

## Recensioni

Walter Omar Kohan, *Childhood, Education and Philosophy: New ideas for an old relationship*, Routledge, Abingdon / New York 2015, pp. XXX-116  
di *Stefano Gonnella*

Il tema pedagogico al centro del volume non è facile da tradurre in italiano. Rendere ciò che l'autore chiama *childlike education* come “educazione infantile” o qualcosa di simile, per quanto corretto da un punto di vista piattamente lessicale, sarebbe fuorviante oltre che parziale. Volendone restituire il senso nella nostra lingua si dovrebbe piuttosto ricorrere a una sorta di parafrasi, qualcosa come “educazione ispirata dalla creatività, dall'imprevedibilità e dall'originalità tipiche dell'infanzia”, ma anche così si finirebbe per perdere qualche aspetto essenziale. Ciò che Walter Kohan intende fare non è tanto offrire l'ennesimo contributo al dibattito sull'educazione dei bambini, quanto cercare di mostrare come l'infanzia possa improntare dei suoi specifici connotati un effettivo processo di educazione, attuando al contempo le potenzialità creative e trasformative della filosofia. Compito arduo, che l'autore, docente di *Filosofia de la Educación* presso l'Universidade do Estado de Rio de Janeiro (UERJ) e attivo esponente del movimento pedagogico internazionale della *Philosophy for Children*, si è assunto ormai da tempo, nel tentativo di ripensare alle radici la relazione tra infanzia e filosofia.

I sei capitoli che compongono il volume sono stati scritti nell'arco di quasi quindici anni, a certificare tacitamente l'assidua frequentazione dell'autore con il tema della *childlike education*. Volendo sintetizzare questo percorso, si potrebbe dire che oltre a domandarsi attraverso quali pratiche di insegnamento la filosofia può riuscire a educare i bambini, Kohan insiste paradossalmente a domandarsi in che modo l'infanzia potrebbe riuscire a educare la filosofia. In altre parole, l'incontro dei bambini con la filosofia non è visto come un compito da assolvere, magari escogitando nuove e accattivanti strategie didattiche, bensì come l'apertura di un campo di possibilità ancora non del tutto esplorato. Uno spazio nel quale dovrebbe innanzitutto modificarsi il modo di concepire l'educazione e le sue tecniche, ma soprattutto verrebbe

*Educational Reflective Practices* (ISSN 2240-7758, ISSNe 2279-9605), 2/2017  
DOI: 10.3280/ERP2017-002010

anche a mutare l'autocomprensione della filosofia stessa. Di questa impostazione, feconda e a volte disorientante, testimoniano ampiamente tutti i precedenti lavori di Kohan, come il recente *Philosophy and Childhood. Critical Perspectives and Affirmative Practices* (2014) e, fra i non molti testi tradotti in italiano, *Infanzia e filosofia* (2006), *La filosofia come paradosso. Apprendere e insegnare a partire da Socrate* (2014), uscito nel 2008 a Buenos Aires con il titolo *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, e *Fare filosofia con i bambini* (2013), scritto in collaborazione con Vera Waksman.

Per Kohan, indagare il rapporto che intercorre tra bambini e filosofia comporta la sospensione preliminare di alcuni consolidati paradigmi, alla ricerca di nuove ipotesi capaci di cogliere adeguatamente i termini della questione. La prima delle due parti in cui è diviso il volume – *Inspiration for a childlike education* – è dedicata appunto a quegli autori la cui opera potrebbe fornire il necessario supporto teorico all'idea di un'educazione plasmata e modulata sul paradigma infantile. Nelle riflessioni di Michel Foucault, Jacques Rancière, Simón Rodríguez, si trovano alcune premesse indispensabili per un radicale ripensamento della relazione tra infanzia, educazione e filosofia, e dunque, nell'impostazione di Kohan, per la comprensione del senso autentico della prassi educativa. Le possibilità e le prospettive dell'incontro tra infanzia e filosofia vengono successivamente indagate nella seconda parte del volume – *Philosophy and a childlike education* – e messe a confronto con alcune domande basilari sollevate dall'opzione di una "educazione infantile". Quali presupposti culturali sostengono e giustificano la corrente dualità adulto-bambino? Può la filosofia ripensare l'idea di infanzia senza mettere in campo nuovi valori e conoscenze alternative a quelle esistenti? Quali sono i compiti di una filosofia dell'infanzia che voglia essere radicalmente critica e creativa?

La filosofia, per sua costituzione, mette in questione la presunta "normalità", la cosiddetta "naturalità" della nostra esperienza del mondo, problematizzando le nozioni del senso comune, incluse quelle che compongono la definizione di infanzia ed entrano in gioco nel campo educativo. La relazione spesso trascurata o data per scontata fra i tre elementi enunciati nel titolo – *Childhood, Education and Philosophy* – per essere compresa e sviluppata in tutte le sue possibili implicazioni, richiede l'elaborazione di nuove idee, capaci di rispettare e promuovere il senso vissuto dell'educazione. Nel presentare il contenuto del volume, Kohan riprende la distinzione avanzata da Michel Foucault tra due differenti generi di libro – libri verità e libri esperienza – ovvero libri che intendono asserire e trasmettere una qualche verità ritenuta solidamente incontestabile e libri che invece mirano a promuovere un'esperienza critica e riflessiva nei confronti delle verità già stabilite. Il suo vorrebbe appunto essere un esempio di libro-esperienza, scritto non tanto per affermare una tesi e diffondere una verità, quanto per sollecitare il lettore a mettere in questione certe verità acriticamente acquisite e ripensare il suo rapporto con esse. Dunque, tanto per cominciare, dovrebbe essere messa a fuoco e sospesa la nostra abituale comprensione di termini come "infanzia", "educazione" e "filosofia", che solo spogliati della loro presunta familiarità possono essere finalmente scandagliati e analizzati, quindi ripensati, sia singolarmente che nella loro reciproca connessione.

