

PASSAGGI

Tracciare e confondere i confini della *Philosophy for children*

Pierpaolo CASARIN

(Università degli Studi di Milano)

Non impariamo nulla da chi ci dice: “fa come me”

I nostri unici maestri sono coloro che ci dicono:
“fallo con me” e che anziché proporci dei gesti da riprodurre,
sanno emettere segnali che si dispiegano nell’eterogeneo

G. Deleuze

Quando si parla di filosofia a scuola si pensa immediatamente alla materia, alla disciplina, nel suo versante per lo più storico o tematico, che compare al terzo anno nella scuola secondaria di II grado ed esclusivamente nei licei. In questo senso e con queste modalità la filosofia ha preso posto nel nostro orizzonte scolastico. Sono, infatti, i licei e, più avanti nel percorso di studi, le università le abituali residenze dove siamo soliti incontrare la filosofia. Ad accompagnare l’incontro con la materia vi sono i manuali, importanti lavori di rivisitazione storico filosofica che ognuno di noi ricorda non senza un certo affetto insieme alle opere di filosofe e filosofi. Tale rapporto con la filosofia finisce per determinare un certo tipo di immaginario diffuso che conferisce alla stessa filosofia una particolare fisionomia, persino una precisa identità. Tuttavia accade che possano sorgere, intorno al concetto stesso di filosofia, una serie di interrogativi che ne intendano esplorare e indagare ulteriormente lo statuto teoretico ed epistemologico. Come se, nella ricerca filosofica stessa, si facessero strada l’idea e il desiderio di trasformarne e allentarne i confini metodologici, didattici e disciplinari.

Per meglio mettere a fuoco tale desiderio è bene ricorrere ad alcune domande, strumenti fondamentali in ogni percorso di ricerca e di osservazione critica dell’esistente. Immediatamente, per primo, si fa avanti il quesito: *Che cos’è la filosofia?* Domanda che diviene anche titolo di importanti scritti del periodo filosofico contemporaneo e che ripropone proprio il “Ti esti?”, così caro alla filosofia socratica. Domanda radicale che non interroga certo solo i contenuti della filosofia, il pensato dai

grandi filosofi, ma che spinge ad esplorare, senza protezione, l'essenza stessa della filosofia.

Il ricorso all'indagine etimologica, per quanto affascinante, non sembra dirimere la questione una volta per tutte, ma rinnovare l'incessante e invitante esplorazione; interrogare cosa sia la filosofia è quesito convocante, richiesta permanente e al tempo stesso capace di esigere un movimento riflessivo in chi la pone. Attraverso tale domandare scopriamo che si tesse una trama da cui trarre beneficio proprio nell'incessante "pratica artigianale" che si acquisisce con l'esercizio. Con l'esercizio della domanda e della riflessione si va al cuore della nostra questione, perché è proprio a partire dalla domanda: *Che cos'è la filosofia?* che si giunge a una seconda: *Cosa si fa quando si fa filosofia?* Si tratta dell'invito che fa Rossella Fabbrichesi spostando l'attenzione, più che sulle pretese definitorie della disciplina, sulla strada che si percorre, sulla nostra posizione, sul nostro orizzonte desiderante, sulla nostra prassi agente:

Occorrerà rimanere concentrati sulla postura...la filosofia è l'unica disciplina teoretica in cui contano più il cammino e il modo in cui lo si percorre che l'approdo. In essa sono cruciali lo stile della camminata e l'allenamento a mantenere l'andatura calibrata. Non esiste dunque la filosofia, ma la pratica filosofica. Che evidentemente non si può insegnare, ma mostrare in atto. La filosofia è infatti, da sempre, formazione paidetica: necessita di maestri consapevoli e di allievi che sappiano stare produttivamente nel cerchio dell'ascolto. In questo cerchio si è prodotto il nome che gli antichi hanno scelto per la nostra disciplina: *philo-sophia*, attrazione per il sapere esaltata dall'amicizia comune.¹

