

Nicolò Valenzano

**L'educazione alla cittadinanza
democratica e la *Philosophy
for Communities* in contesti
interculturali**

INTRODUZIONE

Nel 1984, in un celebre saggio, Norberto Bobbio notava come l'educazione alla cittadinanza costituisse una delle principali promesse mancate della democrazia (Bobbio 1984). Pareva già allora, ed è oggi ancor più evidente, che il cittadino non educato rappresenta una delle maggiori minacce per i sistemi democratici, pervasi dell'apatia politica e dal disinteresse, affetti dal voto di scambio e dall'astensionismo. Per converso, si può ritenere che l'educazione sia responsabile della formazione di cittadini competenti sia dal punto di vista sociale che politico (Bertolini 2003). Per raggiungere quell'ideale per cui la democrazia si realizza nella pratica democratica di cittadini attivi, la normativa italiana, dall'intervento di Aldo Moro nel 1958 ai più recenti del ministro Mariastella Gelmini¹, si è impegnata in un susseguirsi di provvedimenti, che rappresentano, da un lato, «il test rivelatore della lacuna che si intende colmare» (Scoppola 1991, 50) e, dall'altro, la testimonianza del persistente bisogno di formazione del senso e della pratica della cittadinanza.

¹ Nel dopoguerra l'introduzione dell'educazione civica si deve all'iniziativa del ministro Moro che si realizza con il DPR n. 585 del 13.06.1958; importanti e recenti sfasamenti semantici nella legislazione scolastica italiana si devono, per fare solamente alcuni esempi, al ministro Falcucci nel 1985, al ministro Moratti nel 2003 e infine al ministro Gelmini nel 2008 (Legge n. 169 del 30.10.2008, il Documento d'indirizzo ministeriale n. 2079 del 04.03.2009, il DPR n. 89 del 15.03.2010 contenente le *Indicazioni nazionali* e la C.M. n. 86 del 27.10.2010).

Quella disciplina che viene comunemente chiamata “educazione alla cittadinanza”, in Italia, proviene da lontano ed è l’esito di una lunga serie di vicissitudini: nella scuola elementare venne introdotta per la prima volta nel 1877 con la denominazione “Nozioni dei doveri dell’uomo e del cittadino”. All’indomani dell’unità nazionale, quale conseguenza della stagione risorgimentale, l’insegnamento civico si costituì con lo scopo prioritario di suscitare i sentimenti di appartenenza nazionale degli italiani. L’obiettivo principale, in altri termini, era di intraprendere quel lungo percorso attraverso il quale “fare gli italiani”, manifestando così un aspetto di quel complesso sistema attraverso il quale l’Italia liberale esprimeva il suo pedagogismo politico (Levra 1992; Isnenghi e Cecchinato 2008).

Con la Costituzione repubblicana molti riferimenti cambiarono, molti libri di testo di educazione civica, pubblicati nell’immediato dopoguerra, presentavano l’insegnamento della disciplina nei termini di una lettura ragionata della Costituzione, ossia una presentazione dei valori di fondo e un avviamento alla vita democratica. Nella seconda metà del xx secolo si sono succedute e alternate varie descrizioni della disciplina denominata “educazione civica” e vari concetti sono stati a essa associati: Costituzione, socializzazione, convivenza democratica, cittadinanza, legalità, civismo, pace, intercultura, mondialità, diritti, ambiente (Baldazzi 1999; Lastrucci 1997). La più recente legislazione scolastica, le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* del 2012 (DM n. 254 del 16.11.2012) e le *Indicazioni nazionali* del 2010 (DPR n. 89 del 15.03.2010) per il secondo ciclo di istruzione, fanno riferimento all’espressione “Cittadinanza e Costituzione”. Pur senza tralasciare il richiamo alla carta costituzionale, la recente normativa lascia trasparire la varietà dei livelli e dei rimandi che si sono stratificati anche da un punto di vista teorico (Lastrucci 2006).

A partire da questo quadro scolastico, nelle pagine seguenti, si cercherà, in prima battuta, di portare alcuni argomenti in favore dell’importanza dell’educazione alla cittadinanza democratica (d’ora in poi Ecd), evidenziando un nesso costitutivo tra queste competenze e la democrazia. In seconda battuta, facendo seguito al sostanziale fallimento di questo progetto educativo, si suggerirà l’esigenza di insistere sull’educazione degli adulti alla cittadinanza democratica. Ciò consentirà lo sviluppo successivo del discorso, in cui si proporrà di considerare le pratiche filosofiche di comunità, e la *Philosophy for Communities* in particolare, come una proposta di Ecd².

² Nelle pagine successive utilizzerò con una certa frequenza l’abbreviazione Ecd per educazione alla cittadinanza democratica. Impiegherò in maniera sinonimica anche l’e-

1. PERCHÉ EDUCARE I CITTADINI?

Una distinzione ormai canonica propone di separare concezioni più esigenti della democrazia da quelle meno esigenti (Sartori 1987; Pasquino 1997). Le prime richiedono ai propri cittadini alti livelli di informazione e conoscenza per prendere decisioni competenti e responsabili. I modelli deliberativi, che richiedono elevato livello di impegno nella discussione pubblica e di partecipazione dei cittadini, rappresentano icasticamente questa tipologia. Le concezioni meno esigenti ritengono, ispirandosi in qualche misura alla concezione schumpeteriana, che per mantenere viva la democrazia sia sufficiente la presenza di élite in lotta tra loro per i voti degli elettori, con la condizione della libertà di voto (Schumpeter 1955).

Anche in una sommaria esposizione, quale quella appena illustrata, appare evidente come entrambe le concezioni richiedano una qualche forma di Ecd, poiché esigono, in modi e toni diversi, cittadini liberi e responsabili, comunque competenti in merito alla vita pubblica e democratica. Nelle concezioni meno esigenti sono sufficienti cittadini liberi e competenti durante il momento elettorale; quelle più esigenti, invece, concependosi come democrazie della discussione, comportano un ruolo decisivo dell'opinione pubblica e, di conseguenza, richiedono cittadini competenti (Massaro 2004).

Queste considerazioni in qualche misura relative alla natura stessa della democrazia, mirano a difendere l'idea della centralità dell'educazione alla cittadinanza per i sistemi democratici. A ulteriore sostegno di questa tesi, vorrei accennare ad alcuni elementi connessi alla congiuntura storica attuale. Si tratta di aspetti che non sono connaturati alla forma del regime democratico ma sono specifici dell'epoca contemporanea, dal pluralismo interculturale alla disaffezione politica e alla degenerazione della discussione pubblica: cionondimeno possono essere interpretati come segnali di un bisogno di educazione alla cittadinanza democratica.

spressione, in parte diversa, di "educazione alla cittadinanza". Sono ben consapevole delle difficoltà filosofiche di individuare una nozione sostanziale di educazione alla cittadinanza in una società pluralistica democratica (McLaughlin 1992), cionondimeno mi pare sufficiente assumere una definizione vaga del costrutto, giacché l'obiettivo in questa sede è quello di esporre una proposta educativa piuttosto che soffermarmi su un'analisi teorica dell'Ecd e delle sue implicazioni.

Nella fase storica in cui viviamo, caratterizzata dalla differenziazione culturale, dall'immigrazione, dalla globalizzazione e dalla crisi economica, emerge un'esigenza di correzione della democrazia liberale, quale si è andata formando nella seconda metà del Novecento. Questo emendamento dovrebbe consentire la convivenza democratica alla pluralità di culture che vivono nelle società contemporanee ed evitare nuove forme di discriminazione delle "minoranze tra le minoranze" (Eisenberg e Spinner-Havel 2005; Sartori 2002; Ambrosini 2005). Di fronte a sfide globali di tale complessità, le proposte educative non appaiono così efficaci come dovrebbero, né sembrano sufficientemente impegnate nella promozione del pensiero critico e dell'integrazione sociale, nell'offerta di opportunità esistenziali e lavorative o nell'educazione riflessiva dei cittadini democratici (Torres 2009; Nussbaum 2011; Grant e Portera 2011). La convivenza democratica di natura primariamente interculturale è possibile grazie a un'educazione al dialogo democratico, alla tolleranza verso l'alterità, alla partecipazione alla vita pubblica, caratteristiche distintive dell'educazione alla cittadinanza. Il variegato panorama delle pratiche filosofiche fondate sul dialogo offre diverse proposte di carattere riflessivo, dalla *Philosophy for Children/Communities* che descriverò nelle pagine seguenti al dialogo socratico fino al *café philo*, che si pongono in questa prospettiva, stimolando l'abitudine a rispettare tutti gli individui come portatori di diritti e doveri³.