Questo programma accompagna e caratterizza la sfida teoretica del libro, il tentativo di mostrare come l'incontro autentico e privo di pregiudizi con l'infanzia sia al contempo un'esperienza che riguarda il nucleo essenziale della filosofia e dell'educazione. In questi termini risulta forse più chiaro il senso di una *childlike education*, ovvero di un percorso educativo che si vorrebbe "infantile" proprio perché la condizione dell'infanzia, ad avviso dell'autore, risulta intrinsecamente connotata da un atteggiamento filosofico, da cui non si può prescindere in qualsiasi contesto educativo ci si trovi ad operare. Accanto alla *Philosophy for Children* e alla *Philosophy of Childhood*, intesa come riflessione strutturata su un fenomeno – l'infanzia – storicamente e socialmente situato, Kohan nomina anche una auspicabile *Philosophy of Children*, indicando con essa l'insieme di esperienze che dovrebbero portare a espressione la voce dei bambini, a cura degli insegnanti, maestri, professori di filosofia cui spetta primariamente il compito di garantire ai bambini lo spazio per pensare e dunque creare. Oltre a una riflessione sull'abituale concezione dell'infanzia, dunque, la proposta di Kohan finisce per sollecitare anche una revisione dell'educazione e della filosofia nelle loro coordinate disciplinari.

Come già accennato, l'idea di *childlike education* viene elaborata da Kohan attraverso un dialogo a distanza con filosofi e educatori come Jacques Rancière, Michel Foucault e Simón Rodríguez, i quali hanno appunto messo in questione il tradizionale modo di connettere infanzia, filosofia e educazione. Nel primo capitolo, «Teaching as verification of equality: Jacques Rancière and *The Ignorant Schoolmaster*», Kohan tratteggia l'attuale situazione dell'educazione in Brasile, dove egli ha lavorato e insegnato negli ultimi anni, alla luce dell'opera del maestro di scuola e filosofo Joseph Jacotot (1770 – 1840), promotore di un modello pedagogico egualitario e universale, la cui storia e le cui idee sono state limpidamente esposte da Jacques Rancière nel suo *Le maître ignorant* (1987). Kohan presenta il libro di Rancière come un testo esemplare, che mostra un esempio di pensiero filosofico applicato a un contesto culturale e ad una specifica situazione educativa. Se leggessimo *The Ignorant Schoolmaster* come un libro di asserti e verità incontestabili, non solo non ne trarremmo alcun vantaggio, ma finiremmo per annullarne il senso pedagogico e filosofico. Invece, affrontando la lettura come esperienza, ossia lasciandoci mettere in questione dal testo stesso, possiamo essere coinvolti in un percorso di consapevolezza e procedere, guidati dalla copia Jacotot/Rancière, verso un modo critico e dunque destabilizzante di pensare, che senz'altro può aiutare a essere insegnanti in un modo nuovo e aperto.

Nel secondo capitolo, «The teaching of the courage of living in Socrates and the Cynics: Michel Foucault», Kohan cerca ispirazione per la sua *childlike education* ripercorrendo le ultime lezioni tenute da Foucault al Collège de France, in particolare quelle dedicate alla nozione di *parrhesia*, vale a dire il parlare veritiero cui un filosofo dovrebbe sempre attenersi, senza badare alle conseguenze che potrebbero derivare da questo suo atteggiamento. In sintesi, la rilettura della filosofia antica sviluppata da Foucault – influenzata dall'interpretazione del pensiero antico diffusa da Pierre Hadot – esprime una concezione della filosofia non come disciplina accademica ma come stile di vita. La storia della filosofia, più che un elenco di dottrine e teorie, dovrebbe essere piuttosto una storia delle vite filosofiche. Nella ricostruzione di Foucault, la figura di Socrate rappresenta il paradigma di un'esistenza filosofica

in cui l'insegnamento non consiste nel trasmettere conoscenze ma nel guidare l'altro a prendersi cura di sé. In parole più accattivanti, non c'è qualcuno che insegna, eppure ci sono altri che imparano assieme a lui. Come Kohan spiega più avanti, nella seconda parte del libro, quello che Socrate aiuta a mettere in discussione è il pregiudizio, il dogma pedagogico, che ciò che un allievo apprende sia qualcosa che si trova nel maestro e che gli viene da lui trasmesso. Saranno poi i Cinici a radicalizzare il modello socratico, attestando con il loro esempio che la verità non comporta lo sviluppo di una sofisticata cornice teoretica o dottrinale, bensì coincide con un modo di vivere. A Kohan interessa soprattutto evidenziare come la cura dell'anima promossa dai filosofi antichi sia un tipo di formazione che è necessariamente anche trasformazione. In sintesi, mostrare come debba essere vissuta una vita (filosofica) è l'unica testimonianza valida che un insegnante possa offrire ai suoi allievi.

L'idea dell'educatore filosofo s'incarna anche nella figura di Simón Rodríguez (1771-1854), a suo tempo definito "il Socrate di Caracas" dal suo allievo più illustre, Simón Bolívar. Nel terzo capitolo «Journeying as a way of living, endeavors: Simón Rodríguez», Kohan presenta un ritratto appassionato del pedagogo venezuelano, raccontandone la biografia romanzesca, nomade e iconoclasta, e passando in rassegna alcuni caratteri essenziali della sua opera, tra cui spiccano l'enfasi posta sul ruolo fondamentale dell'attenzione nel rapporto educativo e il motto "inventiamo o sbagliamo", con il quale Rodríguez, sostenitore dell'importanza cruciale dell'educazione popolare in America Latina, sintetizzava l'alternativa che si pone all'insegnante che, per non mortificare la vita degli allievi in un servile conformismo, deve scegliere tra creatività, libertà, pensiero critico da un lato, e imitazione, errore, opinione comune dall'altra.

