

DANCES WITH COMMUNITY / BALLA CON LA COMUNITÀ: CHE COSA SIGNIFICA FACILITARE UNA COMUNITÀ DI RICERCA FILOSOFICA?

Roberto Franzini Tibaldeo¹

Abstract

In this contribution I shall focus on Matthew Lipman's "philosophy for children/community" (p4c) and specifically on the manifold role played by the facilitator. My aim is to clarify the following issues: 1) Why does the community of philosophical enquiry need a facilitator? 2) What kind of competence and skills ought the facilitator to display? 3) How should the facilitator carry out his/her duty appropriately? For this purpose I shall analyse texts by Matthew Lipman and Italo Calvino among others.

Keywords

Facilitator, Philosophy for Children/Community, Matthew Lipman, Community of Philosophical Enquiry, Italo Calvino.

Introduzione

Due sono le questioni che la "philosophy for children/community" (p4c)² di Matthew Lipman e collaboratori pone incessantemente a chi la pratica e ne fa esperienza: 1) in che cosa consiste il "filosofico" che la contraddistingue? 2) Chi è e che cosa fa il facilitatore o la facilitatrice? Cioè: che cosa significa facilitare una comunità di ricerca filosofica?

Benché le due questioni siano in qualche modo collegate, in questa sintetica riflessione vorrei concentrarmi sulla seconda, al fine di individuare e analizzare alcuni aspetti della facilitazione filosofico-comunitaria. Non ho al riguardo alcuna pretesa di esaustività teorico-sistemica, né – dal punto di vista metodologico – intendo far emergere quegli aspetti a partire da uno studio comparativo, che analizzi le modalità, gli stili e gli obiettivi di facilitazione nei diversi contesti in cui essa trova impiego (apprendimento cooperativo, gruppi di auto-mutuo aiuto, *conflict management*, psicologia di comunità, *diversity management*, confronto creativo, ecc.).³ Il mio contributo nasce piuttosto dall'esigenza di riflettere su una pratica che mi appassiona e la cui ricchezza e complessità sono tali, che di tanto in tanto mi richiedono di soffermarmi a raccogliere le idee, e ciò al fine di affinare sia le mie competenze filosofiche e di facilitazione, sia la mia sensibilità e consapevolezza delle dinamiche in gioco.

Affronterò la questione complessiva di che cosa significhi facilitare una comunità di ricerca filosofica attraverso tre interrogativi. A fornire in qualche modo il testo-pretesto di riflessione saranno, tra gli altri, Matthew Lipman e Italo Calvino.

¹ F.R.S.-FNRS Chargé de recherches presso l'Université catholique de Louvain, Belgio.

² Nel mio contributo assumerò, senza poterlo però esplicitamente tematizzare, che le locuzioni "philosophy for children" e "philosophy for community" siano sovrapponibili e interscambiabili. Non ritengo infatti faccia alcuna differenza se membri della comunità siano bambini/e o adulti. Con ciò non intendo negare il dato storico per cui la "p4c" sia nata come esperienza scolastica e dunque innanzitutto indirizzata a bambini/e. Piuttosto vorrei sottolineare che la "p4c" è praticata con efficacia anche in contesti extrascolastici. Per non dire che nei suoi scritti Lipman non sembra escludere la possibilità di questo ampliamento extrascolastico della pratica. Cfr. per es. Lipman 2005; Cosentino 2006; Volpone 2010 (che racchiude i prodotti di ricerca del progetto *Pensiero in formazione*, curato dal CeSPeC di Cuneo); Cosentino-Oliverio 2011; Casarin-Bevilacqua 2012; Volpone 2014.

³ Cfr. tra gli altri Hogan 2003; De Sario 2005; De Sario 2006; Hogan 2007; Sclavi-Susskind 2011.

Perché c'è bisogno del facilitatore?