Oltre a questo elemento esterno, vi sono altri fattori che incidono sulla richiesta di educazione alla cittadinanza: vorrei richiamarne solamente due. È ampiamente riconosciuto che lo iato tra cittadini e istituzioni è sempre maggiore, e si manifesta attraverso la disaffezione politica, l'indolenza elettorale, sino a giungere alla pratica del voto di scambio. Individui che «rifuggono dalla partecipazione e in questo modo rafforzano i poteri costituiti» rinunciano

³ La *Philosophy for Communities* si caratterizza come una pratica filosofica, quella costellazione di esperienze e metodologie incentrate sulla filosofia, sviluppatasi negli ultimi decenni: dalla *philosophy with/for children* (M. Lipman, A.M. Sharp, G. Matthews, M. Sasseville, M. Tozzi e W. Kohan) alla *Kinderphilosophie* (E. Martens, V. Hösle ed E. Marsal), dai *cafés-philos* (M. Sautet e M. Onfray) al counseling filosofico (G. Achenbach e L. Marinoff), dagli atelier filosofici (O. Brenifier) alla filosofia contemplativa (R. Lahav). Il panorama delle pratiche filosofiche è troppo ampio per darne conto in questa sede, ma per un primo orientamento è utile vedere, oltre alle opere di Lipman (Brenifier 2007; Martens 2007; Kohan e Waksman 2013; Schuster 2006; Lahav 2004; Achenbach 2006; Dordoni 2009).

a essere cittadini di uno stato democratico giacché rinunciano a esercitare i propri diritti politici e a incidere nella formazione dell'opinione pubblica (Dahrendorf 2000, 313). L'altro aspetto sul quale è opportuno soffermarsi evidenzia alcuni elementi di degenerazione della discussione pubblica: i livelli di personalizzazione leaderistica, di superficialità indotta dai fenomeni mediatici, di disinteresse per i grandi capitoli dell'agenda economica e politica (Galli 2011). Questi, e altri, fattori degenerativi della discussione inducono ad affermare l'esigenza di un maggiore livello di competenza e partecipazione.

Accanto al nesso costitutivo tra educazione civica e democrazia, richiamato in apertura, ho evidenziato altre trasformazioni storiche e sociali che rendono ancor più urgente, ma al contempo più complessa, l'Ecd. In questo quadro, vorrei ancora illustrare brevemente alcune ragioni del sostanziale fallimento degli interventi educativi, realizzati in ambito scolastico, rivolti in questa direzione.

1.1. I fallimenti dell'educazione alla cittadinanza

I diversi interventi educativi riguardanti l'Ecd hanno, almeno sul lungo periodo, raggiunto un complessivo insuccesso (Santerini 2006, 33-34; Cavalli e Deiana 1999, 16). Le varie forme che questo insegnamento ha assunto a livello scolastico hanno riscosso risultati per lo più modesti, nonostante la diffusa convinzione della sua rilevanza (Cavalli 1999). La molteplicità e complessità delle cause di questo fenomeno, socio-ambientali, socio-economiche, familiari, rendono difficile individuare specifiche responsabilità. In questa sede mi limiterò ad accennarne alcune ascrivibili alle istituzioni scolastiche e alle loro prassi educative: ciò indurrà a sviluppare una proposta situata in ambito extrascolastico, nel contesto associativo adulto.

Un duplice fenomeno ha, sul finire del xx secolo, investito il mondo della scuola, condizionandone le capacità educative. L'enorme diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione su scala globale e il loro impiego personalizzato ha eroso la tradizionale centralità della scuola come luogo di apprendimento culturale. La crescente difficoltà di costruire un fattivo patto di corresponsabilità educativa con le famiglie rappresenta un corollario di questa tendenza che ha accresciuto l'erosione dei margini di intervento educativo in ambito scolastico. Un secondo fenomeno, di diversa natura e origine, che ha contribuito a logorare le possibilità educative delle istituzioni scolastiche riguarda la cosiddetta *accountability* delle medesime isti-

tuzioni. La cosiddetta “ideologia della professionalizzazione” (Laval 2003) ha introdotto nei contesti educativi una visione rigidamente funzionalista, secondo la quale la scuola dovrebbe trasmettere un sapere utile, strumento di sviluppo economico. In questa prospettiva, però, la crescita della consapevolezza e della libertà personale intese come finalità educative perdono la loro centralità.

Proprio in virtù di questi cambiamenti che hanno modificato la cultura pedagogica di riferimento delle istituzioni scolastiche, vorrei in questa sede sviluppare il discorso dell'Ecd in ambito extrascolastico. Per far ciò è necessario adottare una proposta educativa imperniata su un ruolo sociale della filosofia nello spazio pubblico e nei contesti educativi in particolare. Tralascierò quindi di approfondire il tema, pur importante, dell'Ecd dei bambini attraverso le pratiche filosofiche di comunità, già evidenziata da Matthew Lipman e Ann Sharp, perché si tratta di un campo già esplorato sia dal punto di vista teorico che da quello pratico (Turgeon 2004; Di Masi e Santi 2012 e 2016; Mancini 2015; Echeverria e Hannam 2017)⁴. Il proposito, invece, è di sottolineare l'importanza di questa pratica nella prospettiva dell'educazione degli adulti. Ogni contesto di relazioni sociali, infatti, va concepito come una palestra democratica e di costruzione della cittadinanza: la famiglia in primo luogo rappresenta l'ambiente nel quale si inizia a praticare l'esercizio del dialogo e dell'ascolto (Corsi 2004). Ne consegue una forma di circolarità paradossale: per formare buoni cittadini occorre che vi siano già buoni cittadini, ovvero insegnanti, genitori ed educatori dei vari ambiti formali, non formali e informali capaci di testimoniare tali qualità e di impartire tale educazione e i relativi prerequisiti. Sulla base di questi presupposti mi pare urgente l'esigenza di educare anche gli adulti alla cittadinanza democratica⁵. Muovendo in questa direzione, nel prossimo paragrafo, descriverò sommariamente in cosa consista la *Philosophy for Communities*, ovvero quella pratica filosofica di comu-

⁴ In un'intervista del 1992 Matthew Lipman sottolineava come «an education which promotes philosophical research among children is the guarantee of an adult society which is genuinely democratic» (Daniel, Schleifer e Lebouis 1992, 5). A questo proposito si veda anche Sharp (1993).

⁵ Sull'educazione alla cittadinanza democratica nella prospettiva del *lifelong e lifewide learning* si veda l'importante report Bîrzéa C. (2000), *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective. Project on "Education for Democratic Citizenship"*, Strasbourg, Council for Cultural Co-Operation, Cdcc.

nità ideata a partire dal modello Lipman-Sharp. Questa breve esposizione è funzionale alla proposta di utilizzarla per l'Ecd tra gli adulti in contesti associativi interculturali.

2. DALLA *PHILOSOPHY FOR CHILDREN* ALLA *PHILOSOPHY FOR COMMUNITIES*

La *Philosophy for Children* (P4C) è un progetto educativo, ideato negli anni Settanta negli Stati Uniti da Matthew Lipman e Ann Sharp (Lipman, Sharp e Oscanyan, 1980; Lipman 1988 e 2005), che esalta un impianto di tipo dialogico, affrontando problemi e questioni di natura filosofica secondo una metodologia fondata sulla discussione e sulla valorizzazione della soggettività e della personale ricerca ed esperienza. La pratica, inizialmente implementata nella scuola primaria e poi in quella dell'infanzia, già nelle esperienze più mature del fondatore è stata attuata anche con gli adolescenti, seppur sempre in contesto scolastico. Si compone di un vero e proprio curriculum costituito da una serie di racconti filosofici, ognuno dei quali completato da materiale didattico integrativo e di una guida per l'insegnante. Nelle intenzioni degli ideatori siffatto percorso si prefigge di aiutare i bambini ad acquisire abilità di ragionamento e qualità morali necessarie alla vita in comune rendendoli, secondo le parole dello stesso Lipman nella sua autobiografia, «more reasonable and more capable of exercising good judgement» (Lipman 2008, 107)⁶.

