

# La Philosophy for Community per i lifelong learners

## Philosophy for Community for lifelong learners

Annalisa Decarli

Libera Università di Bolzano  
annalisa.decarli@education.unibz.it

### ABSTRACT

This contribution aims to take stock of the state of adult education, having noticed a number of contradictions inherent in the lifelong student model: we are expected to be critical, aware, flexible, responsible and proactive in the face of existential conditions of perpetual uncertainty so that perceptions of inadequacy and/or worthlessness are evoked within us. Foucault's "knowledge/power" binomial provides us with an interpretation of the possibilities and inseparable duties involved in lifelong learning. I propose to explain – with Lipman – why the acquisition of newer and newer skills is not sufficient for our professionalisation, or even for our personal development.

The cultivation of thought practices is a cross-sectional instrument applicable to all knowledge and all skills that enable people to navigate the world. My proposal, therefore, is that emancipatory growth can be promoted by philosophical dialogue practiced in the Inquiry Community using the Philosophy for Community methodology. A pilot study carried out by myself at an adult education center has confirmed the validity of this approach, raising new questions with respect to how it might be extended. The participants' feedback of the experience is extremely encouraging, and, it is to be hoped that philosophical dialogue may penetrate educational contexts to foster personal development in its many aspects.

Il presente contributo intende fare il punto sullo stato dell'educazione in età adulta, ravvisando alcune contraddizioni insite nel modello di lifelong learner, preteso critico, consapevole, flessibile, responsabile e attivo, a fronte di condizioni esistenziali di perenne incertezza che spesso restituiscono alle persone una percezione di inadeguatezza e/o inutilità. Rinvenendo nel foucaultiano binomio "sapere-potere" una chiave di lettura delle possibilità e degli inseparabili doveri che il lifelong learning comporta, mi propongo di spiegare – con Lipman – perché l'introiezione di sempre nuove competenze non sia sufficiente né alla professionalizzazione né, tanto meno, alla formazione personale.

La coltivazione di pratiche di pensiero è quello strumento trasversale a tutti i saperi e a tutte le competenze, capace di abilitare le persone a orientarsi nel mondo. La mia proposta è quindi che una crescita di tipo emancipativo possa essere promossa dal dialogo filosofico praticato nella comunità di ricerca con la metodologia della Philosophy for Community. Uno studio-pilota realizzato presso un Centro Educazione Adulti ha confermato la validità di questo approccio, suscitando nuovi interrogativi rispetto alla sua possibile estensione. I feedback molto confortanti dei partecipanti all'esperienza sostengono però la speranza che il dialogo filosofico possa penetrare nei contesti educativi per favorire la formazione di una persona realizzata nei suoi molteplici aspetti.

### KEYWORDS

Self-awareness, lifelong learning, competence, Philosophy for Community, Philosophical Community of Inquiry.

Autoconsapevolezza, lifelong learning, competenza, Philosophy for Community, comunità di ricerca filosofica.

*Apprendere un'abilità significa insegnare a se stessi una competenza attraverso un'autocorrezione costante. [...] Acquisire semplicemente un insieme di abilità, come quelle di ricerca o di ragionamento, non è sufficiente: occorre sapere come, quando e dove utilizzarle.*

M. Lipman

*Uno dei nuovi aforismi dell'educazione degli adulti è che il primo compito del facilitatore di apprendimento è aiutare i discenti a diventare consapevoli del loro bisogno di sapere.*

M. Knowles

## 1. Introduzione

Se fino a qualche decennio fa l'educazione era un processo mirante a "dare forma" a bambini e adolescenti per traghettarli nell'età adulta, considerata una condizione di compiutezza e stabilità, nell'ultimo scorcio del secolo scorso è invalsa la tendenza a concepire l'adulthood come idea regolativa (apparentemente) priva di modelli predefiniti, una condizione esistenziale di continua progettazione e ri-definizione attraverso un'auspicabile capacità di rinnovamento – frequentemente solo di adattamento –, dilatando la formazione lungo l'arco dell'intera vita. Si parla, quindi, di *lifelong learning*.

Inizierei richiamando alcune considerazioni di Michel Foucault, quali premesse all'analisi che intendo proporre. Nel saggio *Sorvegliare e punire*, Foucault ci dice che «L'individuo è senza dubbio l'atomo fittizio di una rappresentazione "ideologica" della società, ma è anche una realtà fabbricata da quella tecnologia specifica del potere che si chiama "la disciplina"». Il filosofo ci metteva in guardia rispetto alla tendenza a «descrivere sempre e solo gli effetti del potere in termini negativi: "esclude", "reprime", "respinge", "astrae", "maschera", "nasconde", "censura". In effetti il potere produce: produce il reale: produce campi di oggetti e rituali di verità. L'individuo e la conoscenza che possiamo assumere derivano da questa produzione» (Foucault, 1976, p. 212).