Si tratta dunque di tre dimensioni educative, rappresentate da tre figure fondamentali – Socrate, Jacotot e Rodríguez – da cui Kohan ricava gli elementi essenziali della definizione di *childlike education* sviluppata nella seconda parte del libro, che si apre con il quarto capitolo, «Philosophy and childhood: Possibilities of an encounter». Qui Kohan esamina alcune modalità con cui filosofia e infanzia possono incontrarsi, attraverso una iniziale ricognizione delle specifiche filosofie dell'infanzia professate dai massimi esponenti della *Philosophy for Children* americana, quali Matthew Lipman e Garreth Matthews, per poi argomentare nel quinto capitolo, «Childhood, education and philosophy: Notes on deterritorialization», che l'evento educativo potrebbe essere impostato e vissuto con una logica diversa da quella tradizionale, che concepisce l'educazione come un intervento di formazione dell'infanzia da parte degli adulti. Questo modello influenza anche la proposta della *Philosophy for Children*, dove è l'ideale di democrazia, che per Lipman si incarna nell'autonomia del pensiero e nella capacità di analisi razionale, a guidare la formazione del bambino. Kohan si chiede se sia possibile praticare un'altra educazione oltre a quella ispirata dall'apparente necessità di una formazione sociale e politica del bambino.

Per provare a rispondere occorre ridefinire non soltanto il campo della filosofia dell'educazione, ma la nozione stessa di infanzia, che non può essere meramente intesa come uno stadio dello sviluppo umano. Concezioni alternative si sono affacciate nel corso della storia delle idee pedagogiche, altre prospettive per pensare e praticare la relazione educativa, ma tutte passano attraverso una rimeditazione del

rapporto tra infanzia e filosofia. Jean-Francois Lyotard e Giorgio Agamben sono due degli autori cui Kohan attinge per corroborare la sua idea di *childlike education*, ma è soprattutto Deleuze a fornire alcune coordinate concettuali determinanti, in particolare la nozione di “deteritorializzazione”, neologismo coniato nel 1972 da Gilles Deleuze e Félix Guattari nel loro *L'anti-Edipo*. Kohan lo adotta non solo per indicare l'abbandono di un territorio, la tradizionale relazione tra infanzia e filosofia così com'è stata intesa dal pensiero pedagogico occidentale, quanto per significare il processo di consapevolezza con cui si coglie l'istituzione di una tale territorio. Abbiamo infatti a che fare con una genealogia, che Kohan fa risalire a Platone, inventore del piano di immanenza su cui l'infanzia viene tuttora pensata come materia di formazione sociale attraverso l'educazione, mentre l'educazione viene reciprocamente intesa come processo di formazione dell'infanzia. È appunto su questo piano concettuale che si sono avvicinate le varie immagini dell'infanzia della nostra storia. Tuttavia, nulla impedisce di creare nuovi piani per ripensare la filosofia al crocevia tra infanzia e educazione, ed è ancora Deleuze a offrire gli elementi per costruirne uno particolarmente fecondo e provocatorio.

Ogni concezione dell'infanzia presuppone un concetto di tempo: secondo il paradigma cronologico, la vita è una linea di eventi consequenziali e consecutivi. Kohan si rivolge appunto a Deleuze, alla ricerca di un nuovo vocabolario con cui elaborare un concetto non cronologico dell'infanzia, ricavandone la formulazione del “diventare bambino”, che non è una mera faccenda di età, bensì fluida capacità di trasformazione. Non si tratta, in altre parole, di ritornare all'infanzia o trasformarsi in bambini o vivere una vita infantile, quanto di occupare uno spazio di trasformazione, in cui divenga possibile interdire la logica dominante. È su questo piano che viene messa drasticamente in gioco anche la filosofia. Deleuze, attraverso la critica dell'idea di pensiero come rappresentazione che pervade la storia della filosofia occidentale, ci offre una nozione di pensiero come incontro. Pensare, in senso deleuziano, non significa produrre una rappresentazione o riconoscere qualcosa applicando delle categorie, bensì vivere un'esperienza di incontro, coinvolgente e vitale, con dei segni esterni che richiamano la nostra attenzione. Pensare comporta dunque una sorta di movimento decostruttivo, che oltrepassando l'immagine tradizionale del pensiero, ci rende sensibili a ciò che è “fuori” di noi. Il pensiero, in poche parole, non si contrappone alla sensibilità, al contrario, si nutre di essa, origina da essa. L'esperienza stessa del pensiero filosofico è questione di sensibilità, poiché esso non “riempie” gli interlocutori di dogmi, credenze, pregiudizi, e neppure di idee, concetti o domande, ma piuttosto li “svuota” delle loro idee non indagate, dei loro dogmi, credenze e valori.

Per rendere più tangibile la nuova opzione, Kohan presenta un esempio positivo di questa esperienza del pensare filosoficamente, condotta in alcune scuole pubbliche dei sobborghi di Rio de Janeiro, in zone socialmente ed economicamente depresse, in cui la relazione tra infanzia e educazione viene ad essere “deteritorializzata” e in cui compare la figura dell'insegnante “infantile”, in accordo con il paradigma socratico di educatore filosofo, poi ripreso e approfondito nell'ultimo capitolo, «Plato and Socrates: From an educator of childhood to a childlike educator?».