Lo scopo di questa proposta è quindi di promuovere nei partecipanti lo sviluppo del pensiero complesso, costituito da pensiero critico, creativo e *caring* (affettivo-valoriale). Il *critical thinking* non consiste solamente nel ragionamento logico-formale, ma anche nel pensiero orientato all'agire: è Lipman stesso a criticare le impostazioni educative incentrate su una visione ristretta e individualistica del pensiero critico, che va invece concepito come auto-correttivo e capace di discrezione, ovvero di sensibilità alle circostanze e al contesto (Santi 2006, 55-84). Il *creative thinking* riguarda la capacità di trovare risposte e criteri innovativi per valutare le situazioni e di individuare nuovi modi di vedere il mondo modificando i propri schemi di significato. Il *caring thinking* concerne il ruolo delle emozioni nel processo di pensiero, la possi-

⁶ «Più ragionevoli e più capaci di esercitare un buon giudizio». Per una recente e completa ricostruzione della *Philosophy for Children* si veda Rollins Gregory, Haynes e Murriss 2017

bilità di apprezzare le differenze e in generale la dimensione valoriale (Sharp 2007; Pulvirenti 2011).

Ogni sessione di P4C, dal punto di vista metodologico, segue una struttura predeterminata: la discussione viene stimolata da 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; nella seconda fase i dialoganti pongono delle domande e propongono delle questioni a partire dal testo, ma non necessariamente sul testo; nella terza fase, con l'aiuto del facilitatore, si procede alla discussione vera e propria; ogni sessione si conclude con un momento autovalutativo e metariflessivo individuale e di gruppo. Nella proposta Lipman-Sharp il facilitatore non deve dirigere il dialogo né trasmettere contenuti, ma limitarsi a sollecitare il dialogo facilitando l'emergere di contenuti condivisi dalla comunità (Kennedy 2004; Franzini Tibaldeo 2016). La facilitazione è necessaria per garantire che il dialogo comunitario si mantenga distinto dalla semplice conversazione (Lipman 2005, 101-106). In questa prospettiva il facilitatore è filosoficamente neutrale (*philosophical self-effacing*), poiché non è suo compito intervenire sui contenuti filosofici del dialogo, ma è educativamente consapevole (*pedagogical strong*) perché nella gestione del gruppo esprime un'intenzionalità pedagogica (Lipman 1988, 188; Bertolini 1998, 100-103).

Mutuata dalla *Philosophy for Children*, la pratica della *Philosophy for Communities* (P4C⁷) è rivolta a persone adulte in contesto extrascolastico: si differenzia dalla prima, da cui trae origine, quindi, per due ragioni principali. In primo luogo, uscendo dalla scuola, la P4C si instaura nell'ambito dell'educazione non formale e di quella informale, nei contesti associativi e nei luoghi aggregativi. Gli effetti formativi ed emancipativi individuati da Lipman nell'educazione al pensiero complesso non sembrano differire in relazione al luogo in cui la pratica si realizza, anche se costruire una comunità di ricerca al di fuori di un percorso istituzionale può essere più difficile, per esempio rispetto alla partecipazione continuativa dei soggetti coinvolti. Il secondo elemento di distinzione riguarda i soggetti destinatari della proposta educativa: ci si focalizzerà sulle attività educative rivolte

⁷ Nelle pagine successive, quando utilizzerò la formula abbreviata P4C si farà riferimento alla *Philosophy for Communities*, ovvero quella pratica extrascolastica con adulti che deriva dalla *Philosophy for Children*, secondo il modello Lipman-Sharp.

agli adulti, piuttosto che ai minori. La differenza tra adulti e bambini, rilevata anche da Lipman, non si pone, ovviamente, sul piano della dignità umana, ma si origina, almeno a livello preliminare e intuitivo, dal semplice fatto che gli adulti hanno vissuto una porzione di tempo cronologico più ampio rispetto ai minori. Questa maggiore esperienza presenta sia risvolti positivi e arricchenti, la pluralità e l'eterogeneità delle esperienze può essere fonte di riflessione e dialogo, che negativi di chiusura, nella misura in cui accumulando esperienza si sviluppano abitudini e pregiudizi. La maggiore esperienza si traduce inoltre in una diversa prospettiva nei confronti dell'esistenza e della costruzione della propria identità: per gli adulti, molto più che per i bambini, l'esperienza costituisce la loro identità e non è semplicemente qualcosa che accade (Knowles, Holton e Swanson 2008, 78-79).

Questi due cambiamenti rispetto alla proposta Lipman-Sharp implicano una parziale revisione del modello, per la quale rimando alla letteratura esistente (Volpone 2010; Volpone 2014; Nosari e Zamengo 2017). Cionondimeno, il nucleo della *Philosophy for Communities* resta simile a quello sviluppato per i bambini negli anni Settanta e si costruisce intorno al concetto cardine, la comunità di ricerca filosofica (CdRF).

Una comunità di ricerca filosofica (CdRF) nasce a partire da un desiderio comune di partecipare a un dialogo circolare: nella pratica i partecipanti si mettono proprio a discutere in cerchio. È Lipman stesso a rivelare dove origina questa espressione: Peirce, con l'espressione "*community of inquiry*", si riferiva a un gruppo ideale di persone impegnate nello sviluppo di un metodo di ricerca scientifica autocorrettivo (Peirce 1984; Lipman 2005, 31). Attraverso la mediazione di Dewey, Lipman approfondisce il concetto in chiave pedagogica, ricavandone così il modello della comunità di ricerca filosofica (Lipman 2005, 30-31; Cosentino e Oliverio 2011, 51-111). La comunità di ricerca filosofica unisce il carattere comunitario tipico dell'affettività e della socialità a quello di ricerca proprio della logica, della razionalità e della individualità. In questa prospettiva, la CdRF stimola dinamiche di gruppo tali da condurre la comunità ad assumere la relazione sociale come condizione delle matrici cognitive: coerentemente con la prospettiva vygotskijana, a cui Lipman fa esplicito riferimento, l'intersichico stimola e determina l'intrapsichico (Vygotskij 1990; Lipman 1996). Nella teoria dello sviluppo sociocognitivo di Vygotskij, lo sviluppo mentale è concepito come un processo sociale di interiorizzazione di forme culturali: le capacità cognitive individuali sono stimulate dalla partecipazione a esperienze sociali e culturali.

2.1. *La filosofia come pratica sociale*

Il fondamento del modello Lipman-Sharp è un'idea di filosofia intesa come pratica sociale dotata di importanti implicazioni educative. Per comprendere questo punto, è utile distinguere tra la filosofia come attività e la filosofia come disciplina: quest'ultima, intesa come il *corpus* della tradizione, non richiama la dimensione dell'agire che invece la filosofia come attività pone come centrale. In questa prospettiva, il filosofare è una prassi comunitaria che non si concentra sull'insegnamento disciplinare ma cerca di promuovere la capacità di imparare a pensare. Ciò dovrebbe favorire una maggiore comprensione del senso dell'agire e del vivere: da questo punto di vista «la filosofia non va intesa come pratica estranea alla vita di chi l'affronta, quanto piuttosto una pratica che coinvolge le persone integralmente» (Manara 2004, 99). In questa accezione la filosofia, in quanto rinuncia a istituirsi come conoscenza oppure concepisce la conoscenza come azione che si esercita a partire da un contesto di vita, si costituisce come esercizio di riflessione sulla realtà con importanti conseguenze in termini di cambiamento. Il filosofare è quindi un'attività dialogica comunitaria di costruzione, negoziazione e ricerca di senso e valori (Cosentino 2008, 1-18; Manara 2004; Pulvirenti 2008). La comunità aperta in cui si fa filosofia costituisce l'ambiente di quell'impresa collettiva in cui «si fa esperienza concreta della negoziazione di significati e valori», si riconosce l'altro come persona e compagno di una comune attività di sapere e agire e si pratica la riflessione critica su di sé, sugli altri e sul mondo (Cosentino 2008, 35).