L'inscindibilità del binomio sapere-potere era stata chiaramente esplicitata da Foucault, quale dato di fatto di cui tenere conto: «Forse bisogna rinunciare a credere che il potere rende pazzi e che la rinuncia al potere è una delle condizioni per diventare saggi. Bisogna piuttosto ammettere che il potere produce sapere (e non semplicemente favorendolo perché lo serve, o applicandolo perché è utile); che potere e sapere si implicano direttamente l'un l'altro; che non esiste relazione di potere senza correlativa costituzione di un campo di sapere, né di sapere che non supponga e non costituisca nello stesso tempo relazioni di potere» (Foucault, 1976, p. 31).

E dobbiamo anche avere ben presente il fatto che il soggetto della conoscenza è interrelato con il sistema di potere e quindi «il soggetto che conosce, gli oggetti da conoscere e le modalità della conoscenza sono altrettanti effetti di queste implicazioni fondamentali del potere-sapere e delle loro trasformazioni storiche» (Foucault, 1976, p. 31).

Nella nostra società si richiede a ogni sapere di essere "utile", ciò che si apprende deve "servire a qualcosa". «Con la vittoria assoluta del neoliberalismo, infatti, l'economicismo è diventato, nel mondo odierno, una specie di seconda natura. L'economia è», scrivevano Benasayag e Schmit (2004, p. 44). Nel frattempo la crisi economica ha scosso il mondo occidentale e, come avviene in ogni crisi,

dopo un certo periodo di dissesto e disorientamento, dovrà essere generativa e produrre qualche trasformazione.

## 2. Il lifelong learning

Per capire dove siamo ora, sarà forse utile vedere come siamo giunti all'attuale concezione della formazione permanente, il *lifelong learning*, con tutto il bagaglio terminologico correlato: *knowledge* (conoscenza), *skills* (abilità), attitudini – realizzati attraverso obiettivi, risultati, prodotto, patrimonio –; crediti formativi, certificazione di competenze, bilancio di competenze, e così via, impiegati per la “gestione delle risorse umane”. Appare evidente l'estrapolazione di queste parole dal lessico economico, quasi a voler sottolineare il carattere utilitaristico che l'acquisizione di saperi e abilità deve possedere.

Di 'educazione degli adulti', in Italia, si parla soprattutto nell'ultimo trentennio, in seguito alle sollecitazioni dell'UNESCO, che ha prodotto leggi finalizzate alla promozione dell'educazione permanente degli adulti, declinata nelle tre dimensioni di formale, non-formale o informale (Dozza, 2012, pp. 16-20), e intesa soprattutto come “diritto di cittadinanza”. Basata sul principio che «solo uno sviluppo fondato sulla partecipazione e il pieno rispetto dei diritti umani può sostenere l'avanzamento corretto della società» (dove il *focus* risiede nella “società”), la formazione permanente si pone gli obiettivi di «sviluppare negli individui autonomia di pensiero e di comportamento e di maturare il loro senso di responsabilità, in modo che essi possano decidere consapevolmente del proprio futuro e affrontarne le sfide con successo», come leggiamo nella “Dichiarazione finale della quinta conferenza internazionale sull'educazione degli adulti”, tenutasi ad Amburgo dal 14 al 18 luglio 1997.

Oltre al «diritto alle pari opportunità», i saggi di Amburgo intendevano promuovere la «cultura della pace e l'educazione alla democrazia» valorizzando la «diversità culturale» quale «ricchezza», attraverso la diffusione di «un'istruzione interculturale che sia il fondamento della pace, del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali, della democrazia, della giustizia, della libertà, della coesistenza e della diversità», rivendicando persino il diritto alla salute umana e ambientale.

A partire dalla Conferenza di Amburgo, dunque, l'Educazione degli adulti viene intesa «dinamicamente espressa nel quadro dell'educazione permanente», in quanto «le esigenze attuali e del mondo del lavoro costringono l'individuo ad aggiornare di continuo le proprie conoscenze e migliorare le proprie abilità»: anche in questo caso, al centro dell'interesse non sono i bisogni della persona, ma le esigenze del mondo del lavoro! È avvenuto il passaggio dalla centralità del concetto di educazione (*lifelong education*) a quello di formazione (*lifelong learning*). Ovvero, se precedentemente l'obiettivo era quello di compensare le numerose lacune a livello di istruzione – di base o specialistica –, ora l'individuo è chiamato ad essere artefice della propria auto-costruzione, a diventare “manager di se stesso”, per mantenersi al passo coi tempi. Opportuno sottolineare che questo orizzonte, promosso come *diritto*, di fatto implica un *dovere*, che va ad incrementare l'ansia da prestazione, inducendo quel senso di inadeguatezza responsabile di tante sindromi depressive.

Non solo i modelli proposti sono spesso calibrati su un individuo ideale, assai distante dall'uomo e dalla donna medi, ma gli stessi processi formativi, pretesi funzionali alla “consapevolizzazione” (Freire, 2002), ignorano l'importanza del riconoscimento dei propri limiti e della conseguente capacità di accettarli,

*conditio sine qua non* dell'accettazione di sé: «Per gli educatori, l'educazione comincia con il riconoscimento dei limiti, di ciò che è possibile e di ciò che è realizzabile», ci dicono Benasayag e Schmit, contestando l'idea dominante che in una società in cui «la sola cosa ancora sacra è la merce», [...] niente e nessuno, meno che mai l'educazione, deve frenare lo sviluppo economico» (Benasayag et al., 2004, p. 97).

