scuola. Questa capacità di problematizzare si ispira ai principi platonici e alla cosiddetta formazione attraverso il dialogo socratico. Due personaggi si confrontano sul significato di un termine, confrontando tra loro differenti interpretazioni. Alla fine di questo dialogo, i contendenti possono anche non essere d’accordo in merito a come il termine possa essere inteso. Questa situazione, al termine di una lunga e non sempre agile lettura, rende il lettore (o l’ascoltatore visto che ultimamente sono molto sviluppate le proposte volte a sostenere la lettura in gruppo e ad alta voce) insoddisfatto, qualche volta persino irritato, perché lo sforzo non si conclude con il raggiungimento della soluzione della questione. Allo stesso modo, quando guardiamo un poliziesco e alla fine del film non riusciamo a capire chi sia effettivamente l’assassino, ci sentiamo arrabbiati ed insoddisfatti, ma nello stesso tempo siamo incoraggiati a continuare a pensare e a porci delle domande, anche dopo la fine del film.

Molti dei ricercatori contemporanei che si occupano oggi di filosofia antica credono che il metodo di Platone possa risvegliare gli interessi ed incoraggiare i lettori a trovare, ciascuno, la propria risposta. Per la verità, è proprio questo l’obiettivo specifico di una proposta che individua nella

possibilità di ascoltare una pluralità di interpretazioni, rifiutando di considerare l'idea che solo una interpretazione sia valida.

I libri sono parola muta per l'essere umano fino a quando l'esperienza delle storie in essi contenute restano chiuse nei testi. La filosofia, per questo, non può essere insegnata, si può fare esperienza di essa nonché può offrire un modello di comprensione non deterministico: può essere utilizzata per capire meglio e dare una forma complessa alla propria vita. La missione della filosofia nella scuola consiste nell'incoraggiare gli studenti a compiere un viaggio, piuttosto che indicare loro la strada che dovrebbero intraprendere. È necessario che ciascuno di noi tenga conto di tutte le possibilità che incontriamo nel nostro cammino di vita. La filosofia può sostenere questo processo, poiché la sua struttura è in grado di rispondere al quel naturale modo dei bambini di filosofare, che è costituito dalla loro curiosità.

3. *Il bivio*

L'idea del bivio e delle scelte compiute da Eracle, Gesù Cristo e Darth Vader è una rappresentazione della disputa filosofica che ha per oggetto la natura dell'uomo e la questione se egli possa essere considerato una creatura intrinsecamente buona o malvagia. In questo contesto è anche importante chiedersi in che misura la questione può influenzare l'uomo nella propria vita e in che modo egli possa essere considerato responsabile; non solo, ma anche in relazione a quali possono essere le conseguenze delle azioni umane oppure se esse sono governate dal fato.

La disputa, affrontata da molti altri epigoni del panorama della filosofia, non è mai stata risolta in maniera definitiva, anche se sono presenti molte riflessioni sul tema; ciascuna delle quali ha cercato di offrire delle possibilità di comprensione a questi interrogativi. Per cogliere pienamente l'essenza e la dinamicità di questo dilemma, è possibile chiamare in causa la discussione tra Sigmund Freud e Erich Fromm incentrata proprio sulla natura dell'uomo.

Da parte sua, Sigmund Freud fu un sostenitore della dualità della natura umana, che, dal suo punto di vista, era influenzata da un lato dall'istinto di vita, *Eros*, che conduce l'uomo verso il bene (inteso come una sorta di ampliamento della forza della vita) e, dall'altra parte, dall'istinto di morte, *Thanatos*, che invece spinge l'essere umano verso il Male (inteso invece come la disgregazione della vita). Freud mette in luce quanto ogni essere umano sia ugualmente buono e cattivo; solo attraverso il potere innato degli istinti emerge quale lato della natura umana sia vittorioso rispetto all'altro e quale modello caratterizzerà la personalità di ciascuno. La prospettiva freudiana può

essere accusata di determinismo, dal momento che circoscrive ogni essere umano nella morsa di due istinti. Qualunque cosa l'uomo sia in grado di fare, è definita dall'equilibrio tra bene e male come se esse fossero due sfere inseparabilmente collegate e, in quanto tali, costituissero, insieme, la natura umana: essa non potrebbe raggiungere mai la propria integrità ed essere solo buona in ogni occasione¹¹.

Qualche anno più tardi, il punto di vista di Freud venne modificato da Erich Fromm, il quale sostenne invece qualcosa di opposto: l'essere umano è intrinsecamente buono, e non esisterebbero elementi di male intrinseci (contrariamente all'istinto di morte di cui parlava Freud). Egli enfatizzò il tema della bontà umana, intendendola appartenente a ogni essere umano, una condizione omogenea e diffusa in ogni ambito dell'esistenza. Se, sosteneva Fromm, un adulto è malvagio, è solo perché è egli è diventato malvagio, ma non era tale all'inizio della propria vita. È diventato malvagio non a causa di un istinto naturale, ma in relazione al risultato delle proprie scelte che egli inizia a compiere fin dalle fasi della propria vita¹².

In realtà, la prospettiva di Fromm non può essere considerata nuova, poiché ne abbiamo infatti traccia da circa 2500 anni. Era questa la questione dibattuta tra Pitagora e i suoi discepoli: una nuova concezione nacque proprio da questo confronto, che si poneva la questione filosofica del “come si dovrebbe vivere” (*bioteon pos*) per raggiungere la felicità. La risposta che arrivò dai filosofi fu espressa dal mito di “Eracle al bivio” che aveva l'obiettivo di aiutare l'essere umano a scegliere il proprio modo di vivere e raggiungere la felicità, o, in termini moderni, raggiungere il successo.

Il mito di Eracle e la prospettiva del Pitagorismo che lo sostanzia, appaiono molto lontani dall'epoca contemporanea; in realtà il messaggio del mito è ancora molto attuale anche se in un contesto culturale diverso, la sua significatività è sempre presente e questa presenza è viva in molti aspetti della vita umana. Ripercorriamola brevemente.

3.1 Eracle

Il mito narra del dilemma del giovane Eracle, trovatosi di fronte a un bivio e con la necessità di decidere quale sentiero seguire per il resto della propria vita

¹¹ Si veda in proposito, S. Freud, *Al di là del principio di piacere*, (1920), tr. it. di A. Durante, Milano, Bruno Mondadori 2007.

¹² Cfr. E. Fromm, *Anatomia della distruttività umana*, (1975), tr. it. di S. Stefani, Mondadori, Milano 1995.

adulta. In prossimità di uno dei due di sentieri gli appare una fanciulla bellissima chiamata Kakia (Κακία termine che per i Greci richiamava il concetto di “Male”). Kakia invita Eracle a seguire quel sentiero, promettendogli una vita facile, senza fatiche o difficoltà e pieno di piaceri – queste erano le caratteristiche che secondo l’opinione della fanciulla delineavano la felicità. Nei pressi dell’altro sentiero appare, invece, una modesta e assai meno avvenente donna chiamata Areté (Ἀρετή, termine che in Greco evoca “la perfezione”; va precisato che questo termine deriva dalla forma base del verbo Greco *aristewo* – ἀριστεύω – che letteralmente significa essere il meglio, anche in termini morali). Questa donna invita a sua volta Eracle a scegliere il suo sentiero che è certamente meno agevole del precedente, pieno di prove e fatiche. Ma proprio questo sentiero avrebbe condotto Eracle alla vera felicità.

Eracle, come ogni giovane avrebbe fatto, prende la decisione più ovvia e si dirige verso la bellissima Kakia. Ma proprio in quel momento, la donna più anziana si rivolge direttamente a Kakia, accusandola di avanzare delle promesse effimere ed irreali, affermando:

Coloro che credono alle tue promesse, da giovani sono già deboli fisicamente; divenuti vecchi, sono privi di senno nelle anime, allevati senza conoscere fatiche nell’opulenza durante la giovinezza, passano la vecchiaia con pena e nello squallore, coperti di vergogna per le azioni compiute, oppressi da quelle che compiono al momento, dopo essere passati di corsa attraverso tutti i piaceri durante la giovinezza, e aver riservato le difficoltà per la vecchiaia. Io, invece, vivo in compagnia degli dèi, vivo in compagnia degli uomini buoni; senza di me non si compie nessuna azione bella, né divina né umana. Sono onorata più di tutti, sia dagli dèi sia dagli uomini degni di onore; sono gradita collaboratrice degli artigiani, fidata custode delle case per i padroni, protettrice benevola degli schiavi, buona cooperatrice nelle fatiche dei periodi di pace, sicura alleata delle imprese in guerra, ottima compagna dell’amicizia. I miei amici godono dei cibi e delle bevande in modo piacevole e senza affanni; se ne astengono, infatti, fino a quando non cominciano a desiderarli¹³.

Nei tempi antichi il mito era simboleggiato dalla lettere greca ypsilon, che è composta da due rami: uno largo e uno stretto. Si credeva infatti che l’essere umano, proprio come Eracle, potesse scegliere il proprio stile di vita¹⁴. Da una parte uno stile veloce, semplice e facile lontano dalla difficoltà, ma che, nello stesso tempo, rischia di condurre all’infelicità. È questo il tipo di cammino che è simboleggiato dal ramo largo della lettera ypsilon. Dall’altra parte, l’uomo

¹³ G. Reale (a cura di), *I presocratici. Prima traduzione integrale con testi originali a fronte delle testimonianze e dei frammenti nella raccolta di Hermann Diels e Walther Kranz*, Bompiani, Milano 2006, p. 1683.

¹⁴ A. Flacco Persio, *Satire*, tr. it. L. Canali, Mondadori, Milano 2003, v. 56f.

scorge davanti a sé il secondo sentiero, più difficile e lento, che richiede maggiore pazienza e fatica, ma che guida alla felicità. Questo sentiero è simboleggiato, invece, dal ramo più stretto della lettera ypsilon.

La fatica dell'eroe consiste nel convincere i mortali che ogni uomo può raggiungere la felicità e questo scopo non può essere addebitato agli dei o alle occasioni, ma esclusivamente al proprio lavoro e ai propri sforzi. La vera felicità inizia nello stesso momento in cui l'uomo compie la scelta giusta, *qui e ora*, in questo mondo.

È necessario precisare che il messaggio del mito di Eracle al bivio è adottato dalla filosofia di Platone. Lo possiamo rintracciare, infatti, nell'immagine della caverna descritta da Platone nella *Repubblica*. I prigionieri sono seduti infondo alla caverna e rifiutano di portarsi verso l'uscita, sono coloro che hanno scelto la strada di Kakia, un modo semplice, che non richiede sforzo alcuno. Colui che, invece, sceglie di risalire l'antro fino a vedere la luce del sole, è colui che ha scelto la via dell'Areté.

3.2 Gesù Cristo

La storia della vita di Gesù Cristo narrata dalle scritture può essere considerata come la consapevolezza del valore della scelta che Cristo compie e difende in ogni situazione. L'essenza della scelta è rappresentato dalla scena delle tentazioni che Cristo subisce ad opera del Demonio nel deserto. Cristo è descritto come digiuno da quaranta giorni, quando gli venne fame e proprio in quel momento il diavolo appare: «Se sei il figlio di Dio, comanda a queste pietre di che diventino pane». Gesù non cade in tentazione e risponde: «Sta scritto “Non di solo pane vive l'uomo, ma di ogni parola che esce dalla bocca di Dio”»¹⁵.

L'essere affamato si riferisce in questo caso a tutti i tipi di fame, quelli del corpo, ma anche a tutti i bisogni dell'essere umano, in breve, fa riferimento ad ogni cosa che, letteralmente, “è in grado di passare”, cioè è transitoria, proprio come la fame. Cristo afferma questo principio, con il riferimento specifico al concetto di *parole* nella sua risposta, che in termini greci, fa riferimento al *logos* (λόγος), ovvero ciò che intrinsecamente appartiene al mondo dei pensieri e dello spirito, l'esatto contrario di ciò che è materia e corpo, aspetti sui quali indugiano, non a caso, le tentazioni del Diavolo.

Gesù ritorna su questo passaggio qualche capitolo più avanti. È evidente durante il Discorso della montagna, in cui, in modo specifico – traendo spunto

¹⁵ Mt, 4, 1-4.

dalla tradizione del mito di Eracle – utilizza la nota immagine della “porta stretta”: «Entrate per la porta stretta; perché spaziosa è la porta è la porta e larga la via che conduce alla perdizione»¹⁶.

In breve, Cristo insegna ad attraversare l’esistenza, passando dalla porta stretta, che costituisce certamente il percorso più difficile (la via dell’Areté), e non attraverso la porta ampia che simboleggia il sentiero più facile (la via di Kakia). Incoraggia le persone ad incamminarsi sul primo sentiero, perché è quello che conduce alla vera vita.

Lo stesso messaggio è ritracciabile nella scena della cattura di Gesù, quando uno dei suoi discepoli, volendo proteggere il maestro, sfodera la propria spada e taglia un orecchio ad un soldato. Ma Gesù lo riprese: «Rimetti la spada al suo posto, poiché tutti quelli che mettono mano alla spada, di spada periranno»¹⁷. In altre parole, non è possibile affrontare la paura, vivere la dimensione emotiva dell’essere umano facendovi fronte in modo reattivo e semplicistico, dando vita ad una reazione aggressiva, la stessa messa in atto dal discepolo, analoga a quella suggerita da Kakia nel mito di Eracle. È solo imparando a controllare se stessi, le proprie emozioni e le proprie paure che si imbuca il sentiero corretto, cosa che è indubbiamente molto più difficile e richiede molti sforzi, proprio come imboccare il sentiero di Areté.

Cristo promette la felicità, ma contrariamente a Eracle, facendo riferimento non alla vita del *qui e ora*, ma all’aldilà: quella vita che quella si aprirà dopo aver varcato la porta stretta, dopo la fine dell’esistenza terrena; una felicità che sarà raggiunta *aldilà e dopo*.

3.3 *Darth Vader*

Il personaggio di Darth Vader, proveniente dalla saga *Star Wars* è nella realtà l’incarnazione della storia della famiglia Skywalker, il padre, Anakin e suo figlio, Luke. Il destino di entrambi è di compiere una scelta tra il lato chiaro e quello oscuro della Forza, l’energia che governa l’intera galassia e i suoi abitanti. Entrambi gli eroi devono compiere una scelta decisiva, e lo fanno in maniera differente.

Il primo personaggio messo di fronte alla necessità di dover decidere è Anakin, intimorito per le sorti della sua amata e del figlio che lei porta in grembo, prende la propria decisione in preda alla paura e sulle ali dell’emotività; per questo motivo decide rapidamente e sceglie, in modo netto,

¹⁶ Mt, 7, 1.

¹⁷ Mt, 26, 52.

di allontanare ogni pericolo da sé e dalla propria famiglia. Sceglie, come nell'episodio evangelico, la strada della spada e dell'aggressione (il modello di Kakkia). È la paura a guidare la decisione di spingersi verso il lato oscuro della Forza e, di conseguenza, invece di affrontare il rischio, accecato dalla rabbia, uccide tutto ciò che gli sta intorno, tradisce i propri amici, distrugge tutto ciò che gli è più caro al solo scopo di proteggerlo, ma, alla fine, perde anche se stesso. Invece di diventare un salvatore, si trasforma nel signore della distruzione, Darth Vader (dal latino *vadere*, andare incontro con intenzioni malvagie, bellicose).

Vent'anni più tardi, il figlio di Anakin, Luke, si confronta con la stessa situazione con la quale si è confrontato il proprio padre. La prima situazione critica vissuta da Luke avviene in una caverna. Proprio nel momento in cui sta per entrare nell'antro, Luke si ferma, si gira verso il suo maestro, Yoda, confidandogli di sentirsi in pericolo. Yoda incoraggia Luke ad entrare nella caverna, facendogli notare che non avrà bisogno di armi. Luke sceglie ugualmente di armarsi: sceglie di entrare nella caverna e segue il buio corridoio che gli si apre dinnanzi. Immediatamente, nell'oscurità, appare la sagoma di Vader, che Luke ancora non conosce e non ha mai visto. L'entità sinistra va incontro a Luke, senza fare gesti o pronunciare parole. Luke è assalito dalla paura, proprio come il discepolo di Cristo, ed impugna la sua spada. Ha inizio la sfida. Luke taglia con la sua spada luminosa la testa Vader e questa, ancora rinchiusa nell'elmo, cade a terra per poi esplodere successivamente rivelando il volto dell'avversario¹⁸. Questa scena è un'ovvia parafrasi delle parole di Cristo in riferimento alla spada (una cosa molto interessante è che una simile scena può essere ritrovata anche in molti altri film, ad esempio nel I Episodio di *Iron Man*, dove l'eroe principale, Tony Stark, è un produttore di armi: nella prima scena del film egli fa parte di un convoglio militare che cade sotto i colpi di un attacco terroristico; un missile cade in prossimità di Stark, senza colpirlo; Stark gli si avvicina poco prima che esploda e, anche in questo, vede inciso il proprio nome sull'oggetto).

La scontro finale tra Luke e Darth Vader si svolge quando Luke viene rapito e si trova sulla "Morte Nera" per affrontare Vader. Gli amici di Luke e sua sorella, Leila, si trovano in pericolo. Il giovane Skywalker sa che suo padre, ora Darth Vader, la sorgente del male nella galassia, è il responsabile del rapimento. Il modo più semplice e più efficace per risolvere la situazione consisterebbe nell'uccidere Vader. Nonostante questo, Luke non si lascia sopraffare dalle emozioni negative, come invece aveva fatto suo padre. Luke

¹⁸ *Star Wars: Episodio V – L'Impero colpisce ancora*, 1980.

affronta suo padre come un vero guerriero e lo sconfigge, ma non lo uccide. Ha scelto di intraprendere la strada più difficile, quella dell'Areté¹⁹.

Lord Vader, convinto che sarebbe stato ucciso, all'inizio non capisce la scelta del figlio. È convinto che suo figlio sia un vile e afferma: "Tu sei irragionevole ad abbassare le difese". Dopo un breve momento, tuttavia, realizza che suo figlio gli ha offerto qualcosa di più che la vita salva, ma gli ha consentito la possibilità di riparare gli errori commessi; Vader accetta e può così far ritorno al lato luminoso della luce.

Il messaggio più importante di questa storia si concentra sul fatto che anche nel più malvagio degli uomini (come Vader) sotto la maschera della crudeltà, può esserci qualcosa di buono. Se tu cerchi di confrontarti con quest'uomo non con la spada, ma con le tue mani, è possibile che egli si ravveda e raggiunga il lato luminoso della Forza. Anche se nella vita di tutti i giorni questo sembra impossibile, spesso chi ferisce gli altri, lo fa perché egli stesso è stato ferito. Luke ha capito e perciò sceglie il lato luminoso della Forza. Alla fine, salva i suoi amici, conquista la perfezione ed impara ad avere a che fare con suo padre. La sua scelta testimonia che *ogni volta e dovunque* è possibile tornare indietro, riparare gli errori e conquistare la felicità.

3.4 La scelta dell'uomo moderno

Areté, il ramo corto della lettera ypsilon, la porta stretta e il lato luminoso della Forza sono in realtà differenti nomi della stessa cosa: il sentiero difficile del lavoro, lo sforzo, la fatica, che conducono alla felicità. Così come, Kakia, il ramo ampio della lettera, la porta spaziosa e il lato oscuro della Forza sono i nomi per esprimere la stessa scelta facile, che inevitabilmente conduce alla sconfitta. Esistono molti modi di dire moderni per sottolineare questo messaggio: il più banale è forse il noto: "sei tu che rifai il letto e ci dormi".

In altri termini, la situazione in cui Eracle, Gesù Cristo e Lord Vader si sono trovati è universale e ogni eroe sceglie in modo simile, sebbene per motivi differenti. Gli uomini decidono della propria identità morale attraverso le proprie azioni. Nessuno nasce cattivo o buono, ma tutti possono diventare o l'uno o l'altro. La differenza tra queste storie è il modo in cui gli eroi incoraggiano a prendere la scelta giusta. Eracle avverte, Gesù Cristo avvisa, Darth Vader (e attraverso di lui, Luke), ispira.

C'è però ancora un dubbio e cioè che attraverso la persuasione etica Darth Vader possa essere considerato il "vero vincitore", in termini culturali.

¹⁹ *Star Wars: Episodio VI – Il ritorno dello Jedi*, 1983.

Perché è così? È un aspetto della finzione o della realtà? La vicenda di Darth Vader può essere interpretata come una vittoria perché, in qualche modo, egli assolve chi nella propria vita, attraverso le proprie scelte, è caduto, ma, ora, può avere un'altra opportunità (*sempre e ovunque*). Il mito di Vader non spaventa e non punisce, ma ispira e offre una possibilità. E anche se Vader è un personaggio di finzione, egli tocca qualcosa di vero, qualcosa di molto umano, una parte di noi: i sogni che ci consentono di conquistare le stelle e diventare Skywalker.

Questi testi possono essere selezionati per l'attività con il metodo ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ. Essi mostrano il proprio significato filosofico, attraverso un fare esperienza dello stesso messaggio di cui, senza dimenticarne le differenze, sono in ogni caso portatori.

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

Sergio Racca, Nicolò Valenzano¹

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)²: 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 adulti³. 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.

¹ 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).

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

³ 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*⁴. *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 civico⁵.

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-istituzionale⁶. 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

⁴ 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).

⁵ 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.

⁶ 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 esistenza⁷. 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* sociale⁸. 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 riferimento⁹.

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

⁷ 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.

⁸ 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.

⁹ 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 adulti¹⁰. 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 filosofiche¹¹: che cosa significa quindi che una pratica è filosofica e che l'esercizio della filosofia si concretizza e realizza – ribaltando le gerarchie dell'impostazione aristotelica¹² – 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

¹⁰ 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.

¹¹ 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.

¹² 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*¹³. 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»¹⁴. 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 generatività¹⁵. 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 valore¹⁶. 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»¹⁷ caratterizzata però da ragionevolezza, intesa come la qualità di

¹³ Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 225-294.

¹⁴ 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.

¹⁵ Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 265-282.

¹⁶ 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.

¹⁷ 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 contesto¹⁸. 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 ricerca¹⁹. 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 autocorrettivo²⁰. 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 individualità²¹. 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'interspichico 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

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

¹⁹ Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 97-119.

²⁰ 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.

²¹ 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*²².

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»²³. 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»²⁴, 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

²² 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.

²³ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 113.

²⁴ Ivi, p. 115.

dei contenuti condivisi dalla comunità²⁵. 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 comunità²⁶.

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 partecipanti²⁷. 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

²⁵ 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.

²⁶ 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.

²⁷ 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 Freire²⁸. 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»²⁹. 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.

²⁸ 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.

²⁹ 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'amicizia³⁰. 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

³⁰ 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 reciprocità³¹. 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 collettiva³². 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»³³. 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

³¹ 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.

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

³³ 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 noi³⁴. 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 posizioni³⁵. 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

³⁴ Cfr. *ivi*, pp. 292-294 e 287-288.

³⁵ 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.

Le pratiche filosofiche di comunità, le sfide dell'educazione e il bisogno di comunità. Riflessioni sulle implicazioni della *Philosophy for Communities*.