In termini ancor più generali, questa accezione accoglie anche l'esplicito invito deweyano volto a ripensare la filosofia come pratica sociale, vicina alla realtà 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 uomini» (Dewey 1957, 105). Ben lontano da qualsiasi insofferenza nei confronti della questione dell'utilità della filosofia, pare scorgere in questa citazione deweyana una chiara posizione in favore di una filosofia al servizio degli uomini e non solo dei filosofi. La *Philosophy for Communities*, e in generale tutte le pratiche filosofiche, sembrano recuperare questa dimensione sociale del filosofare.

Queste concezioni di filosofia come pratica sociale si situa nel dibattito, sviluppatosi negli ultimi due decenni, intorno alle cosiddette “pratiche filosofiche”, ossia quelle modalità pratiche e interattive (individuali e comunitarie) per coniugare la filosofia con l'esistenza e l'esperienza delle persone. Le

radici teoriche di siffatte pratiche sono remote e affondano nelle riflessioni di diversi autori, come Dewey, Nelson, Vygotskij, Foucault, Hadot (Martens 2007). Il dibattito ha, negli ultimi anni, raggiunto un elevato grado di complessità e maturità, grazie al felice connubio di ricerca teorica e sperimentazioni empiriche, un connubio che consente di formulare una proposta ben fondata di Ecd attraverso l'utilizzo di pratiche filosofiche di comunità, in particolare della *Philosophy for Communities* secondo il modello Lipman-Sharp.

2.2. *La Philosophy for Communities e l'educazione alla cittadinanza democratica in contesti interculturali*

Alla base della proposta descritta nelle pagine seguenti si trova la tesi per cui la filosofia come strumento educativo è capace di stimolare quelle abilità richieste dalla convivenza democratica, contrastando così quella tendenza delle democrazie contemporanee di impegnarsi poco nella promozione del pensiero critico e nell'educazione riflessiva dei cittadini democratici (Nussbaum 2011; Grant e Portera 2011). Partendo dalla concezione di filosofia esposta in precedenza e dal modello di pratica filosofica di comunità proposta da Matthew Lipman e Ann Sharp, sosterrò il collegamento con la democrazia e il ruolo che può ricoprire nella pratica di Ecd in un contesto di complessità interculturale.

Il legame tra democrazia e filosofia come riflessione critica è biunivoco: se da una parte una società democratica si impone di riflettere continuamente su se stessa per negoziare i propri equilibri, dall'altra la pratica della riflessione critica trova solo nel contesto democratico l'ambiente per il suo sviluppo e realizzazione. La coesenzialità tra filosofia e democrazia è tema assai frequentato dagli studiosi e non è il caso in questa sede ritornarci (Castoriadis 2001; Dewey 2004). La filosofia come pratica di comunità ha un rilevante ruolo formativo nell'ottica dell'educazione alla cittadinanza, infatti per «promuovere una democrazia riflessiva e deliberativa», e non un mero aggregato di gruppi di interesse in competizione tra loro, si devono «formare cittadini che abbiano la capacità socratica di ripensare criticamente le proprie convinzioni» (Nussbaum 1999, 33).

La *Philosophy for Communities* ha una valenza formativa che si sviluppa su due distinte e interrelate dimensioni: da un certo punto di vista «favorisce una disposizione metacognitiva critica» (Cambi 2009, 258), focalizzandosi

quindi sulla mente; l'altra prospettiva riguarda la persona nella sua integralità, investendo l'asse etico-sociale ed etico-politico, poiché coinvolge l'*ethos* del comunicare, del comprendere e del convivere, dei quali il dialogo filosofico si fa modello esemplare. La comunità di ricerca filosofica può dunque essere considerata pratica efficace sia per l'educazione intellettuale, il «piano della ricerca, scoperta e co-costruzione intersoggettiva dei saperi» sia per l'educazione morale, il «piano dell'educazione a relazioni di compartecipazione, cooperazione e corresponsabilità» (Manara 2011, 295; Manara 2001, 315). Negli incontri in cui si struttura la P4C, come si vedrà più dettagliatamente in seguito, si discutono temi etici e sociali, connessi alla dimensione politica, che costituiscono i fondamenti della partecipazione alla cittadinanza democratica. Per quanto riguarda il versante del metodo, la *Philosophy for Communities* interviene nella costruzione di un'abitudine al pensare insieme, al tollerare le diversità e a dialogare.

Lo specifico elemento filosofico di questa pratica consiste, da un lato, nel promuovere un atteggiamento finalizzato alla cura della relazione che dovrebbe consentire di suscitare nei partecipanti una relazione di stima e speranza nei confronti degli altri, propedeutica all'innescare di una circolarità virtuosa tra collaborazione e fiducia. Dall'altro lato, la P4C attiva alcune specifiche competenze coerenti con la pratica democratica (Nowak 2013), attraverso un processo di internalizzazione di capacità collaborative e riflessive che possono essere considerate indispensabili alla vita democratica (Santi 2007). In primo luogo si sviluppa l'abilità di formulare domande di tipo critico: si può ritenere che, viceversa, la propensione a ricevere domande e risposte preformulate sia l'antitesi dello spirito democratico. In stretta connessione a questa vi è l'abitudine al problematizzare, ovvero a mettere in discussione i propri e altrui assunti, consapevoli della pluralità delle prospettive. In secondo luogo, la capacità di dialogare argomentando e di tollerare il dissenso costituiscono caratterizzazioni dello specifico filosofico della *Philosophy for Communities* altrettanto fondamentali per il dibattito democratico.

Oltre alla valenza formativa della P4C in chiave di cittadinanza democratica, il secondo presupposto della proposta educativa, che verrà descritta nel successivo e ultimo paragrafo, ci introduce al contesto specifico in cui questa è stata realizzata. Nel quadro delineato, la P4C assume ulteriore rilievo la dimensione associazionistica, in particolare se declinata in chiave interculturale: le associazioni infatti possono svolgere un ruolo non secondario nella costruzione del legame sociale e nelle pratiche di educazione alla convivenza democratica.

3. IL CASO DI MONDOQUI⁸

3.1. Il contesto

Il ciclo di sessioni di *Philosophy for Communities* si è svolto insieme all'associazione MondoQui Onlus di Mondovì, in provincia di Cuneo. L'associazione MondoQui, fondata nel 2008, con l'obiettivo di promuovere il dialogo tra le culture e l'integrazione nel territorio di Mondovì e di stimolare lo sviluppo di comunità per costruire una città più inclusiva e sostenibile. Nelle finalità associative partecipazione e impegno civile si coniugano con una prospettiva di benessere individuale e sociale. L'associazione si pone nel contesto dell'animazione sociale, in un'ottica a cavallo tra educazione non formale ed educazione informale. Nella sua sede, la stazione di Mondovì, l'associazione garantisce la presenza di figure educative in un luogo simbolico di passaggio, ma anche di parziale abbandono e degrado, trasformandolo così in un presidio ad alta densità educativa.

Da quanto sinteticamente descritto, emergono due fattori caratterizzanti l'associazione, interessanti per il discorso che sto sviluppando. In primo luogo il contesto interculturale in cui opera rende possibile la partecipazione di una grande varietà di persone straniere, di prima e di seconda generazione, alla vita e alle iniziative dell'associazione⁹. L'elemento interessante di MondoQui è che non si tratta di un'associazione di italiani che opera in favore degli immigrati, in un'ottica in qualche modo assistenzialistica, ma di un gruppo variegato per provenienza culturale, estrazione sociale e livello generazionale che si impegna nella promozione dell'integrazione, della partecipazione civica e del dialogo interculturale, in un'ottica quindi di sviluppo di comunità.

Il fenomeno migratorio presenta, come è noto, problematiche sociali e politiche non rilevabili dalla semplice analisi statistica (Mantovan 2007; Lo Schia-

⁸ Questa esperienza, sinteticamente descritta, costituisce il progetto pilota del più ampio progetto "Filosofia e pratica di comunità. Progetto di ricerca, formazione ed *empowerment* sociale", finanziato con il contributo della Fondazione Cassa di Risparmio di Torino, realizzato da un gruppo di ricerca del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino. Per maggiori informazioni si vedano (Franzini Tibaldeo e Lingua 2017; Zamengo e Valenzano 2017).