È questo – mi pare – il primo interrogativo che occorre porsi: perché il facilitatore? Per quale motivo un'esperienza di ricerca filosofica comunitaria non può fare a meno della facilitazione?

Per rispondere a questo interrogativo occorre indagare preventivamente – come proposto appunto da Lipman – il nesso esistente tra comunità di ricerca e dialogo filosofico-comunitario. Per Lipman una «comunità di ricerca» si contraddistingue per i seguenti aspetti: in primo luogo, è «un processo che mira a generare un *prodotto* [...]». In secondo luogo, questo processo ha una direzione: si spinge fin dove lo conduce l'argomentazione. In terzo luogo, non è pura conversazione o discussione: è un processo dialogico. Ciò significa che possiede una struttura». ⁴ In quarto luogo, la dinamica di ricerca comunitaria si ispira a ragionevolezza, creatività e cura, e ambisce a «mettere in atto e rendere operative le definizioni di pensiero critico, pensiero creativo e pensiero *caring*». ⁵

Questo significa che – a differenza di altre forme di comunicazione, come la conversazione, la retorica e il dibattito – il dialogo filosofico-comunitario e la comunità di ricerca si caratterizzano per un più elevato grado di complessità, richiedono un percorso di «apprendimento comune» e testimoniano il «valore di un'esperienza condivisa». ⁶ Pertanto non sorgono spontaneamente, ma devono in qualche modo essere innanzitutto *istituiti* e poi accompagnati, sostenuti, incentivati e curati nel loro sviluppo. La figura del facilitatore o della facilitatrice è dunque necessaria nella misura in cui rappresenta l'interlocutore di cui la comunità di ricerca e il dialogo (che letteralmente significa «discorso attraverso due o più persone») hanno bisogno non solo per esistere, ma anche per conseguire uno *status* propriamente «filosofico». ⁷

«Facilitare» è dunque necessario. Però non è detto che a farlo sia solo il facilitatore o la facilitatrice. Può anzi capitare – e invero ad avviso di alcuni il fine ultimo di una comunità di ricerca dovrebbe essere proprio questo – che la funzione svolta dal facilitatore o dalla facilitatrice subisca una trasformazione e una «distribuzione» al di là della sua persona, grazie al fatto che i membri stessi della comunità di ricerca diventano poco per volta capaci di «assumere alcune delle funzioni del facilitatore». ⁸

Chi è il facilitatore? Chi è la facilitatrice?

Ho già fatto cenno al fatto che non è solo la «p4c» a prevedere la figura del facilitatore o facilitatrice di discussione. Chi è però questa persona? Quali caratteristiche e competenze deve possedere colui o colei che svolge questo ruolo?

Stando ai testi di Lipman, che si riferiva alla «p4c» praticata in ambito scolastico, a diventare facilitatore è l'insegnante stesso/a che abbia maturato le necessarie competenze a seguito di un apposito percorso di formazione teorico-pratica. In senso stretto, dunque, per imparare a facilitare una comunità di ricerca filosofica non è necessario avere alle proprie spalle un percorso accademico o professionale «filosofico». ⁹ Quel che però è importante è che l'insegnante acquisisca adeguata «consapevolezza della dimensione filosofica del discorso umano» e impari a riconoscere immediatamente «la differenza esistente tra una discussione filosofica e una non

⁴ Lipman 2005, p. 97.

⁵ Lipman 2005, p. 98.

⁶ Lipman 2005, p. 108.

⁷ Non posso qui approfondire in che misura queste affermazioni richiamino un'istanza dialogica di tipo socratico e al tempo stesso se ne discostino. Del resto, esiste al riguardo un dibattito piuttosto articolato e vivace. Cfr. per es. Martens 2007; Cosentino-Oliverio 2011; Davey Chesters 2012; Kohan 2014; Weiss 2015; Casarin-Bevilacqua 2016.

⁸ Kennedy 2010, p. 42. Cfr. anche Kennedy 2004.