Quella nota come “Strategia di Lisbona” (marzo 2000, rinnovata nel 2005) segna un'altra tappa decisiva per l'orientamento della politica dell'Unione europea, e, di conseguenza, ai sistemi educativi. Essa definì e adottò l'ambizioso progetto di «fare dell'Europa l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale». In questa prospettiva, i sistemi formativi acquisirono un ruolo strategico, anche attraverso la valorizzazione e lo sviluppo del settore del *lifelong learning*.

Al fine di fornire agli Stati membri un riferimento comune per le politiche di settore il Consiglio definì tre obiettivi strategici: (1) migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione nell'Unione europea; (2) facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e di formazione; (3) aprire i sistemi di istruzione e formazione al mondo esterno.

Questi tre obiettivi strategici vennero formalizzati nel programma di lavoro “Istruzione e formazione 2010” e nella successiva Comunicazione della Commissione europea “Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere”, con la quale furono indicate agli Stati membri le tre sfide da affrontare:

1. La competitività economica, che implica la necessità di aumentare il livello generale delle competenze;
2. I mutamenti demografici senza precedenti: invecchiamento della popolazione autoctona, compensato dall'arrivo di stranieri immigrati che necessitano di formazione quanto meno per quanto attiene alle conoscenze linguistiche e all'integrazione culturale;
3. La coesione sociale, messa in crisi da nuove forme di analfabetismo e di emarginazione culturale.

Da ciò il richiamo insistito sull'urgenza di investire nell'educazione degli adulti: «Gli Stati membri non possono più permettersi di non avere un sistema di istruzione per gli adulti efficace, integrato nella strategia dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, che permetta ai partecipanti un migliore accesso al mercato del lavoro, una migliore integrazione sociale e che li prepari ad un invecchiamento attivo per il futuro» (Europarl.Eu. 2010).

Le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, che erano state fissate fin dal 2006<sup>1</sup>, sono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto di riferimento. In particolare, sono necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Le competenze chiave sono essenziali in una società basata sulla

1 Le competenze-chiave erano state determinate, in seguito a discussioni e mediazioni fra gli Stati membri, nella “Raccomandazione 2000/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio” del 18 dicembre 2006, pubblicata in “Gazzetta ufficiale” L 394 del 30.12.2006, p. 10.

conoscenza e modellano cittadini dotati della flessibilità necessaria per adattarsi agevolmente a un mondo globalizzato e in rapida trasformazione, nel quale la velocità di comunicazione e interconnessione fanno la differenza. Tali competenze, pensate come un fattore di primaria importanza per l'innovazione, la produttività e la competitività, sono presunte funzionali alla motivazione e alla soddisfazione dei lavoratori, oltre che alla qualità del lavoro.

Le competenze chiave, fra loro interdipendenti, pongono l'accento sul pensiero critico, sulla creatività, sull'iniziativa personale e sull'abilità di problem-solving, sulla capacità di valutazione del rischio con conseguente assunzione di decisioni appropriate, presupponendo la gestione costruttiva delle emozioni.

Il *focus* dei modelli di *lifelong learning* è, dunque, sempre più centrato sulle *competenze*, che sono ritenute strutturanti non solo una professionalità, ma ancor più una soggettività orientata alla crescita incessante e trasformativa, all'autonomia, alla responsabilità dei risultati, alla qualità delle relazioni. Non sarà forse inutile una disamina del termine e concetto di competenza.

### 3. La competenza

La radice etimologica del termine *competenza* si trova nel verbo latino *compeo* (*is*); un verbo che ha molti significati, tra i quali: *convergere*, *accordarsi*, *essere all'altezza di...*, *padroneggiare*. Solo le ultime due accezioni si avvicinano al significato che diamo oggi a questo termine; un significato che, ovviamente, si discosta molto da quello etimologico: quello corrente, infatti, ha un'origine recentissima, un costrutto complesso e una connotazione sociale molto marcata come si desume soprattutto dalla letteratura specializzata sulle risorse umane, sulla formazione e sull'orientamento professionale.

Il sostantivo "competenza" rinvia all'aggettivo "competente", il cui significato, riferito a colui che ha autorità in un certo ambito, deriva dal diritto romano (dal latino *competens*, *-entis*) ed è ancora oggi in uso nel diritto, dove sta ad indicare la prerogativa di un individuo che è responsabile, autorizzato, qualificato e quindi abilitato.

"Competente" significa inoltre, secondo il *Dizionario etimologico della lingua italiana* di Cortellazzo e Zolli (1994), essere *conveniente*, *congruo* e *appropriato*. Competente è dunque chi agisce in maniera intenzionalmente responsabile, secondo criteri adeguati al contesto, variabili e adattabili alle esigenze più disparate, adottando comportamenti socialmente e politicamente riconosciuti nella attuazione di una prestazione tecnicamente valida, eticamente corretta e coerente con i valori del gruppo professionale di riferimento.