⁹ Nella città di Mondovì la percentuale di residenti non comunitari si aggira intorno al 14% della popolazione complessiva, dunque superiore alla media nazionale e regionale (l'8% circa). Dati Istat del 1° gennaio 2016, reperibili sul sito dell'Istituto <http://www.istat.it>.

vo 2009). Le possibili resistenze alle persone straniere possono essere superate in un contesto di nuove esperienze di socialità positiva, grazie a una educazione progressiva dello stesso senso di appartenenza. Proseguendo questa linea interpretativa, vorrei far emergere come la dimensione della convivenza interculturale possa rappresentare al contempo una ricchezza e un'opportunità che prende avvio dalla conoscenza dell'alterità e dalla «produttività del confronto» (Pinto Minerva 2002, 13). I contesti interculturali in generale, e l'associazione MondoQui in particolare, possono considerarsi luoghi in cui aiutare i cittadini a oltrepassare i confini del provincialismo, educandoli a essere pensatori critici capaci di comprendere la società complessa e mutevole (Hickman 2003).

Le richieste di partecipazione, politica e civile, dei cittadini stranieri incrociano due fattori: l'*empowerment* sociale, ovvero quel processo attraverso il quale gli individui conquistano l'accesso e il controllo di risorse per loro importanti, così da accrescere le possibilità di controllo attivo sulla propria esistenza (Rappaport 1981; Mannarini 2004); e lo sforzo di «favorire, da parte di chi dispone di potere e controlla sfere di vita e arene decisionali, l'estensione ad altri dell'accesso e della capacità d'azione» (Ceri 1996, 508). Emerge in questo modo il secondo elemento che caratterizza l'associazione MondoQui e che costituisce un elemento di interesse per il discorso che sto sviluppando sull'EcCd: il ruolo proattivo e generativo della società civile, e delle associazioni nello specifico, per lo sviluppo delle competenze democratiche (Pateman 1970; Putnam 1993; Bagnasco 1999; Lavanco e Novara 2002). In questo quadro, l'attenzione si focalizza sui processi di apprendimento – formali, non formali e informali – e di educazione alla cittadinanza (Hirst 2002).

Proprio in questa direzione e con questi presupposti si è mosso il progetto pilota, descritto nelle pagine seguenti, sviluppatosi tra novembre 2015 e gennaio 2017. Alle sedici sessioni di *Philosophy for Communities* realizzate in questo arco temporale hanno partecipato tra i dodici e i venti adulti, di varia provenienza culturale, estrazione sociale ed età: il gruppo era costituito per metà di italiani e per l'altra metà di stranieri, di prima o di seconda generazione. Gli incontri si sono svolti tutti presso la sede dell'associazione, la stazione di Mondovì, e sono stati condotti dai membri del gruppo di ricerca del progetto “Filosofia e pratica di comunità. Progetto di ricerca, formazione ed *empowerment* sociale”.

3.2. *La progettazione*

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: il gruppo ha cercato di lavorare all'articolazione del progetto pilota innestandolo su una teoria che si costruisse e concretizzasse soltanto a partire da un confronto con la realtà di riferimento. Sulla base di questo presupposto, il gruppo di ricerca ha elaborato due ipotesi: con la prima si è sondata la possibilità che le pratiche filosofiche di comunità, in particolare la *Philosophy for Communities*, possano intervenire sulla costruzione del legame sociale; la seconda invece ha esplorato l'elemento filosofico della pratica in questione, indagando quale specifica azione filosofica è coerente con l'*empowerment* sociale e con lo sviluppo di comunità. Queste due domande di ricerca sono state sviluppate alla luce dei presupposti a cui si è accennato: la dimensione interculturale e il ruolo proattivo della società civile in chiave di educazione alla cittadinanza.

A orientare la riflessione intorno alla prima questione è stato il concetto di comunità di ricerca, rielaborazione in chiave pedagogica, attraverso la mediazione di Dewey e Mead, della *community of inquiry* di Pierce (Lipman 2005, 97-119). Il modello della comunità di ricerca filosofica, così caratterizzato, unisce il carattere comunitario tipico dell'affettività e della socialità a quello indagativo proprio della logica, della razionalità e della individualità (Lipman 2005, 98-101; Cosentino e Oliverio 2011, 51-111; Manara 2004). Il secondo interrogativo è stato declinato, seguendo le indicazioni lipmaniane, nella multidimensionalità del pensiero (critico, creativo e *caring*), rimodulata come *capacità di formulare buoni giudizi in presenza di altri* (Lipman 2005, 225-294). Questa espressione evidenzia in primo luogo come il giudizio sia una «determinazione del pensiero, di un discorso, di un'azione o di una creazione» caratterizzata da ragionevolezza, intesa come la qualità di fornire le ragioni delle proprie convinzioni (Lipman 2005, 231). In secondo luogo mostra 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 valorizzazione reciproca, sottolineando così la dimensione *caring* del pensiero.

3.3. *Gli incontri*

Una prima parte, quattro sessioni di P4C, del progetto pilota è stata dedicata alla ricognizione dei bisogni e dei desideri dei partecipanti. Questa scelta è stata attuata nell'ottica della progettazione partecipata, caratterizzante numerose esperienze di sviluppo di comunità (Tweltrees 2006; Ripamonti 2006 e 2011). In questa prima parte delle sessioni, attraverso i testi-stimolo proposti

e quale conseguenza dei percorsi dialogici della comunità, sono emerse varie tematiche connesse ad argomenti più strettamente interculturali: la diversità, l'incomunicabilità, la possibilità dell'incomprensione, il dialogo e l'amicizia. Sono poi emersi argomenti riguardanti genericamente la convivenza, per esempio l'egoismo e l'altruismo, la possibilità di rapporti gratuiti, il nesso tra felicità propria e quella altrui. Una sessione si è poi focalizzata, a partire dalla riflessione sui rapporti umani, su questioni che si potrebbero dire meta-associative, ovvero la differenza tra associazione e società, la dialettica tra vantaggi e interessi nel vivere associativo, il rischio dell'individualismo e il tema della responsabilità. Trasversale a questi nuclei tematici, è affiorato un comune interesse dei partecipanti: il ruolo della fiducia nelle relazioni umane e le questioni educative.

Nel secondo gruppo di undici sessioni, ci si è concentrati sui suddetti argomenti. Inizialmente si è approfondito il ruolo della fiducia nelle relazioni umane, il nesso tra chiarimento, comprensione reciproca e riduzione dei litigi. Ci si è soffermati inoltre sulle modalità per costruire un rapporto di fiducia, esaltandone l'importanza in chiave educativa e sociale. Connesse a queste trattazioni, si è ragionato sull'amore come forma di legame sociale improntato sulla fiducia. Una parte importante della lunga discussione si è concentrata sul ruolo e sulla natura 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, colui che gestisce e coordina gli incontri del gruppo, coinvolgendo gli altri partecipanti, il dialogo sul matrimonio combinato e sulla libertà di scelta del coniuge si è dimostrato ricco e animato. L'obiettivo non è stato tanto di trovare un punto di sintesi tra le diverse posizioni, in prospettiva conciliativa, quanto di consentire l'emergere del disaccordo in maniera controllata, ovvero senza che ciò generasse tensioni o violenze, chiusure o fraintendimenti. Questo esempio illustra icasticamente, in un contesto di pluralità interculturali, le finalità in chiave di educazione alla convivenza democratica, il metodo che caratterizza la P4C e il suo specifico elemento filosofico.

Le sessioni sono proseguite affrontando tematiche più strettamente educative, soffermandosi sulle variabili interculturali, intergenerazionali e intragenerazionali. È emerso per esempio il dilemma tra interventismo e *laissez-faire* in ambito educativo e la questione intergenerazionale dell'educare il proprio figlio comparando con la propria educazione e la propria generazio-

ne. Questo tema ha rappresentato un nucleo dialogico importante, che ha impegnato diverse sessioni: si è riflettuto per esempio sulla importanza di un vocabolario comune tra le generazioni per poter dialogare e della possibilità di comunicare comunque prescindendo da un 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. La comunità di ricerca ha affrontato, inoltre, la differenza tra insegnare ed educare e la dimensione del potere insita nelle relazioni educative, sia dal punto di vista dell'educatore che da quello dell'educando. Sul finale di questo ciclo di sessioni si è approfondito il concetto di abitudine e il suo legame con quello di educazione.