⁹ Diverso è ovviamente il caso dei «formatori dei facilitatori», che ad avviso di Lipman devono possedere un consolidato retroterra e una spiccata formazione filosofica (Lipman 1988, p. 154). Per un recente studio critico sulla questione, cfr. Green 2015-16.

filosofica».¹⁰ Conclude Lipman: questa capacità di riconoscere ciò che è filosofico e di distinguere dal proprio opposto «non significa, in sé, che l'insegnante sia diventato un filosofo, ma è la prova della sua competenza a guidare una discussione filosofica, a osservare scrupolosamente la regola fondamentale di non ostacolare il passo alla ricerca, ma piuttosto di prestare attenzione al percorso da essa effettuato».¹¹

Questo significa che le “mosse” mediante cui il facilitatore o la facilitatrice interagisce con la comunità dialogante non devono finire per sostituirsi alla ricerca portata avanti dai membri della comunità stessa, ma devono limitarsi ad accompagnarla dal punto di vista *epistemico* e *procedurale*.¹² In questo senso, benché possa certamente capitare a chi facilita di trovarsi di tanto in tanto a moderare, mediare o condurre la discussione, l'azione del “facilitare” è però sostanzialmente altra cosa rispetto ad azioni quali il “moderare”, il “mediare” o il “condurre”,¹³ che si limitano all'accompagnamento procedurale del dialogo.

Che cosa fa (o dovrebbe fare) il facilitatore o la facilitatrice?

Siamo così arrivati alla terza domanda: quali sono le azioni che la persona che facilita una comunità di ricerca effettua o dovrebbe effettuare? Per certi versi, lo stesso termine “facilitatore” può risultare fuorviante, se “facilitare” (alla lettera, “rendere [più] facile”) viene ridotto a “semplificare”. Beninteso, “semplificare” nel senso di “chiarire” è certamente necessario, poiché questo garantisce sia la qualità del prodotto della discussione sia, in ultima analisi, la partecipazione e l'inclusione dei dialoganti, che non si sentono in tal modo esclusi da una discussione inutilmente complessa, teorica o astratta. In questo senso, lo sforzo di chiarire il proprio pensiero accomuna senz'altro sia chi facilita sia ciascun membro della comunità. Eppure talvolta “facilitare” può significare anche incoraggiare la comunità ad andare più a fondo nell'analisi di una determinata questione. Può voler dire mostrare che le cose sono più articolate e complesse di come appaiono a prima vista. In casi simili, pertanto, “facilitare” assume piuttosto il significato opposto di “complicare” le cose in vista del conseguimento di un fine di ricerca ulteriore, più creativo, approfondito, sfaccettato, ecc.¹⁴

Credo che questo paradosso si chiarisca richiamando la duplice funzione, epistemica e procedurale, svolta da chi facilita.¹⁵ In sintesi, il facilitatore o la facilitatrice dovrebbe per un verso promuovere la partecipazione circolare, plurale e pluralistica (facilitare nel senso di semplificare e fluidificare la procedura, cioè “come” i membri della comunità interagiscono tra loro e propongono i propri contributi riflessivi), mentre dal punto di vista epistemico (cioè quello relativo alla “cosa” discussa) i suoi interventi dovrebbero tendere – *cum grano salis*, s'intende, oltretutto cogliendo e rilanciando i fermenti generativi proposti dai dialoganti – a “complicare” un po' le cose, e con ciò a tutelare il dialogo comunitario dalla ricaduta nella conversazione non filosofica.

Vorrei chiarire ulteriormente queste riflessioni facendo riferimento a un paio di testi narrativi non lipmaniani. Il primo è un racconto per l'infanzia: *Una zuppa di sasso* di Anaïs Vaugelade.¹⁶ Vi si narra di un lupo vecchio e sdentato che in una fredda notte di inverno giunge in un villaggio popolato di animali. Bussa alla porta della prima casa che incontra, dove abita la galli-

¹⁰ Lipman 1988, p. 159.