Che le sue tesi non siano solo dei meri esercizi intellettuali, bensì un mettersi

concretamente in gioco da parte dell'autore, lo mostra non soltanto l'esempio appena citato, ma anche un'altra caratteristica di questo volume, ovvero i due dialoghi posti all'inizio e alla fine, in cui viene messo in pratica lo stile di pensiero evocato ed esposto da Kohan lungo i sei capitoli del suo libro. Nella prefazione – «School and the future of *schole*: A preliminary dialogue with David Kennedy» – Kohan si confronta con Kennedy, docente al Department of Educational Foundations della Montclair State University, sul senso e sulla funzione sociale della scuola, approfondendo i differenti concetti di tempo presenti nell'antica Grecia, sempre al fine di comprendere a fondo la nozione di infanzia. Nella postfazione – «The pedagogue and/or the philosopher? An exercise in thinking together: a dialogue with Jan Masschelein» – Kohan ripercorre con il suo interlocutore, direttore del Laboratory for Education and Society all'Università Cattolica di Leuven, la lettura della filosofia antica fatta da Foucault, approfondendo le implicazioni reciproche tra il ruolo dell'educatore e la vocazione del filosofo.

In conclusione, al di là di tutti i possibili progetti e programmi, il testo di Kohan ci dice soprattutto che le energie generate dall'incontro tra infanzia e filosofia sono imprevedibili. Per questo motivo l'impegno educativo non prevede ricette o metodi da applicare, se non quello di fare molta attenzione e assumere un atteggiamento fluido, aspettando paradossalmente l'inatteso e disimparando ciò che si è appreso. Semmai tenendo fermo un unico presupposto non paralizzante, di cui Walter Kohan è convinto: che un altro mondo non soltanto è possibile, ma di fatto già affiora nel modo in cui viviamo le nostre vite. Dobbiamo allora lavorare e impegnarci per renderlo sempre più presente e attuale.

Fedeli M., Grion V., Frison D., a cura di (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: PensaMultimedia, pp. 379.  
di Concetta Tino

Il volume *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, curato da Monica Fedeli, Valentina Grion e Daniela Frison, è parte della collana *Adult Learning. Strategies, Methods, and Contexts*, diretta da Monica Fedeli e Cristina Zaggia.

Il testo, diviso in quattro sezioni, con contributi sia in lingua italiana sia in lingua inglese, è il risultato di un lavoro a più mani, con autori italiani (Alessio Surian, Renato D. di Nubila, Bruno Rossi, Monica Fedeli, Mario Giampaolo, Serafina Pastore, Giovanni Grandi, Daniela Frison, Valentina Grion, Loretta Fabbri e Claudio Melacarne) e stranieri (John M. Dirkx, Patricia Cranton, Joellen E. Coryell, Edward Taylor). Le sezioni non presentano equilibrio fra le parti, ma questo rispecchia, probabilmente, la volontà delle curatrici di dare un maggiore spazio all'ambito delle didattiche partecipative, che è il focus del sottotitolo del volume.

La prefazione scritta da Cristina Zaggia e l'introduzione scritta dalla "guest author", Alison Cook-Sather, offrono elementi per un accesso consapevole ai contenuti del volume. Infatti, la prima fornisce un chiaro quadro politico all'interno del quale

il volume trova la sua giustificazione; presentato come risultato del progetto nazionale PRIN 2012 Emp&Co (Employability & Competences), in area pedagogica, si inserisce come uno strumento di supporto per la realizzazione della *terza missione* dell'Università, realizzabile attraverso un rinnovamento della cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento. La seconda invece, ne presenta la finalità, evidenziando l'importanza di creare partnership tra docenti e studenti, dove gli studenti vengono riconosciuti come esperti dei contesti d'aula, come soggetti consapevoli dei loro bisogni, come abili osservatori e possessori di "insights", di "soggettive teorie didattiche"; infatti, se coinvolti all'interno di una partnership *empowering*, diventano capaci di dare un rilevante contributo a quel processo, ormai necessario, di continua rivisitazione degli approcci pedagogici/didattici da parte dei docenti. Si tratta di un percorso di miglioramento continuo, inteso come un circolo virtuoso tra l'azione didattica del docente e l'*engagement* del discente.

La nota delle curatrici, posta tra la prefazione e l'introduzione, indica che il volume si rivolge oltre che agli attori della formazione anche agli studenti e alle studentesse, in realtà sarebbe stato più preciso dire che nei loro confronti il testo svolge soltanto un'azione informativa, perché rivolgersi anche a loro avrebbe allora richiesto che il volume al suo interno riportasse, con equilibrio e con la stessa intensità con cui si rivolge a docenti e formatori, pratiche, modelli, strategie e modalità partecipative direttamente vissute da studenti e studentesse.

I contributi del volume, redatti sulla base di riflessioni, di pratiche didattiche e valutative innovative nei contesti formali, di pratiche co-costruite con gli spazi informali dell'educazione, di tecniche, di esperienze, della valorizzazione delle dimensioni emozionale e relazionale, offrono come *leitmotiv*, l'immagine di un ripensato processo di insegnamento/apprendimento, di cui l'innovazione didattica, il potere trasformativo del dialogo, della relazione autentica, dell'alleanza pedagogica e quindi della partnership con gli studenti e tra gli attori dell'evento educativo/ formativo, ne rappresentano le parti costitutive.