3.4. La valutazione

La sedicesima e ultima sessione è stata progettata in un'ottica esclusivamente autovalutativa: considerato il grado di maturità raggiunto dalla comunità di ricerca di MondoQui si è pensato di non limitare il momento metariflessivo nella parte finale di ciascun incontro, ma di potenziare tale competenza attraverso un incontro specificamente dedicato. Sono emersi chiaramente, nelle parole dei partecipanti, i progressi individuali e di comunità compiuti durante il percorso di *Philosophy for Communities*. In primo luogo è cresciuto il livello di inclusione: è aumentato il numero dei partecipanti e, soprattutto, coloro che inizialmente erano più taciturni e timorosi di esprimere il proprio parere hanno abbandonato tali remore giungendo a una piena partecipazione. Un secondo elemento di interesse consiste nell'emergere del disaccordo: se nelle prime sessioni i partecipanti esprimevano sostanziale accordo verso le questioni affrontate, nelle ultime sono stati capaci di manifestare disaccordo, anche rispetto a tematiche sensibili, in modo controllato, tollerante e argomentato. Terzo aspetto individuato in sede autovalutativa dai partecipanti è stato l'importanza del testo-pretesto che dà avvio alle sessioni e il fondamentale ruolo del domandare che segue questo primo momento. Una donna brasiliana, di recente immigrazione, ha sottolineato proprio il ruolo dell'esperienza quale punto di partenza degli stimoli testuali proposti. Il ricco bagaglio esperienziale che caratterizza gli adulti è un motivo per prendere le mosse, negli interventi educativi loro dedicati, proprio da questa risorsa, per sottoporle a un processo di co-investigazione epistemologica (Mayo 2015). Per quanto riguarda il domandare, è stato

un partecipante italiano ad affermare che «una domanda è una cosa che serve», invitando i ricercatori a riflettere sulla funzione del domandare nel modello Lippman-Sharp, considerandolo elemento di distinzione rispetto ad altre pratiche simili e di specificazione filosofica e invitando ad analizzare il ruolo educativo del domandare stesso. Un quarto progresso che vorrei brevemente evidenziare consiste nell'accresciuta abitudine a fornire le ragioni delle proprie affermazioni. Se nelle prime sessioni i partecipanti avevano la propensione ad asserire le proprie convinzioni e, solo dopo l'esplicita richiesta del facilitatore, tentavano di spiegarne le ragioni; negli ultimi incontri sono stati molto frequenti i casi in cui si esprimevano le proprie idee e contestualmente se ne fornivano le ragioni. Connesso a questo cambiamento se ne può individuare un secondo, che ne chiarifica il senso: inizialmente le persone si rivolgevano come al facilitatore, interpretato come interlocutore privilegiato e mediatore primario del dialogo, invece nell'ultima parte del progetto gli scambi verbali si svolgevano tra i partecipanti, quasi senza la mediazione del facilitatore. Questi due aspetti, presi in sinergia, ci inducono a ritenere che la comunità di ricerca di MondoQui abbia potenziato la capacità di dialogare argomentando.

3.5. I risultati

La metariflessione complessiva sul percorso svolto ha consentito, infine, di focalizzare l'attenzione su un cambiamento di atteggiamento nei confronti della *Philosophy for Communities* stessa. Se inizialmente una delle domande ricorrenti nei momenti autovalutativi riguardava l'utilità di tale pratiche in generale e per l'associazione in particolare, in questo ultimo incontro la comunità di ricerca ha fornito una risposta, difendendo il giovamento tratto da questa pratica, e ha ribaltato la questione al di fuori della comunità stessa: la possibilità per cui se si organizzassero cicli di sessioni nelle diverse comunità di stranieri presenti in città sarebbero considerate interessanti e proficue.

Rispetto alle due ipotesi iniziali che hanno guidato la ricerca si può osservare una graduale costruzione di una vera e propria comunità di ricerca e un evidente incremento della capacità di formulazione di giudizi, di argomentazione e discussione interna al gruppo durante le sessioni. L'incremento delle capacità argomentative e di cura della relazione, l'emergere del disaccordo in modo controllato, l'apertura al punto di vista dell'altro e l'apprezzamento dell'alterità, forniscono elementi che corroborano l'ipotesi iniziale secondo la quale la *Philosophy for Communities* può contribuire alla creazione del legame sociale in una

società plurale e democratica. Rispetto alla seconda questione, il cambiamento della tipologie delle domande formulate e degli interventi durante le discussioni, il superamento della stretta adesione al testo di partenza di ogni incontro, il progressivo utilizzo di categorie generali per interpretare situazioni particolari e l'acquisizione dell'abitudine a fornire le ragioni delle proprie convinzioni sono alcuni elementi che supportano la seconda ipotesi di ricerca, chiarendo in quali termini l'elemento filosofico caratterizzante la P4C contribuisce all'*empowerment* sociale e allo sviluppo di comunità democratiche.

Senza dilungarmi ulteriormente sugli arricchimenti ricavati dalle sessioni, spero di aver mostrato come la partecipazione attiva, il confronto, il rispetto, il dialogare argomentando e l'esame critico delle proprie e altrui convinzioni siano stati elementi che hanno caratterizzato la comunità di ricerca filosofica di MondoQui¹⁰. Consentendo ai partecipanti di educarsi a divenire cittadini attivi e responsabili, tali qualità si possono considerare condizioni vitali di una convivenza democratica in una piccola comunità. Tali competenze, una volta interiorizzate, possono essere esportate nella vita quotidiana, nei contesti di lavoro e in famiglia come nel più vasto ambito della vita sociale.

4. CONCLUSIONE

Il progetto pilota svolto a MondoQui ha, tra i vari risultati ottenuti, mostrato come le associazioni di migranti o formate in parte da migranti costituiscono una risorsa per la democrazia, nella misura in cui riescono ad attivare processi di sviluppo di comunità, di partecipazione e di creazione di *empowerment* sociale. In questo modo si instilla nel cittadino la «propensione a contribuire, come lavoratore, genitore, animatore, volontario, al funzionamento del luogo/comunità in cui si abita» (Secci 2012, 145). Vorrei, in sede conclusiva, accennare a quattro concetti, sui quali Lipman stesso ha insistito ripetutamente, che possono aiutare a interpretare il nesso tra ruolo educativo della P4C e partecipazione alla vita democratica: la ragionevolezza, il giudizio, la riflessività e il dialogo.

I partecipanti delle sessioni di MondoQui, come si è visto, si sono impegnati reciprocamente in una ricerca caratterizzata da «ragionevolezza, ovvero razionalità mitigata dal giudizio» (Lipman 2005, 127). In questa prospettiva la

¹⁰ Per maggiori dettagli sul progetto pilota e sui risultati conseguiti si veda (Racca e Valenzano 2017).

ragionevolezza si configura più ampia della semplice razionalità. È infatti in grado di tener conto della complessità delle cose umane e del pluralismo dei punti di vista: è quella caratteristica grazie alla quale ci si impegna, in primo luogo, a fornire le ragioni delle proprie idee e convinzioni e, in secondo luogo, a trovare, nonostante la complessità e il dissenso che può derivarne, punti di equilibrio e mediazioni praticabili. È stato lo stesso Lipman a ricordarci come la ragionevolezza, insieme alla democrazia, rappresenti una delle due idee regolative del suo paradigma politico ed educativo: se la democrazia può essere considerata «un'idea che regola lo sviluppo della struttura sociale», parallelamente la ragionevolezza va interpretata come «un'idea che regola la struttura del carattere» (Lipman 2005, 224).

La pratica del filosofare nella comunità di MondoQui ha consentito di educare allo spirito critico, a potenziare la capacità di giudizio e a esprimere il dissenso in modo costruttivo (Lipman 2005, 295-317). Lo spirito critico può essere concepito come «il motore della democrazia come prassi discorsiva», in quanto fondata sul principio autocorrettivo del sapere e dei comportamenti (Mancini 2013, 98). L'autonomia nel giudizio indica invece la possibilità di ogni persona di sottrarsi dalle logiche conformistiche e di potere che condizionano le scelte e i comportamenti. La partecipazione alla vita democratica ha bisogno proprio di queste caratteristiche: l'abitudine ad esporre le proprie convinzioni e la disponibilità a correggerle.