Guy Le Boterf ritiene la competenza un «insieme, riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato» (Le Boterf, 1994, p. 20). L'orizzonte epistemologico fenomenologico-interpretativo cui lo studioso fa riferimento, intende la competenza come la capacità di un individuo di «orchestrare» e di «mobilitare» sia le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni, valori e interessi, ecc.) sia le risorse esterne (tecnologie, organizzazione del lavoro, istituzioni, mercato del lavoro, ecc.) dando luogo, così, ad una prestazione efficace e a un agire socialmente riconosciuto. Tutto ciò presuppone la capacità di agire con competenza di un soggetto in grado di attribuire significato alle proprie azioni, al mondo ed a se stesso nel mondo.

In questa prospettiva, la competenza non è un attributo in sé, ma esprime la

capacità combinatoria dell'individuo di connettere risorse personali (conoscenze, esperienze, capacità relazionale e di confronto con l'altro, motivazioni, significati) con il contesto e la situazione specifica nella quale è chiamato ad agire. Attribuendo alla competenza una natura eminentemente prassica, questa concezione presupporrebbe quella capacità riflessiva e autoriflessiva chiamata da Schön (2006) "pensiero in azione", che consente tale combinatoria contestualizzata, e implica un processo di soggettivazione mirante a realizzarsi attraverso l'autoconsapevolezza.

Ma nei programmi delle proposte formative non si rinvergono momenti specificamente dedicati allo sviluppo del pensiero complesso e della riflessione. A una lettura filosofica e antropologica dei processi formativi, non può sfuggire la contraddizione insita nella pretesa (e sacrosanta) responsabilizzazione dell'individuo, a fronte di una struttura sociale che induce, da un lato sempre più incertezza e precarietà oggettive, ed è, d'altra parte, orientata all'infantilizzazione del cittadino, invitato a ricorrere all'esperto per ogni sorta di difficoltà esistenziale. La società ne risulta così medicalizzata, psicologizzata, pedagogizzata (Furedi, 2004).

#### 4. Il lifelong learner

Promuovendo il ruolo insostituibile dell'autonarrazione nella crescita personale, Duccio Demetrio (1996) sottolineava l'inadeguatezza di una formazione sostenuta da risorse tecnologiche, economiche e materiali, in assenza di un parallelo sviluppo di riferimenti simbolici e immateriali, di educatori e docenti, di ambienti di apprendimento favorevoli alla comunicazione e, aggiungerei, la relazione interpersonale.

Se, infatti, l'invito alla formazione permanente costituisce sicuramente un'opportunità di crescita, dobbiamo però chiederci quanto sia realmente finalizzato ad una consapevolezza personale di tipo emancipativo e quanto, invece, sia funzionale al sistema economico. La richiesta di sempre ulteriori conoscenze e competenze pone le persone nella condizione di apprendistato perenne, inducendo senso di inadeguatezza e la continua reiterazione dei meccanismi di infantilizzazione, ottenendo cittadini docili, flessibili e disposti alla mobilità, spesso disorientati da un'offerta formativa vastissima e diversificata, onerosa e difficilmente valutabile. La carenza di politiche educative coerenti e la sostanziale assenza di regole chiare lascia infatti ampi margini all'"improvvisazione" nel campo della formazione.

L'obbligo all'aggiornamento continuo della propria formazione non necessita neppure di essere sancito: una volta comprese le regole del gioco, il soggetto cercherà di acquisire/acquistare ciò che viene richiesto. È così che il regime di "autosorveglianza" descritto da Foucault attiva il desiderio ad essere come il modello proposto, piuttosto che ricorrere alla prescrizione e all'esercizio del controllo. Desiderio mai colmabile, del resto, come l'apparato pubblicitario ci mostra quotidianamente.

Lo stesso accesso alla formazione permanente costituisce un discrimine fra "integrati" e "marginalizzati", cioè fra le persone capaci di muoversi nei meandri del mercato e della burocrazia e coloro che sono privi dei prerequisiti necessari all'apprendimento e di punti di riferimento, e magari non sono nemmeno in grado di individuare le proprie risorse e riconoscere i propri bisogni, ancora prima che le legittime aspirazioni. Rinveniamo qui un altro snodo del rapporto tra potere e

sapere: un potere che genera la necessità di formazione costante attraverso i suoi dispositivi e gli ordini discorsivi che li veicolano, a fronte di un sapere parcellizzato in micro-saperi, sfuggente e spesso inaccessibile per le categorie più deboli, paradossalmente proprio per coloro che sarebbero maggiormente bisognosi di formazione supplementare.

La “governamentalità” – ci insegna ancora Foucault – si struttura attraverso dispositivi e saperi specialistici, istituendone discorsi e retoriche, e abilitando gli specialisti (e le corporazioni) a esercitarli. I saperi specialistici divengono micro-poteri discriminanti rispetto alla possibilità stessa di appartenenza. E qui la domanda cruciale è: la pretesa flessibilità individuale consente una reale mobilità sociale, o l’accesso ai saperi specialistici è comunque riservato alle categorie “privilegiate”, a coloro che sono già garantiti in quanto adeguati e funzionali allo sviluppo economico e al mantenimento dello status-quo?