¹¹ *Ibid*

¹² Cfr. Striano 2001; Striano 2005; Casarin 2010, pp. 180 ss.

¹³ I primi due verbi caratterizzano quei dibattiti il cui obiettivo è di delineare due o più posizioni contrapposte. Il terzo è tipico dei *focus group*.

¹⁴ Così si è espresso, per esempio, Walter Kohan in molti interventi pubblici a Padova e altrove, accennando al doveroso ruolo di “complicatore” esercitato dal facilitatore di discussione.

¹⁵ Una precisazione: questa distinzione di funzioni può essere certamente utile in sede di riflessione teorica. Tuttavia, in sede pratica, cioè nel concreto svolgimento di una sessione, ci si accorgerà di come le due funzioni siano in realtà indissolubili e richiedano di essere per lo più esercitate contestualmente.

¹⁶ Vaugelade 2001. Per una lettura dramatizzata del racconto (che riprende anche i disegni dell'edizione originale), cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=akyGNZXHiX8>.

na, e chiede ospitalità. In cambio è disposto a preparare e condividere con la gallina una «zuppa di sasso». La gallina ha paura (il lupo, benché vecchio e sdentato, è pur sempre un lupo), ma è anche curiosa: non ha mai visto un lupo dal vero e in più le piacerebbe molto assaggiare la zuppa di sasso. Decide di aprire. Il lupo entra e comincia a preparare la zuppa, riempiendo d'acqua una pentola e aggiungendoci un grosso sasso che aveva portato con sé. A quel punto la gallina chiede se si possa aggiungere anche un po' di sedano per insaporire. Il lupo annuisce. Intanto arrivano alla spicciolata anche altri animali che dapprima si stupiscono di vedere il lupo in casa della gallina e poi, incuriositi dalla faccenda della zuppa, contribuiscono ciascuno con le proprie verdure preferite. A questo punto, gli animali e il lupo si siedono in cerchio attorno al fuoco, in attesa che la zuppa sia pronta e intanto... si mettono a discutere. Viene il momento di servire la zuppa, che piace al punto che ciascuno «si serve per ben tre volte». La cena dura fino a tardi e gli animali si stupiscono di come si divertano. «Dovremmo organizzare delle cene più spesso», afferma la gallina prima che il lupo esca di scena, non prima però di aver compiuto un'azione inaspettata, che tralascio per non rovinare il racconto svelandone il finale.

Il secondo testo è *Il castello dei destini incrociati* di Italo Calvino,¹⁷ dove si narra di un castello in mezzo a un fitto bosco dove si rifugiano «quanti la notte aveva sorpreso in viaggio: cavalieri e dame, cortei reali e semplici viandanti».¹⁸ Ad accogliere costoro è un personaggio che sembra il castellano o l'oste¹⁹ e che invita i viandanti a prender posto per la cena a un'unica grande tavola. Essi vorrebbero parlare e scambiarsi le esperienze di viaggio, ma non possono: «era chiaro che la traversata del bosco era costata a ciascuno di noi la perdita della favella».²⁰ Al termine della cena, proprio quando si fa più acuto l'assillo di non poter parlare, accade però un fatto inaspettato: «sulla tavola appena sparecchiata, colui che pareva essere il castellano posò un mazzo di carte da gioco. Erano tarocchi».²¹ Questa mossa del castellano-oste dapprima suscita il disorientamento dei commensali, ma poi li stimola a raccontarsi attraverso le carte: «Uno dei commensali tirò a sé le carte sparse, lasciando sgombra una larga parte del tavolo; ma non le radunò in mazzo né le mescolò; prese una carta e la posò davanti a sé. Tutti notammo la somiglianza tra il suo viso e quello della figura, e ci parve di capire che con quella carta egli voleva dire "io" e che s'accingeva a raccontare la sua storia».²² Quel che ne risulta è un intreccio di racconti, nati dal combinazione, ricombinazione e interpretazione delle carte via via disposte sul tavolo. In certi momenti i commensali faticano a decifrare il senso delle narrazioni altrui²³ e del resto ciascuno stenta perfino a ritrovare e riconoscere la propria storia che finisce per mescolarsi e confondersi con quelle altrui.²⁴ A questo punto però il «castellano-locandiere che ci ospita non può tardare a dir la sua»²⁵ e così pure la «solerte ostessa o premurosa castellana»,²⁶ che – si scopre – affianca l'oste nelle sue funzioni: anche loro scelgono una carta in cui identificarsi e cominciano a esporre il proprio racconto, fino a che non si giunge alla fine del gioco, allorché le carte vengono nuovamente sparpagliate, il mazzo mescolato e il gioco ricomincia da capo.²⁷