Graziano Lingua

In questo articolo intendo affrontare la portata filosofica della *Philosophy for Communities*, una applicazione sperimentale a contesti extra-scolastici della più conosciuta *Philosophy for Children* elaborata da Matthew Lipman e Ann Sharp¹. L'analisi che propongo parte dall'esperienza del progetto "Filosofia e pratiche di Comunità"² come occasione per una serie di riflessioni più generali sul contributo che questo modo di "fare" filosofia può offrire all'articolazione epistemologica della disciplina e al suo possibile ruolo pubblico.

La *Philosophy for Communities* si può collocare nel contesto della riabilitazione del pensiero pratico avvenuta negli ultimi decenni del secolo scorso³, nonché all'interno del crescente interesse che si è registrato negli ultimi decenni per le pratiche filosofiche⁴. Tuttavia ciò che vorrei mostrare nel

¹ Cfr. M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980; M. Lipman, *Philosophy goes to School*, Temple University Press, Philadelphia 1988; M. Lipman, *Educare al pensiero* (2003), tr. it. di A. Leghi, Vita e Pensiero, Milano 2005.

² Questo saggio utilizza alcuni materiali del volume R. Franzini Tibaldeo, G. Lingua (ed.), *Philosophy and Communities Practises*, Peter Lang, Berlin 2017 (in fase di pubblicazione), che raccoglie i prodotti della ricerca del progetto "Filosofia e pratiche di comunità". Voglio ringraziare Roberto Franzini Tibaldeo per il contributo che ha dato all'ideazione e alla conduzione delle attività del progetto in oggetto.

³ Sulla riabilitazione del pensiero pratico si veda: M. Riedel (hrsg.), *Rehabilitation der praktischen Philosophie*, 2 voll., Rombach Verlag, Freiburg im Breisgau 1972-1974 e P. Aubenque, *La prudence chez Aristote*, PUF, Paris 1963.

⁴ Tra i molti testi sulle pratiche filosofiche si vedano almeno alcuni "classici": G.B. Achenbach, *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita* (1987), tr. it. di R. Soldani, Apogeo, Milano 2004; M. Sautet, *Socrate al caffè. Come la filosofia può insegnarci a capire il mondo d'oggi* (1995), tr. it. di M. Lia, Ponte alle Grazie, Milano 1998; S.C. Schuster,

discorso che segue è che la sua particolarità non sta tanto nel fatto di riscoprire gli elementi etico-normativi del pensiero, o di rappresentare un esempio di esercizio della filosofia in contesti a essa tradizionalmente estranei, ma nel fatto che essa può contribuire a una ridefinizione della natura stessa della filosofia, in quanto inserisce il “pratico” come elemento costitutivo e produttivo del “teoretico” e non semplicemente come un momento a esso aggiuntivo.

Dopo una veloce ricostruzione del protocollo utilizzato nella P4C e dei suoi elementi principali, analizzerò due nuclei teorici che ritengo particolarmente rilevanti in ordine all'autocomprensione della natura della filosofia e alla individuazione del ruolo che essa può avere oggi nel discorso pubblico. In primo luogo mi soffermerò sulla concezione lipmaniana della multidimensionalità del pensiero e in particolare sull'interpretazione dell'elemento *caring*, che declina la dimensione relazionale-emotiva della forma specifica di dialogo filosofico che caratterizza la P4C. A partire dalla valorizzazione del *caring* lipmaniano, argomenterò poi in che senso questa specifica pratica filosofica comunitaria contribuisca a formulare una definizione del pensiero in cui il pratico ha un primato rispetto al teoretico in quanto ne costituisce l'orizzonte genetico. In essa infatti la razionalità si produce nel suo stesso esercizio, e quindi non è l'applicazione di una griglia categoriale precostituita ad un oggetto determinato, ma è l'auto-costruirsi riflessivo del sapere a partire dalla concreta attuazione del dialogo cooperativo. Questo profilo pratico mi consentirà infine di mostrare come il modo di fare filosofia proprio alla P4C possa offrire un contributo a quello che Bauman ha chiamato la “voglia di comunità”⁵, cioè un'esigenza sempre più sentita di trovare nuove figure, meno strumentali e utilitaristiche, alla relazione sociale. A partire dalla valorizzazione della dimensione della cura come componente essenziale del pensiero, la P4C può infatti aiutare a valorizzare l'elemento relazionale insito in ogni rapporto comunicativo e con questo contrastare l'idea che il modello degli scambi sociali sia unicamente quello della massimizzazione dell'utilità. Proprio per questo chiuderò il mio lavoro con una sintetica riflessione sul rapporto tra pensiero e comunità, cercando di esplicitare quale forma prenda questo secondo concetto che è parte integrante della pratica filosofica che ci interessa. La P4C offre infatti luoghi di esercizio dei legami sociali che non presuppongono una concezione sostanzialistica di

La pratica filosofica. Una alternativa al counseling psicologico e alla psicoterapia (1999), tr. it. di F. Cirri, Apogeo, Milano 2006; E. Martens, *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia* (1999), Bollati Boringhieri, Torino 2004; P.B. Raabe, *Teoria e pratica della consulenza filosofica. Idee fondamentali, metodi e casi di studio* (2001), tr. it. di N. Pollastri, Apogeo, Milano 2006.

⁵ Z. Bauman, *Voglia di comunità* (2001), tr. it. di S. Minucci, Laterza, Roma-Bari 2003.

comunità, ma piuttosto coltivano un'idea processuale in cui si costruisce un "comune" che ha una forma precisa, senza inglobare gli attori sociali in un legame fusionale.

1. Che cos'è la *Philosophy for Communities* come pratica filosofica?

La *Philosophy for Communities*, come abbiamo già detto, è un'estensione al di fuori dell'ambito scolastico di un protocollo di pratica filosofica noto a livello internazionale, la *Philosophy for Children*, elaborata negli anni '70 da Matthew Lipman e Ann Sharp e implementata in seguito da molti altri autori⁷. Il progetto di partenza era squisitamente pedagogico e nasceva dalla presa di coscienza del fallimento del sistema educativo americano, il quale non era in grado di sviluppare negli studenti le necessarie competenze argomentative e di ragionamento non soltanto necessarie per una metodologia di studio e ricerca consapevole, ma anche fondamentali per la formazione delle virtù civili degli studenti come cittadini⁸. A partire da questo contesto, Lipman ha progressivamente elaborato un curriculum imperniato su una serie di racconti utilizzati come testo-pretesto per la creazione di un *setting* di discussione. Aspetto centrale della pratica è, secondo il suo ispiratore, la creazione di una comunità di ricerca, cioè di un gruppo che condivide, perché sente di poterlo fare, un percorso di ricerca cooperativa su determinati temi, più o meno funzionali al contesto in cui tale gruppo si forma⁹.

A partire da diverse esperienze pratiche, di cui molte nel contesto italiano¹⁰, si è cominciato a pensare che fosse possibile estendere gli obiettivi

⁷ Per il contesto italiano cfr. M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, La Nuova Italia, Firenze 1995; A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli 2002; M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli 2006. Sul rapporto con il problema della comunità si segnala R. Franzini Tibaldeo, *Reframing and Practicing Community Inclusion. The Relevance of Lipman's P4C*, *Childhood & Philosophy*, n. 10, 2004, pp. 401-420.

⁸ M. Lipman, *Philosophy for Children*, in «Thinking: The Journal of Philosophy for Children», III, n. 3/4, 1982, pp. 35-44 e M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 39-43.

⁹ Sul concetto di comunità di ricerca si veda M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 97-119; per un confronto con la sua genesi deweyana cfr. invece D. Kennedy, *Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry*, in «Education and Culture», XXVIII, n.1, 2012, pp. 36-53.

¹⁰ Cfr. A. Volpone (a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, Liguori, Napoli 2013; Id. (a cura di), *FilosoFare. Luoghi, età e possibilità d'esercizio*, Liguori, Napoli 2010; S. Bevilacqua, P.

del curriculum scolastico della P4C dall'educazione formale a quella informale o non-formale al fine di testare l'utilizzabilità del protocollo. È chiaro che a questo livello i confini dell'esperienza si fanno più sfumati di quanto non avvenga per il progetto di un curriculum scolastico. Tuttavia il quadro di riferimento resta sempre lo stesso e si accentuano le domande rispetto al senso e all'utilità di questa pratica in situazioni meno istituzionalizzate come possono essere gruppi, aziende e associazioni di varia natura.

Per chi ha partecipato a una sessione di P4C diventa infatti importante sapere se si tratta semplicemente di un'esperienza di gioco, in cui ciascuno performa competitivamente all'interno del gruppo, o se essa possa venir considerata come un'esperienza più comprensiva di formazione etica, politica o – più in generale – uno spazio di esercizio di relazioni sociali.

La domanda sull'utilità in realtà nasconde la difficoltà a inserire questa pratica nelle forme più classiche di esercizio filosofico, poiché essa non conosce alcuna forma di asimmetria tra un maestro (o in generale un detentore del sapere) e dei discenti, ma si fonda su una situazione di confronto tra pari imperniata sulla generale capacità comunicativo-argomentativa, piuttosto che sulla specifica competenza filosofica dei singoli partecipanti. Allo stesso modo essa non è semplicemente riconducibile ad altre esperienze di gruppi di discussione, come possono essere per esempio i *focus group*, perché la figura che ha in carico la conduzione della sessione non ha un ruolo direttivo, ma strettamente maieutico. Non è un caso che per identificare il conduttore della seduta si utilizzi il termine "facilitatore": questa figura ha infatti come unico compito quello di delineare dei percorsi possibili non solo nella scelta del testo, ma anche nel momento di costruzione dell'agenda dei problemi¹¹.

Una sessione di *Philosophy for Communities* si sviluppa secondo una precisa scansione di fasi, suggerita da Lipman stesso e consolidatasi nella pratica. Nella parte iniziale di ogni sessione i partecipanti sono coinvolti nella lettura di un testo, che funge da stimolo per il dialogo successivo e che rappresenta un modello di discussione mettendo in scena le modalità cognitive, affettive e relazionali che si auspica vengano attivate durante l'incontro. La

Casarin (a cura di), *Disattendere i poteri. Pratiche filosofiche in movimento*, Mimesis, Milano-Udine 2012.

¹¹ Per un primo inquadramento sulla figura del facilitatore nella comunità di ricerca secondo il modello Lipman-Sharp si veda almeno 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. 46-52; 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; K. Murrin, *The Role of the Facilitator in Philosophical Inquiry*, in «Thinking: The Journal of Philosophy for Children» XV, n. 2, 2000, pp. 40-46.

lettura, solitamente, si effettua una prima volta ad alta voce e a turno, e una seconda in silenzio e in modo individuale. Questa duplice lettura mostra già la pluralità dei riferimenti caratterizzanti la P4C, capace di tenere insieme l'aspetto individuale e quello di comunità, come si vedrà in sede conclusiva¹². La seconda fase, la costruzione dell'agenda, consiste nella formulazione di domande da parte dei partecipanti che vengono raccolte dal facilitatore su di una lavagna. Le domande possono originare dal testo appena letto, ma non devono necessariamente riguardare strettamente il testo stesso: non si tratta di analizzare il testo come nel tipico esercizio scolastico di comprensione. La libertà dei partecipanti di porre domande, a partire dal testo, si realizza nella possibilità di sollevare questioni per nulla attinenti alla lettura: in questa misura le domande rappresentano un momento riflessivo sul testo e metariflessivo su di sé. Questa fase è filosoficamente cruciale per la sessione, in quanto rappresenta il primo passo per la problematizzazione delle proprie convinzioni e per l'apertura empatica e valutativa alle questioni sollevate dagli altri¹³. La terza fase, la discussione vera e propria, prende le mosse dalle domande raccolte, le quali vengono categorizzate e selezionate al fine di individuare dei nuclei tematici/problematici che possano risultare interessanti per i partecipanti e diventare oggetto della discussione. Il dialogo comunitario, grazie agli interventi del facilitatore, dovrebbe consentire la più ampia partecipazione dei soggetti coinvolti nella sessione, limitando gli eccessi di protagonismo. In questa fase, in termini di tempo solitamente la più lunga, i dialoganti dovrebbero attivare quelle modalità cognitive e relazionali, critiche, creative e *caring*, che caratterizzano le attività di pensiero secondo Lipman e che sono state rappresentate in qualche misura nel testo-pretesto. Il dialogo nella P4C è caratterizzato dall'instabilità che consente il procedere del dialogo stesso, che in questo modo si può ritenere mai concluso, ma al contempo anche dalla direzionalità, ossia dalla ricerca orientata verso un prodotto che per

¹² Sul ruolo del testo e della lettura nelle sessioni di *Philosophy for Children* si veda M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 113, 116; J. Haynes, K. Murriss, *Readings and Readers of Texts in Philosophy for Children*, in M.R. Gregory, J. Haynes, K. Murriss, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge, London 2016, pp. 171-179; D.M. De Marzio, *The Theoretical and Pedagogical Significance of the Philosophical Novel and Philosophy For/With Children: Introduction to the Special Issue on the Philosophical Novel For Children*, in «Childhood and Philosophy», XI, n. 21, 2015, pp. 11-22.

¹³ Sul ruolo del domandare e sul suo significato filosofico nelle sessioni di P4C si veda M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 114, 117 e B. Weber, A. Wolf, *Questioning the Question: an Hermeneutical Perspective on the 'Art of Questioning' in Community of Philosophical Inquiry*, in M. R. Gregory, J. Haynes, K. Murriss, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, cit., pp. 74-82.

Lipman è un giudizio¹⁴. La quarta e ultima fase, con cui solitamente si concludono le sessioni di P4C, consiste in un momento autovalutativo, durante cui ai partecipanti viene richiesto uno sforzo metariflessivo su di sé e sulla sessione stessa.

Nel prosieguo del discorso vorrei mostrare perché la domanda totalmente legittima sull'utilità della P4C al di fuori dell'ambito scolastico non si collochi unicamente sul versante dell'utilizzabilità o meno di questa tecnica all'interno di diversi contesti sociali – e degli effetti più o meno benefici che essa può produrre in situazioni definite – ma intersechi sia un problema meta-filosofico più fondamentale – quello sulla natura stessa del pensiero – sia una questione più strettamente sociale – relativa al possibile impatto pubblico della filosofia come forma di sapere comunitario.

2. La multidimensionalità del pensiero e le forme di razionalità

Per rispondere alla domanda sull'utilità della P4C conviene cominciare da un'analisi del pensiero che viene attivato nell'interrogazione filosofica propria del dialogo utilizzato in questa pratica. È utile su questo aspetto tornare ai testi fondativi della *Philosophy for Children*, e in particolare all'opera filosofica di Matthew Lipman che si è ripetutamente interessato a questo problema¹⁵. Egli propone un'analisi del pensiero che entra in gioco nelle sessioni di P4C, distinguendo tra tre forme di pensiero: critico, creativo e *caring*. Si tratta per Lipman di elementi strettamente collegati tra di loro e che costituiscono la base

¹⁴ Sulla discussione e la sua epistemologia nelle sessioni di P4C cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 115, 118-119; su dialogo, verità e soggetto nella P4C cfr. invece D. De Marzio, *Dialogue, Care of the Self, and the Beginning of Philosophy*, in «Thinking. The Journal of Philosophy for Children», XIX, n.4, 2009, pp. 10-16; sulla comprensione degli altri nel dialogo durante le sessioni di P4C, in prospettiva ermeneutica, cfr. infine B. Weber, *Hans-Georg Gadamer and the Art of Understanding. Towards an Hermeneutic Community of Inquiry in the Classroom*, in E. Marsal, T. Dobashi, B. Weber (eds.), *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2009, pp. 307-323.

¹⁵ Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 225-294; per un'analisi complessiva di questo articolato costruito si veda M. Santi, S. Oliverio (a cura di), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances, and Proposals for the New Millennium*, Liguori, Napoli 2012; sulla multidimensionalità del pensiero in chiave educativa, si veda F. Pulvirenti, *Educazione al pensiero e affettività in M. Lipman*, in «Studi sulla formazione», n. 2, 2000, pp. 73-81.

di ciò che egli chiama la “comunità di ricerca filosofica”¹⁶, cioè una forma specifica di relazione comunitaria che unisce i partecipanti alle sessioni.

Veniamo allora agli elementi costitutivi dell’analitica lipmaniana. Il pensiero critico¹⁷ si riferisce alla forma originaria dell’interrogazione filosofica, perché esprime l’interesse a domandare il significato, ad assumere gli stimoli che provengono dal testo-pretesto come occasione per il prodursi di domande. Esso è tale secondo Lipman quando applica regole e criteri appropriati al ragionamento, cioè quando valorizza la dimensione logica che permette di produrre conclusioni ragionevoli e ordinate.

La dimensione creativa¹⁸ connota invece la particolarità della struttura stessa del dialogo filosofico nel momento in cui non ci si trova in una situazione direttiva, dove c’è già un risultato in qualche modo predeterminato come obiettivo da raggiungere. La struttura stessa della sessione di P4C favorisce il pensiero creativo, in quanto nella raccolta delle questioni suscitate dal testo di partenza viene data la totale libertà di introdurre domande “divergenti” rispetto alle questioni standard e normalmente connesse ad uno specifico argomento filosofico. Da questo punto di vista, è creativo ogni pensiero che inventa delle vie capaci di esprimere la realtà e fa emergere problemi che vi sono potenzialmente presenti potenzialmente. Il pensiero creativo evidenzia quindi una specifica relazione nei confronti del contesto e dei materiali culturali a disposizione di ciascuno, uno sforzo di andare al di là delle strade che normalmente vengono battute. L’istanza del nuovo, del differente, di ciò che non può semplicemente essere ricondotto a quanto già saputo è per Lipman di estrema importanza, in quanto dinamicizza il pensiero e permette di immaginare mondi alternativi, cioè configurazioni che innovano i problemi trattati.

Tuttavia, se il pensiero implicato nella P4C si limitasse ad essere l’intreccio tra la capacità analitica e la capacità creativa ci troveremmo ancora di fronte ad un modello di razionalità formale e distaccata, che pur attraversata

¹⁶ Per approfondire la nozione di comunità di ricerca filosofica a partire dall’impostazione lipmaniana si vedano per esempio F. C. Manara, *Comunità di ricerca ed iniziazione al filosofare. Appunti per una nuova didattica della filosofia*, Lampi di stampa, Milano 2004 e A. Cosentino, S. Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli 2011. Interessanti riflessioni sulla connessione tra comunità di ricerca filosofica e l’etica si trovano in R. Franzini Tibaldeo, *The Relevance of the Idea of “Community of Inquiry” to Contemporary Ethics. In Memory of Matthew Lipman (†2010)*, in «Ethics in Progress Quarterly», n.2, 2011 (cfr. www.ethicsinprogress.org).

¹⁷ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 225-261.

¹⁸ Ivi, pp. 265-282.

dall'attenzione al pensiero divergente non terrebbe sufficientemente in conto il coinvolgimento emotivo – il quale caratterizza invece la pratica filosofica in oggetto – e non saprebbe giustificare l'utilizzo del termine di comunità filosofica di ricerca. Se questa dimensione valoriale non fosse implicata, non avrebbe infatti senso riferirsi a una forma specifica di legame tra gli attori del dialogo. Limitarsi a queste due prime dimensioni significa infatti lasciare da parte l'intenzionalità che entra in gioco nella discussione e che tocca non soltanto la dimensione dell'adeguatezza di quanto viene detto, né la ricerca creativa dei significati, ma anche l'attribuzione di valore che è presente nei giudizi che vengono espressi. Tale razionalità, lo vedremo più diffusamente in seguito, non corrisponde all'applicazione di una normatività definita in precedenza, ma all'esplicitazione processuale di una serie di istanze valoriali che emergono dalla pratica discorsiva stessa. Nel dialogo filosofico i contenuti non si presentano mai semplicemente nella loro oggettività e l'attribuzione di valore a determinati temi dipende dalla rilevanza che essi acquisiscono all'interno del discorso in relazione agli interlocutori.

Introducendo il pensiero *caring*¹⁹, Lipman fa una doppia operazione: per un verso, inserisce la dimensione emotivo-relazionale come un elemento strutturale del pensiero e non come un elemento aggiuntivo, valorizzando un concetto di razionalità dilatato rispetto ai modelli dominanti in cui prevale invece l'aspetto analitico e formale; per l'altro, fa emergere un legame originario tra pratico e teorico che movimentata dall'interno l'idea stessa di pensiero, facendo della pratica filosofica un momento istitutivo, in cui è il farsi stesso del pensiero a determinare i propri contenuti.

Concependo la pratica del pensare come una “attribuzione di valore”, Lipman attribuisce un ruolo determinante quindi al momento cooperativo del confronto: nel fare ciò, lo interpreta come un luogo in cui lo stesso fatto di intervenire alla discussione rappresenta una forma di impegno verso l'oggetto che viene discusso e verso la relazione comunicativa che si sta costituendo. L'atto cognitivo non si chiude nel rapporto tra un soggetto e un oggetto, ma si apre su entrambi i fronti: a conoscere è una comunità, nel senso che è l'insieme dei soggetti che conoscono proprio in quanto instaurano una relazione comunicativa a cui non restano indifferenti; ad essere conosciuto non è un oggetto precostituito, ma un contenuto aperto che nel dialogo si amplifica costantemente proprio grazie alle relazioni che la discussione istituisce.

¹⁹ Ivi, pp. 283-294.

Lipman stesso ha lavorato analiticamente sui diversi aspetti che entrano in gioco nel *caring* proponendo, nel suo saggio dal titolo *Caring as thinking*²⁰, quattro profili fondamentali che descrivono la qualità propria di questo elemento del pensare. Essi sono il *valuational thinking*, l'*affective thinking*, l'*active thinking* e il *normative thinking*.

L'aspetto "valutativo"²¹ del pensiero *caring* si riferisce al fatto che attribuire valore ad un oggetto (sia esso una cosa, un'idea o una persona) non significa soltanto mobilitare un giudizio quantitativo-strumentale, ma anche riferirsi a una dimensione qualitativa che richiama più l'ordine del gusto e dell'affetto che non quello del calcolo e della quantificazione ponderata. La lingua inglese, come aveva già rilevato Dewey²², riesce a distinguere in modo chiaro questi due profili: valutare può infatti significare l'atto di attribuire un prezzo (*appraising*), traducibile in un numero su una specifica scala di valore, oppure può indicare l'attitudine positiva di apprezzamento che si ha per una determinata cosa, senza che questo si traduca automaticamente in un prezzo (*prizing*). Perché si dia questa attitudine è però essenziale mobilitare quello che Lipman chiama il pensiero affettivo (*affective thinking*)²³, cioè l'ordine degli affetti all'interno di cui un determinato oggetto acquista valore per un individuo. A questo livello è chiaro che l'emozione ha una funzione cognitiva, perché guida dall'interno l'atteggiamento che noi abbiamo nei confronti del mondo e misura l'appropriatezza per ciascuno di ciò rispetto a cui si intenziona la conoscenza²⁴. È come se la realtà perdesse di oggettività e di neutralità, per divenire un contesto in cui ogni elemento si manifesta nella sua differenza qualitativa a seconda dell'affezione che esso provoca nel soggetto che vi si rapporta. E questa differenza si misura discorsivamente nel confronto che si instaura nel momento in cui la si vuole pensare.