Così inteso, il *lifelong learning* può essere considerato un dispositivo perfetto del “bio-potere”, funzionale alla gestione di quel “capitale umano” di cui il sistema necessita per mantenere lo standard richiesto dalla competizione mondiale. A tal fine si devono forgiare soggettività docili, flessibili, motivate all’apprendimento, collaborative e inclini alla cittadinanza attiva, quindi probabilmente destinate alla soddisfazione di sé, con grande beneficio per la società. Ma a fronte di una modellizzazione tanto efficace e puntuale, è appropriato parlare di soggettivazione o non dobbiamo pensare piuttosto a un processo di omologazione de-soggettivante, che ci riconduce alle considerazioni fatte in merito all’infantilizzazione e alla medicalizzazione? E questo soggetto preteso competente non coincide forse con l’individuo in perenne competizione per la propria affermazione?

Il “Rapporto sul futuro della formazione in Italia” (Roma, 10 novembre 2009) si riferisce al *lifelong learner* (apprendista perenne, appunto), come a un soggetto motivato all’apprendimento dal desiderio di “crescita costante” e perciò impegnato a lavorare su se stesso, tesaurizzando ogni nuova acquisizione, anche di tipo informale, che sarà rigorosamente misurata, valutata, convertita in “credito”. Si assume, quindi, l’avvenuta interiorizzazione del modello richiesto e la pronta disponibilità alla sua attuazione da parte di un soggetto animato dal desiderio individualistico di essere vincente nella competizione della vita, ovvero che si considererà realizzato se sarà riconosciuto tale dal contesto sociale di appartenenza.

La fragilità assoluta di questa dimensione individualistica sfrenata, che lotta per l’affermazione di sé in condizioni di instabilità e precarietà perenni, sarà sostenuta, all’occorrenza, dall’esperto di turno, unico referente al quale, sembra, ancora sappiamo affidarci. Il disagio esistenziale, le “passioni tristi”, sono – per Benasayag e Schmit (2004, p. 103) – la disgregazione sociale derivante da questo centrarsi su se stessi, l’assenza di solidarietà indotta dalla lotta per il dominio, la dissoluzione del “legame” fra noi e gli altri, e dentro ciascuno di noi. Se la visione del mondo imperante concepisce la libertà in termini di forza, «libero è colui che domina», istituendo il binomio «autonomia-potere» la cura non può essere che una paziente ricostruzione dei legami. Una formazione attenta alla dimensione intersoggettiva opporrà l’inutilità della poesia all’utilitarismo del tecnicismo, suggeriscono i due psicoterapeuti.

## 5. La consapevolezza personale

«L'alternativa filosofica a questa tendenza dominante – ci dice ancora Benasayag – ritiene che la libertà consista nell'*assumere il proprio destino*», intendendo con destino «quell'insieme complesso di condizioni, di storie e di desideri che si incrociano e si intrecciano determinando una singolarità, una persona» che, in questo modo, si assume anche la propria fragilità. Entrare in una dimensione di fragilità «significa vivere in un rapporto di interdipendenza, in una rete di legami con altri. Legami che non devono essere visti come fallimenti o successi, ma come possibilità di una vita condivisa» (Benasayag et al., 2004, pp. 104-105).

Ponendo la distinzione tra *individuo*, prodotto sociale separato dagli altri con cui stabilisce eventualmente contatti o relazioni, e *persona*, essere molteplice, che ha «un rapporto di apertura con il mondo», Benasayag e Schmit (2004, p. 107) avanzano la proposta di una educazione della persona, piuttosto che una terapia, in quanto i disagi esistenziali non possono essere classificati in una sintomatologia codificata da curare, ma le persone possono essere ri-motivate risvegliando le potenzialità individuali attraverso *legami fondati su affinità elettive*. Perché «la vita non è da "guarire", ma da vivere, semplicemente», accettando anche il «"non-sapere" riguardo all'altro». Ne deriva che «Riconoscere di ignorare ciò di cui il corpo è capace significa ammettere che il sapere, quello accademico e professionale, è necessario, ma non è mai sufficiente» (2004, pp. 115-116).

La filosofia è la disciplina che, per eccellenza, offre strumenti per pensare meglio. Ritengo il filoso-fare un'attività insostituibile per dotare le persone di quegli strumenti ermeneutici, critici e argomentativi indispensabili alla comprensione di sé e dell'altro e all'orientamento della propria vita. La possibilità di sottoporre a vaglio critico e riflessivo il proprio pensiero, poi, ha una ricaduta diretta sull'azione, nella misura in cui rende le persone consapevoli delle premesse e delle conseguenze delle proprie scelte e delle azioni che ne derivano.