Fuor di metafora: il lupo, il castellano-oste e l'ostessa-castellana esemplificano in qualche modo il facilitatore e la facilitatrice. Che cosa fanno? In sintesi: 1) la loro comparsa crea un ambiente ospitale e dunque produce una certa discontinuità; inoltre, offre alle persone incontrate la possibilità di prender parte a qualcosa di inaspettato, che in principio può perfino disorientare, e di prendervi parte insieme ad altri; in altre parole, su loro impulso si *istituisce* la comunità di ricerca; 2) essi propongono un testo-pretesto (il sasso, i tarocchi) attorno a cui si

¹⁷ Calvino 2002.

¹⁸ Ivi, p. 5.

¹⁹ Ivi, p. 6.

²⁰ Ivi, p. 7.

²¹ *Ibid.*

²² Ivi, p. 8.

²³ Ivi, p. 22.

²⁴ Ivi, pp. 41, 45.

²⁵ Ivi, p. 46.

²⁶ Ivi, p. 47.

²⁷ Ivi, p. 48.

calamita l'attenzione dei presenti, che si trasformano così in dialoganti; 3) il testo attorno a cui e a partire da cui si innesca la discussione consente a ciascuno di raccontarsi e di incontrare l'altro, oltretutto di apportare il proprio contributo specifico alla discussione comune.

Fin qui le analogie. Non sfuggirà però anche una significativa differenza relativa alla modalità di accompagnamento del dialogo: il facilitatore-lupo rimane sempre in silenzio e, benché a un certo punto venga direttamente interpellato dagli animali, preferisce sviare il discorso e finisce per non pronunciarsi.²⁸ Non così la coppia di facilitatori-castellani/osti, i quali, dopo aver facilitato-complicato la discussione, accettano di buon grado di condividere il proprio pensiero e di dire come la pensano. In tal modo, essi perfezionano il processo di accompagnamento della ricerca comunitaria, che sembra culminare nel soddisfacimento del desiderio dei componenti della comunità di dialogare non solo tra di loro, ma anche con il facilitatore e la facilitatrice, e di coinvolgere anche loro nella danza di pensieri che pure hanno contribuito a creare.²⁹ Come a dire che la festa della "p4c" non è davvero tale se chi facilita si aggrappa troppo rigidamente al proprio ruolo e non si lascia a sua volta andare al desiderio di ballare con la comunità.

Bibliografia

Calvino 2002: Italo Calvino, *Il castello dei destini incrociati*, Mondadori, Milano 2002.

Casarin 2010: Pierpaolo Casarin, *L'osservazione della comunità di ricerca. Spunti, riflessioni ed elementi di criticità*, in Alessandro Volpone (a cura di), *FilosoFare, luoghi, età e possibilità d'esercizio*, Liguori, Napoli 2010, pp. 177-187.

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

Casarin-Bevilacqua 2016: Pierpaolo Casarin, Silvia Bevilacqua (a cura di), *Filosofia a scuola. I bambini e le bambine (ci) pensano*, Mimesis, Milano-Udine 2016.