Riconoscere il valore cognitivo delle emozioni comporta che ogni forma di pensare, anche quella più formale e astratta, abbia sempre un rapporto pratico con il mondo e non si limiti ad esse una postura speculativa di contemplazione disinteressata. Anche in questo caso Lipman si appoggia a

²⁰ M. Lipman, *Caring as Thinking*, in «Inquiry. Critical Thinking Across the Discipline», XV, n.1, 1995, p. 1-13.

²¹ Ivi, p. 6; M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 287.

²² J. Dewey, *Teoria della valutazione* (1939), tr. it. di A. Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze 1960, p. 5.

²³ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 288.

²⁴ M. Lipman, *Caring as Thinking*, cit., pp. 3-4. Un'interessante proposta sull'intreccio tra aspetti emotivi e cognitivi nella formulazione di giudizi e in ogni attività del pensiero, coerente con l'impostazione lipmaniana, è contenuta in M. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni* (2001), tr. it. di R. Scognamiglio, il Mulino, Bologna 2004.

un'analisi dei diversi costrutti linguistici che esprimono il *caring*. In inglese la distinzione tra *caring about* e *caring for* permette di far emergere, già a livello semantico, diversi profili contenuti nell'attitudine di cura²⁵. Il *caring about* si riferisce all'ambito dell'affetto e dell'emozione: si ha cura di qualcuno o di qualche cosa perché lo si considera rilevante e lo si percepisce come promettente per la propria vita; esso esprime quindi l'*affective thinking*. Il *caring for* insiste invece sulla dimensione pratica (*active thinking*) del prendersi cura e indica l'occuparsi attivamente di qualche cosa o di qualcuno (*looking after*). Qui il senso pratico del pensiero esplose in tutta la sua portata, perché avere cura significa sforzarsi concretamente per la conservazione e lo sviluppo di ciò che ci è caro, quindi allude ad un impegno complessivo dove il pensiero e l'azione vengono a coincidere. In esso non entra soltanto una attitudine conservativa, ma anche una spinta al cambiamento, una dedizione alla messa in atto di strategie per meglio ottenere i risultati ricercati. Tali risultati si basano innanzitutto su specifiche valutazioni di carattere cognitivo (vero e falso) e di carattere etico (buono/cattivo; giusto/ingiusto). Tuttavia nel momento in cui discriminano a partire da una polarità valoriale abbiamo sempre a che fare con un'implicita progettualità. Il pensiero normativo (*normative thinking*)²⁶ è anzi un modo per restituire in forma sintetica il contributo che il *caring* offre al *critical thinking* e al *creative thinking*. Il pensiero critico agisce infatti nel registro della descrizione, della presa d'atto delle situazioni, ma anche della cura logica che questo richiede. Se non si ha a cuore la comprensione di qualche cosa, la presa di coscienza piena di ciò che esso è, un puro pensiero critico si trasforma in un processo cognitivo indifferente, freddo. Tuttavia limitarsi a prendere atto non onorerebbe tutte le dimensioni della razionalità che è in gioco, perché significherebbe dimenticare che nell'assunzione di una situazione c'è sempre un giudizio di valore e che tale giudizio può implicare non soltanto l'accettazione, ma anche il rifiuto. Il pensiero creativo si sostanzia appunto dello sforzo a guardare diversamente la realtà, a riconoscere elementi potenzialmente presenti, ma che non sono ancora sviluppati o addirittura a inventare qualche cosa di radicalmente nuovo. È un empirismo banale quello che si limita a considerare la realtà come essa è, come è un razionalismo astratto quello che pensa di superare del tutto la realtà in funzione di ciò che dovrebbe essere, ma non c'è ancora.

²⁵ M. Lipman, *Caring as Thinking*, cit., p. 10; M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 290. Sull'etica della cura come etica pubblica e sulla distinzione tra le quattro qualità morali della cura (*caring about*, *taking care of*, *care-giving*, *care-receiving*) si veda J. Tronto, *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura* (1993), tr. it. di N. Riva, Diabasis, Reggio Emilia 2006.

²⁶ M. Lipman, *Caring as Thinking*, cit., pp. 11-12; M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 291.

Come si vede l'analisi che Lipman propone della multifunzionalità del pensiero, su cui si basano i registri discorsivi della P4C, richiede di dilatare le forme costituite della razionalità, senza con questo perdere gli aspetti più formali del ragionamento. Non è un caso che Lipman introduca in più occasioni il concetto di ragionevolezza che ritroviamo anche in un pensatore liberale come Rawls, quasi a temperare l'eccesso di razionalismo che potrebbe abitare il *critical thinking* in funzione di un allargamento della razionalità che entra in gioco nel dialogo filosofico e che lo rende adeguato alla situazione²⁷. Senza il *caring* quindi manca l'elemento sintetico, il collante che tiene insieme unitariamente i diversi elementi e più ancora manca la dimensione del valore. La pragmatica discorsiva della P4C non coltiva un pensiero oggettivante, in cui la neutralità metodologica avrebbe la meglio sulle convinzioni individuali, ma lavora piuttosto sullo sforzo di far emergere queste convinzioni temperandole nella relazione comunicativa.

3. Le pratiche filosofiche: il sapere e la comunità

La dimensione *caring* è l'elemento più fecondo per condurre un'analisi sul senso della trasposizione della *Philosophy for Children* negli ambiti extrascolastici, perché permette di chiarire come la sostituzione di *Children* con *Communities* non alluda soltanto all'applicazione del protocollo a un nuovo contesto, ma possa esprimere anche un elemento di novità nell'autocomprensione stessa della pratica in oggetto. La *Philosophy for Communities* mette a vivo infatti il nesso tra il pensiero e la cura dei legami sociali, cioè il rapporto tra sapere e comunità. Si tratta di un nesso per nulla scontato, perché la concezione dominante della filosofia continua a prediligere l'idea che fare filosofia sia un gesto individuale, una ricerca solitaria della verità,

²⁷ Sul concetto di ragionevolezza, nel pensiero di Lipman in stretta connessione con quello di giudizio e di relazione, si veda M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., pp. 32, 112, 127. Sullo stesso tema si veda il significativo parallelismo che lo stesso Lipman stabilisce tra ragionevolezza e democrazia: «Possiamo considerare la democrazia come un'idea che regola lo sviluppo della struttura sociale, mentre la ragionevolezza è un'idea che regola la struttura del carattere, sia del singolo cittadino, sia di una particolare procedura della società», [Ivi, p. 224]. Tale parallelismo emerge però poi con maggiore dettaglio nelle pagine in cui analizza specificamente le tre dimensioni del pensiero. Su ragionevolezza ed emozioni cfr. M. Costa-Carvalho, D. Mendonça, *Thinking as a Community: Reasonableness and Emotions*, in M.R. Gregory, J. Haynes, K. Murriss, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, cit., pp. 127-134.

nonostante nella propria storia molte siano state le voci “dissonanti”²⁸. Mettendo al centro l’intersoggettività in atto, la P4C punta a far emergere ciò che è comune tra gli interlocutori senza però concepirlo come una serie di valori sostanziali che devono essere dati per presupposti; è piuttosto la forma concreta della comunicazione a determinare l’eventuale convergenza dei contenuti del discorso e non l’inverso. Ma non solo: proprio partendo dal sapere che si costruisce in comune, questa pratica filosofica riporta in evidenza il ruolo dei legami che si creano negli atti comunicativi. Anche su questo versante essa contrasta con un “pregiudizio” consolidato della filosofia moderna, che ha sempre guardato con sospetto ai legami comunitari considerandoli tendenzialmente idiosincratici e opposti alla ricerca dell’autonomia e della libertà individuale³⁰.

Il protocollo della *Philosophy for Communities* si installa su questa tradizione in una forma del tutto particolare, poiché valorizza sia la comunicazione pubblica come luogo di creazione cooperativa del sapere, sia la cura del legame come impegno per il mantenimento e lo sviluppo (*enhancement*) di relazioni non idiosincratiche, ma costantemente aperte e in divenire. Esso offre quindi un prisma, attraverso cui riflettere sulla natura stessa del pensiero filosofico e sulle frontiere del legame sociale.

Innanzitutto diventa chiaro il senso di quanto già avevamo anticipato precedentemente, ovvero che la pratica del pensare cooperativamente è una forma istitutiva del sapere e non unicamente una tecnica di trasmissione dello stesso. La P4C non intende “mettere in pratica” una determinata idea di filosofia perché non è una metodologia applicativa, ma riconosce “nella pratica” il farsi del pensiero filosofico. Al centro del pensiero c’è quindi il dialogo, cioè il confronto argomentato e non la ricerca individuale. Questo dà fin da subito una forte coloritura politica all’esperienza, perché implica la ricerca di una qualche forma di consenso che si sviluppa nei diversi momenti della sessione, in particolare quando si costruisce l’agenda delle questioni

²⁸ Sulle filosofie dell’alterità e del dialogo si vedano M. Buber, *Io e tu* (1923), in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it. di A.M. Pastore, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993; P. Ricoeur, *Sé come un altro* (1990), tr. it. di D. Iannotta, Jaca Book, Milano 1993; E. Levinas, *Tra noi. Saggi sul pensare all’altro* (1991), tr. it. di E. Baccarini, Jaca Book, Milano, 1998. Ancora poco esplorato, ma interessante in questa prospettiva, è G. Calogero, *Filosofia del dialogo*, Edizioni di Comunità, Milano 1962.

³⁰ Sul ruolo della comunità nella definizione della soggettività si veda A. De Benoist, *Identità e comunità*, tr. it. di N. Bersier Ladavac, M. Riccardi, A. Carrino, E. De Sio, Guida, Napoli 2005. In generale, sul dibattito tra liberalismo e comunitarismo utili riferimenti sono A. Ferrara (a cura di), *Comunitarismo e liberalismo*, Editori Riuniti, Roma 2000 e V. Pazè, *Il comunitarismo*, Laterza, Roma-Bari 2004.

rilevanti rispetto al testo di partenza. La dinamica intersoggettiva fa sì che il pratico abbia un primato sul teoretico, se con il primo si intende l'attuazione del pensare che genera le forme stesse della teoresi e senza di cui si avrebbe unicamente uno scambio di informazioni su contenuti predeterminati. È nella pratica del dialogo infatti che maturano i contenuti e che si delineano le linee della ricerca, non a monte di essa.

Questo aspetto vale un approfondimento, perché rappresenta a mio parere il contributo meta-filosofico principale della P4C. Pensare attraverso il dialogo impone un impianto processuale alla filosofia e rende molto più difficile una concezione oggettivante del sapere, perché fa coincidere la creazione del pensiero con l'atto stesso della sua formulazione e comunicazione. L'aspetto più rilevante, da un punto di vista epistemologico, è che la sintesi riflessiva che avviene nella creazione dell'agenda e nel momento dell'autovalutazione impone che il sapere stesso sia pratico e non meramente speculativo. Per comprendere questa co-implicazione tra pratica filosofica e forma pratica del sapere occorre approfondire ulteriormente la natura performativa e processuale del pensiero che entra in gioco nella P4C. È la pratica del dialogo che ci permette di cogliere in che senso il sapere si fa nell'attuazione del pensare. Il dialogo socratico è certamente uno dei modelli che i teorici della P4C utilizzano per descrivere questo percorso euristico, perché in esso si può individuare una forma di comunicazione in cui non c'è un sapere preconstituito, ma piuttosto un non-sapere che costituisce la condizione per l'attivazione della ricerca. Il modo stesso con cui è interpretato il ruolo del facilitatore nella P4C indica che non esiste un sapere precedente che condiziona il percorso, ma un processo in cui esso può effettuarsi a seconda delle condizioni che si danno. L'asse della comunità di ricerca si sposta così verso l'attuazione del dialogo, piuttosto che indulgere sulle condizioni trascendentali che lo rendono possibile o sull'analisi di dottrine stabilite.

L'interazione tra il primato del pratico e il pensiero *caring* ci permette poi di comprendere il secondo elemento che ci interessa: il rapporto che la P4C instaura tra sapere e comunità. Se come abbiamo visto la cura nel dialogo filosofico non è solo attenzione ai contenuti, ma anche attenzione alle relazioni, allora il costituirsi stesso dei contenuti passa attraverso queste relazioni. Quando Lipman parla di comunità di ricerca sembra quindi intendere una forma particolare di rapporto intersoggettivo che non si limita alla discussione, ma ha una propria morfologia relazionale. L'utilizzo del termine comunità è certo foriero di possibili fraintendimenti, perché descrive un legame sociale impegnativo che può essere facilmente esposto alla totalizzazione fusionale. Lipman stesso è consapevole di questo rischio e il suo obiettivo nel delineare l'analitica multifunzionale del pensiero sembra essere

una risposta implicita a questo problema. Nel delineare una razionalità processuale, aperta alle dimensioni emotive e mai stabilizzata in un sapere oggettivante, egli indica un'idea di comunità che non ha nulla a che vedere con una formazione sociale olistica all'interno di cui i singoli debbano sacrificare la loro autonomia a favore di un "noi" fusionale³¹. In questo senso la P4C crea uno spazio relazionale che non è governato dalla produzione di assoluti, ma piuttosto dalla forza istitutiva della comunicazione che produce un costante decentramento del sapere. Tale decentramento apre l'idea stessa di comunità a una costante ulteriorità, declinandola attraverso una continua trasformazione, in cui a costituire ciò che è comune non sono dei principi, dei valori o delle verità definite, ma la relazione stessa nel suo farsi luogo istitutivo del sapere.

³¹ Su una interpretazione anti-sostanzialistica della comunità si può vedere: J.-L. Nancy, *La comunità inoperosa* (1983), tr. it. di A. Moscati, Cronopio, Napoli 2013 e R. Esposito, *Communitas. Origine e destino delle comunità* (1998), Torino, Einaudi 2006. Sul tema mi permetto di rinviare a 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 comunità come prospettiva Condizioni e possibilità

Sara Nosari

1. L'interesse per la prospettiva

L'uomo si distingue per la sua straordinaria capacità di inventare. Inventa, prima di tutto, quando interviene nel cambiamento: inventa producendo nuove e inaspettate esperienze che scompongono e ricompongono quelle già vissute in una sintesi che ne è il superamento. Inventa perché, essendo in grado di leggere nelle maglie dell'esperienza tanto le necessità quanto le possibilità, edifica una realtà artificiale che per altezza e profondità, dimensioni e misure, ricama su quella naturale portando le possibilità ancora inesprese a un estremo che sembra potersi misurare – ogni volta – con l'ulteriorità del limite¹.

Inventa poi anche, se non soprattutto, quando *mette in prospettiva* il cambiamento²: in questo caso l'invenzione non dà risposta a un problema, non segue un bisogno, non soddisfa un'aspettativa né esprime un innato gusto per la sperimentazione del nuovo o del diverso, ma dà al cambiamento un ordine e una destinazione che non potrebbe avere altrimenti. La portata "rivoluzionaria" della novità di questa invenzione è resa con particolare efficacia dalle parole di Hannah Arendt:

Il nuovo si verifica sempre contro la tendenza prevalente delle leggi statistiche e della loro probabilità, che a tutti gli effetti pratici, quotidiani, corrisponde alla certezza; il nuovo quindi appare sempre alla stregua di un miracolo. Il fatto che l'uomo sia capace

¹ È l'invenzione "produttiva" a cui l'uomo approda «rendendosi conto delle caratteristiche strutturali e delle esigenze della struttura; procedendo in accordo con queste esigenze e facendosi guidare da esse: cambiando quindi la situazione nella direzione di miglioramenti strutturali» (M. Wertheimer, *Il pensiero produttivo* [1945], tr. it. di M. Giacometti e R. Bolletti, Giunti Barbera, Firenze 1976, p. 252).

² Sul potere euristico del "dispositivo prospettico" e sul suo valore di modello per il pensiero, non solo artistico, si rimanda al volume di Hubert Damisch, *L'origine della prospettiva* (1987), tr. it di A. Ferraro, Guida, Napoli 1992.

d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile³.

Quello messo in gioco dall'invenzione umana non è un ordine inespresso, fondamentalmente anticipato o anticipabile da una conoscenza in grado di cogliere e di registrare, del cambiamento stesso, le inesauribili possibilità. Allo stesso modo, la destinazione proposta non è un séguito implicito che, pertanto, prosegue una destinazione già data, aumentandola oppure ottimizzandola. Al contrario, si tratta di un ordine e di una destinazione possibili unicamente come conseguenza del potere di *dare inizio*, proprio soltanto dell'uomo⁴.

Tuttavia, se è vero che «la profonda verità degli uomini – come sostiene Emmanuel Mounier – è *un atto, non un fatto*»⁵, è altrettanto vero che l'esser *causa* di cui l'uomo è capace non è semplicemente l'esser *causa-di*.

La causalità di cui l'uomo è titolare è una causalità che ha la capacità (nonché il potere) di agire *per*; si tratta dunque di una causalità che, esplicitando la lettura jonasiana, agisce *a favore e in vece*.

Il “per che cosa” si trova fuori di me, anche se nell'ambito di influenza del mio potere, e ne dipende nel bene e nel male. Il “per che cosa” contrappone al mio potere il suo diritto di esistere a partire da ciò che è o può essere. La causa diventa mia, poiché il potere è mio e ha una relazione causale proprio con lei. [...] Il potere diventa oggettivamente responsabile per ciò che gli viene affidato⁶.

Questa causalità inventa “nominando” e “rappresentando”⁷: in quanto invenzione che nomina, restituisce del cambiamento una versione non generica

³ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), tr. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano 1997, p. 129.

⁴ Nella possibilità di agire *altrimenti*, c'è ben di più della molteplicità del possibile o del probabile: il potere causale dell'uomo – che è *potere di dare inizio* – dà origine a una comprensione del cambiamento misurata sulla logica “generale” del senso e del valore.

⁵ E. Mounier, *Trattato del carattere* (1947), tr. it. di C. Massa e P. De Benedetti, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo 1990, p. 93. Mounier prosegue: quest'atto «è uno sforzo vivente, e questo sforzo può imporre la sua autorità molto al di là di ciò che la generalità degli uomini si immagina come possibile».

⁶ H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979), tr. it. di R. Rinaudo, Einaudi, Torino 1993, p. 117.

⁷ “Nominare” e “rappresentare”, prima ancora di essere gli atti con cui l'uomo mette in prospettiva il cambiamento inventandone ordine e destinazione, costituiscono degli *atteggiamenti* e degli *interessi* specificatamente umani. Secondo la lezione deweyana, infatti, il cambiamento, dal momento che non accade nel vuoto, è “fatto” da tutto ciò che è sperimentato, da «tutto ciò che si subisce e si prova. [...] Senza il sole, la luna, le stelle, le montagne e i fiumi, le foreste e le miniere, il suolo, la pioggia e il vento, la storia non ci

(ossia approssimativa e sommaria), all'interno della quale ogni parte viene riconosciuta nella sua presenza come "parte attiva" e, di conseguenza, "fatta essere" attraverso l'assegnazione di un posto e di un ruolo; in quanto invenzione che rappresenta, dispone il cambiamento secondo una trama che ne trasforma (*poeticamente*) la portata⁸, facendone una portata di senso.

Messo in prospettiva, il cambiamento perde i tratti della genericità e diventa narrazione di storie. L'interesse per questa specifica declinazione delle capacità di invenzione dell'uomo – che è, in prima istanza, interesse per il possibile quanto esistenzialmente necessario senso della propria presenza al mondo – deve essere riconosciuto come il compito da cui dipende la possibilità stessa di interpretare il cambiamento in un senso che sia *specificatamente umano*. Il cambiamento *non può non* avere una prospettiva, "pena" l'indifferenza verso qualsiasi direzione⁹.

2. La forma della prospettiva

Proprio in ragione di questo richiamo, l'invenzione della prospettiva non è "finzione", dove tutto può accadere perché nulla accade realmente. La straordinaria capacità di inventare di cui dà prova l'uomo lo impegna in un compito a cui non è possibile non rispondere né è possibile rispondere in un modo qualsiasi¹⁰. Tuttavia, la risposta – ossia la messa in prospettiva – non è

sarebbe. Queste non sono condizioni esterne [del cambiamento], della storia e dell'esperienza: fanno integralmente parte di esse. *Ma dall'altro lato senza gli atteggiamenti e gli interessi umani, queste cose non sarebbero storia*» (J. Dewey, *Esperienza e natura* [1925], tr. it. di N. Abbagnano, Paravia, Torino 1957, pp. 4-5, *corsivo nostro*).

⁸ Il rimando è all'azione poetica che, seguendo l'interpretazione di Ralph W. Emerson, "amplia ed espande" il cambiamento perché "ne sa altri usi, altre forme, altri sensi": «Sa che l'albero ha un altro uso oltre quello di fare mele; e il grano un altro, oltre quello di far farina; e la sfera terrestre un altro, oltre quello dell'agricoltura e della viabilità» (R.W. Emerson, *Uomini rappresentativi* [1850], tr. it. di M. Pastore-Mucchi, Bocca, Milano 1904, p. 167).

⁹ «La vita umana – riassume esemplarmente l'espressione blondeliana – ha o non ha un senso? E l'uomo ha un destino? [...] Il problema è inevitabile; l'uomo lo risolve inderogabilmente; e questa soluzione, giusta o sbagliata, ma volontaria e al tempo stesso necessaria, ognuno la porta nelle proprie azioni» (M. Blondel, *L'azione. Saggio di una critica della vita e di una scienza della prassi* [1893], tr. it. di S. Sorrentino, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, p. 65).

¹⁰ È la lezione buberiana: «L'uomo ha storia in quanto si è fundamentalmente avventurato in qualcosa che a una belva rapace apparirebbe insensato e grottesco: nella responsabilità» (M. Buber, [1936], *La domanda rivolta al singolo*, in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it. di A.M. Pastore, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 2011, p. 265).

compito semplice, ancor meno facile¹¹.

Ne dà significativo esempio l'ucronia di Jean Sébastien Mercier che, nel 1770, racconta l'anno 2440. Il protagonista del racconto si addormenta e quando si sveglia si scopre sorprendentemente vecchio. Si guarda attorno e legge l'anno in corso: 2440. Era nato nel 1770 ed erano, quindi, trascorsi settecento anni. Comincia così a girare per quella città che, pur sua, gli appariva ora diversa: Parigi.

Tutto era cambiato, tutti quei quartieri che mi erano così noti mi si presentavano sotto una forma diversa e recentemente abbellita. Mi perdevo in grandi e belle vie allineate con cura. Entravo in spaziosi crocevia in cui regnava un ordine tale che non provavo il minimo imbarazzo. Non incontravo vetture pronte a investirmi. Un gottoso avrebbe potuto passeggiare tranquillamente. La città aveva un'aria animata, ma senza turbamenti e senza confusione¹².