Le pratiche filosofiche, recuperando la funzione sociale dei filosofi dell'antica Grecia, la cui ricerca si dipanava a partire dai contesti esistenziali contingenti, offrono ancora oggi strumenti e criteri che ci consentono di interpretare il mondo nel quale viviamo e le nostre esperienze, promuovendo la crescita personale attraverso una migliore conoscenza di sé, l'acquisizione di consapevolezza sul proprio percorso esistenziale, l'individuazione del proprio posto nel mondo, il miglioramento della sfera relazionale, la capacità di traduzione del pensiero in azione.

L'approccio che qui propongo non è finalizzato ad aggiungere nuove competenze, e neppure a porsi in competizione con esse, ma intende offrire strumenti trasversali agli insegnamenti/apprendimenti disciplinari e professionali. A tal fine, accanto ai classici corsi di aggiornamento professionale e ai percorsi di formazione nell'età adulta, reputo opportuno promuovere la crescita e l'emancipazione di ciascun individuo per mezzo del dialogo filosofico, pratica che comporterebbe, di conseguenza, una crescita dell'intera società. E credo che tale ottica di promozione della persona dovrebbe improntare ogni concezione del *lifelong learning*, recuperando il modello processuale emancipativo teorizzato da Knowles (Knowles et al., 2008)<sup>2</sup>.

2 Gli studi sull'apprendimento in età adulta portarono Knowles alla definizione di un modello "andragogico", che postula il carattere processuale dell'apprendimento. L'adulto, per imparare, deve essere animato da una motivazione consapevole e non può

## 6. La Philosophy for Community

Ritengo, quindi, che la proposta di un percorso di “educazione al pensiero” rientri a pieno titolo nel quadro dell’offerta formativa in età adulta. La costituzione di una comunità di ricerca filosofica (CdRF), condotta con la metodologia della *Philosophy for Community* (l’evoluzione del programma educativo della *Philosophy for Children*, ideato da Matthew Lipman, rivolta agli adulti), si configura allora come un «dispositivo educativo-politico» attraverso la «riappropriazione pragmatista di Socrate e della sua pedagogia» filtrata dalla «influenza del Dewey che ripensa l’operazionismo di Bridgman». La partecipazione al dialogo è, secondo le parole di Lipman, «esplorare possibilità, scoprire alternative, riconoscere altre prospettive e stabilire una comunità di ricerca. Quando i membri della comunità riflettono sulla processione delle idee e sulla logica del loro emergere, ciascuno di essi replica la conversazione originaria, ma con nuove accentuazioni, perché l’angolo di visione di ciascun individuo è differente» (Cosentino, Oliverio, 2011, pp. 261-264).

Seguendo l’analisi di Stefano Oliverio (2011, p. 265),

Rappresentare in questo modo le potenzialità educative della pratica dialogica e il suo procedere significa ritradurla in termini peirceiani (per l’accento sulla comunità di ricerca) e attingere alla riflessione di George Herbert Mead, che enfatizza come la mente e il Sé emergano dall’interazione simbolica all’interno di un processo sociale, attraverso l’interiorizzazione del ruolo e delle risposte dell’altro, e sottolinea la dialettica fra il “Me” – ossia la parte del Sé nata dalla interiorizzazione dell’altro generalizzato – e dell’“Io”, la parte di innovatività individuale.

Il dialogo filosofico praticato all’interno della comunità di ricerca favorisce, quindi, lo sviluppo dell’autoconsapevolezza, *conditio sine qua non* di quella capacità di autodeterminazione, che permetterà a ciascun soggetto di individuare le proprie inclinazioni, i punti di forza ed i limiti personali, nonché l’acquisizione della coscienza critica necessaria alla formulazione di giudizi di valore e alla conseguente capacità di operare scelte responsabili. Promuove, inoltre, lo sviluppo di quelle abilità argomentative e relazionali che migliorano l’integrazione nell’ambiente sociale e l’esercizio di una cittadinanza attiva. Una persona così formata al pensiero complesso avrà, infine, la capacità fondamentale di “apprendere ad apprendere”.

Imparare a pensare mobilita una molteplicità di abilità, ascrivibili non solo ai saperi sui quali è basato il nostro canone culturale o alle conoscenze settoriali necessarie all’esercizio di una determinata attività, ma soprattutto alla possibilità di attribuire significato e valore alle esperienze esistenziali. Ciò implica che il

scindere l’acquisizione di nuove conoscenze dalla crescita personale e dalla propria esperienza di vita. La motivazione più forte è costituita dal desiderio di avanzamento professionale e di incremento dell’autostima, fattori capaci di realizzare un miglioramento della qualità della vita. Ma per sentirsi impegnato l’adulto deve essere direttamente coinvolto nella progettazione della propria formazione e assumere la responsabilità delle scelte e delle decisioni necessarie alla realizzazione del percorso di crescita. Deve cioè sviluppare innanzitutto consapevolezza personale e apprendere ad apprendere.

pensiero logico-critico si coniughi opportunamente al pensiero creativo e a quello *caring* in un soggetto che abbia riunificato le sue dimensioni razionale, creativo-emozionale e valoriale-affettiva, sviluppando nel contempo la capacità autoriflessiva e metacognitiva.