Il volume nell'intento di porsi come strumento a supporto dell'innovazione dei processi di insegnamento/apprendimento, non poteva certo trascurare una prima sezione che evidenziasse sia l'importanza di restituire la centralità all'educazione, alla formazione e all'istruzione, attraverso la "decostruzione" di una didattica tradizionale a favore di una didattica rinnovata dalla riflessione degli attori dell'educazione sui nuovi modi e luoghi dell'apprendere, sulla creazione di spazi e di *situazioni apprenditive*, capaci di accogliere i soggetti e di motivarli, anche attraverso la valorizzazione dell'esperienza dentro l'aula e "oltre l'aula", sia il tema dell'accessibilità e del diritto dell'educazione, come pre-condizioni per assicurare la partecipazione attiva di tutti i soggetti ai processi educativi. Si tratta di un invito a riflettere su come attivare cambiamenti reali nei processi di insegnamento/apprendimento, dove occorre restituire voce ai protagonisti dell'educazione: ai *learners* perché la loro partecipazione guida la creazione di esperienze formative di qualità, centrate su interessi e bisogni reali dei partecipanti; ai docenti, perché solo se coinvolti all'interno dei processi decisionali possono ritrovare la motivazione, attribuire senso e significato alle loro azioni, scoprire il desiderio di innovazione

e di sperimentazione, rielaborando così quelle che Groeben (1990) chiama “implicit subjective theories”, con una evidente ricaduta sulla pratica didattica.

Felicità, emozioni, autenticità relazionale, costituiscono il filo conduttore della seconda sessione del volume, volendo così rimarcare che non si può promuovere apprendimento senza far vibrare le corde più profonde dell’umanità delle persone. Con il concetto di felicità connesso al concetto di dignità della persona, con il riconoscimento del potere delle emozioni nell’influenzare le condizioni apprenditive e il riconoscimento del valore della genuinità della relazione, il volume offre al lettore l’immagine costante di un processo di apprendimento/insegnamento che pone al centro la persona con i suoi bisogni, le sue aspettative, i suoi interessi, la sua voce.

La centralità dello studente viene messa in luce anche nella terza sezione del volume, attraverso l’invito alla personalizzazione dei percorsi, all’introduzione dell’*active learning* e delle pratiche riflessive, intese sia come processo guida del docente orientato alla trasformazione e al miglioramento della pratica, sia come ricostruzione del “dialogo interiore”, visto come spazio di incontro e confronto con gli altri. L’elemento più pregnante di questa sezione è il richiamo dell’esercizio del *potere* da parte dello studente all’interno del proprio processo di apprendimento. Si tratta di un termine che per molto tempo è stato riferito esclusivamente alla funzione-docente, mentre Monica Fedeli ne identifica un volto nuovo, presentandolo come una modalità “partecipativa” di pensare alla costruzione dei percorsi e delle pratiche didattiche. Riconoscere il potere allo studente implica non solo ripensare al ruolo e alla funzione dello studente, ma anche del docente: lo studente con la possibilità di avere voce, di usare la pratica riflessiva per fornire feedback trasformativi, di essere partner di una relazione studente-docente più informale, capace di facilitarne il suo coinvolgimento nei processi di definizione dei contenuti, dei criteri e delle modalità di valutazione, diventa responsabile tanto quanto il docente del buon esito del processo di insegnamento/apprendimento. Il docente, a sua volta, deve essere capace di rivestire nuove funzioni: facilitatore, coach, moderatore e promotore di apprendimento e relazioni, promuovendo così la forza generativa dei processi dell’insegnare e dell’apprendere. Si tratta di un modo completamente nuovo e “capovolto”, di fare didattica e di pensare agli ambienti di apprendimento, e allora non potrebbe forse essere questa una forma di didattica, paragonabile a quella conosciuta oggi come *flipped classroom*?

Ancora il tema del dialogo, ma anche quelli della partnership e dell’innovazione caratterizzano l’ultima sezione del volume, dove è forte l’invito a costruire alleanze intelligenti tra contesti formali e contesti organizzativi esterni, ripensando così non solo al ruolo e alla funzione del docente e dello studente, ma anche a quello dei contesti accademici e organizzativi, chiamati a ripensarsi al loro interno e ad uscire dai loro confini per creare sistemi nuovi e strategici. Si tratta di un processo di rinnovamento, inevitabilmente richiesto anche sul fronte della valutazione degli apprendimenti, non solo in termini di tempi e modalità, ma soprattutto in riferimento ai protagonisti del processo valutativo. È un processo di cambiamento che trova giustificazione anche nella nuova prospettiva dello *Student Voice*, che invita le nostre università ad adottare una nuova visione culturale, fondata sul protagonismo dello studente all’interno delle pratiche formative. Essere protagonisti, all’interno di una



comunità di apprendimento, significa creare relazioni di fiducia, rispetto, reciprocità, dove studenti e docenti diventano corresponsabili dei processi gestionali e formativi. Si tratta, ancora una volta, di *capovolgere*, ripensare e bilanciare funzioni e ruoli studente-docente, alla possibilità non di fornire un servizio predefinito in ogni sua parte, ma di poterlo co-costruire, grazie al contributo di tutti gli attori coinvolti.