Quelle che erano state le grandi idee del suo tempo erano state realizzate. L'invenzione che aveva dato vita a quei cambiamenti non era stata guidata semplicemente dalla capacità di previsione o da una invenzione meramente tecnica, ma dall'appello che richiamava a seguire il *désirable*. Ma si sa: «*Ogni cosa a suo tempo*». C'era ancora il deposito delle polveri nel centro della città? Ovviamente no: gli uomini del 2440 non erano imprudenti fino a quel punto. «Ci sono già abbastanza vulcani accesi dalla mano della natura, senza crearne di artificiali, cento volte più pericolosi»¹³.

Questa conquistata prudenza aveva lavorato a una nuova società, a una nuova giustizia, a un nuovo governo che «rispondeva della vita di ogni singolo cittadino»¹⁴. Mercier ne era meravigliato:

I poveri malati non devono più combattere se non i mali che impone loro la natura: quando si ha da soffrire solo per colpa sua, si soffre in silenzio. Ogni malato ha il suo letto e può spirare senza maledire la natura umana! I medici, saggi e caritatevoli, non emettono più soltanto sentenze di morte: si occupano invece di esaminare ogni malato in particolare e la salute non tarda a rifiorire sotto il loro sguardo attento e prudente¹⁵.

¹¹ Con *semplice* e *facile* si intende rimandare a due differenti misure: la prima è connotazione del pensare, la seconda – invece – è connotazione dell'agire. La prospettiva, pertanto, non è semplice da pensare e nemmeno facile da realizzare.

¹² J.-S. Mercier, *L'anno 2440* (1770), tr. it. di L. Tundo, Dedalo, Bari 1993, p. 99.

¹³ Ivi, p. 117.

¹⁴ Ivi, p. 101.

¹⁵ Ivi, p. 115.

Ringiovanito alla vista di tante cose nuove e finalmente umane, il protagonista del sogno non sentiva più il peso della vecchiaia. Il risveglio, però, lo riportò nella sua Parigi. Era comunque felice:

Augusto e rispettabile anno che devi portare la felicità sulla terra: quando tu che, ahimè, ho visto solo in sogno, sorgerai, coloro che vedranno il tuo sole calpesteranno sotto i piedi le mie ceneri e quelle di trenta generazioni, successivamente estinte e scomparse nel profondo abisso della morte. [...] Peccato che non possa vederti se non in sogno, anno tanto desiderato e che i miei desideri chiamano! Affrettati! Vieni a illuminare la felicità del mondo!¹⁶

Le capacità di invenzione di Mercier avevano messo in prospettiva l'impegno per un cambiamento in favore di una società che vedesse smussate – fino alla levigatura – quelle differenze sociali che distinguevano e classificavano gli uomini secondo diversi “gradi” di umanità. Quella messa in prospettiva, consapevole della processualità necessaria per ogni cambiamento, attribuiva al cambiamento stesso un compito da ricercare, non in quanto risultato (inevitabilmente esaurito, una volta compiuto), ma in quanto fine (quindi, da confermare a ogni azione).

Il mondo sarebbe forse fatto soltanto per quel così piccolo numero d'uomini che attualmente coprono la faccia della terra? Cosa sono tutti gli esseri che sono esistiti rispetto a quelli che Dio può creare? Altre generazioni verranno ad occupare il posto che noi occupiamo, esse appariranno sullo stesso teatro¹⁷.

Quello che Mercier racconta non è un semplice sogno, ma l'invenzione di una prospettiva – la possibilità di un “altro” cambiamento – che l'Autore consegna alle nuove generazioni, affinché “ciascuna faccia la propria parte”.

Al di là dei contenuti¹⁸ (l'autenticità dell'invenzione non sta nell'anticipazione degli eventi ma nella significatività della loro possibilità!), il racconto ucronico di Mercier insegna come la prospettiva agisca come manifesto.

Come manifesto, la prospettiva data dalla capacità causale dell'uomo è – insieme – valutazione e scelta. La messa in prospettiva che dà inizio al

¹⁶ Ivi, p. 89.

¹⁷ Ivi, p. 91.

¹⁸ L'impegno profuso dall'uomo nel compito di mettere in prospettiva il cambiamento è stato segnato da opere profondamente formative. Se ne ricordano, per rappresentatività e significato storico, tre: *1984* di George Orwell (1949, tr. it. di G. Baldini, Mondadori, Milano 2005), *Il Signore delle mosche* di William Golding (1954, tr. it. di F. Donini, Mondadori, Milano 1991), *Il Donatore* di Lois Lowry (1993, tr. it. di S. Congregati e A. Ragusa, Giunti, Firenze 2010).

cambiamento è, necessariamente, un (coraggioso) atto di selezione che “scarta” per dare forma *umana* al cambiamento. Di conseguenza, non può che essere – nello stesso tempo – presa in considerazione e presa in carico delle conseguenze.

La messa in prospettiva del cambiamento agisce inoltre come manifesto perché dichiara una possibile appartenenza. La prospettiva autentica (afferma ed eleva) l'identità dell'uomo mettendola in relazione con una causa in ragione e in nome della quale agire. Da riconoscere e da condividere, l'appartenenza messa in prospettiva non sta al posto di una aggregazione di forza o di convenienza, di sforzo o di consuetudine, ma si presenta come l'incontro con una possibile immagine “allargata” di sé nella quale è possibile riconoscersi, per un cambiamento che, sinceramente sentito, diventi sinceramente umano.

La messa in prospettiva agisce ancora sul cambiamento come manifesto perché comprende, nello stesso tempo, la dichiarazione di una possibile partecipazione. L'immagine proposta dalla prospettiva sul cambiamento lega assegnando ruoli e impegnando in compiti che, se da una parte consentono di prendere parte al cambiamento, dall'altra attendono una risposta che non ammette (comode) deleghe o (pigre) astensioni.

Agisce, infine, come manifesto proprio perché c'è, a corollario di questa dichiarazione di appartenenza e di partecipazione, il monito a far sì che ogni azione di cambiamento sia pensata e compiuta da ciascuno all'altezza del valore di senso rappresentato dalla prospettiva.

In quale prospettiva, allora, vale la pena impegnare le capacità di invenzione dell'uomo? Quale prospettiva può/deve farsi – oggi – compito per un cambiamento che sia traccia di una possibilità specificatamente umana? L'invenzione è “doverosa”: l'uomo di fatto, parafrasando Karl Jaspers¹⁹, non può seriamente difendersi dall'evidenza che il cambiamento – soprattutto per quanto riguarda la direzione di senso – dipende dalle sue capacità di invenzione e dalle implicite decisioni prese sul valore del senso.

3. La prospettiva della comunità

Per quanto doverosa, l'invenzione della prospettiva non può né deve portare a un quadro definitivo da assumere quale modello a cui avvicinarsi progressivamente, in ragione della presunta perfettibilità del cambiamento stesso. Non potendo però, per il verso opposto, consegnare il cambiamento a

¹⁹ K. Jaspers, *Per un nuovo umanesimo: condizioni e possibilità* (1949), tr. it. di R. Celada Ballanti, in Aa.Vv., *Etica e destino*, a cura di D. Venturelli, Genova, Il Melangolo 1997, p. 18.

una neutralità indifferente ai modi in cui l'uomo pratica la propria umanità, occorre comprenderlo nella cornice di una prospettiva. In sua assenza, la possibilità di dare forma umana (unitaria e valoriale) al cambiamento è fortemente minacciata e seriamente compromessa.

La tentazione dell'immediatezza, quando si resta sempre sulla superficie dei problemi; la tentazione dell'impazienza, quando non si coltiva il senso dell'attesa; la tentazione dell'impulsività quando non si riesce a controllare la reattività istintiva. Ciò che rischia di scomparire è il senso stesso dell'umanità, come dimensione e prospettiva stessa dell'avvenire²⁰.

Bisogna allora inventare una prospettiva a cui aspirare e da cui farsi ispirare. Questa prospettiva può (ancora) essere trovata e riconosciuta nell'immagine che restituisce un'idea di cambiamento da vivere come *frequentazione della comunità*.

Si tratta di una prospettiva che trova possibile giustificazione nel principio della compresenza. Preso a prestito dal pensiero (nonché dall'azione) di Aldo Capitini, questo principio non rimanda a una condizione (l'indiscutibile e inevitabile "relazione compresenziale") segnata da un ordine che, nello stesso tempo, accoppia e oppone. Non pone la questione (altrettanto indiscutibile e inevitabile) della numerosità delle presenze e della conseguente suddivisione/condivisione degli spazi. La compresenza, infatti,

non è la somma di tutti gli esseri singoli nella loro finitezza, nelle loro insufficienze, nei loro lati scadenti [...], ma è l'unità del loro meglio, della loro produttività di valori, delle loro possibilità-aperture per il futuro²¹.

Essa non si riduce al «complesso degli individui che furono, sono e saranno» perché consiste «nel procedere in avanti dei valori [o delle prospettive di valore] che essi hanno prodotti e produrranno»²². Il principio della compresenza che può giustificare e indicare una prospettiva di cambiamento rimanda, infatti, alla comprensione e all'interpretazione di una esperienza originaria che dà *prova vissuta* della possibile «compresenza di tutti in

²⁰ G. Mollo, *La via del senso, Alla ricerca dei significati dell'esistenza per una autentica formazione culturale*, La Scuola, Brescia, 1996, pp. 24-25.

²¹ A. Capitini, *Educazione aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1967, vol. I, p. 91.

²² G.M. Bertin, *La teoria della compresenza*, in G. Cacioppo (a cura di), *Il messaggio di Aldo Capitini*, Lacaia, Manduria 1977, p. 494.

ciascuno»²³. Così la definisce Capitini: «La compresenza è la vicinanza fianco a fianco di tutti gli esseri infinitamente, e la fine di essi come oggetti»²⁴.

È, questa, l'esperienza che suggerisce l'ipotesi di una vita «non semplicemente subita (consumata) sul piano biologico», ma colta in quanto degna di essere vissuta «oltre se stessi»²⁵: l'esperienza di un *sentimento* che coglie un'apertura, una disponibilità; un'esperienza che accade – inizialmente – senza alcuna forma di intenzionalità e che, però, lascia traccia di una problematicità che è (inesauribile) *possibilità*: la sua incompiutezza²⁶.

A partire da questa esperienza “prima”, a partire «dall'orientamento della compresenza»²⁷, è possibile inventare una prospettiva che carichi il cambiamento dell'interesse per la ricerca o la creazione di esperienze che lo compiano come *prove di comunità*.

È, questa, una prospettiva che dà valore all'esperienza vissuta²⁸: impossibile prescindere laddove si voglia segnare il cambiamento in un senso *fedelmente* umano. Una prospettiva distante o estranea al vissuto risulterebbe una gratuita imposizione e sarebbe facilmente disattesa o falsamente compiuta. L'invenzione di questa prospettiva “taglia” così dell'uomo un profilo originariamente relazionale, scegliendo una forma per la quale l'altro e gli altri sono già compresi perché impliciti nell'idea stessa di identità umana.

Sulla base di questa premessa, la prospettiva scelta dichiara una appartenenza: la compresenza, colta sentimentalmente nelle maglie del vissuto (e non nell'unità concettuale del puro pensiero), viene tradotta in legame che vincola al riconoscimento di una comunità per la quale «non c'è nessuna differenza»²⁹. Dichiara, nello stesso tempo, una possibile quanto necessaria

²³ G.M. Bertin, *Disordine esistenziale e istanza della ragione. Tragico e Comico. Violenza e Eros*, Cappelli, Bologna 1981, p. 453.

²⁴ A. Capitini, *L'atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 67. Poi Capitini prosegue: «L'educazione è, dunque, comunicazione di valore. Le nozioni sono apparentemente dati, ma realmente si riportano al valore».

²⁵ Ivi, p. 24.

²⁶ Lontano dal costituire una condizione del tutto negativa, l'incompiutezza è positiva «perché amplia l'orizzonte umano invece che restringerlo» (T. Pironi, *La pedagogia del nuovo di Aldo Capitini. Tra religione ed etica laica*, Clueb, Bologna 1991, p. 84).

²⁷ A. Capitini, *La compresenza dei morti e dei viventi*, il Saggiatore, Milano 1966, p. 178.

²⁸ Tutto ha inizio nell'esistenza concreta. Per comprendere l'uomo nelle sue reali capacità di invenzione del cambiamento, ma anche per comprendere i margini di un intervento educativo chiamato a incontrare e a orientare queste capacità, l'esistenza deve essere riconosciuta come esistente. Ricorda Jacques Maritain: «Non si mangia il mangiato, ma si mangia il pane» (J. Maritain, *I gradi del sapere* [1932], tr. it. di E. Maccagnolo, Morcelliana, Brescia 1981, p. 137).

²⁹ A. Capitini, *L'educazione aperta*, cit., p. 82.

(esistenzialmente necessaria) partecipazione: non si tratta, semplicemente, di un prendere parte che si va a sommare a una causa che c'è già. La compresenza è orientamento che dà l'occasione di partecipare alla costruzione di una "nuova" realtà – la comunità – che non avrebbe altre possibilità di affermarsi al di fuori del suo sguardo unitario. È dunque dalla partecipazione che dipende la possibilità di provare l'appartenenza umana. Da qui, ossia dalla dipendenza che lega l'appartenenza a una convinta ed effettiva partecipazione, segue il carattere di imperativo della prospettiva³⁰: non un'opzione, ma nemmeno una messa in prospettiva che ammetta sospensioni o trasgressioni. Le capacità che permettono all'uomo di agire altrimenti impegnano in una direzione di senso che – una volta riconosciuta e scelta – non ammette la possibilità di agire in altro modo, se non fedelmente alla prospettiva di cambiamento assunta.

Di conseguenza, la dichiarazione di appartenenza e di partecipazione, con cui la messa in prospettiva inventa un "altro" cambiamento per l'uomo, è monito a cui è necessario educare affinché quell'esperienza "prima" della compresenza, *coltivata*, diventi una "seconda" esperienza in grado di portare la compresenza ad essere, non solo principio, ma anche fine, quindi opera continua in grado di testimoniare la prospettiva indicata (quella della comunità).

4. Una prospettiva da frequentare

All'uomo – forse in particolare all'uomo di oggi – spetta il compito di farsi seriamente³¹ inventore di prospettive per il cambiamento, consapevole del fatto che, «nella storia, non accade mai, né tutto, né solo ciò che si crede che stia per accadere»³² o che si desidera che accada.

Farsi inventore di una prospettiva per il cambiamento resta un compito in cui impegnarsi. Suscitare l'interesse per questo compito è dovere dell'educazione.

³⁰ È uno sguardo di pareysoniana memoria. Ciascun uomo, nel compiere il cambiamento con cui riconosce sé e gli altri assegnando un posto e un ruolo al mondo, non può astenersi da decidere «se *essere* storia o *avere* storia, se identificarsi con la propria situazione o farne un tramite per attingere l'origine, se rinunciare alla verità o darne rivelazione irripetibile. Ciò dipende dal modo con cui l'uomo liberamente *prospetta di* ridursi a mero prodotto storico o *farsi prospettiva vivente*» (L. Pareyson, *Verità e interpretazione*, Mursia, Milano 1971, pp. 16-17, *corsivo nostro*).

³¹ L'invenzione deve avere la serietà del lavoro, dove non è concesso – come nel gioco – di fare finta o di tornare indietro: come tale, è impegnativa e faticosa.

³² V. Mathieu, *La speranza nella rivoluzione*, Armando, Roma 1992, p. 18.

Farsi inventore di una prospettiva sul cambiamento che si misuri con l'idea di comunità radicata nella compresenza è *una* possibilità. Non, però, una possibilità qualunque: ricercarla significa sperare ancora nella concreta – seppur futura – possibilità di una umanizzazione dell'uomo. La questione – di chiara matrice arendtiana – è

sapere quale misura di realtà occorre mantenere anche in un mondo diventato disumano, se non si vuole ridurre l'umanità a vuota parola o fantasma. In altri termini, fino a che punto rimaniamo obbligati al mondo quando ne siamo stati espulsi o ci siamo ritirati da esso?³³

Considerare la compresenza come “misura di realtà” significa credere in una possibilità per l'umanità profondamente marcata in senso educativo: significa, cioè, credere in una possibilità da assumere come *compito*. Significa riconoscere nel “rapporto sociale” della compresenza una possibilità che va compiuta – nel senso di scoperta, provata e confermata – in ogni azione, ogni volta in modi diversi, in contesti diversi, con interlocutori diversi. Significa, in altri termini, interpretare il cambiamento, non solo come impegno, ma anche se non soprattutto come autentica militanza che investe la totalità della propria esistenza in azioni di testimonianza. Non è dato immaginare ambiti esclusi da questo rapporto; non è pensabile che ci siano campi in cui la compresenza possa essere, seppur solo temporaneamente, sospesa.

Considerare la compresenza come “misura di realtà” significa, dal punto di vista educativo, fare dell'educazione un processo implicato nella formazione di una “abitudine”³⁴ che strutturi quell'apertura “prima” in un consolidato *atteggiamento* capace di incontro, di ascolto e di confronto, sinceramente *interessato* a ricercare e a sostenere una costruttiva (propositiva) e significativa (pacifica) convivenza.

L'educazione a questa abitudine non può quindi passare per un intervento che agisca in maniera trasmissiva e contenutistica. Non c'è passaggio che porti a una sua acquisizione garantita. L'abitudine alla compresenza può solo essere occasionata sorgivamente dalla frequentazione di esperienze che

³³ H. Arendt, *L'umanità nei tempi bui* (1968), tr. it. di L. Boella, Raffaello Cortina, Milano 2009, pp. 79-80.

³⁴ In gioco non c'è una ricorrenza che consegna il cambiamento all'uniformità o alla probabilità, ma una forza pedagogica che lavora alla perfezione del compito. È il caso dell'abitudine che «mentre per un verso converte gli atti ripetuti in abiti, per l'altro fa sì che gli abiti, in quanto disposizioni costanti e riserve di energia, si manifestino negli atti, sì che quel che si è dipende da quel che si fa e quel che si fa deriva da quel che si è» (L. Pareyson, *L'iniziativa morale. Corso di filosofia morale dell'anno accademico 1968-69*, Giappichelli, Torino 1969, p. 139).

sappiano di comunità come compresenza. Sul confine imprecisato (felicitemente imprecisabile per una educazione che abbia statuto artistico³⁵) tra formulato e informale, tra formale e informale, la frequentazione è e resta la modalità educativa – forse la sola – capace di comunicare, ossia di *mettere in comune*, il senso prospettato o da prospettare³⁶.

Frequentare un circolo, un salotto, una qualsiasi compagnia significa entrare in contatto con la presenza individuale dei suoi componenti da un lato, ma anche con lo *spirito complessivo* di quel salotto, di quel circolo, di quella compagnia, che ha un suo modo di agire e di reagire non riducibile alle reazioni individuali dei componenti³⁷.

L'azione della frequentazione è in grado di coltivare l'abitudine alla compresenza in quanto particolare modalità educativa che dà prova, facendo fare prova. Infatti mette in scena la prospettiva data o da dare al cambiamento attraverso esperienze che ne rappresentano l'ordine e la destinazione: in questo modo, agisce introducendo al cambiamento per come potrebbe essere o continuare a essere. Lo fa aprendo all'esperienza di – non programmabili – “cifre di trascendenza” o di “grandi attimi”, che rimandano, rendendolo così presente, al senso cercato e scelto per il cambiamento. Agisce, quindi, richiamando ed esercitando l'attenzione con il chiaro intento di *suscitare* l'interesse per quella possibilità che permette di andare oltre il dato della mera presenza. Infine, dal momento che l'interesse e lo sforzo per l'interesse non seguono come risultati né dell'introduzione né dell'apertura, resta in attesa: l'azione della frequentazione ha carattere essenzialmente generativo; come tale, si preoccupa di *iniziare* all'ordine e alla destinazione della prospettiva di cambiamento. Del séguito non può né deve farsi carico: dal momento che l'interesse e lo sforzo per l'interesse non sono considerabili come dei traguardi,

³⁵ Si tratta di uno statuto che compromette l'educazione con le questioni di valore e che, di conseguenza, si distingue da quello “scientifico”: «La verità oggettiva della scienza è priva di interesse, perché rimane neutrale di fronte alla questione dell'esistenza, e la verità soggettiva, la verità di colui che esiste, è paradossale, poiché essa non può mai divenire oggettiva e valida universalmente» (H. Arendt, *Che cos'è la filosofia dell'esistenza?* [1946], tr. it. di S. Maletta, Jaca Book, Milano 1998, p. 54).

³⁶ Questa frequentazione è modalità che rimane senza spiegazione epistemologica fondamentalmente perché “senza contenuto”: la compresenza – infatti – non è un oggetto. Di conseguenza, non può essere prodotta ma unicamente coltivata.

³⁷ V. Mathieu, *Per una cultura dell'essere*, Armando, Roma 1998, p. 15: «Colui che entra nello spazio educativo della frequentazione – prosegue Mathieu – coltiva e ne viene, al tempo stesso, coltivato, in una cooperazione che può giungere, in qualche momento, alla fusione, ma mai alla confusione» (Ivi, p. 16).

anche la loro manifestazione non appartiene al campo della verifica (ma, seguendo Bloch, a quello della speranza³⁸).

Lo scopo della frequentazione è quello di permettere di *fare pratica* delle capacità umane: l'invenzione che mette in prospettiva il cambiamento è l'atto che, più di ogni altro, ne esprime la potenza rivoluzionaria. Ed è proprio in ragione di questa potenza che occorre farsi carico di mettere in scena esperienze che non tradiscano – con versioni false, fuorvianti o semplicemente superficiali – il senso della compresenza.

Di questa responsabilità, tuttavia, non ci può essere l'esatta misura. L'invenzione che dà una direzione di senso al cambiamento resta una pratica segnata dall'incertezza e dalla precarietà, dal rischio e dal possibile scacco. Nonostante tutto, resta l'unica strada per “far valere” *umanamente* il cambiamento.

³⁸ Il cambiamento non accade e non può accadere «se non ha “alle spalle la forza di un io e di un noi”, ossia una soggettività umana organizzata in grado di orientare, mobilitare e radicare in forma di comunità le tendenze verso una vita migliore» (E. Bloch, *Il principio speranza* [1959], tr. it. di E. De Angelis e T. Cavallo, Garzanti, Milano 2009, p. XXIV).

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. Ricontriamo 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.

Il valore pubblico dell'educazione: sui processi di valutazione come questione etico- politica

Paolo Monti¹

1. Introduzione: valore pubblico dell'educazione e democrazia

Il recente dibattito sulla post-verità² ha riportato l'attenzione sulla centralità della conoscenza nella vita delle società democratiche, prendendo le mosse dai timori per l'avanzata dei populismi nelle società liberali³ e dalla diffusione di comportamenti antisociali basati su credenze false, come nel caso del decrescente ricorso alla vaccinazione dei bambini⁴. Il valore pubblico dell'educazione gode, d'altra parte, di ampio supporto nel discorso culturale e radicato sostegno normativo sul piano istituzionale. L'istruzione pubblica obbligatoria e la molteplicità di agenzie educative finanziate dagli stati sono, da questo punto di vista, solo la sanzione più evidente e articolata del riconoscimento che fra società democratiche ed educazione dei cittadini sussiste un legame vitale. Non è dunque in genere controverso che l'accesso dei cittadini al sapere e l'acquisizione da parte loro di competenze culturali e professionali abbia un valore pubblico decisivo, in quanto condizione di possibilità della cooperazione sociale. La declinazione di questi principi è tuttavia molteplice, e lascia aperto il campo a controversie circa le priorità di valore e le strategie di esecuzione. A diverse forme della cooperazione sociale corrispondono diverse forme di sapere che abilitano a parteciparvi. A diverse

¹ E-mail: paolo.monti@unicatt.it

² Cfr. R. Keyes, *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*, St. Martin's Press, New York 2004; S. Fuller, *Post-Truth: Knowledge As a Power Game*, Anthem, London 2017; D.J. Levitin, *Weaponized Lies: How to Think Critically in the Post-Truth Era*, Penguin, London 2017.