Il progetto da me realizzato presso il Centro EdA (Educazione degli Adulti) di Trento da novembre 2015 a febbraio 2016 al fine di effettuare uno “Studio di caso”, era presentato come un corso: «La consapevolezza personale come strumento di crescita: il sapere dell’esperienza», con la specificazione «Percorso riflessivo per l’Educazione nella vita Adulta».

Il percorso si articolò in 10 incontri della durata di due ore ciascuno, così suddivise: un’ora e mezzo per la sessione di *Philosophy for Community*, mezz’ora per l’autovalutazione, che di incontro in incontro divenne sempre più simile a un *Focus-Group*, prezioso per la restituzione di riflessioni interessanti sul lavoro svolto.

Secondo la metodologia lipmaniana, le sessioni prendono avvio da un testo-pretesto presentato dal facilitatore allo scopo di promuovere il dialogo successivo. Mutuando dalla “pedagogia degli oppressi” di Paulo Freire il concetto che la “coscientizzazione” «deve essere forgiata *con* lui [il formando] e non *per* lui» (Freire 2002, p. 30), anziché predisporre io i testi, chiesi ai partecipanti di presentare a turno una lettura scelta sulla base dei propri interessi. Il coinvolgimento attivo, oltre a costituire il primo passo verso l’autonomia, implicando i costrutti mentali, mette in gioco il soggetto. Devo riconoscere che rimasi piacevolmente sorpresa dalla qualità e dalla pertinenza dei testi proposti e delle riflessioni che ne scaturirono.

Impossibile ripercorrere qui l’evoluzione dell’esperienza formativa; posso solo confermare che i risultati attesi si sono prodotti puntualmente. Al fine di operare un riscontro più oggettivo dell’osservazione personale e dell’autovalutazione basata sui parametri canonici adottati dalla comunità internazionale degli esperti in P4C, ho effettuato rilevazioni basate sulle “prospettive di significato” definite da Jack Mezirow (2003) in relazione all’apprendimento trasformativo, che hanno monitorato e confermato l’evoluzione della comunità e dei suoi membri.

L’esperienza convalida, seppure a livello di studio-pilota, le ipotesi di ricerca: l’incremento di consapevolezza personale, lo sviluppo della capacità di ascolto attivo, la migliorata abilità argomentativa e di co-costruzione del pensiero, congiunte a una maggiore attitudine alla focalizzazione delle questioni da esplorare e a un ravvivato spirito indagativo, come più volte testimoniato dai partecipanti alla comunità di ricerca filosofica, mostrano ricadute benefiche non solo sulle loro vite personali e relazionali, ma anche sulla capacità di orientamento professionale e quindi formativo.

Intendo piuttosto soffermarmi su alcune domande ancora aperte che la ricerca ha generato, riassumibili nella perplessità rispetto alla modalità di offerta del percorso, alla possibilità di una sua estensione su larga scala e alla sua compatibilità istituzionale.

## 7. Questioni aperte

La prima questione consiste nel fatto che hanno partecipato al percorso (ad iscrizione libera) persone dotate di una cultura medio-alta che avevano precedentemente sviluppato una certa consapevolezza di sé. Paradossalmente, coloro che a mio giudizio avrebbero potuto trarne maggiore beneficio si sono

semplicemente disinteressati alla proposta. I partecipanti hanno spiegato la selezione che si è operata spontaneamente evocando inconsapevolmente uno dei principi basilari dell'apprendimento: per provare interesse a qualche cosa l'adulto deve essere motivato (Knowles, 2008). Difficile quindi che la proposta raggiunga coloro che non hanno mai pensato la formazione in questi termini.

Ora, un percorso che richiede la messa in gioco di sé non può essere imposto, una persona deve essere motivata a scegliere volontariamente la propria partecipazione. Ma chi ha scarsa consapevolezza di sé, difficilmente sente il desiderio di impegnarsi per svilupparla, forse si ritiene pure inadeguato, e, come abbiamo visto, il contesto socio-culturale non offre stimoli in questo senso. La prima difficoltà sta quindi nella possibilità di raggiungere proprio i soggetti più a rischio di marginalizzazione sociale.

Questa considerazione mi porta alla seconda riflessione, di ordine politico. Se il *lifelong learning* è un dispositivo sociale con le caratteristiche e le finalità sopra descritte, difficilmente sarà incentivata una "coscientizzazione", (in senso freireano) delle persone cui è richiesta solo flessibilità nei termini di capacità di adattamento alle richieste del mercato del lavoro. Nessun potere ha mai abdicato a se stesso, tanto meno il sistema economico!

## Conclusioni

Il filosofare nella comunità di ricerca filosofica attiva, come ho cercato di evidenziare, le risorse migliori e le inclinazioni più autentiche delle persone, oltre a quel sentimento *caring* che mi permette di concludere con una nota di speranza. In sede di *Focus-Group* di *follow up*, alla domanda «Che cosa vi ha lasciato il percorso di dialogo filosofico?», la prima parola che uscì spontaneamente, condivisa da tutta la comunità, fu *amicizia*. Ed emerse la sorpresa per la nascita di un sentimento autentico fra persone tanto diverse, in un gruppo molto eterogeneo per carattere e personalità, esperienze e provenienza culturale e geografica (dal Venezuela all'India). Se le differenze, infatti, da sempre erano state considerate come una grande risorsa rispetto alle possibilità di confronto, l'intesa profonda (che non significa necessariamente convergenza) sviluppatasi non era prevista da nessuno dei partecipanti.