In conclusione, il filo rosso che tesse la trama del volume è l'invito al cambiamento, alla trasformazione e alla modernizzazione dei contesti accademici, dove i temi del coinvolgimento olistico (corpo, mente, emozioni), della felicità e del benessere delle persone, del diritto e accessibilità, della partecipazione attiva degli attori, del dialogo, del "potere" decisionale, gestionale e organizzativo degli studenti, delle strategie per l'apprendimento personalizzato e trasformativo, dei metodi attivi, dell'apprendimento esperienziale e delle partnership interne-esterne, dell'autenticità relazionale studente-docente, diventano strumenti per la sua realizzazione. La forza del testo quindi, risiede nell'essere una guida per il docente con una triplice funzione: da un lato, si configura come manuale che con le sue numerose riflessioni teoriche, orienta il lettore all'approfondimento di alcuni temi, dall'altro come fonte di strategie e pratiche operative, perché ogni contributo porta esemplificazioni di tecniche o esperienze realizzate, a volte, facilmente riproducibili; dall'altro ancora si presenta come strategico strumento riflessivo, capace di rivolgersi direttamente al lettore, ponendogli delle domande prima di passare al contributo successivo, invitandolo così ad interrogarsi, a fermarsi e fare pausa. Strategia quest'ultima che le editrici, per consentire al testo di completare il suo compito e mantenere costante l'*engagement* del lettore, hanno voluto probabilmente utilizzare, nella logica di un continuo processo di riflessione e apprendimento. In questa prospettiva allora, forse, il titolo del libro avrebbe dovuto essere completato con: "*Coinvolgere per insegnare ed apprendere*". Questo, avrebbe reso immediatamente visibile che il messaggio è soprattutto rivolto a coloro che finora, hanno detenuto il "potere" dell'azione educativa, volendo far riflettere sul fatto che dalla loro capacità di ripensarsi come docenti-facilitatori, dipende la possibilità di generare cambiamento. Infatti, proprio il tema del legame come relazione autentica, sempre presente nel volume, porta a riflettere sul termine "in-segnare", inteso come la capacità di lasciare dei "segni", di scrivere nell'altro una storia che si può sviluppare; infatti, come sostiene Ricoeur ciascuno può "narrare se stesso" (1985) ed esprimersi, perché qualcun altro ha saputo scrivere nella sua anima. Pertanto non si può pensare di promuovere apprendimento se prima non si lasciano dei "segni", tramite il coinvolgimento, l'interazione autentica e l'*empowerment*.

Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci, Roma, 2017, pp. 217  
di Stefano Gonnella

Volendo distillare il senso filosofico del volume e provare a restituirlo in due parole, l'espressione più adatta, o quanto meno una delle più aderenti, potrebbe es-

sere senz'altro «primato della relazione». L'idea di «relazionalità come tessuto connettivo di ogni dimensione della realtà» (p. 21) rappresenta, infatti, il nucleo teorico del progetto didattico sviluppato da Modugno nell'a.a. 2016/2017, all'interno dell'insegnamento di Storia della filosofia da lei tenuto per il corso di studio in *Scienze pedagogiche e dell'educazione* presso l'Università di Genova, e di cui il libro rappresenta un dettagliato resoconto. Ma oltre al resoconto di un'esperienza educativa in tutte le sue fasi, dal concepimento iniziale alle metodiche sperimentali adottate in aula, fino all'analisi conclusiva degli esiti, il libro vuole attestare, come l'autrice precisa nella sua premessa, un preciso «modo di concepire sia la filosofia sia la formazione sia l'attività docente» (p. 15). Questa triangolazione è appunto uno dei luoghi in cui si afferma la priorità speculativa della relazione. Relazione che in questo caso implica una comunicazione e uno scambio reciproco tra gli ambiti della filosofia, della pedagogia e della didattica, un tema, questo, già affrontato da Modugno in un suo testo precedente – *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola* (2014) – e ulteriormente sviluppato nel presente lavoro, nello sforzo di chiarire il «ruolo che la filosofia può svolgere nella formazione di futuri educatori» (p. 29).

Il progetto di ricerca presentato nel volume scaturisce da un'esigenza di riflessione autocritica sulle pratiche di insegnamento e sperimentazione adottate dall'autrice negli anni accademici precedenti, a partire appunto da una ricognizione dei limiti e dei fattori di inadeguatezza nell'impostazione didattica allora ritenuta più efficace (pp. 54-57). L'intero lavoro è stato compiuto in collaborazione con tre allievi del corso di Laurea magistrale in *Pedagogia, ricerca e progettazione educativa* – Helena Barbera, Matilde De Poli e Andrea Maragliano – i quali, oltre a partecipare attivamente alla ricerca, hanno curato alcuni capitoli del libro, occupandosi in particolare degli aspetti più tecnici dell'elaborazione e dell'analisi statistica dei dati raccolti durante lo svolgimento del progetto.

Nella sua “Prefazione”, Andrea Traverso, ricercatore di Metodologia della ricerca educativa, presenta sinteticamente quelle che definisce come le due anime del volume: la filosofia, «nucleo culturale» metodologicamente saldo ma capace di modularsi in modo dinamico e imprevedibile, e la pedagogia, con il suo richiamo alla responsabilità e all'attenzione nei confronti degli studenti, vale a dire, alla cura che ogni autentica relazione formativa non può non richiedere (pp. 13 s.). Mantenendo l'immagine soave, si potrebbe aggiungere che nello spazio creato dall'incontro fra queste due anime, compare fin dalle prime pagine il paradigma dell'apprendimento trasformativo, uno dei riferimenti teorici dichiarati dell'intero progetto. Più didascalicamente, al momento di definire strategie e finalità della ricerca nelle loro riunioni preliminari, i membri dell'équipe hanno formulato il senso complessivo del progetto come un tentativo di «potenziare la qualità del servizio formativo per gli studenti del primo anno, affinché l'insegnamento di Storia della filosofia contribuisse con la massima efficacia ad avviare positivamente il loro percorso accademico» (p. 66). Al di là dell'obiettivo *formativo*, inteso come incremento dell'efficacia dei consueti metodi di insegnamento di una specifica disciplina, nell'impostazione del progetto si è dunque configurato ed è diventato chiaramente prioritario un obiettivo *trasforma-*

*tivo*, nella «persuasione che proporre l'apprendimento della filosofia tramite una didattica partecipativa avrebbe favorito maggiore riflessività, consapevolezza e autonomia» negli studenti coinvolti nella sperimentazione (ibid.).

In questa prospettiva, pertanto, la didattica dovrebbe assecondare e accompagnare la produzione della conoscenza, piuttosto che limitarsi ad essere una tecnica per la trasmissione di conoscenze inerenti alla storia del pensiero filosofico. Si tratta quindi di predisporre a «una didattica attiva e partecipativa, che consenta ai ragazzi di essere attori e non spettatori della pratica filosofica» (p. 40). Ma cos'è, cosa potrebbe essere la pratica filosofica all'interno di un contesto formativo universitario?