³ Cfr. B. Moffitt, *The Global Rise of Populism: Performance, Political Style, and Representation*, Stanford University Press, Stanford 2016.

⁴ Cfr. S. Black, R. Rappuoli, *A Crisis of Public Confidence in Vaccines*, in «Science Translational Medicine», II, n. 61, 2010, pp. 1-7, 2010.

interpretazioni dei beni comuni fondamentali che la società persegue corrisponde una diversa valutazione delle forme di educazione pubblicamente rilevanti. Il recente dibattito sulla progressiva svalutazione degli studi umanistici in favore della formazione tecnico-scientifica è un'esemplificazione delle implicazioni pubbliche di tale conflitto di interpretazioni⁵.

La posizione delle discipline umanistiche all'interno dei percorsi di studi medi e superiori è diventata progressivamente un oggetto di contesa in molte democrazie liberali, con conseguenze che si sono fatte più acute dopo la crisi finanziaria del 2008. La presenza degli studi umanistici nei curriculum è progressivamente diminuita, le risorse destinate al finanziamento della ricerca in tale ambito sono sempre più scarse e in generale la loro "non spendibilità" all'interno del mercato del lavoro ne ha eroso l'attrattiva sociale in favore di altri percorsi formativi di carattere tecnico-scientifico⁶. Per altro verso, come osservato da alcuni studiosi, si nota un'analogha marcata preferenza per gli studi tecnico-scientifici anche guardando alle scelte politiche compiute dei regimi autoritari, che evidentemente si sentono meno minacciati dalle facoltà di scienze naturali, ingegneria e medicina che da quelle di storia, filosofia e letteratura⁷. A fronte di questa progressiva marginalizzazione, è cresciuta, come reazione, una pubblicistica tesa a difendere la rilevanza della formazione umanistica, e in particolare filosofica, nella formazione dei cittadini. La tesi a sostegno del valore degli studi umanistici è, in questo senso, che l'esercizio attivo della cittadinanza democratica richiede l'esercizio di capacità di pensiero critico, argomentazione razionale e deliberazione discorsiva non riducibili ai saperi tecnici settoriali⁸. In questa prospettiva, il valore pubblico dell'educazione si definisce principalmente in rapporto alla sua capacità di garantire nel tempo il persistere delle condizioni di possibilità dell'esercizio della cittadinanza.

A supporto di questa tesi, in queste pagine si intende mettere in evidenza che (2) l'esercizio della cittadinanza richiede effettivamente più della semplice acquisizione di conoscenze o competenze. L'educazione alla cittadinanza

⁵ Cfr. J. Bate (ed.), *The Public Value of the Humanities*, Bloomsbury, London and New York 2011; H. Small, *The Value of the Humanities*, Oxford University Press, Oxford 2013.

⁶ Cfr. M.C. Nussbaum, *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010.

⁷ Cfr. J. Breslin Smith, C. Murphy, *The Struggle to Erase Saudi Extremism*, in «New York Times», 20th November 2014. Disponibile online all'indirizzo: <http://www.nytimes.com/2014/11/21/opinion/the-struggle-to-erase-saudi-extremism.html> [Ultimo accesso: 1 giugno 2017]

⁸ Cfr. D. Drakeman, *Why We Need the Humanities: Life Science, Law and the Common Good*, Palgrave MacMillan, New York 2016.

democratica esige infatti più ampiamente di essere introdotti: (i) alla partecipazione a pratiche cooperative di natura deliberativa, ove è in gioco la decisione aperta sui principi e sui fini, non solo sui mezzi delle pratiche stesse; (ii) a una comprensione di sé da parte dei cittadini come soggetti liberi ed eguali, fra loro reciprocamente co-implicati nel definire il senso e i termini della cooperazione sociale che li lega all'interno della comunità. Le pratiche di formazione dei cittadini dovranno dunque (3) essere valutate in quanto rispondenti, o meno, a questo tipo di esigenza educativa. Processi e criteri di valutazione delle pratiche educative sono invece spesso dominati da una comprensione di tali pratiche che ne trascura la dimensione morale, cooperativa e deliberativa, in favore di standard uniformi di misura delle conoscenze e delle competenze acquisite dai singoli. In questo senso, (4) l'applicazione in ambito educativo di pratiche filosofiche come la *Philosophy for Children* rappresenta un caso esemplare di educazione alla cittadinanza che esige di essere valutata nella sua specificità.

2. Educazione alla cittadinanza democratica

È possibile caratterizzare i tratti fondamentali della cittadinanza da molteplici prospettive disciplinari e, anche all'interno della riflessione più specificamente filosofica, a partire da diverse scuole di pensiero. In questa sede ci limitiamo tuttavia a mettere in luce come, all'interno di alcune fondamentali matrici del pensiero democratico contemporaneo, il cittadino sia definito quale soggetto che partecipa alle pratiche politiche sulla base di una specifica comprensione di sé determinata dalla peculiare implicazione che ha con gli altri cittadini.

Già Aristotele vede il cittadino ideale come colui che si riconosce partecipe degli affari pubblici sia nell'atto del governare, sia nell'essere governato. Nella *Politica*, egli si esprime così:

Cittadino, nell'accezione comune, è chi partecipa alle funzioni di governante e di governato ed è diverso a seconda delle diverse costituzioni, ma secondo quella migliore è chi ha capacità e intenzione di essere governato e di governare, avendo di mira una vita conforme a virtù⁹.

⁹ Aristotele, *Politica*, III, 1283b-1284a, tr. it. di R. Laurenti, Laterza, Roma-Bari 2007, pp. 98-99.

E ancora:

Il bravo cittadino deve sapere e potere obbedire e comandare ed è proprio questa la virtù del cittadino, conoscere il comando che conviene a uomini liberi sotto entrambi gli aspetti. Queste due capacità sono proprie anche dell'uomo buono¹⁰.

Aristotele sottolinea in particolare come l'esercizio della cittadinanza non sia riducibile a una cooperazione di tipo meramente economico e strumentale, messa in atto in vista dell'ottenimento di beni specifici:

È chiaro perciò che lo stato non è comunanza di luogo né esiste per evitare eventuali aggressioni e in vista di scambi: tutto questo necessariamente c'è, se dev'esserci uno stato, però non basta perché ci sia uno stato: lo stato è comunanza di famiglie e di stirpi nel viver bene: il suo oggetto è un'esistenza pienamente realizzata e indipendente¹¹.

Possiamo dire che per Aristotele è necessaria un'ermeneutica continua riguardo a ciò che costituisce bene condiviso e giustifica un esercizio legittimo del potere politico. Tale ermeneutica del bene comune non è riducibile alla realizzazione cooperativa dei beni che pure sono necessari alla vita comune. Si tratta di un esercizio interpretativo che si svolge nel rapporto fra il volto attivo e quello passivo della cittadinanza – il governare e l'essere governati –, ove ciascuno può riconoscere di essere da sempre implicato nella conversazione, da un lato contribuendo a dare forma ai suoi termini, ma dall'altro anche essendo continuamente formato nella propria identità da quella stessa conversazione.

La tradizione liberale moderna ha ereditato questa intuizione in misura consistente tramite la mediazione kantiana, che ha riletto razionalisticamente la visione del cittadino come governante e governato nella figura della persona morale quale autrice della legge, e dei cittadini quali co-autori del sistema normativo condiviso da tutti gli esseri razionali. In questa direzione si esprime Kant nella *Fondazione della metafisica dei costumi*, laddove afferma:

Il concetto che ogni essere ragionevole deve considerarsi autore, in virtù delle massime della sua volontà, di una legislazione universale affinché possa, da questo punto di vista, giudicare se stesso e le sue azioni, conduce a un concetto assai fecondo che si connette a questo, cioè al concetto di un regno dei fini. Per regno intendo l'unione sistematica di diversi esseri ragionevoli mediante leggi comuni¹².

¹⁰ Ivi, III, 1277b, p. 79.

¹¹ Ivi, III, 1280b: 29-35, p. 88.

¹² I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, in Id., *Critica della ragione pratica*, a cura di P. Chiodi, UTET, Torino 2003, pp. 41-114: 83.

Tale condizione dei soggetti morali come co-autori di leggi comuni è fondata nella loro comune razionalità pratica, e configura la loro co-appartenenza ad una comunità di persone come fini in sé: «un essere ragionevole fa parte, in qualità di membro, del regno dei fini se in esso ha il ruolo di legislatore universale e insieme è sottoposto alle leggi di esso»¹³. L'eredità di questa concezione si riflette nell'ideale della ragione pubblica che, nelle sue diverse formulazioni, ha collocato la cittadinanza nel quadro della democrazia deliberativa contemporanea, come esercizio di discussione e decisione cooperativa sulla base di ragioni condivise, o almeno universalmente accessibili¹⁴. La partecipazione democratica è dunque, in questa prospettiva, parte di una pratica discorsiva all'interno della quale ciascun cittadino si colloca a partire dal riconoscimento riflessivo della relazione di reciprocità con gli altri come interlocutori ragionevoli, eguali per dignità e libertà, a un tempo autori della legge e ad essa soggetti.

Come evidenziato dal lavoro di Amartya Sen, anche al di fuori del panorama occidentale è possibile rintracciare tradizioni che attribuiscono un ruolo centrale alle pratiche di argomentazione e decisione pubblica condivisa. In questo senso, si può dire che le pratiche di partecipazione democratica dei cittadini hanno radici importanti anche fuori di Atene, e la loro istituzionalizzazione a livello globale nelle forme della democrazia partecipativa e rappresentativa non è dunque il frutto di un'imposizione eurocentrica. Dalla tradizione dei Concili Buddisti, risalente al VI secolo a.C., ove esponenti delle diverse comunità indiane convenivano per dibattere fra pari e in modo organizzato diverse prospettive religiose, fino ai periodi di tolleranza e pubblica discussione in materia religiosa e politica inaugurati dagli imperatori Ashoka, nel III secolo a.C., e Akbar, nel XVII secolo d.C., si individuano in questa luce degli antecedenti importanti per lo sviluppo della vita democratica indiana contemporanea¹⁵.

Questo percorso fra le radici della cittadinanza democratica, necessariamente breve e sommario, consente di caratterizzarne in termini generali la natura e le condizioni del suo esercizio. La cittadinanza si articola dunque (i) nella partecipazione a pratiche cooperative di natura discorsiva e deliberativa che fondano l'esercizio legittimo del potere politico tramite la

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Cfr. J. Rawls, *Political Liberalism*, Columbia University Press, New York 1993; J. Rawls, *The Law of Peoples: with The Idea of Public Reason Revisited*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1999; G. Gaus, *The Order of Public Reason: A Theory of Freedom and Morality in a Diverse and Bounded World*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.

¹⁵ Cfr. A. Sen, *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2014; J. Drèze, A. Sen, *Una gloria incerta: l'India e le sue contraddizioni*, Mondadori, Milano 2014.

partecipazione dei membri della comunità. Il fine di tali pratiche non è la realizzazione di beni predefiniti, come tipico per esempio delle pratiche professionali; il confronto fra i cittadini apre piuttosto lo spazio della deliberazione sui principi morali che devono presiedere alla cooperazione sociale e sul bene comune che questa deve realizzare come proprio fine. La partecipazione a tali pratiche è fondata (ii) su una specifica comprensione di sé da parte dei cittadini come soggetti liberi ed eguali, fra loro reciprocamente co-implicati nel definire i termini e il senso della cooperazione sociale che li lega all'interno della comunità. L'implicazione reciproca dei cittadini fra di loro non è, in questa prospettiva, un semplice mezzo in vista della realizzazione dei beni che la cooperazione consente. Si tratta piuttosto di un fine dell'attività politica stessa: che i cittadini di una democrazia, cioè, convivano riconoscendosi reciprocamente pari dignità, senza che nessuno (singoli o gruppi) abbia il monopolio circa la definizione del significato del vivere comune. Il dialogo durevole fra pari è dunque, in questo senso, sia mezzo sia fine della pratica democratica di cui i cittadini sono i partecipanti. L'eccellenza nell'esercizio della cittadinanza è la realizzazione di un modo di essere in relazione pratica con altri. Tale modo di essere in relazione prevede una partecipazione attiva e passiva alla vita politica: l'eccellenza della pratica è infatti stare nella relazione cooperativa con altri sia in quanto si esercita influenza su altri, sia in quanto ci si rende disponibili ad essere soggetti all'influenza d'altri.

Sulla base di questa caratterizzazione, la cittadinanza democratica richiede dunque la capacità di partecipare a un'interazione discorsiva sui termini e i fini della cooperazione sociale; una conversazione aperta alla revisione delle proprie credenze, alla luce della co-implicazione strutturale con altri come interlocutori liberi ed eguali¹⁶. Il valore pubblico dell'educazione come preconditione per l'esercizio della cittadinanza va dunque apprezzato in vista di questa forma di partecipazione. Poiché la partecipazione democratica si differenzia da altre forme di pratica sociale di tipo tecnico e professionale, ove la cooperazione è indirizzata alla realizzazione di fini predefiniti, l'educazione alla cittadinanza dovrà essere valutata con criteri e modalità che apprezzino questa specificità. Come la controversia sulla marginalizzazione degli studi umanistici mostra, tuttavia, le politiche educative e per la ricerca si stanno in realtà muovendo in direzione opposta, nonostante gli importanti segnali di

¹⁶ Ho sviluppato altrove le implicazioni etico-normative di questa prospettiva sulla cittadinanza in P. Monti, *From Social Practices to Reflective Agency: A Postsecular Ethics of Citizenship*, in D. Thunder (ed.) *The Ethics of Citizenship in the 21st Century*, Springer, New York 2017, pp. 127-144.

crisi della partecipazione democratica e il rischio crescente di svolte populiste e autoritarie. In questa progressiva tendenza verso la tecnicizzazione dell'educazione pubblica in vista della sua presunta "spendibilità" immediata all'interno del mercato del lavoro, i processi di valutazione delle pratiche educative giocano un ruolo decisivo. L'educazione pubblica, che ci si attende prepari gli individui a un esercizio eccellente cittadinanza, viene infatti interpretata e valutata in base a criteri che trascurano queste dimensioni cruciali di deliberazione e cooperazione. E poiché metodi e programmi di valutazione non hanno solo una dimensione conoscitiva, ma esplicitamente anche normativa e performativa, questo tipo di valutazione delle pratiche educative si traduce in un loro re-indirizzamento che ne inibisce la portata democratica.

3. Valutazione dei processi educativi: modelli a confronto

Il nesso fra processi di valutazione e trasformazione delle pratiche educative è messo a fuoco con efficacia nella riflessione di Thomas A. Schwandt. La sua proposta si colloca in una cornice teorica che invita a pensare la valutazione delle pratiche considerandole all'interno dei più generali processi di inculturazione, socializzazione e auto-trasformazione dei cittadini¹⁷. Schwandt osserva che le pratiche educative andrebbero interpretate e valutate adottando un approccio ermeneutico e comprensivo, mentre tale approccio è oggi minoritario nell'ambito delle politiche pubbliche, a fronte dell'imporsi di un modello alternativo che, richiamandosi al primato epistemologico del sapere tecnico-scientifico, tende a ri-descrivere la pratica scolastica e formativa in termini di metodi universalmente riproducibili, impatti misurabili, efficienza nell'utilizzo delle risorse disponibili. L'assunto è che il miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza dell'azione educativa delle istituzioni pubbliche determinerà necessariamente un miglioramento a livello sociale e politico, con un conseguente miglior uso delle risorse economiche.

Governi e istituzioni internazionali hanno adottato in misura crescente questo approccio tecnicistico alla valutazione, nella cornice definita dall'ideologia del New Public Management (NPM), che ha esportato nel settore pubblico il vocabolario valutativo tipico della cultura mercatistica e aziendalistica. L'influenza del NPM ha gradualmente spostato l'asse dei valori

¹⁷ Cfr. B. Molander, *Tacit knowledge and silenced knowledge: Fundamental problems and controversies*, in B. Goranzon, M. Florin (eds.), *Skill and education: Reflection and experience*, Springer-Verlag, London 1992, pp. 9-32.

di riferimento che caratterizzano il rapporto fra gli attori delle pratiche e i loro destinatari:

Nel momento in cui le norme tradizionali di cittadinanza, imparzialità, apertura, responsabilità e giustizia sono marginalizzate o rimpiazzate da norme tipiche del mondo degli affari come la competitività, la soddisfazione del cliente, l'efficienza e la produttività, ecco che la relazione etica fra attore della pratica e utente ne risulta trasformata¹⁸.

In questa prospettiva, la valutazione ha il compito di rendere *evidence-based* la pratica educativa, applicando criteri uniformi a contesti diversi, allo scopo di misurare su una scala omogenea i risultati ottenuti in rapporto alle risorse impiegate. Laddove certamente il ricorso alle evidenze empiriche e alla misurazione sulla base di indicatori costituisce un elemento importante della valutazione di ogni pratica professionale, l'approccio tecnicistico tende a fare di questo elemento una fonte di discredito verso il sapere di esperienza degli operatori, la valutazione prudenziale del caso singolo, la discussione critica dei criteri della valutazione stessa. A essere penalizzata è in particolare la possibilità che gli attori della pratica educativa possano continuamente determinare e riconsiderare i propri fini nel tempo, in relazione al contesto, agli orientamenti dei partecipanti, agli indirizzi che emergono dalla riflessione culturale e dal discorso pubblico. La pratica viene così ridescritta nei termini di una *techne*, un insieme di azioni programmate che costituiscono lo strumento per dare risposta a dei bisogni sociali. La razionalità della pratica è apprezzata nella sua sola dimensione strumentale: poiché i fini sono prestabiliti, si tratta di conseguirli nel modo più efficiente, applicando metodologie riproducibili i cui esiti possano essere misurati uniformemente attraverso contesti diversi. Dovendo valutare diversi approcci alla trasmissione delle competenze di lettura e scrittura nelle scuole elementari, per esempio, si costruiranno degli studi comparativi che ne mettano a confronto la performance dei diversi metodi in rapporto a un insieme di standard omogenei¹⁹.

L'applicazione di questo tipo di tecniche di valutazione e comparazione tipiche della ricerca scientifica è naturalmente positiva in quanto fornisce validi

¹⁸ T.A. Schwandt, *On Modeling Our Understanding of the Practice Fields*, in «Pedagogy, Culture and Society», XIII, n. 3, 2005, pp. 313-332: 314, tr. it. propria. Sull'influenza del NPM sulle pratiche di valutazione, cfr. M.S. Haque, *The Diminishing Publicness of Public Service under the Current Mode of Governance*, in «Public Administration Review», LXI, n. 1, 2001, pp. 65-82.

¹⁹ Cfr. T.A. Schwandt, *On Modeling Our Understanding of the Practice Fields*, cit., pp. 318-319; G. Delandshere, *Assessment as Inquiry*, in «Teachers College Record», CIV, n. 7, 2002, pp. 1461-1484.

elementi di critica delle pratiche tradizionali che si trasmettono per inerzia e abitudine all'interno dei contesti educativi. La concentrazione esclusiva su questi strumenti, tuttavia, rende progressivamente invisibile la centralità di altri elementi, tipici della pratica in quanto dimensione di esperienza e ragionamento pratico, ambito di deliberazione sui fini specifici di ogni contesto, spazio pubblico di implicazione reciproca fra attori e destinatari. L'attenzione dell'insegnante per la situazione complessiva dello studente con difficoltà di rendimento, le iniziative che fanno dell'obbligo scolastico l'occasione per la promozione culturale di un territorio, i benefici sociali portati da un corpo docente che non sia solo efficace nel trasmettere conoscenze e competenze, ma anche esemplare nel trasmettere un modello di impegno civile e professionale: tutte queste esperienze educative restano invisibili a un approccio valutativo tecnicistico e standardizzato. In quanto invisibili, sono poi anche indirettamente penalizzate, perché escluse dal sistema degli incentivi e dai processi di trasferimento di buone pratiche ad altri contesti.

La valutazione dell'educazione deve dunque essere più che un mero processo di chiarificazione e perfezionamento degli strumenti di trasmissione delle conoscenze e delle competenze. Per apprezzare adeguatamente il proprio oggetto, la valutazione deve tenere in considerazione anche altre dimensioni della pratica educativa, come la maturazione della comprensione di sé dei partecipanti nel rapporto di cooperazione con gli altri membri della comunità²⁰. Tale presa di consapevolezza della propria collocazione all'interno della rete dei legami sociali non è una mera circostanza accidentale delle pratiche educative, da mettersi fra parentesi nel momento in cui si mira ottimizzare i processi di apprendimento. È piuttosto una dimensione etico-politica fondamentale dell'educazione, che sempre coinvolge i soggetti all'interno di un quadro più ampio di domande circa la loro collocazione esistenziale in relazione al mondo e agli altri. Del valore di questa dimensione educativa i processi di valutazione devono in qualche misura tenere conto.

Muovendo in tale direzione, Schwandt articola un paradigma ermeneutico di valutazione delle pratiche. In alternativa al modello tecnicistico, il paradigma ermeneutico non considera le pratiche come dei mezzi in vista di fini prestabiliti da realizzare. In questa cornice, le pratiche sociali sono piuttosto

²⁰ Cfr. G.J.J. Biesta, (2001) *'Preparing for the Incalculable': Deconstruction, Justice and the Question of Education*, in G. J.J. Biesta, D. Egea-Kuehne (eds.), *Derrida and Education*, Routledge, London 2001, pp. 32-54.

luoghi di fioritura umana: è nella relazione fra insegnante e studente, medico e paziente, assistente sociale e utente che diventiamo consapevoli di che cosa significa essere umani, vivere insieme, prosperare (e non semplicemente funzionare). Ridurre la pratica a *performance*, cioè all'efficiente ed efficace esplicazione di un servizio basato su interventi 'verificati' – riflette una concezione angusta delle tipologie di conoscenza, apprendimento e ricerca rilevanti per il miglioramento della pratica²¹.