Questo processo di avvicinamento reciproco, implicando la dimensione affettiva, richiama immediatamente il concetto di *philia* (amicizia), sentimento che gli Antichi postulavano immanente al filosofare. Come scrive Giorgio Agamben (2007, p. 4),

L'amicizia è così strettamente legata alla definizione stessa della filosofia, che si può dire che senza di essa la filosofia non sarebbe propriamente possibile. L'intimità fra amicizia e filosofia è così profonda che questa include il *philos*, l'amico, nel suo stesso nome e, come spesso avviene per ogni prossimità eccessiva, rischia di non riuscire a venirne a capo...

Se, dunque, filosofia significa amore per la sapienza, quell'amore che nel *Simposio* (Platone) è alimentato dal desiderio inappagato, la *philia* insita nell'amicizia è l'esperienza del con-sentire che per Agamben è «condivisione che precede ogni divisione, perché ciò che ha da spartire è il fatto stesso di esistere, la vita stessa» (2007, p. 7).

Già Aristotele, in un passo famoso dell'*Etica Nicomachea* (Libro IX, 1171b-1172a), aveva chiarito che l'amicizia è "comunione di vita":

L'amicizia, infatti, è una comunione, ed il sentimento che si ha per se stessi, si ha anche per l'amico: la coscienza della propria esistenza è desiderabile, e lo è, per conseguenza anche quella dell'amico; ma questa coscienza è in atto nel vivere insieme, cosicché è naturale che a questo si tenda. E per ciascun tipo di uomini, qualunque sia per loro il senso dell'esistenza, ovvero ciò per cui per loro la vita è desiderabile, è in questo che essi vogliono trascorrere il tempo in compagnia degli amici. È per questo che alcuni bevono insieme, altri giocano insieme ai dadi, altri fanno ginnastica e cacciano insieme o fanno filosofia insieme, e che trascorrono insieme le giornate, ciascuno dedito a ciò che ama più di tutto nella vita: volendo, infatti, vivere insieme con gli amici, fanno e mettono in comune le cose in cui, secondo loro, consiste la vita.

Mi piace concludere con il pensiero aristotelico, sviluppato quando ancora la filosofia non aveva consumato la scissione fra teoria e prassi, ravvisando nella *phronesis* quella sapienza pratica implicata nel sapere dell'esperienza che attraverso il dialogo filosofico cerchiamo di ricomporre con i saperi necessari all'uomo del XXI Secolo.

### Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2007). *L'amico*. Roma: Nottetempo.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, Libro IX, 1171b-1172a.
- Benasayag, M., Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Cortellazzo, M., Zolli, P. (1994). *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Cosentino, A., Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dozza, L. (2012). Una promessa di futuro. In Dozza, L. (a c. di), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione Permanente nei differenti contesti ed età della vita* (pp. 15-30). Milano: FrancoAngeli.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Furedi, F. (2004). *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*. Milano: Feltrinelli.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., Swanson, R. A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: FrancoAngeli.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e pensiero.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön, D., A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Platone, *Simposio*.

### Sitografia

- "Dichiarazione finale della quinta conferenza internazionale sull'educazione degli adulti" (Amburgo 14-18 luglio 1997) from  
 <[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/Ida/Dichiarazione%20quinta%20conferenza%201997.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Ida/Dichiarazione%20quinta%20conferenza%201997.pdf)>.
- "Strategia di Lisbona" (Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, from  
 <[http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/lisbona.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml)>
- "Strategia di Lisbona rinnovata" (2005), from  
 <[http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/community\\_empl](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/community_empl)

oyment\_policies/c11325\_it.htm>.  
"Istruzione e formazione 2010" from  
<[http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/allegati/relazione\\_intermedia.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/relazione_intermedia.pdf)  
> e  
<[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/scuola\\_lavoro/sintesi\\_tappe\\_cooperazione\\_UE.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/sintesi_tappe_cooperazione_UE.pdf)>  
.  
Comunicazione della Commissione europea "Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere" from  
<<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2007-0502+0+DOC+XML+V0//IT>>.  
"Raccomandazione 2000/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio" del 18 dicembre 2006, in "Gazzetta ufficiale" L 394 del 30.12.2006, from  
<<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>>  
"Rapporto sul futuro della formazione in Italia" (Roma, 10 novembre 2009) from  
<[http://www.aicanet.it/documents/10776/156118/All.+8b+++Rapporto++formazione++MLPS++\(10+nov+09\)/5fe6f4de-d488-4540-becd-1facafd6a70d](http://www.aicanet.it/documents/10776/156118/All.+8b+++Rapporto++formazione++MLPS++(10+nov+09)/5fe6f4de-d488-4540-becd-1facafd6a70d)>.