Per cogliere adeguatamente la risposta che il volume dà a questa domanda, è il caso di tenere presente la modalità con cui ha lavorato l'équipe di ricerca, a partire dalla sua costituzione iniziale, che ha visto, come già detto, l'inserimento di tre studenti. La dimensione relazionale e partecipativa che, come un basso continuo, attraversa e ispira ogni aspetto delle proposte didattiche di Modugno, in questo caso è stata messa in atto fin dal primo momento, improntando ruoli e comportamenti dei ricercatori riuniti in un gruppo dai connotati aperti e in evoluzione, a cavallo tra il team di progetto e la comunità di pratica (p. 57). Pur essendo composta di una docente, con compiti di guida e coordinatrice, e di tre studenti senior, che per quanto dotati e motivati, mantenevano un loro ruolo di allievi, l'équipe ha lavorato in un clima di dialogo, ascolto e supporto reciproco, mantenendo un atteggiamento di apertura alle molteplici e a volte discordanti prospettive da cui considerare le questioni da affrontare. Il primo elemento qualificante del progetto, dunque, è stata l'istituzione di una rete di relazioni connotate da rispetto, interdipendenza e corresponsabilità (p. 59).

In questo procedere, come rileva l'autrice, è stato messo in pratica il metodo erotematico, tipico della filosofia dialogica, intessuto di domande fatte per chiarire finalità e obiettivi della ricerca, ma poste anche per condividere iniziative e spunti personali su cui costruire insieme una risposta. Così facendo, i membri dell'équipe si sono trovati ad esercitare molte delle competenze che avrebbero dovuto essere successivamente promosse negli studenti coinvolti nella sperimentazione didattica (p. 64). In prima istanza, quindi, si può parlare di pratica della filosofia rispetto al modo in cui sono state poste e affrontate le questioni dagli stessi ricercatori.

Le domande da cui è poi scaturita la ricerca vera e propria si sono precisate, come già accennato, sotto il pungolo teorico dell'apprendimento trasformativo, al crocevia interdisciplinare di filosofia e pedagogia, mettendo in relazione l'innegabile fecondità che un apprendistato filosofico può avere nel processo di formazione degli allievi con la necessità di incarnare questo peculiare apprendistato in uno stile didattico e in un contesto formativo specifico. Riguardo alla Storia della filosofia, dunque, la questione di ricerca è stata posta in questi termini: «Come potrebbe essere strutturata l'attività didattica di questo insegnamento per tendere allo sviluppo di competenze filosofiche proprie dell'essere persone, educatori e cittadini?» (p. 67).

Prima di tentare di mettere a fuoco, per quanto possibile, la semantica delle competenze filosofiche, si può rilevare come il programma di Modugno, ricercatrice di Filosofia teoretica, comprenda il generoso proposito di avviare la riflessione non sol-

tanto attraverso stimoli intellettuali, bensì sollecitando anche un coinvolgimento affettivo ed esperienziale degli studenti. Ed è appunto a tal fine che l'attività didattica in aula è stata articolata attorno a tre questioni, sicuramente dotate di un alto tasso di riconoscibilità e immediatezza, ma oltre modo complesse e rappresentative di altrettante ripartizioni disciplinari della filosofia: *chi sono io? che cos'è verità? che cos'è bene?* In questo modo, gli studenti sono stati introdotti nei territori dell'antropologia filosofica, della teoria della conoscenza, dell'etica, mantenendo, per così dire, un legame diretto con i loro personali vissuti. In altre parole, «l'insegnamento di Storia della filosofia è stato ripensato cercando di coniugare la filosofia come disciplina alla filosofia come approccio alla vita» (p. 109).

Il circolo virtuoso che connette filosofia, pedagogia e didattica, come ci ricorda il sottotitolo del volume, dovrebbe essere messo in moto dal costruito teorico delle competenze, assunto come lo strumento principale per concepire un'effettiva innovazione dei modelli di insegnamento e apprendimento. Tuttavia, per quanto diligente e pervasiva possa risultare nell'ambito dell'educazione contemporanea – si veda, come esempio su tutti, il recentissimo *OECD National Skills Strategy Diagnostic Report – Italy*, il report dell'OCSE che individua le sfide e le aree d'intervento per lo sviluppo delle competenze nel nostro Paese, presentato a Roma lo scorso 5 ottobre al Ministero dell'Economia e delle Finanze – la nozione di competenza risulta alquanto oscura e bisognosa di precisazione, come del resto segnala la stessa autrice, quando ci ricorda che è tuttora «arduo definire che cosa sia la competenza e intendersi su lessico e contesto quando se ne parla, per cui tentarne nuove e sempre più calzanti definizioni non chiude la questione ma ne apre altre» (p. 74). Eppure, nonostante il fatto che alle perplessità concettuali si aggiungano difficoltà procedurali, soprattutto per quanto concerne quantificazione e validazione dei risultati, la questione delle competenze è comunque vista come un terreno su cui progettare e fare sperimentazione (pp. 153-166). Si comprende così la ragione per cui, oltrepassando le esigenze istituzionali di conseguimento dei crediti formativi, l'intenzione primaria delle attività didattiche sviluppate nel progetto sia stata quella di promuovere un miglioramento delle capacità degli studenti che fosse da loro stessi direttamente percepito (p. 73), cercando quindi di passare dalla focalizzazione sulla prestazione a quella sulla padronanza acquisita (p. 74). Resta comunque un problema, trattandosi di progettazione didattica: come tradurre le buone intenzioni in dati verificabili e controllabili?