In questa seconda prospettiva, l'educazione non è più intesa come una *techne* da eseguire seguendo un programma prestabilito, ma piuttosto come una *praxis* cui si partecipa in quanto membri di una comunità, scoprendo e mettendo in questione *in itinere* finalità e metodi della cooperazione sociale. La *praxis* procede dunque sulla base di giudizi che ingaggiano specificamente il contesto e gli interlocutori, facendo anche ricorso a conoscenze generali, ma legandole a ragionamenti pratici prudenziali e modi di agire riconosciuti come virtuosi in rapporto alla relazione fra i partecipanti²². La pratica educativa è così guidata da interrogativi che mettono a fuoco specificamente ciò che le circostanze richiedono: tali circostanze sono, in questo senso, più di un mero contesto dove applicare un metodo e perseguire degli obiettivi prestabiliti. La scelta dei corsi di azione più indicati per interagire discorsivamente e cooperativamente con gli altri sorge dalle sfide tipiche del contesto in cui ci si trova insieme, inclusa la scarsità di risorse, e deve dunque essere intrapresa a partire da una comprensione di tale contesto. Gli insegnanti e gli studenti, ma anche gli individui adulti che partecipano a esperienze educative extra-scolastiche, sono implicati reciprocamente nel fare fronte a tali circostanze sociali e politiche, mettendo in questione convinzioni pregresse e discutendo interpretazioni possibili di testi ed eventi che sono oggetto della comune esperienza²³. Questo tipo di approccio alle pratiche educative mette in evidenza la natura deliberativa e cooperativa che queste condividono con le pratiche tipiche della vita democratica, secondo la caratterizzazione che ne abbiamo articolato in precedenza. I quesiti posti nella pratica educativa, così come nel contesto della partecipazione democratica, non hanno infatti la forma esclusiva di un *problem solving* rispetto a cui l'applicazione di conoscenze e l'esercizio di competenze possano fornire soluzioni univoche. In questo senso, anche l'efficacia delle soluzioni proposte non è misurabile su un'unica scala di valutazione né esiste un unico ordine di priorità possibile. L'applicazione di conoscenze verificate e

²¹ T.A. Schwandt, *On Modeling Our Understanding of the Practice Fields*, cit., pp. 329-330.

²² Cfr. D. Coulter, J.R. Wiens, *Educational Judgment: linking the actor and the spectator*, in «Educational Research», XXXI, n. 4, 2002, pp. 15-25.

²³ Cfr. S. Gallagher, *Hermeneutics and education*, State University of New York Press, Albany, NY, pp. 249-250.

competenze formalizzate è certamente cruciale e necessaria nella pratica educativa così come nella vita democratica, ma nell'uno come nell'altro caso è solo una delle dimensioni della pratica. Verificare l'acquisizione di conoscenze e competenze non può dunque essere l'unico criterio per valutare pratiche educative che preparino adeguatamente all'esercizio della cittadinanza²⁴.

Nel paradigma ermeneutico proposto da Schwandt, l'ingaggio pratico e contestuale fra i membri della comunità educativa non è un semplice mezzo in vista dell'apprendimento di contenuti, ma un'esperienza che ha valore formativo in se stessa. Il tipo di sapere in gioco nella comunità educativa non è infatti solamente quello scientifico-oggettuale, tipico della conoscenza di un contenuto secondo specifici approcci disciplinari, ma anche pratico-linguistico, come il sapere sviluppato da due interlocutori che cercano di arrivare a comprendersi nel dialogo. Entrambe queste forme di sapere sono decisive anche nella partecipazione democratica, e concorrono dunque a determinare il valore pubblico alle pratiche educative²⁵. La dimensione pratico-linguistica dell'educazione è in questo senso di particolare importanza, in quanto introduce e addestra alla revisione critica della comprensione di sé a partire dall'ingaggio intersoggettivo con altri²⁶:

Quando il docente decide quale sia il modo migliore di insegnare allo studente, entrambi stanno riproducendo e ricostituendo la loro reciproca relazione, le loro comprensioni di sé, le loro identità e modalità di interazione. Dunque, ciò che è in gioco non è semplicemente una forma di conoscenza, ma una trasformazione, per così dire, del modo di essere [...] che risulta da un amalgama di conoscenza, virtù, riflessione e azione²⁷.

In questo senso, l'educazione alla cittadinanza non consiste solo nell'istruzione nozionistica circa le norme giuridiche e le istituzioni politiche, ma include a pieno titolo il reciproco riconoscimento della pari dignità da parte dei membri della comunità educativa e la loro capacità di stabilire insieme, nei diversi ruoli, i principi e i fini della cooperazione.

Per poter apprezzare la diversità dei saperi in gioco nell'educazione, il valutatore non può dunque limitarsi ad adottare il modello di conoscenza tipico dello spettatore esterno, ma deve attingere anche al sapere di esperienza

²⁴ Cfr. T.A. Schwandt, *Linking evaluation and education: Enlightenment and Engagement*, in P. Haug, T.A. Schwandt (eds.), *Evaluating Educational Reforms: Scandinavian Perspectives*, IAP, Greenwich, CT 2003, pp. 169-188: 177.

²⁵ Cfr. B. Molander, *Politics for Learning or Learning for Politics*, in «Studies in Philosophy of Education», n. 21, 2002, pp. 361-376.

²⁶ Cfr. J. Forester, *The Deliberative Practitioner*, MIT Press, Cambridge, MA 1999.

²⁷ Cfr. T.A. Schwandt, *On Modeling Our Understanding of the Practice Fields*, cit., p. 328.

maturato dai partecipanti alla pratica²⁸. In questo modo, si introduce lui stesso nella dimensione pratico-linguistica del sapere maturato in quel contesto, per leggere dall'interno le comprensioni di sé elaborate dai membri della comunità educativa ed eventualmente mettere in questione le finalità collettive e le soluzioni operative che queste comprensioni di sé hanno espresso. In questo senso, il compito del valutatore comprende inevitabilmente una dimensione etico-politica, includendo domande sul senso, le finalità e i valori sottesi alle pratiche stesse²⁹. Tali domande mettono a tema non solo i contenuti della proposta educativa, ma anche il tipo di relazione istituito fra gli attori della pratica, includendo l'interpretazione che ciascuno di essi ha maturato circa il proprio ruolo all'interno di essa. Operando in questo modo, i processi valutativi svolgono una funzione di indirizzo della pratica che non è puramente tecnico; in questo senso essi devono essere a loro volta soggetti allo scrutinio e alla discussione pubblica. In ultima istanza, la valutazione dell'educazione non è mai riducibile a una mera verifica di obiettivi predefiniti di carattere tecnico; l'approccio tecnicista precedentemente illustrato nasconde infatti l'inevitabile natura politica degli obiettivi formativi che si prefigge di valutare, occultandola sotto la pretesa oggettività dei processi di verifica dei risultati. Tali risultati vanno invece costantemente messi a tema all'interno della deliberazione sui fini che caratterizza la vita democratica, in quanto devono rispondere ultimamente al compito di garantire lo sviluppo delle premesse stesse della democrazia tramite l'educazione dei cittadini³⁰.

4. Pratiche filosofiche ed educazione alla cittadinanza: il caso della P4C

La lente del paradigma ermeneutico non deve essere intesa come antagonista rispetto ai benefici portati dalle applicazioni degli approcci *evidence-based* ai processi di apprendimento. Essa mette tuttavia in luce come l'apprezzamento del valore pubblico dell'educazione, in particolare in termini di preparazione all'esercizio della cittadinanza, passi per la considerazione di dimensioni delle pratiche educative che gli approcci tecnicisti ignorano. L'applicazione didattica di pratiche filosofiche come la *Philosophy for Children* (P4C) è un caso esemplare, in questo senso, in quanto mette in evidenza come il cono d'ombra

²⁸ Cfr. T. Saugstad, *Educational Theory and Practice an Aristotelian Perspective*, in «Scandinavian Journal of Educational Research», XLVI, n. 4, 2002, pp. 373-390.

²⁹ Cfr. B. Flyvberg, *Making social science matter*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

³⁰ Cfr. T.A. Schwandt, *Linking evaluation and education: Enlightenment and Engagement*, cit., pp. 181-182.

proiettato da una comprensione strumentalistica dell'apprendimento, centrata sull'acquisizione efficiente di conoscenze e competenze, rischi di marginalizzare risorse educative importanti per le società democratiche³¹.

La P4C di Matthew Lipman nasce come introduzione alla pratica filosofica dei bambini a partire dalla concezione deweyana della comunità di ricerca³². Durante le proteste studentesche degli anni '60, Lipman era rimasto colpito dall'incapacità delle parti di raggiungere delle intese ragionevoli sulla base di un confronto dialogico. Lipman elabora dunque la P4C con l'intento educativo di introdurre i partecipanti a un contesto di riflessione aperta, ove a tutte le voci sia riconosciuta pari dignità e la relazione cooperativa si sviluppi non in vista della soluzione di problemi pre-determinati, ma di una ricerca aperta agli interrogativi che l'esperienza individuale e il confronto reciproco suscitano. Nella pratica della P4C, i partecipanti, aiutati da un facilitatore, sono introdotti alla riflessione comune da una storia o da un testo che apre delle questioni, per poi dialogare fra di loro individuando le domande salienti e ricercando cooperativamente le risposte possibili. Con la collaborazione di Ann Margaret Sharp, Lipman fonda nel 1974 lo *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), iniziando così la diffusione della P4C presso diverse agenzie educative e ottenendo gradualmente un riconoscimento formale da parte del Dipartimento dell'Educazione degli Stati Uniti e dell'UNESCO.

La pratica filosofica della P4C pone grande enfasi su dimensioni dell'educazione irriducibili alla valutazione tecnicistica: la centralità della relazione fra i partecipanti alla comunità di ricerca, la comprensione di sé dei partecipanti come interlocutori alla pari, l'articolazione di domande filosofiche di senso che eccedono la logica del *problem solving*, la preparazione alla cittadinanza non come somministrazione di conoscenze e competenze, ma come introduzione ad una pratica di discussione e deliberazione ispirata a un *ethos* democratico di rispetto e ascolto. Per apprezzare il valore pubblico di una pratica filosofica come la P4C è necessario dunque di adottare degli approcci valutativi che ricalchino piuttosto il paradigma ermeneutico proposto da Schwandt. Come osservato da Maughn Gregory, rispetto al tema della valutazione i sostenitori della P4C si muovono talvolta lungo una «rotta

³¹ Competenze e pratiche filosofiche hanno un ruolo rilevante non solo nell'educazione alla cittadinanza democratica, ma anche nella formazione professionale settoriale. Per una discussione di tale prospettiva, mi consento di rimandare a P. Monti, *Pratica professionale, valutazione e management: il ruolo della riflessività nell'azione cooperativa*, in A. Acerbi, F.F. Labastida, G. Luise (a cura di), *La filosofia come Paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Armando, Roma 2016, pp. 225-233.

³² M. Lipman, *Educare al pensiero*, tr. it. di A. Leghi, Vita e Pensiero, Milano 2005.

precaria fra lo Scilla dei test basati su norme che minacciano di ridurre i fini del programma a quelli più facili e convenienti da testare – per esempio l'abilità nell'uso della logica informale – e il Cariddi della mancanza di modalità affidabili per indagare l'efficacia del programma quanto ai fini cui essi attribuiscono valore»³³. Nell'incerta navigazione fra questi due estremi, due modalità di valutazione sono state finora applicate con una certa diffusione alla P4C: l'autovalutazione dei partecipanti, che nelle intenzioni di Lipman costituisce una parte integrante della pratica, e la valutazione esterna volta a riscontrare il l'impatto della pratica sullo sviluppo delle abilità di ragionamento, lettura e interazione sociale dei partecipanti³⁴.

L'autovalutazione è il momento conclusivo del metodo di Lipman, durante il quale il facilitatore aiuta i partecipanti a ripercorrere con sguardo critico i vari passaggi condivisi insieme in precedenza per poi applicare le consapevolezza guadagnate ad altri ambiti. L'autovalutazione è, per un verso, ancora parte della pratica educativa stessa, pur invitando a prendere una battuta di distanza rispetto ai momenti precedenti. Si tratta dunque di un metalivello della ricerca filosofica cooperativa, nel quale la stessa comunità di ricerca è chiamata a interrogarsi riflessivamente sulla pratica stessa e sul ruolo che ciascuno, facilitatori compresi, ha giocato in essa. All'interno dell'autovalutazione i partecipanti restano fra loro pari, continuano ad applicare forme di sapere situato ed esperienziale, mantengono la finalità ultima di perseguire una maggiore comprensione delle domande e delle possibili risposte. D'altra parte, la loro prospettiva rimane confinata entro il perimetro della comunità di ricerca, e dunque i limiti della stessa, che possono aver limitato la pratica nelle fasi precedenti, tendono a ripresentarsi anche nella fase di autovalutazione.

Il secondo approccio, quello della valutazione esterna sulle base delle competenze guadagnate, costituisce un tentativo di supplire ai limiti del primo. Sposando l'attenzione per le competenze tipica dei modelli tecnicisti, questa forma di valutazione mira a mostrare come, anche considerata da una prospettiva tecnico-empirica, la P4C fornisca effettivamente dei miglioramenti

³³ M. Gregory, *Philosophy as Prosocial Education*, in P.M. Brown, M. W. Corrigan, A. Higgins-D'Alessandro (eds.), *Handbook of Prosocial Education*, vol. II, Rowman & Littlefield, Lanham, MD 2012, pp. 197-209: 204.

³⁴ Cfr. F. Garcia-Moriyon, *Evaluating Philosophy for Children: a Meta-Analysis*, in «Thinking: The Journal of Philosophy for Children», XVII, n. 4, 2005. pp. 14-22; A.O. Soter, I.A. Wilkinson, P.K. Murphy, L. Rudge, K. Reninger, M. Edwards, *What the Discourse Tells Us: Talk and Indicators of High-Level Comprehension*, in «International Journal of Educational Research», n. 47, 2008, pp. 372-391; S. Trickey, K.J. Topping, *'Philosophy for children': A Systematic Review*, in «Research Papers in Education», XIX, n. 3, 2004, pp. 365-380.

verificabili nello sviluppo di capacità di lettura, ragionamento e interazione dei bambini, in coerenza con quanto previsto dai curricula della scuola primaria. Questo tipo di “supporto esterno” all’autovalutazione è spesso impiegato per rassicurare insegnanti, famiglie e istituzioni circa la bontà dell’inserimento della P4C all’interno dei percorsi didattici abituali. Resta tuttavia una strategia debole e non auto-sufficiente, in quanto contestabile da una prospettiva tecnicistica in termini di efficienza: se l’obiettivo è lo sviluppo di capacità di lettura e ragionamento, è plausibile vi siano metodologie concorrenti che possono raggiungere i medesimi risultati in minor tempo o con minor impiego di risorse. La giustificazione del valore pubblico della P4C come preparazione alla cittadinanza richiede di potersi appoggiare su un altro ordine di considerazioni. In questo senso i processi di auto-valutazione dei partecipanti si rivelano più adatti a far emergere la peculiare dimensione cooperativa e discorsiva della P4C e costituiscono dunque una base valutativa necessaria al pieno apprezzamento del valore pubblico della pratica filosofica.

5. Conclusione: la valutazione delle pratiche educative come questione etico-filosofica

Nello scenario globalizzato in cui si muovono, fra alterne vicende, le società democratiche, le condizioni di efficace esercizio della cittadinanza si fanno sempre più complesse. Le catene causali che legano insieme fenomeni economici, decisioni politiche e ripercussioni sociali si fanno sempre più lunghe e complesse. Il crescente pluralismo culturale e religioso mette in questione la possibilità di fare affidamento su categorizzazioni fino a poco tempo fa ampiamente condivise all’interno del perimetro chiuso delle società nazionali: le distinzioni fra pubblico e privato, le linee di demarcazione fra autonomia individuale e appartenenza collettiva, la separazione fra concezioni del bene comune e principi di giustizia. La tentazione di sottrarre le decisioni alla discussione e alla deliberazione democratica per affidarle nelle mani di esperti risulta per certi versi giustificata dalla complessità delle conoscenze e competenze richieste. La strategia di sostituire il governo democratico con la *governance* dei tecnici e dei burocrati si traduce però anche in una crescente disaffezione dei cittadini nei confronti degli ideali e delle pratiche democratiche, causando imprevedibili reazioni populiste e, in alcuni casi, la radicalizzazione di giovani che si scagliano contro le stesse società liberali presso cui sono nati e sono stati educati.

In questo quadro, il valore pubblico dell’educazione è sempre più centrale. Certamente questo si giustifica con la necessità di fornire ai cittadini

conoscenze e competenze che consentano loro di valutare i problemi emergenti, magari anche semplicemente valutando l'adeguatezza di coloro che si candidano a rappresentarli³⁵. La partecipazione democratica, tuttavia, richiede più che il mero possesso di conoscenze e competenze. È necessaria anche una coltivata attitudine alla ricerca discorsiva e cooperativa di fini condivisi a partire dalla co-implicazione con gli altri membri della comunità. Il valore pubblico delle pratiche educative deve dunque essere misurato anche, e soprattutto, in base alla propria capacità di introdurre a questa dimensione di dialogo e deliberazione. In questo senso, i processi tramite cui le pratiche educative vengono valutate e indirizzate hanno un carattere irriducibilmente etico-politico. La valutazione delle pratiche educative non può dunque limitarsi a fornire strumenti di valutazione dei risultati e conoscenze operative pronte per essere tradotte in programmi di formazione. In essa deve trovare spazio la capacità critica di leggere la pratica dall'interno, a partire dal coinvolgimento dei suoi attori, nella continua rivalutazione e trasformazione dei suoi fini, dei suoi valori e delle sue regole. In questo senso, la valutazione delle pratiche educative è un luogo decisivo, e troppo spesso disertato, di riflessione etico-filosofica sul senso del legame sociale all'interno delle comunità politiche e sulle sue condizioni di possibilità nel tempo.

³⁵ Cfr. W. Galston, *Civic Education in the Liberal State*, in N. Rosenblum (ed.), *Liberalism and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1989, pp. 89-102.

Recensione

Gaetano Mollo, *Il leader etico*, Morlacchi, Perugia, 2016, pp. 119

Sara Nosari

Definita “senza profezie e promesse”, l’epoca contemporanea manifesta l’esigenza e indica la necessità di una nuova classe dirigente, professionalmente preparata ma soprattutto umanamente attenta e socialmente partecipe; una classe dirigente democraticamente ispirata ed eticamente credibile, capace di contrastare le tre “deleterie forme di degenerazione sociale”: l’individualismo, l’indifferenza e l’incomunicabilità. Ne segue – è la ferma posizione di Gaetano Mollo – il bisogno di disegnare una nuova figura sociale: il *leader etico*.

Questo bisogno può – forse deve, in ragione di una responsabilità di chiara memoria jonasiana – essere letto come il segno di una vera e propria “evoluzione etica”. Lontano dal costituire prova, garanzia o aspettativa di un processo causale fondamentalmente prevedibile, questo segno costituisce un “germe evolutivo”, costituisce cioè la possibilità di una «nuova speranza, volta a rigenerare una rinnovata vita collettiva, dove ci possono essere dignitose prospettive di vita per tutti» (p. 16).

Qual è, allora, il profilo del *leader etico*? Seguendo quale traccia è possibile ricercare e promuovere questa nuova figura sociale?

L’Autore ne disegna un profilo, mettendo in evidenza i tratti essenziali. Tra questi, è possibile segnalare come più significativi e rappresentativi il *senso etico*, il *lavoro*, la *passione*.

Il *leader etico* si distingue, prima di tutto, per il *senso etico* che lo fa capace di una “percezione interiore” che è sentimento del giusto e dell’ingiusto, del corretto e dello scorretto. In quanto tale, il *senso etico* non è un sapere, ma un potere: «Si tratta del potere di operare giustamente e di ricercare di volta in volta l’equo, in ogni situazione o contingenza in cui ci si venga a trovare» (p. 25).

Per il *leader* etico, poi, il lavoro deve essere “creativo e socialmente intraprendente”: in ragione del suo essere sognatore e sostenitore di un futuro migliore, il leader non propone qualcosa di (utopicamente) perfetto a cui adeguarsi. «Il suo fine è il miglioramento della situazione sociale, morale ed economica della collettività in cui opera, nel preciso contesto socio-culturale in cui viene a trovarsi» (p. 34). Di conseguenza, il lavoro per il *leader* etico è pensato e vissuto come una missione.

Questa “nuova” figura sociale è inoltre appassionata e genera passione. Per poterlo essere e mantenersi tale, deve essere “lungimirante e perseverante”: dietro a ogni compito e a ogni azione che lo compie, c’è un progetto di vita che non ammette compromessi. Il successo – ricercato e voluto come progettualità di una vita di cooperazione – non può essere apparente né momentaneo.

Questi tratti fanno del *leader* etico un seminatore e un tessitore: prima di tutto, «un seminatore di idee, di modelli, di prospettive e fondamentalmente di speranza, nell’indicare le direzioni e le modalità del miglioramento»; poi, «un tessitore di relazioni, di situazioni, di ambienti, di comunità e fondamentalmente di solidarietà, nel comporre dissidi e superare incomprensioni, nonché nel determinare l’atmosfera di condivisione e partecipazione di un ambiente di lavoro e di vita» (p. 65).

Consapevole del rischio di incompiutezza che porta con sé il disegno di questo profilo, Mollo solleva la questione dell’individuazione e della valutazione del *leader* etico: a chi spettano questi compiti? Quali sono o possono essere i criteri?

Nell’impossibilità epistemologica di un sistema in grado di misurare responsabilità e valori del *leader* etico o degli aspiranti tali, l’esigenza e la necessità di una nuova classe dirigente non possono che passare per la formazione e lo sviluppo di una sempre più diffusa e trasparente “cultura della valutazione sociale” in grado di «assicurare una continua verifica e messa in discussione» (p. 66).

Non si tratta di una utopia, ma di “una visione di prospettiva” a cui “l’evoluzione etica” può tendere unicamente attraverso la frequentazione di persone e di ambienti “ad alta energia valoriale”, che siano esempi di vita e comunità di riferimento, e la costruzione di situazioni di cooperazione costruttiva e di corresponsabilità.

I problemi – di portata planetaria – che contraddistinguono l’epoca contemporanea impongono il passaggio da una visione individualistica, isolata e fondamentalmente autoreferenziale, a una visione “ampliata” che sia capace di superare tanto l’“individualismo esasperato” quanto il “comunitarismo ristretto”: è questa la visione di una civiltà della cooperazione.

È per questa civiltà che «c'è bisogno di tanti leader etici, disseminati in tutte le diverse istituzioni ed enti, pubblici e privati, in grado di fare rete fra loro e di cambiare le regole della vita sociale, rinnovando ciò che si sta perdendo: la fiducia tra Stato e cittadino e la speranza in un mondo migliore» (p. 14).

La forza sociale del *leader* etico – e del volume – risiede proprio qui: nel saper ispirare fiducia per poter – ancora – sperare.

Recensione

P.-J. Luizard, *La trappola Daesh. Lo Stato Islamico o la Storia che ritorna*, tr. it. di L. Avellino, Rosenberg & Sellier, Torino 2016, pp. 130

Francesco Striano

Può un libro di storia contemporanea trattare efficacemente eventi di attualità che ancora devono dispiegare il proprio corso? Si può applicare, insomma, il metodo storiografico all'analisi di processi non conclusi? Il libro di Luizard ci dimostra che, sì, è possibile, anche se solo a determinate condizioni.