Cosentino 2006: Antonio Cosentino (a cura di), *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*, Liguori, Napoli 2006.

Cosentino-Oliverio 2011: Antonio Cosentino, Stefano Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli 2011.

Davey Chesters 2012: Sarah Davey Chesters, *The Socratic Classroom: Reflective Thinking Through Collaborative Inquiry*, Sense Publishers, Rotterdam 2012.

De Sario 2005: Pino De Sario, *Professione facilitatore. Le competenze chiave del consulente alle riunioni di lavoro e ai forum partecipati*, FrancoAngeli, Milano 2005.

De Sario 2006: Pino De Sario, *Il facilitatore dei gruppi. Guida pratica per la facilitazione esperta in azienda e nel sociale*, FrancoAngeli, Milano 2006.

Green 2015-16: Lena Green, *Facilitation is no Mere Technical Skill: A Case Study of a Small Group of "Different" Students*, «Analytic Teaching and Philosophical Praxis», 36 (2015-16), pp. 63-75.

Hogan 2003: Christine Hogan, *Practical Facilitation. A Toolkit of Techniques*, Kogan Page, London-Philadelphia 2003.

Hogan 2007: Christine Hogan, *Facilitating Multicultural Groups. A Practical Guide*, Kogan Page, London-Philadelphia 2007.

Kaner 2007: Sam Kaner et al., *Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making*, Wiley, San Francisco 2007.

²⁸ «E l'oca chiede al lupo di raccontare qualcuna delle sue terribili storie, per conoscere il suo punto di vista. Ma l'acqua bolle nella pentola e il lupo l'assaggia con il mestolo. "Credo che la zuppa sia pronta", dice» (Vaugelade 2001).

²⁹ Circa la questione della presunta "neutralità" del facilitatore/facilitatrice, cfr. per es. Kaner 2007.

Kennedy 2004: David Kennedy, *The Philosopher as Teacher. The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry*, «Metaphilosophy», 35 (2004), 5, pp. 744-765.

Kennedy 2010: David Kennedy, testo della conferenza tenuta il 17 luglio 2009 ad Anagni, in Alessandro Volpone (a cura di), *FilosoFare, luoghi, età e possibilità d'esercizio*, Liguori, Napoli 2010, pp. 37-44.

Kohan 2014: Walter O. Kohan, *La Filosofia come paradosso. Apprendere e insegnare a partire da Socrate*, Aracne, Roma 2014.

Lipman 1988: Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, Temple University Press, Philadelphia, 1988.

Lipman 2005: Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, Vita & Pensiero, Milano 2005.

Martens 2007: Ekkehard Martens, *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

Sclavi-Susskind 2011: Marianella Sclavi, Lawrence E. Susskind, *Confronto creativo: dal diritto di parola al diritto di essere ascoltati*, Et al./ Edizioni, Milano 2011.

Striano 2001: Maura Striano, *Schede metodologiche relative all'uso del curriculum di Philosophy for Children*, disponibile al link: <http://www.aimcasti.it/pag-formazione/materiali/elogia-margine/laboratori/ilos/l'uso%20del%20materiale%20non%20strutturato.doc>.

Striano 2005: Maura Striano, *Filosofia e costruzione della conoscenza nei contesti di formazione*, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli 2005, pp. 45-61.

Vaugelade 2001: Anaïs Vaugelade, *Una zuppa di sasso*, Babalibri, Milano 2001.

Volpone 2010: Alessandro Volpone (a cura di), *FilosoFare, luoghi, età e possibilità d'esercizio*, Liguori, Napoli 2010.

Volpone 2014: Alessandro Volpone (a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, Liguori, Napoli 2014.

Weiss 2015: Michael Noah Weiss (ed.), *The Socratic Handbook*, Lit, Berlin 2015.