Appunto per risolvere la questione del monitoraggio e della valutazione dell'apprendimento, l'équipe di ricerca ha cercato di elaborare procedure che fossero il più possibile rigorose e attendibili. Le attività didattiche sono state così cadenzate da un questionario di avvio, tre prove intermedie, un colloquio finale e un questionario conclusivo (p. 76). Senza mai dimenticare, però, che «le stesse prerogative delle competenze – la loro natura processuale, situata e complessa – le rende difficili da osservare» (p. 75). In altri termini, nell'impostare un processo di insegnamento e apprendimento della filosofia secondo il costruito delle competenze non è possibile adottare criteri di standardizzazione e generalizzazione, bensì ogni intervento o proposta didattica dovrebbero essere modulati sul singolo studente (p. 93).

La raccolta e l'analisi dei dati, pertanto, sono state articolate con la consapevolezza di questo ineludibile presupposto, ai limiti del paradosso, tentando comunque di salvaguardare il rigore e la scientificità delle procedure. Ecco quindi che gli elementi emersi dalle risposte date al primo questionario di avvio sono serviti per mettere a fuoco le differenze individuali tra gli studenti, sia nella preparazione di base che nella motivazione allo studio. Nell'impostazione della proposta didattica, privilegiando il processo di coinvolgimento e di crescita personale, si è rivelato particolarmente efficace il lavoro in piccoli gruppi. Alle lezioni cosiddette "plenarie" sono state alternate lezioni "laboratoriali", con la possibilità di lavorare in gruppi impostati secondo il paradigma della comunità di apprendimento, guidati da un intento che «non era solo quello di aumentare le conoscenze relative alla disciplina, ma di suscitare e facilitare un approccio consapevole e responsabile al pensiero e al pensare» (p. 93).

Aggiungendo qualche dettaglio redazionale, il testo si presenta suddiviso in tre parti, dedicate rispettivamente al quadro teorico di riferimento, al percorso di ricerca sviluppato e alle riflessioni finali sul lavoro compiuto. Sono riportati meticolosamente i modelli di questionario adottati, le schede di progettazione e le rubriche di valutazione, le differenti modalità di intervento didattico nonché le elaborazioni statistiche utilizzate nell'analisi dei risultati. Tutto questo per dire che il testo curato da Alessandra Modugno e dai suoi allievi può essere un utile esempio e un valido canovaccio per cimentarsi in una sperimentazione didattica aperta in ambito filosofico, ma anche un dispositivo per riflettere sulla natura e la diffusione di quelle che l'autrice, adottando un lessico pedagogico, definisce come "buone pratiche". Se una buona pratica in genere si qualifica per il valore dei risultati ottenuti rispetto ad altre prassi, nel campo della didattica della filosofia sarebbe limitante concentrarsi solo sugli esiti quantitativi dell'apprendimento. Una nuova didattica dovrebbe appunto riuscire nell'ardua impresa di connettere la trasmissione istituzionale del sapere filosofico con l'esigenza di far acquisire agli allievi la capacità di esercitare un pensiero critico. Ovvero, come ribadisce l'autrice, l'apprendimento della filosofia, più che nella trasmissione di conoscenze, dovrebbe consistere soprattutto nell'acquisizione e nello sviluppo di competenze filosofiche (p. 193).

L'apprendimento filosofico più importante e significativo non è dunque quantificabile o convertibile in crediti formativi, bensì consiste nella «scoperta di poter modificare lo sguardo o la prospettiva di osservazione» da parte dello studente rispetto alle situazioni esistenziali – complesse, inafferrabili, spesso dolorose – che lo riguardano direttamente e dunque anche rispetto alla consapevolezza di sé (p. 151). Claudio La Rocca, nella sua "Postfazione" al volume, ricorda opportunamente che «la filosofia si lega, in linea di principio e potenzialmente (...) alla "percezione" (...) delle strutture concettuali delle nostre forme di vita, e quindi anche della loro mobilità, pluralità e possibilità di trasformazione» (p. 201). La dimensione esperienziale della filosofia implica sicuramente un mutamento dell'abituale prospettiva di pensiero, così come lo sviluppo di competenze filosofiche va di pari passo con l'esercizio del pensiero critico, ma occorre tener presente che la filosofia «si sviluppa fin dall'origine in una dimensione che oltrepassa la distinzione tra competenze e contenuti» (p. 207).

Nell'ansia di cogliere evidenze e di quantificare risultati, il rischio sempre in agguato è che alla filosofia vengano sovrapposti dei modelli disciplinari eteronomi e fuorvianti. La nozione di competenza, oltre a richiedere ulteriori riflessioni al fine di stabilirne l'effettiva consistenza, in campo filosofico forse dovrebbe essere ricondotta all'acquisizione di maggiori capacità di giudizio e autonomia di pensiero, sfuggendo all'equivoco, ideologico più che didattico, che questo genere di competenze, se così vogliamo definirle, siano misurabili attraverso test o altre tecniche standardizzate di rilevamento.

La sintesi più efficace del lavoro compiuto attraverso questo progetto di ricerca sta in fondo nella constatazione che «la domanda di filosofia nelle giovani generazioni non è spenta, ma si articola con un linguaggio che richiede a ricercatori e docenti di mettersi in discussione e in gioco in modo nuovo, pur nella fedeltà a istanze teoretiche che restano perenni» (p. 151). E tra queste istanze, come il volume stesso sembra evocare e confermare sottotraccia, rimane l'irriducibilità del pensiero a sequenze di formule, schemi, docimologie e casellari. Mantenersi fedeli a questa idea di filosofia è forse il modo migliore per mettersi in gioco in modo nuovo e coinvolgere gli allievi nell'avventura infinita del pensiero, sollecitando in loro riflessività, consapevolezza e autonomia.