La prima condizione è che il presente venga preso come centro: deve essere, al contempo, punto di partenza della ricerca e punto di arrivo delle strategie interpretative. Da esso si devono dipanare l'accuratezza e la profondità dello scandaglio verso il passato, così come lo sguardo lungo diretto al futuro. Quest'ultimo, sforzandosi di immaginare le conseguenze prossime, ci deve porre in condizione di esprimere giudizi sull'attualità. Non si tratta di un'impresa facile, ma l'autore francese si districa egregiamente in questo doppio movimento, affrontando, per altro, un tema di scottante attualità e sul quale, purtroppo, molto spesso si sente o si legge una quantità pericolosa di sproloqui poco informati: il sorgere e l'affermarsi dello Stato Islamico, tanto nel contesto regionale mediorientale, quanto sulla scena del terrorismo internazionale.

L'analisi delle cause, quella rivolta al passato, è, in certa misura, più semplice, ma è tanto più necessaria, quanto più spesso è ignorata o dimenticata. Luizard, infatti, comincia portando alla luce un importante rimosso: la responsabilità delle potenze occidentali nell'aver, dapprima, suscitato un nazionalismo arabo in funzione anti-ottomana (durante la Prima Guerra Mondiale), e poi di aver disatteso, attraverso la creazione dei protettorati e degli Stati mandatarî, ogni promessa fatta in precedenza. Altra pesante responsabilità occidentale risiede nella scelta di governare questi territori, di

fatto neo-coloniali, appoggiandosi alle minoranze locali, con il pretesto della loro tutela: ciò ha creato o acuito conflitti religiosi tra Sunniti e Sciiti o Alauti, o conflitti etnici tra arabi e non arabi.

La ricostruzione storica prosegue con la descrizione delle contraddizioni e del progressivo sgretolarsi degli Stati di Iraq e Siria, senza trascurare, anche in questo caso le ingerenze occidentali, a partire dal finanziamento di gruppi jihadisti considerati utili nei contesti locali, fino ad arrivare agli interventi militari diretti, come la disastrosa invasione dell'Iraq del 2003.

Sin dalla sua origine mandataria, ci dice Luizard, lo Stato iracheno si fonda su concezioni nazionaliste estranee al contesto sociale; questo «permette a una minoranza confessionale – quella sunnita – di accaparrarsi il potere attraverso delle élites che, in nome dell'arabismo, non smetteranno di trattare la maggioranza sciita come una minoranza» (p. 66). Nonostante una parziale laicizzazione dello Stato, questa discriminazione permane anche durante il regime baathista. L'invasione americana del 2003 produce il crollo definitivo dell'Iraq creato dagli inglesi negli anni Venti del '900: caduto Saddām Husayn e fallito il tentativo di trovare una alternativa sunnita, viene costituito un federalismo di facciata, mentre, di fatto, coloro che erano stati «esclusi dal vecchio sistema, sciiti e curdi, vengono promossi a principali beneficiari del nuovo sistema» (p. 76). Questo ha, ovviamente, causato profondo scontento nella comunità sunnita e ha facilitato la radicalizzazione delle popolazioni locali, persino quelle che, in un primo momento, avevano aderito a movimenti pacifici non dissimili da quelli delle Primavere Arabe.

La situazione siriana è, se possibile, anche più complessa: le minoranze religiose sono molto più numerose e più variegata e, a partire dalla metà degli anni Sessanta, una di queste, quella alautita, colonizza l'esercito e il partito Ba'th, prendendo il potere, dapprima con Jadīd, poi con al-Asad. La repressione dei sunniti (che in Siria sono maggioritari) diventa sistematica a partire dall'appoggio di al-Asad alla rivoluzione iraniana nel 1979 e continua fino agli anni Novanta e Duemila. Nel 2011 l'onda delle Primavere Arabe raggiunge anche Damasco e, anche qui, inizialmente le proteste hanno carattere laico e pacifico, ma «la repressione sanguinaria messa in opera dal regime favorisce la comunitarizzazione e la confessionalizzazione del sollevamento popolare» (p. 86).

Alla luce del breve ma ricco quadro tratteggiato da Luizard, anche all'occhio del lettore meno esperto sarà chiaro come l'IS abbia potuto sfruttare il risentimento sunnita, una certa insofferenza nei confronti dei confini mandati e la logica dei conflitti clanici e comunitari per affermarsi come autorità statale tollerata, laddove non addirittura preferita, dalle popolazioni locali delle province sunnite di Mosul, Tikrīt, Ar Ramādī e al-Fallūja in Iraq e

di vari territori siriani a ridosso del confine, in grado di sconvolgere l'intera geografia del Medioriente. «Questo – ci dice Alberto Negri nella prefazione – era il piano di al-Baghdādī¹: con la fusione tra sunniti di due nazioni frantumate si colmava il divario demografico in Iraq e si costruiva il califfato» (p. 15). Paradossalmente, lo Stato Islamico è riuscito in questa impresa regionale, utilizzando una retorica marcatamente universalista, non tanto panaraba (come quella dei nazionalismi arabi post-mandatari), quanto panislamica.

Con il secondo movimento, di fatto già anticipato del capitolo 1 (pp. 51-53) e ripreso, dopo alcune disseminazioni lungo tutto il libro, nella conclusione (pp. 119-121), l'autore rivolge il proprio sguardo al futuro dell'IS. Si tratta della mossa teorica più rischiosa, per la quale è necessario applicare tanta cautela quanta è stata l'accuratezza nella ricostruzione del passato. È fondamentale che un buon testo di storiografia non azzardi dettagliate previsioni su eventi futuri, dal momento che, anche se non venisse smentito subito dai fatti (cosa che renderebbe il lavoro immediatamente obsoleto), assumerebbe il carattere della narrativa fantapolitica più che quello di un'opera scientifica. Per questo Luizard si limita a trarre logiche conclusioni da fatti evidenti, la cui validità, ovviamente, dipende dal permanere o meno delle condizioni vigenti. Nello specifico, a partire dalla considerazione del vuoto di prospettiva e alternativa politica della coalizione anti-Daesh (tanto sul versante occidentale, quanto su quello mediorientale), l'autore può affermare con buona dose di sicurezza che, anche qualora l'IS fosse sconfitto sul campo o costretto ad arretrare, la situazione mediorientale non conoscerebbe pacificazione, l'ideale jihadista non verrebbe represso e lo scontro si sposterebbe più facilmente in Occidente.

Queste previsioni venivano scritte alla vigilia del massacro alla redazione di Charlie Hebdo del 7 gennaio 2015; da allora l'escalation, anche in Europa, di attentati organizzati o di azioni dei cosiddetti “lupi solitari” istigati dalla propaganda dell'IS, non ha fatto altro che confermarle drammaticamente.

Grazie a questo doppio movimento, verso il passato e verso il futuro, Luizard può arrivare a esporre il suo punto teorico fondamentale: quella che l'IS ha teso al mondo occidentale è una trappola in piena regola; e l'Occidente ci è caduto. Quello dello “scontro di civiltà”, per usare l'espressione resa

¹ Autoproclamatosi califfo dello Stato Islamico. Il suo vero nome è 'Awed Ibrāhīm al-Badrī; «nato a Sāmarrā nel 1971, si è vantato di essere un imam con dotti studi coranici sufi e un'origine che affonda nella tribù di Maometto. Ma nel suo oscuro percorso di davvero notevole c'è che gli americani lo arrestarono nel 2004 per rilasciarlo nel 2009 in maniera inspiegabile: l'anno dopo era il capo di Al-Qā'ida» (p. 13).

celebre da Samuel P. Huntington², è un mito creato in contesto euro-americano e non rispondente alla realtà delle dinamiche mediorientali, se, come il libro qui presentato dimostra, lo Stato Islamico (così come altri movimenti jihadisti) nasce e si inserisce nel contesto di uno scontro interno all'Islam e in dinamiche claniche; eppure questo stesso mito viene sfruttato proprio dall'IS per provocare l'Occidente. Daesh si è presentato, con massiccio ausilio di una sofisticata propaganda mediatica, come la *summa* di tutto ciò che può essere odiato dall'occidente, con l'unico scopo di provocarne l'intervento: «attacco ai diritti delle minoranze, ai diritti delle donne, in particolare attraverso il matrimonio forzato, esecuzioni di omosessuali, reintroduzione della schiavitù, senza parlare delle voci infondate che lo Stato Islamico non cerca davvero di smentire, come quella dell'escissione delle donne (quando in Iraq questa pratica è tipica piuttosto di alcune regioni curde) o le scene di decapitazioni ed esecuzioni di massa» (p. 117). Essendo stato indicato dal mondo occidentale come nemico universale, senza però che sia stata proposta una alternativa geopolitica alla situazione mediorientale che si presenti come coerente o più gradita alle popolazioni locali, lo Stato Islamico, grazie anche alla pretesa autorità statuale (ben più concreta dei richiami a un futuro e indefinito califfato, come quelli fatti da Al-Qā'ida), è ora in grado di presentarsi come difensore unico dell'autentico Islam (sunnita), legittimo erede delle Primavere Arabe, liberatore del Medio Oriente dal passato coloniale e dai tradimenti britannici e francesi, nonché faro di speranza e smascheratore delle contraddizioni occidentali per molti – soprattutto giovani emarginati e discriminati – musulmani in Europa e USA.

A completare il quadro in favore di una assunzione di credibilità da parte dell'IS, si aggiunge lo schema estremamente confuso e frammentato dei fronti e delle alleanze da parte della coalizione che lo combatte: tutto l'occidente è contro Daesh, ma in Siria americani e sauditi appoggiano altri movimenti jihadisti, contrari ad al-Asad, il quale, però, è a sua volta nemico dello Stato Islamico e gode dell'appoggio di Russia e Iran; la Turchia combatte l'IS, ma anche i Curdi; i Curdi sono tra i principali nemici dello Stato Islamico, eppure, sul fronte iracheno, in virtù di un patto siglato nelle prime fasi dell'espansione di Daesh, sono anche i principali responsabili del suo insediamento a Mosul e territori limitrofi.

Fino a che la politica estera della coalizione occidentale e quella di quella araba non si compatiranno e non si doteranno di una progettualità, la

² Il riferimento, riportato anche da Luizard (p. 117), è, ovviamente, al discusso saggio S.P. Huntington, *Lo scontro delle civiltà e in nuovo ordine mondiale*, tr. it. di S. Minucci, Garzanti, Milano 2000.

situazione non sembra destinata a migliorare. Nel frattempo, libri come questo danno il loro contributo per un risveglio di una coscienza critica e di uno sguardo che, libero da pregiudizi e istruito sul passato, possa orientarsi alla ricerca di soluzioni per il futuro.

La trappola Daesh ha già avuto diverse edizioni in Francia e ha vinto il *Prix Brienne du livre géopolitique* nel 2015 e il *Prix étudiant du Livre Politique – France Culture* nel 2016. La Rosenberg & Sellier di Torino lo pubblica per la prima volta in edizione italiana, arricchita da una prefazione di Alberto Negri – giornalista, inviato del Sole 24 Ore in Medio Oriente, Balcani, Africa e Asia Centrale, autore di *Il Turbante e la Corona*, uscito nel 2009 per Tropea – e una introduzione dello storico Franco Cardini, dandoci così la possibilità di meditare su uno dei testi più lucidi sulla questione mediorientale.

In virtù della sua brevità e della sua chiarezza, *La trappola Daesh* è un testo accessibile a tutti; persino a quegli attori politici che, forse, avrebbero più bisogno di altri di una simile lettura.

Recensione

Silvia Bevilacqua e Pierpaolo Casarin (a cura di),
Philosophy for Children in gioco. Esperienze di filosofia a scuola. I bambini e le bambine (ci) pensano, Mimesis, Milano-Udine 2016, pp. 228

Gabriele Vissio

Il volume *Philosophy for Children in gioco*, a cura di Silvia Bevilacqua e Pierpaolo Casarin, raccoglie una piccola serie di saggi a firma, oltre che dei curatori, di Walter Kohan, Maximiliano Durán, Roberto Peverelli, Roberto Franzini Tibaldeo, Cristina Bonelli, Paolo Limonta, Giuseppe Ferraro, Franco Manti e una postfazione di Rosella Prezzo. Il volume nasce dalla curiosa idea di proporre ad alcuni studiosi ed esperti di pratiche filosofiche e di filosofia con i bambini di produrre una riflessione a partire da un video, intitolato *I bambini ci pensano*, realizzato nel contesto del progetto del CIAI “A scuola di cittadinanza. Dall’integrazione all’interazione culturale”, presso le scuole di via Palmieri e via San Giacomo dell’Istituto Comprensivo Cesare Battisti di Milano. Il video diventa così stimolo per una “messa in gioco” della *philosophy for children* (P4C) e dell’idea di una pratica filosofica con i bambini.

Il senso più comprensivo dei contributi riuniti nel volume è forse quello espresso nel primo saggio dai curatori della raccolta. Si tratta di provare a riflettere sull’esperienza – quella testimoniata da video, certo, ma quella più generale della P4C – per rilanciare la pratica stessa e pensare nuovi modi di esercitare il pensiero. In questo senso la proposta di un “post philosophy for children” rappresenta lo sforzo di non dimenticare la dimensione di sperimentazione sempre presente nella pratica filosofica. Pensare oltre, pensare il “dopo”, di certe pratiche istituite significa però anche pensare una scuola diversa in cui praticare la filosofia insieme. In questo senso è appena il caso di ricordare che la scuola di Simón Rodríguez, fondata a Chuquisaca (Bolivia) nel 1826, di cui parlano Kohan e Durán è di appena trent’anni più giovane

dell'École Normale Supérieure di Parigi (1794), la scuola nata per formare gli insegnanti dei maestri di scuola ovvero, per l'appunto, la scuola "normale". In un secolo in cui la scuola come la conosciamo è davvero agli esordi, Rodríguez si interroga su come istituire una "vera" scuola, che sia luogo di una sfida genuinamente politica e non luogo di normalizzazione dei saperi e delle pratiche. Anche Peverelli richiama nel proprio contributo la centralità della sfida politica in gioco nella P4C e nella filosofia dei bambini, nella misura in cui il suo saggio pone l'attenzione sul nesso tra l'esercizio della libertà e quello del pensiero. Se è vero che nei dialoghi filosofici tra bambini non di rado capita di fare i conti con lo stereotipo, il luogo comune e la banalità del sentito dire, molto più spesso, sottolinea Peverelli, la pratica filosofica dei bambini ricorre all'assurdo e al paradossale, con formulazioni linguistiche che «disincagliano il pensiero dalla ripetizione stanca di luoghi comuni» (p. 107). L'esperienza della libertà appare quindi come possibilità di sviamento del pensare, come sperimentazione di deviazioni logiche e di associazioni di idee inedite e diagonali. Anche il saggio di Franzini Tibaldeo recupera il ruolo centrale di questa dimensione di "sviamento" del pensiero infantile che si rivolge, secondo l'autore, alla stessa filosofia, mettendone in discussione, in primo luogo, l'immagine "austera e solenne" di sé che essa stessa ha tramandato nei secoli. La dimensione emotiva della P4C e la pratica divertita e divertente dei bambini apre alla possibilità di una filosofia che, senza diventare sciocca, si possa praticare con genuino divertimento. D'altro canto la potenziale innovazione di pratiche come quella della P4C investe anche la figura dell'insegnante, che richiede, come rileva il contributo di Bonelli, un profondo ripensamento e rimanda a una ristrutturazione complessiva del modo di fare comunità a scuola, su cui si concentra invece il dialogo di Bevilacqua e Casarin con Limonta. Ferraro, invece, richiama l'attenzione sulla capacità della filosofia dei bambini di richiamare le origini eraclitee della filosofia: «La vita è un fanciullo che gioca, che sposta i pezzi sulla scacchiera» (p. 187), dice Eraclito, e a partire da questo enigmatico frammento Ferraro usa l'immagine del fanciullo eracliteo per indagare il rapporto tra verità e vita. Con il saggio di Manti passiamo dal frammento di Eraclito, al *Parmenide* di Platone, e a una riflessione circa l'ignoranza del filosofo e il suo significato. Ne emergono alcune considerazioni interessanti circa il filosofare inteso come attività più in rapporto con l'errore e l'incertezza che con la verità e che rimanda alla dimensione etica della pratica di insegnamento. Chiude infine il volume la postfazione di Prezzo, che ritorna su alcuni elementi di fondo del ripensamento a cui la filosofia è sottoposta quando si mette «alla prova dei bambini».

Philosophy for children in gioco è dunque un volume dedicato a un'esperienza e a una riflessione sull'esperienza, che accomuna una pluralità di

voci e di punti di vista senza pretesa di sistematicità. Il DVD del video, vero e proprio “testo pre-testo” delle riflessioni occasionate dal progetto milanese è così parte integrante di un dialogo che rimanda continuamente, a più livelli, al passaggio dall’esperienza alla riflessione e viceversa. Al di là delle diverse prospettive aperte e dei diversi “cantieri di lavoro” abbozzati dai saggi della raccolta, l’elemento più interessante, forse, resta la proposta a ripensare la stessa *philosophy for children* al di là dei protocolli, dei canoni e delle cristallizzazioni metodologiche. È in un certo senso un modo per offrire da un lato una certa lettura della pratica ispirata dal Matthew Lipman e per rilanciarne, al contempo, l’ispirazione di fondo verso nuove direzioni e nuove possibilità di ricerca.

Recensione

Carmelo Vigna (a cura di), *Differenza di genere e differenza sessuale. Un problema di etica di frontiera*, Orthotes, Napoli 2017, pp. 248

Luca Lo Sapio

Natura e cultura. Due componenti che, con il loro intrecciarsi, danno vita alla complessità dell'esperienza umana. L'uomo è l'animale che, a partire dai suoi istinti sociali, si eleva dalla *mera* condizione naturale e *altera* radicalmente l'ambiente che lo circonda fino a creare nicchie *antropo-tecno-ecologiche*. Tale processo di alterazione, però, non è rivolto necessariamente (solo) all'esterno, ma, in alcuni casi, anche all'interno. Il processo di alterazione diventa così processo di *auto-trasformazione*, una trasformazione di sé nella quale i dati biologici escono in parte trasfigurati, e l'uomo acquista una seconda natura nella quale il corpo, il corredo genetico, l'identità sessuale non sono più *semplici* dati da acquisire ma *potenziali* oggetti (o fattori) da modificare. In quest'ottica, gli studi sulle relazioni tra identità di genere e identità sessuale (e di rimando, differenza di genere e differenza sessuale) sono divenuti via via più copiosi e hanno messo in evidenza la problematicità di un tema che, almeno fino agli anni Settanta, non era oggetto di particolare attenzione.

Nel volume curato da Carmelo Vigna la questione è affrontata di petto e, come lo stesso curatore sottolinea nella *Prefazione*, non senza partigianeria (Vigna scrive che si tratta di “un libro schierato” [p. 8]). L'idea ispiratrice del lavoro è che nella nostra epoca stiamo assistendo ad una operazione di *liquefazione* del *Gender* che, in nome dell'egualitarismo dei diritti, intende cancellare le differenze radicate nella biologia dell'essere umano. Tuttavia, e questa tesi accompagna costantemente le pagine del volume, la cultura non può pretendere di cancellare il *dato biologico* (che si esprimerebbe in una binaria differenza di base uomo-donna).

Questo passaggio viene chiarito, ad esempio, nel saggio (con il quale si apre il volume) *Differenza di genere e differenza sessuale* di Susy Zanardo (pp. 13-24) nel quale si analizzano da un lato alcune caratteristiche salienti dei *Gender studies*, il cui esito ultimo consisterebbe nella *neutralizzazione della differenza* (la sottrazione del corpo alla sua dimensione sessuata), dall'altro temi e nodi teorici del *Pensiero della differenza* nel quale, invece, pur non venendo ricondotte le differenze tra uomo e donna allo *stereotipismo* di tratti regolari e intrascendibili (la differenza sessuale è originaria ma non ha contenuti stabili), la *differenza sessuale* assume quantomeno il ruolo di un orizzonte di senso che orienta gli individui (i quali poi vivranno *internamente* quella differenza tra una libera immagine di sé e la rappresentazione storica del proprio ruolo e della propria posizione).

Ebbene, i nuclei centrali intorno ai quali ruota il volume sono i seguenti: 1) viene ribadita l'importanza di evitare le neutralizzazioni (e liquefazioni) che, in alcuni casi, i *Gender studies* sembrano implicare; 2) viene, al contrario, rimarcata la validità della coppia maschio-femmina, che si radica su specifiche differenze corporee e su dati biologici; 3) viene messa in evidenza l'importanza storica del *Pensiero della differenza* grazie al contributo del quale è stato possibile comprendere la *specificità* irriducibile della donna rispetto all'uomo, la sua identità di genere *peculiare*; 4) si sostiene che alcune linee del femminismo radicale (e poi del cyber-femminismo, seguiti in questo dai *gender studies* e dai *queer studies*) avrebbero tradito il messaggio di fondo del *femminismo della differenza*, il cui obiettivo non era quello di promuovere un piatto egualitarismo, fondato sulla cancellazione della specificità dell'esser-donna; 5) si rimarca, infine, che se anche l'identità di genere fosse più sfumata di quanto si potesse credere, la *differenza di fondo* maschio-femmina sarebbe comunque da promuovere (e preferire) perché risulterebbe essere quella che favorisce la migliore *realizzazione* possibile per l'essere umano.

Tali nuclei concettuali sono sviluppati sotto diverse prospettive. Nel saggio di Carmelo Vigna *Sulla "liquefazione del Gender"* (pp. 25-45), ad esempio, si ricorda come il tratto centrale del pensiero postmoderno sarebbe proprio quello di *annullare* qualsiasi costante, elevando le variabili a titolo di norma. Lo studioso, però, ricorda come qualsiasi variabile non possa esser tale se non a partire da una costante di fondo iscritta nella natura, che si manifesta nelle *disposizioni* tipiche che caratterizzano la donna e l'uomo. La donna, ad esempio, procrea e questo dato biologico insopprimibile non può essere scalzato da alcuna operazione di rimozione o liquefazione. D'altro canto, come sottolinea Riccardo Fanciullacci nel suo contributo *La generazione della libertà femminile e la tessitura dell'universale* (pp. 47-102) le donne hanno una loro specifica modalità di costruzione dell'*ordine simbolico* che non può essere

sussunta nell'ordine patriarcale dominato dalla *funzione fallica* e da specifiche modalità di ordinamento e regolazione del *godimento*. In questo, il pensiero della differenza, andando oltre Lacan, ha messo in evidenza come la *posizione femminile* non sia ascrivibile soltanto a delle *singularità* che eccedono l'ordine simbolico maschile ma abbia contribuito a creare un orizzonte politico-collettivo, alternativo a quello degli uomini, che sarebbe deleterio azzerare in nome di una piatta libertà e di una piatta eguaglianza.