Ogni sessione di MondoQui si è configurata come un'esperienza in cui ciascun membro ha messo in gioco i propri valori e convinzioni al fine di pervenire a un risultato produttivo e condiviso. Il processo cognitivo attraverso il quale è avvenuta questa sospensione e costruzione di senso è stata la riflessione, caratteristica cognitiva e metacognitiva che ha consentito l'autoregolazione e la revisione di idee e prospettive. Il pensiero riflessivo per Lipman, come per Dewey, è un «pensiero consapevole delle sue assunzioni e delle sue implicazioni e cosciente delle ragioni e delle prove a sostegno di questa o quell'altra conclusione» e, al contempo, capace di assumersi la responsabilità delle conseguenze della conoscenza e dei risultati della ricerca (Lipman 2005, 36; Dewey 1961). Ciò significa che la comunità si è impegnata in una ricerca che ha avuto per oggetto non solo «la materia in questione», ma le «stesse procedure» attraverso le quali si era soliti pensare, andandosi a configurare come pratica metariflessiva (Lipman 2005, 37). Assicurando la possibilità della negoziazione, della comprensione reciproca e della traduzione, il ciclo di sessioni di MondoQui si è configurato come una pratica di educazione alla cittadinanza e alla convivenza

democratica. La condivisione e la discussione pubblica di ragioni e idee, in termini di riflessione comunitaria, hanno favorito l'analisi critica delle implicazioni valoriali, l'attitudine ad approfondire questioni complesse, la comprensione critica di sé e dell'altro inteso come persona dotata di interessi e valori diversi dai propri (Franzini Tibaldeo 2015).

Il cuore e il veicolo dell'indagine filosofica comunitaria è stato il dialogo filosofico che, già nelle intenzioni di Lipman, doveva differire dalla conversazione, dal dibattito o dalla semplice comunicazione (Lipman 2005, 101-108). La comunità di ricerca filosofica di MondoQui ha rappresentato una palestra di democrazia che ha tratto alimento dal dialogo socratico, poiché capace di rappresentare lo stile di una cittadinanza che ha trovato nell'appartenenza ai processi sociali e intersoggettivi del pensiero la propria natura comunitaria (Mancini 2012, 95). Il contesto circolare, accogliente e inclusivo delle sessioni ha avuto una forte valenza educativa, in quanto ha consentito «un esercizio più consapevole della propria libertà, grazie alla provvisoria sospensione degli abituali ruoli sociali, delle relative logiche di potere, dei conflitti irriflessi e stereotipati tra interessi contrapposti» (Franzini Tibaldeo 2015, 369; Santi 2012).

In termini generali e conclusivi, la ragionevolezza, la capacità di giudizio, la riflessione e il dialogo si configurano come i dispositivi teorici e pedagogici che permettono di interpretare la *Philosophy for Communities* come una cornice concettuale e una pratica educativa capace di sviluppare la partecipazione attiva e critica alla vita democratica in contesti interculturali. La ragionevolezza rappresenta una virtù prodromica della tolleranza nei confronti delle diversità e incentivo a una continua negoziazione di significati. La capacità di giudizio costituisce una qualità indispensabile alla convivenza e all'incontro democratico perché consente alle persone di argomentare correttamente, di esprimere e tollerare il dissenso e di esercitare l'abitudine a correggere le proprie convinzioni. L'abitudine a riflettere, non solo sulla conoscenza ma anche sulle sue conseguenze, configura la pratica filosofica di comunità come una forma di educazione alla responsabilità, in quanto stimola l'attenzione alle conseguenze sociali e politiche dei saperi e dei pensieri. Il dialogo che si instaura nella comunità di ricerca filosofica, infine, è in grado di attivare una democrazia dialogica, ossia impegnata nella direzione di un'etica del rispetto e della collaborazione. Attraverso questi elementi la *Philosophy for Communities* si configura quindi come un quadro teorico e uno strumento operativo adeguato all'educazione alla cittadinanza democratica nello scenario contemporaneo.

BIBLIOGRAFIA

- Achenbach G. (2006), *Saper vivere. Per una vita piena di significato e valore* [2001], Milano, Apogeo
- Ambrosini M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, il Mulino
- Bagnasco A. (1999), *Tracce di comunità*, Bologna, il Mulino
- Baldazzi A. (1999), "Civic education: dimensioni del termine 1966-1998", in B. Lo-sito (a cura di), *Educazione civica e scuola. La seconda indagine Iea sull'educazione civica: studio di caso nazionale*, Milano, FrancoAngeli, pp. 143-160
- Bertolini P. (1998), *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia
- (2003), *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina
- Birzéa C. (2000), *Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective. Project on "education for democratic citizenship"*, Strasbourg, Council for Cultural Co-Operation, Cdcc.
- Bobbio N. (1984), *Il futuro della democrazia*, Torino, Einaudi
- Brenifier O. (2007), *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Paris, Alcofribas Nasier
- Cambi F. (2009), "La 'Philosophy for children' tra stile cognitivo e idea di cittadinanza", *Studi sulla Formazione*, n. 1-2, pp. 255-259
- Castoriadis C. (2001), *La rivoluzione democratica. Teoria e progetto dell'autogoverno*, Milano, Elèuthera
- Cavalli A. (1999), "Educare la società civile", in C. Leccardi (a cura di), *Limiti della modernità*, Roma, Carocci, pp. 87-103
- Cavalli A. e Deiana G. (1999), *Educare alla cittadinanza democratica: etica civile e giovani nelle scuole dell'autonomia*, Roma, Carocci
- Ceri P. (1996), "Partecipazione sociale", in *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, vol. VI, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, pp. 508-516
- Corsi M. (2004), "La famiglia come palestra di democrazia: il rispetto di sé e dell'altro", in M. Corsi e R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 135-156
- Cosentino A. (2008), *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Milano, Apogeo
- Cosentino A. e Oliverio S. (2011), *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Napoli, Liguori
- Dahrendorf R. (2000), "Afterword", in S.J. Pharr e R.D. Putnam (a cura di), *Disaffected Democracies. What's Troubling the Trilateral Countries?*, Princeton, Princeton University Press
- Daniel M.A., Schleifer M. e Lebouis P. (1992), "Philosophy for Children: The continuation of Dewey's Democratic Project", *Analytic Teaching*, vol. 13, n. 1, pp. 3-12
- Dewey J. (1957), *Intelligenza creativa* [1917], Firenze, La Nuova Italia

- (1961), *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione* [1933], Firenze, La Nuova Italia
- (2004), *Democrazia e educazione* [1916], Milano, Sansoni
- Di Masi D. e Santi M. (2012), “Polisofia: A P4C Curriculum towards Citizenship Education”, in M. Santi e S. Oliverio (a cura di), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances and Proposals for the New Millennium*, Napoli, Liguori, pp. 151-167
- (2016), “Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens”, *Journal of curriculum studies*, vol. 48, pp. 136-150
- Dordoni P. (2009), *Il dialogo socratico. Una sfida per un pluralismo sostenibile*, Milano, Apogeo
- Echeverria E. e Hannam P. (2017), “The Community of Philosophical Inquiry: A Pedagogical Proposal for Advancing Democracy”, in M. Rollins Gregory, J. Haynes e K. Murriss (a cura di), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, London, Routledge
- Eisenberg A. e Spinner-Havel J. (2005), a cura di, *Minorities within Minorities*, Cambridge, Cambridge University Press
- Franzini Tibaldeo R. (2015), “Un felice connubio di razionalità e libertà: la pratica riflessiva della Philosophy for Children (P4C) di Matthew Lipman”, *Itinera*, n. 10, pp. 362-376
- (2016), “Dances with community / Balla con la comunità: che cosa significa facilitare una comunità di ricerca filosofica?”, *Comunicazione filosofica*, n. 36, pp. 47-52
- Franzini Tibaldeo R. e Lingua G. (2017), a cura di, *Philosophy and Community Practices*, Frankfurt am Main, Peter Lang
- Galli C. (2011), *Il disagio della democrazia*, Torino, Einaudi
- Grant C. e Portera A. (2011), a cura di, *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, New York, Routledge
- Hickman L.A. (2003), “Educare il cittadino globale. Perché il Ventunesimo Secolo ha bisogno di John Dewey”, in A. Erbetta (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare. Atti del Convegno «Educazione e politica» (Bologna, 7-8-9 Novembre 2002)*, Bologna, Clueb, pp. 43-53
- Hirst P. (2002), “Rinnovare la democrazia attraverso le associazioni”, *Teoria Politica*, vol. XVII, n. 3, pp. 45-62
- Isnenghi M. e Cecchinato E. (2008), a cura di, *Fare l'Italia: unità e disunità nel Risorgimento*, Torino, Utet
- Kennedy D. (2004), “The philosopher as teacher. The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry”, *Metaphilosophy*, vol. 35, n. 5, pp. 744-765
- Knowles M.S., Holton E.F. III e Swanson R.A. (2008), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona* [2005], Milano, FrancoAngeli
- Kohan W. e Waksman V. (2013), *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo Philosophy for Children* [2000], Napoli, Liguori