La strategia argomentativa di Mario Fornaro in *Le differenze alla prova delle sessualità "devianti"* (pp. 103-135), invece, si rivolge *direttamente* al piano etico e sottolinea come, pur essendo le forme *devianti* (in senso statistico) naturali; pur presentando, quindi, la natura stessa sfaccettature e polimorfismi che non possono essere denegati, il *valore* della differenza andrebbe comunque promosso perché è quello che consente la maggiore realizzazione agli esseri umani che lo abbracciano. Un esempio su tutti può essere quello della *capacità procreativa* alla quale si può accedere (in modo pieno) solo se si vive un rapporto di coppia eterosessuale. D'altro canto, Fabrizio Turolto nel suo contributo *Gender e bioetica* (pp. 177-196) mostra come molti casi di fecondazione eterologa presentino problematicità spesso sottaciute. La rottura della filiazione biologica da quella sociale, infatti, produrrebbe nei *figli della tecnologia*, in taluni casi, la ricerca del proprio genitore biologico, con questo mettendo in luce come il cosiddetto materiale biologico (donato presso le banche dei semi o degli ovuli) non possa essere considerato *solo* materiale biologico, nel momento in cui va ad iscriversi nella complessa trama simbolica costruita dagli esseri umani. Anche Luciano Sesta in *Per un'etica della lotta civile. Gender, famiglia e rivendicazioni omosessuali* (pp. 137-165), parlando, ad esempio, del tema *adozioni* argomenta nella direzione di una preferibilità della coppia eterosessuale su quella omosessuale (per assicurare in modo più efficace l'interesse dei minori). Altri contributi apparsi nel volume sono quelli di Rafael Alvira *La coppia umana e la fecondità* (167-176), in cui viene rimarcata l'importanza di fondare la libertà sulla natura; l'analisi di Stefania Ferrando intorno all'opera di Joan Scott *Oltre i paradossi della differenza* (205-224); quella di Donatella Pagliacci sull'opera di Geneviève Fraisse (*La questione della differenza tra i sessi secondo G. Fraisse* – pp. 225-236-); infine, l'intervista fatta a Susy Zanardo da Paolo Ondarza e l'intervento di Elena La Rosa su "*La coppia tra desiderio e riconoscimento*"). Un volume poliedrico e ricco di spunti che percorre, non senza presentare una linea interpretativa forte, le questioni legate all'etica del gender, una questione, come recita il sottotitolo del volume *di frontiera*. La necessità di applicare un approccio multifocale, di chiamare a raccolta l'etica, la psicoanalisi lacaniana, gli studi di genere (quindi la sociologia), la medicina sono la cifra di una complessità della questione che non

sfugge agli autori. Un paio di considerazioni finali, però, vanno sollevate, e proprio in ossequio allo spirito di *dialogo franco* che Luciano Sesta richiama nel suo contributo. 1) Nel volume si sostiene che la cultura postmoderna, supportata dai *queer studies* e dai gruppi LGBT premerebbe per una cancellazione delle differenze inscritte nella natura degli esseri umani, in nome di un *principio liquefazione*. Quella di *essere* transgender, cisgender o transessuale sarebbe così una scelta *culturale*, fatta in nome della libertà dalla tirannia della natura. Non viene presa in esame, però, nel volume un'altra tesi, a mio avviso interessante e fondata, cioè che la cultura avrebbe solo consentito a certe *forme naturali* di potersi finalmente esprimere e che, quindi, la *liquefazione* (parziale) delle differenze (in nome di una ricchezza dell'essere umano non esprimibile in termini binari) è da iscriversi nella natura *più* che (e non solo che) nella cultura. In realtà potrebbe essere stata proprio la cultura ad aver soffocato in passato certe espressioni dell'essere umano. 2) Anche l'universo LGBT potrebbe lavorare, presa coscienza della sua soggettività attiva, per una *tessitura dell'universale* (piuttosto che per la cancellazione delle differenze) e questo proprio in nome di una *differenza* del proprio essere che non dovrebbe *vedersi* risucchiata in una piatta omologazione, in una libertà astratta e nella mera rivendicazione di diritti maturati, ad esempio, in seno alla famiglia tradizionale.

In conclusione, il volume curato da Vigna risulta essere un importante strumento per confrontarsi con un tema delicato, anche per chi non dovesse condividere le argomentazioni degli autori ma volesse trarre da esse stimoli e spunti per riflettere ulteriormente intorno alla questione.

Recensione

Loretta Fabbri, Claudio Melacarne, *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Franco Angeli, Milano, 2015, pp. 139

Emanuela Guarcello

Il libro di Loretta Fabbri e Claudio Melacarne, *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, nasce a seguito dell'impegno degli autori nella rimodulazione della didattica universitaria nell'ottica della progettazione dei "processi di *governance*" e dell'innovazione dei processi formativi, anche al fine di certificare le competenze raggiunte dagli studenti, intese come obiettivi e *outcomes* finali dei percorsi di apprendimento:

L'accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio rimanda proprio alla necessità di presidiare questi aspetti. L'introduzione di alcuni concetti chiave, quale ad esempio lo *student - centred learning*, invita a spostare l'attenzione dal *teaching* al *learning*. La qualità e l'efficienza dell'offerta formativa hanno sempre più a che fare con i risultati e i *learning outcomes*. Come e attraverso quali processi possiamo consentire l'acquisizione di quegli apprendimenti trasversali che ora più che mai richiedono gli *stakeholders*, gli studenti, il mondo del lavoro? (p. 10).

Gli autori sostengono che, pur con le dovute differenze, le riflessioni emerse nel contesto universitario possono riscontrare continuità con l'ambito della formazione secondaria superiore. Infatti, anche l'istruzione secondaria è soggetta alla «critica diffusa nei sistemi anglo - americani sulla difficoltà della scuola di sviluppare negli studenti una piena padronanza dei contenuti disciplinari appresi nel percorso scolastico» (p. 35), problema spesso imputato alla prevalenza/superiorità dell'insegnamento del sapere «cerebrale» (p. 34) o astratto su quello pratico. Proprio nell'intento di un superamento di questa

classica e, potremmo dire, “semplicistica” dicotomia gerarchica tra livelli di conoscenza, si colloca il contributo di Fabbri e Melacarne i quali, già attraverso la dedica iniziale del testo, chiariscono le premesse epistemiche della loro opera: «Alle studentesse e agli studenti incontrati, che ci hanno aiutato a comprendere che il loro apprendimento è più importante del nostro insegnamento» (p. 5). In coerenza con tali dichiarazioni, il volume si suddivide in due parti specifiche: la prima, significativamente più ampia, è intitolata *Insegnamento e apprendimento* e interroga il lettore sulle modalità didattiche per promuovere l'apprendimento degli studenti attraverso repertori di pratiche innovative di insegnamento. La seconda, *Apprendimento e insegnamento*, è volta a tracciare un breve quadro concettuale e operativo in merito allo sviluppo del personale docente, invitato a incrementare e trasformare il proprio apprendimento al fine di insegnare meglio:

Abbiamo voluto fare una scelta ‘riduttiva’ che consentisse però di approfondire traiettorie metodologiche e dispositivi di sviluppo professionale in grado di offrire un contributo al miglioramento dei processi di apprendimento di tutti gli attori che abitano la scuola (p. 13).

La scuola, entro la quale Fabbri e Melacarne collocano metodologie e dispositivi didattici, trova come proprio snodo centrale il concetto di competenza fondata, nell'ordine, su «obiettivi economici» («flessibilità, specializzazione e innovazione del mercato del lavoro [...] preparare alla vita economica e professionale») e «obiettivi civili e culturali» (p. 19). Questi ultimi appaiono, nelle maglie del testo, più sfumati a vantaggio di una più ampia riflessione su una didattica che si renda funzionale all'inserimento professionale dello studente, alla sua capacità di trasformare quanto appreso in competenze spendibili, a breve, su un piano empirico. L'idea di studente e, in senso più ampio, di persona sottesa ai processi di apprendimento – insegnamento indicati nel testo, pare in linea con le più attuali, anche se non recenti¹, concezioni rispetto al significato e alla funzione della scuola, ma non sempre avvertita (in maniera diffusa ed esplicita) delle derive efficientistiche ad esse connesse².

Tale riflessione, seppur appena accennata, costituisce un necessario chiarimento delle premesse concettuali entro le quali si collocano le proposte metodologiche degli autori, a loro volta convinti che sia fondamentale «prendere atto che parlare di apprendimento implica richiamare in causa ciò che si crede a proposito della natura della conoscenza, del conoscere e dei

¹ G. Chiosso, *La scuola e le politiche dell'istruzione*, in G. Chiosso (a cura di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori, Milano 2009, pp. 45-66.

² A.M. Mariani, *Dal punto di vista dell'educazione*, Sei, Torino 2012.

destinatari di questa conoscenza» (p. 29). Approfondita poc'anzi l'idea di uomo, "destinatario" dell'insegnamento, per quanto riguarda la natura della conoscenza e del conoscere, i riferimenti esplicitamente indicati da Fabbri e Melacarne si collocano entro una rosa dichiaratamente "selezionata" di autori e di studi, alcuni anche "lontani" dal mondo della scuola. Essi vengono richiamati e interconnessi in quanto accomunati da un medesimo sguardo sull'educativo: l'intreccio tra scuola e contesti informali, intesi come occasioni di apprendimento e setting «espansi» (p. 10).

Gli autori riprendono il pensiero di Vygotskij in riferimento alle radici sociali dello sviluppo e del funzionamento mentale umano. La sua concezione del linguaggio, del pensiero e lo specifico costrutto della Zona di Sviluppo Prossimale, fanno dell'interazione, degli aspetti culturali e sociali nodi centrali del processo di apprendimento³. Logica connessione, quindi, al pensiero di Bruner⁴, proprio di una prospettiva costruttivista e narrativa, e di Wenger⁵, in relazione alle note riflessioni sull'apprendimento situato e sulle situazioni sociali in cui esso si declina. I riferimenti teorici tradizionalmente più lontani dal mondo della scuola e richiamati dagli autori, si collocano entro i contesti informali⁶, che concepiscono l'apprendimento «come processo che è integrato con le routine quotidiane; attivato da uno stimolo interno o esterno; non necessariamente mosso a livello consapevole; generato anche dal caso; induttivo di riflessione e azione; inevitabilmente connesso all'apprendimento di altri» (p. 36). Trasversalmente ai temi dell'apprendimento come costruzione collettiva e tangenzialmente ad esso, tra le maglie dei concetti e dei metodi proposti, emerge il pensiero di Dewey, implicitamente in relazione a

³ Tali riflessioni vengono contrapposte a quelle di Piaget, espressione di una «conoscenza di ordine universale, acontestuale, logico-formale» (p. 30).

⁴ Il richiamo è a J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, tr. it. di M. Carpitella, Laterza, Roma-Bari 2002. È forte l'accento, quindi, sulle dimensioni narrative della conoscenza. In riferimento al tema del costruttivismo, il rimando è anche a E. Corbi, *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Liguori, Napoli 2010.

⁵ Cfr. J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (1991), tr. it. di G. Lo Iacono, Erickson, Trento 2006; E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (1998), tr. it. di R. Merlini, Raffaello Cortina, Milano 2006; E. Wenger, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza* (2002), tr. it. di P. Valentini, Guerini, Milano 2007.

⁶ Cfr. G.J.J. Biesta, *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Paradigm Publishers, Boulder (Colorado) 2006; I.F. Goodson, G.J.J. Biesta, M. Tedder, N. Adair, *Narrative Learning*, Routledge, New York 2010; R. Cohen, A.W. Siegel, *Context and Development*, Hillsdale, Erlbaum 1992; V.J. Marsick, K.E. Watkins, *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Routledge, New York 1990; V.J. Marsick, M. Volpe, *The Nature and Need for Informal Learning*, in «Advances in Developing Human Resources», n. 1, 1999, pp. 1-9.

Esperienza e educazione (1938/2014) ed esplicitamente in riferimento a *Logica, teoria dell'indagine* (1938/1982), in connessione alla riflessività propria dei dispositivi didattici e alla concezione di classe come di comunità di ricerca.

Le proposte di insegnamento elaborate in base a tali prospettive, vedono i giovani insegnanti quali professionisti che si collocano entro la comunità scolastica e si fanno testimoni di pratiche didattiche sfidanti. Accanto a ciò, lo studente che apprende è un «soggetto epistemico, ossia agente attivo nei processi di costruzione del proprio apprendimento. Si sottolinea il carattere situato e distribuito della conoscenza nonché l'importanza di imparare attraverso compiti autentici, reali, complessi e significativi» (p. 43). In quest'ottica, il setting didattico, di matrice socio – costruttivista, si connota come «partecipativo» (p. 38) e promuove «aule cooperative» (p. 43) nella prospettiva dell'«*informal learning*» (p. 35), «insegnamento informale e reciproco tra discenti entro e fuori la scuola» (p. 39). Il richiamo, ampio e diffuso, è alla comunità di apprendimento⁷ volta a promuovere la cooperazione strutturata, la modulazione delle attività nel rispetto della biografia personale dello studente (approcci nei confronti dell'apprendimento, storie di successi e fallimenti, ambiti di interesse e diversificazione delle capacità personali, ...), il ricorso a opportunità didattiche riflessive⁸. La riflessione è intesa come “dispositivo” ermeneutico teso a promuovere un apprendimento che superi le divisioni dicotomiche fra attività “cerebrale” e concreta: «le azioni e il mondo sono sempre implicate nel pensiero, nel discorso, nel sapere e nell'apprendimento» (p. 34).

Entro il setting didattico così delineato, trovano spazio quelle esperienze di apprendimento cooperativo organizzate secondo i modelli proposti dalla

⁷ Tema caro a Fabbri, che ne ha approfondito riferimenti epistemologici, formativi e di ricerca nel testo L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

⁸ Cfr. C. Argyris, D. A. Schon, *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco 1974; C. Argyris, *Strategy, Change & Defensive Routines*, Pitman, Boston 1985; C. Argyris, D. A. Schon, *Participatory Action Research and Action Science Compared: A Commentary*, in «American Behavioral Scientist», V, n. 32, 1989, pp. 612-623; D. Boud, S. Knights, *Course Design for Reflective Practice*, in N. Gould, I. Taylor, *Reflective Learning for Social Work: Research, Theory and Practice*, Arena, Aldershot 1996, pp. 23-34; D. Boud, D. Walker, *Promoting Reflection in Professional Courses: The Challenge of Context*, in «Studies in Higher Education», II, n. 23, 1998, pp. 191-206; D.A. Schon, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983; D.A. Schon, *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco 1987; D.A. Schon, *Designing as Reflective Conversation with the Materials of a Design Situation*, in «Knowledge – Based Systems», I, n. 5, 1992, pp. 3-14; M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

letteratura scientifica dagli anni Sessanta⁹ a oggi:

Si tratta di tutte quelle prospettive che hanno condiviso l'idea che il sapere disciplinare potesse diventare il pretesto per poter far riflettere lo studente sui suoi stessi modi di elaborare i problemi, creare e validare idee (p. 23).

In questa logica, il libro di testo non è l'oggetto dell'attività, quanto piuttosto «uno strumento di comprensione del mondo » (p. 44) che promuove, attraverso lo studio delle singole discipline, l'idea di classe intesa come gruppo di ricerca, la discussione centrata sul *problem solving* e sulle pratiche conversazionali, la possibilità di imparare a imparare, di comprendere i modi in cui si pensa, si oggettiva il mondo e si agisce. Inoltre, rende possibile lo scambio e la co - costruzione delle conoscenze attorno a un sapere disciplinare, il ragionamento per temi complessi attraverso la negoziazione sociale, la sperimentazione di molteplici modalità di fronteggiamento dei problemi, l'autovalutazione da parte degli studenti dei progressi individuali e di comunità, il ricorso a risorse anche esterne alla classe, la realizzazione di prodotti frutto del lavoro di comunità, l'interdipendenza positiva (ogni studente è indispensabile per il lavoro del gruppo), la responsabilità individuale nel raggiungimento dell'obiettivo e la partecipazione equa.

Tra insegnante e allievi si instaura, così, un rapporto di esperto/novizio, nel quale quest'ultimo può esprimere un'identità ora centrale, ora periferica sia in relazione alla propria personalità sia, di volta in volta, in funzione della specifica attività:

Un novizio può aver desiderio di emergere, di sentirsi adeguato e rubare il 'mestiere con gli occhi'. In questo caso, ogni occasione è per lui un momento per dimostrare ciò che sa fare e che vorrebbe saper fare. Un altro studente può essere timido e insicuro, si pone in una posizione periferica, non riesce a muoversi, non si sente sicuro, in grado di farcela (p. 39).

L'interazione che si genera tra esperto - novizio e novizi tra loro viene

⁹ Il riferimento è ai modelli: *Learnig together* (D.V. Johnson, R.T. Johnson, *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1987), *Student Team Learning* (R. E. Slavin, *Cooperative Learning Theory, Research and Practice*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1990), *Structural Approach* (D.M. Kagan, *Implications of Research on Teacher Belief*, in «Educational Psychologist», I, n. 27, 1992, pp. 65-90), *Complex Instruction* (E.G. Cohen, *Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups*, in «Review of Educational Research», n. 64, 1994, pp. 1-35), *Group Investigation* (S. Sharan, Y. Sharan, *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*, Teachers College Press, Colchester 1992).

definita «simultanea» (p. 51), in contrapposizione all'interazione sequenziale, caratterizzata da un ordine per la presa di parola e, quindi, da un'esposizione singola piuttosto che da una reale interazione, costruttiva di nuovi apprendimenti. In questo contesto dialogico, l'insegnante si pone come uno «*scaffolder*», il quale offre un'impalcatura di sostegno «che viene progressivamente smantellata» (p. 50).

Tra i dispositivi didattici presentati, troviamo la tecnica «*Jigsaw*» (p. 59), la «*Community of inquiry*» (p. 61) e ampio spazio viene dedicato all'«apprendistato cognitivo [...] differenziandolo dall'apprendistato tradizionale per la maggiore attenzione posta alla dimensione metacognitiva, al ruolo dell'insegnante nel promuovere una riflessione più attenta da parte dello studente, alla concettualizzazione dell'esperienza piuttosto che alla semplice acquisizione di abilità» (p. 69). Il processo didattico dell'apprendistato cognitivo richiama, quindi, la dimensione della «sperimentazione guidata» (p. 71) caratterizzata dalla riflessione sull'esperienza con il supporto dell'insegnante e, al contempo, da «*peer tutoring*» e «*peer collaboration*» (p. 74).

La seconda parte del testo, molto meno ampia ma particolarmente promettente per la formazione sia di docenti sia di professionisti educativi, sociali e sanitari, è volta a «delineare i percorsi attraverso i quali gli insegnanti si percepiscono come professionisti chiamati a gestire transizioni con diversi interlocutori, a negoziare la propria attività con altri, a impegnarsi nella gestione di una organizzazione composta da elementi espliciti e impliciti» (p. 92). L'apprendimento professionale promosso da Fabbri e Melacarne è centrato, in continuità con quanto espresso nella prima parte del testo, su due elementi portanti: la riflessività (analisi delle interpretazioni intorno agli eventi) e le comunità professionali (spazi di validazione di idee e pratiche). Se in *Insegnamento e apprendimento* il riferimento cardine era alle riflessioni di Wenger (2006), ora il richiamo va, in forma esplicita, al *transformative learning* di Mezirow¹⁰.

¹⁰ P. Cranton, *Transformative Learning in Action: Insights from Practice, New Directions for Adult and Continuing Education*, Jossey-Bass, San Francisco 1997; P. Cranton, *Transformative Learning: a Guide for Educators of Adults*, Jossey-Bass, San Francisco 2006; V. J. Marsik, T.E. Maltbia, *The Transformative Potential of Action Learning Conversation: Developing Critically Reflective Practice Skills*, in J. Mezirow, E. Taylor, *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Higher Education*, Jossey-Bass, San Francisco 2009, pp. 160-171; V. J. Marsik, J. D. Manigault, *Supporting the Development of Youth Development Workers through Action-Based, Critically Reflective Learning*, in «Educational Reflective Practices», I, n. 2, 2011, p. 7-36; J. Mezirow, *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990; J. Mezirow, *Transformative Learning: Theory to Practice*, in P. Cranton, *Transformative Learning in Action*, cit., pp. 5-12; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione* (1991), tr. it. di

Apprendere una professione non significa solo imparare a fare qualcosa, ma anche cambiare il proprio set di aspettative, le idee con cui diamo significato alla realtà attraverso le prospettive di significato [...]. Tale trasformazione permette ai professionisti di entrare a far parte di sistemi di azione sempre più complessi. Consente di adottare prospettive più inclusive – capaci di dare senso anche a eventi inattesi – o più permeabili – capaci di evolversi e di cambiare – o più discriminanti quindi in grado di lavorare a diversi livelli e piani di azione (p. 120).

Al fine di promuovere tale forma di apprendimento, gli autori propongono l'allestimento di situazioni con forte connotazione (o almeno connessione) informale, entro le quali i neofiti o gli esperti interagiscono attorno a questioni professionali, riflettendo su relative soluzioni, strumenti e metodi. Questa esperienza permette di mettere in discussione le personali «prospettive di significato» (p. 109) (consuetudini, assunzioni), per considerare interpretazioni alternative che possano trasformare intelligentemente i propri percorsi di azione. Tali situazioni formative vengono definite nel testo «comunità comunicative»¹¹ [...] che permettono ai loro membri di utilizzare una dialettica razionale e sostengono le interazioni basate sulla comprensione e verifica della validità di ciò che viene comunicato» (p. 122). La comunità comunicativa promuove «pratiche interattive promettenti» (p. 123), non estranee al conflitto costruttivo e fondate sulla necessità dell'argomentazione come cardine per riflettere criticamente sulle «euristiche» (p. 125) (a volte soggette a distorsioni) alle quali si ricorre per semplificare le decisioni e affrontare problemi situati. Punto di partenza per la riflessione sono stimoli sotto forma di domanda, approccio che richiama la prospettiva della nota *Philosophy for Children* e più attuale *Philosophy for Communities*. Tuttavia, è necessario evidenziare che nessun riferimento a esse emerge esplicitamente nel testo¹² e che le domande che vengono riportate come traccia di esempio per la riflessione presentano caratteristiche distanti da quelle proposte dalla letteratura di settore¹³.

R. Merlini, Raffaello Cortina, Milano 2003; J. Mezirow, *Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto*, in G. Quaglino, *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2004, pp. 7-23; J. Mezirow, E. Taylor, *Transformative learning in practice: Insights from Community, Workplace and Higher Education*, Jossey-Bass, San Francisco 2009.

¹¹ Il riferimento è alle “Comunità comunicative” di J. Mezirow *Apprendimento e trasformazione*, cit., p. 185.

¹² Ad eccezione del riferimento a M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, cit.

¹³ Le domande proposte nel testo inducono, nella loro stessa formulazione, la risposta, generando una dicotomia tra ciò che è opportunamente giusto e ciò che è scorretto. Tra gli stimoli proposti, troviamo: «Il processo di insegnamento è un processo lineare o si fonda sulla possibilità di aiutare e accompagnare il soggetto a trasformare i propri saperi? [...] Le competenze acquisite in un contesto possono essere spese in un altro ambito?» (p. 127).

I dispositivi riflessivi di Fabbri e Melacarne si innestano, quindi, in un quadro di analisi e prassi fortemente comunitarie, con possibilità trasformative utili non solo nella formazione degli studenti, ma anche dei professionisti, offrendo interessanti spunti di riflessione sul significato e sulle pratiche di costruzione di spazi riflessivi per il confronto, la supervisione e l'apprendimento in ambito scolastico, ma anche educativo, sociale e sanitario.