- Lahav R. (2004), *Comprendere la vita. La consulenza filosofica come ricerca della saggezza*, Milano, Apogeo
- Lastrucci E. (1997), "Alfabetizzazione civica e civismo", in M. Corda Costa (a cura di), *Formare il cittadino*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 3-53
- (2006), "I saperi della cittadinanza", in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Roma, Armando, pp. 54-60
- Laval Ch. (2003), *L'école n'est pas un entreprise*, Paris, La Découverte
- Lavanco G. e Novara C. (2002), *Elementi di psicologia di comunità*, Milano, McGraw Hill
- Levra U. (1992), *Fare gli Italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento Italiano
- Lipman M. (1988), *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press
- (1996), *Natasha: Vygotskian Dialogues*, New York, Teachers College Press
- (2005), *Educare al pensiero* [2003], Milano, Vita e Pensiero
- (2008), *A Life Teaching Thinking*, Montclair, Iapc
- Lipman M., Sharp A.M. e Oscanyan F.S. (1980), *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press
- Lo Schiavo L. (2009), "Immigrazione, cittadinanza, partecipazione: le nuove domande di inclusione nello spazio pubblico. Processi di auto-organizzazione e partecipazione degli immigrati", *Quaderni di intercultura*, n. 1, pp. 1-53
- Manara F.C. (2001), "Imparare il mestiere di pensare. Progettare un Laboratorio di Filosofia", *Orientamenti Pedagogici*, vol. 48(2), n. 284, pp. 308-336
- (2004), *Comunità di ricerca ed iniziazione al filosofare. Appunti per una nuova didattica della filosofia*, Milano, Lampi di stampa
- (2011), "Il rispetto dei diritti e il suo esercizio nella comunità di ricerca filosofica con i bambini", *Educazione Democratica*, n. 2, pp. 282-299
- Mancini F.P. (2012), "Socrate: democrazia e potere del dialogo", in A. Ascenzi e A. Chionna (a cura di), *Potere, autorità, formazione. Dinamiche socio-culturali*, Bari, Progedit
- (2013), "Riflessioni dell'attivismo pedagogico di John Dewey nella Philosophy for Children (Matthew Lipman): una possibile educazione alla cittadinanza", *Educazione democratica*, vol. III, n. 5, pp. 77-126
- (2015), *Filosofia per bambini. Educazione e cittadinanza democratica: una prospettiva europea*, Bari, Progedit
- Mannarini T. (2004), *Comunità e partecipazione. Prospettive psicosociali*, Milano, FrancoAngeli
- Mantovan C. (2007), *Immigrazione e cittadinanza. Auto-organizzazione e partecipazione dei migranti in Italia*, Milano, Franco Angeli
- Martens E. (2007), *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia* [1997], Torino, Bollati Boringhieri

- Massaro G. (2004), "La crisi della democrazia procedurale e l'educazione alla cittadinanza", in R. Sani e M. Corsi (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 195-208
- Mayo P. (2015), "Apprendendo con gli adulti: il ruolo della pratica nella formazione degli adulti", *Educazione democratica*, anno V, n. 10, pp. 51-62.
- McLaughlin T.H. (1992), "Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective", *Journal of Moral Education*, 21, pp. 235-250
- Nosari S. e Zamengo F. (2017), "Education", in R. Franzini Tibaldeo e G. Lingua (a cura di), *Philosophy in Community. Theory, Practice, Experiences*, Frankfurt am Main, Peter Lang (forthcoming)
- Nowak E. (2013), "Democracy Begins in the Mind. Developing Democratic personality", in E. Nowak, D. Schrader e B. Žižek (a cura di), *Educating Competencies for Democracy*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 399-416
- Nussbaum M.C. (1999), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea* [1997], Roma, Carocci
- (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* [2010], Bologna, il Mulino
- Pasquino G. (1997), *La democrazia esigente*, Bologna, il Mulino
- Pateman C. (1970), *Participation and Democratic Theory*, Cambridge, Cambridge University Press
- Peirce C. S. (1984), "Il fissarsi della credenza" [1877], in Id., *Le leggi dell'ipotesi. Antologia dai Collected Papers*, Milano, Bompiani, pp. 85-101
- Pinto Minerva F. (2002), *Intercultura*, Roma-Bari, Laterza
- Pulvirenti F. (2008), "La pratica filosofica come assunzione di responsabilità individuale, sociale e politica", in A. Volpone (a cura di), *FilosoFare, politica e società*, Napoli, Liguori, pp. 11-116
- (2011), "Educazione al pensiero e affettività in Matthew Lipman", *Studi sulla Formazione*, [S.l.], pp. 73-81 (<http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/10100/9338>).
- Putnam R.D. (1993), *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Milano, Arnoldo Mondadori
- Racca S. e Valenzano N. (2017), "Formulare buoni giudizi in presenza di altri: la Philosophy for Community a MondoQui (Mondovi)", *Lessico di Etica Pubblica*, n. 2
- Rappaport J. (1981), "In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention", *American Journal of Community Psychology*, vol. 9, n. 1, pp. 1-25
- Ripamonti E. (2006), "Sviluppo di comunità e progettazione partecipata", *Skill*, n. 31, pp. 1-13
- (2011), *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Roma, Carocci
- Rollins Gregory M., Haynes J. e Murriss K. (2017), a cura di, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, London, Routledge

- Santerini M. (2006), "Educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile", in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Roma, Armando, pp. 33-42
- Santi M. (2006), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Napoli, Liguori
- (2007), "Democracy and inquiry. The internalization of collaborative rules in a community of philosophical discourse", in D. Camhy (a cura di), *Philosophical foundations of innovative learning*, Saint Augustin, Academia, pp. 110-123
- (2012), "Dialogare", in A. Granata (a cura di), *Intercultura. Report sul futuro*, Roma, Citta nuova, pp. 151-164
- Sartori G. (1987), *The Theory of Democracy Revisited*, Chatham, Chatham House
- (2002), *Pluralismo multiculturalismo e estranei. Saggio sulla società multietnica*, Milano, Rizzoli
- Schumpeter J.A. (1955), *Capitalismo, socialismo e democrazia* [1942], Milano, Edizioni di Comunità
- Schuster S. C. (2006), *La pratica filosofica* [1999], Milano, Apogeo
- Scoppola P. (1991), "Un'incerta cittadinanza italiana", *Il Mulino*, n. 1, pp. 47-53.
- Secci C. (2012), *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capinini, Freire*, Napoli, Liguori
- Sharp A.M. (1993), "The community of inquiry: Education for democracy", in M. Lipman (a cura di), *Thinking Children and Education*, Dubuque, Iowa, Kendall Hunt Publishing Company, pp. 337-345
- (2007), "Education of emotions in the classroom community of inquiry", *Gifted Education International*, vol. 22, nn. 2-3, pp. 248-257
- Torres C.A. (2009), *Education and Neoliberal Globalization*, New York, Routledge
- Turgeon W. (2004), "Multiculturalism: Policies of Difference, Education and Philosophy for Children", *Analytic Teaching*, vol. 24, n. 2, pp. 96-109
- Tweletrées A. (2006). *Il lavoro sociale di comunità. Come costruire progetti partecipati* [2002], Trento, Erickson
- Volpone A. (2010), a cura di, *FilosoFare, luoghi, età e possibilità d'esercizio*, Napoli, Liguori
- (2014), "Esercizio filosofico come prassi o forma di vita comunitaria: dalla Philosophy for Children alla Philosophy for Community", in A. Volpone (a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, Napoli, Liguori, pp. 60-68
- Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio* [1934], Roma-Bari, Laterza
- Zamengo F. e Valenzano N. (2017), *Ripensare la comunità tra educazione e pratiche filosofiche*, numero monografico di *Lessico di Etica Pubblica*, n. 2