Queste e molte altre riflessioni di Rossella Fabbrichesi permettono di proseguire la riflessione intorno ai *modi della filosofia* intesa anche come *fenomeno filosofico*. Fenomeno che presenta una molteplicità di piani, un territorio meno delimitato di quanto previsto. Si tratta, come dicevamo poco sopra, di fare spazio alla possibilità di praticare la filosofia in *altri* contesti e situazioni dove non è abituale neppure immaginarla. Fra questi, certamente, quelli che prevedono, l'incontro con i *children* (l'infanzia e l'adolescenza). Tale fenomeno già rappresenta una galassia variegata di esperienze, talvolta sensibilmente differenti fra loro, ma con l'idea comune di una possibile relazione fra infanzia e filosofia. Questa spinta giunge in particolare dal programma della *Philosophy for children* promosso e pensato da Matthew Lipman e Margareth Ann Sharp. Nel corso degli ultimi venti anni ho avuto la possibilità di approfondire la *Philosophy for children* da un lato attraverso un percorso di ricerca e riflessione dall'altro

¹ Rossella FABBRICHESI, *Cosa si fa quando si fa filosofia?*, Raffaello Cortina editore, Milano 2017, p. XIII.

impegnandomi nel tentativo di realizzare progetti in una pluralità di contesti.² La *Philosophy for children* sorge sul finire degli anni Sessanta del secolo scorso e può, a buon diritto, considerarsi un vero e proprio movimento di trasformazione pedagogica e filosofica che coinvolge anche l'idea di scuola. Fu lo stesso Lipman ad accorgersi della complessità della proposta e della perplessità che avrebbe potuto sollevare, infatti, con una certa dose di ironia, scrisse nella sua autobiografia filosofica:

pensai che la prima cosa da fare fosse di trovare un nome per l'attività nella quale eravamo impegnati. Non fu difficile convergere sull'espressione "*Philosophy for children*", che mi piaceva soprattutto perché sembrava contraddirsi in modo plateale: se si fosse trattato veramente di filosofia, la gente avrebbe detto che i bambini non erano in grado di farla; e se i bambini fossero stati in grado di farla, allora la gente avrebbe detto che non poteva essere davvero filosofia.³

Lipman sembra già intuire il fatto che l'idea di una *Philosophy for children* possa mettere in questione sia l'idea di filosofia sia l'idea d'infanzia. In questi anni, attraverso la messa in gioco di una molteplicità di progettazioni in una pluralità di contesti, abbiamo scommesso sulla generatività di questo incontro solo apparentemente paradossale fra infanzia e filosofia. Pertanto, *Philosophy for children*, non vuole essere solo un metodo pedagogico e filosofico, ma l'occasione per ripensare il nostro rapporto con il fare filosofia e con il sapere ad essa connesso. Si tratta di capire se *fare filosofia con l'infanzia* possa inaugurare un nuovo rapporto con il sapere e con il pensare filosofico; non si tratta dunque solo di un'attività *for children*, ma anche e soprattutto la possibilità di rivivere un'infanzia della filosofia.⁴ In questo contributo non intendo tanto soffermarmi sulle linee di fondo e sui presupposti filosofici di riferimento della *Philosophy for children*, ne farò solo cenno, quanto piuttosto dividerne alcuni suoi *passaggi* per seguire alcune delle traiettorie teoriche e pratiche che, proprio a partire dai suggerimenti di Lipman, possono ulteriormente prendere forma. La prospettiva che intendiamo proporre ha preso forma, per la prima volta, con il nome di *post philosophy for children* proprio nel volume *Philosophy for children in gioco*:

un tragitto che intende valorizzare alcuni aspetti della *philosophy for children*, ma desidera, al tempo stesso, articolare altre occasioni di comprensione, riflessione e pratica. Inoltre si

² In questo senso si possono consultare le pubblicazioni della collana *Passaggi*, Mimesis edizioni. In particolare il volume *Philosophy for children in gioco. Esperienze di filosofia a scuola: le bambine e i bambini (ci) pensano* curato da chi vi scrive e Silvia Bevilacqua.

³ Matthew LIPMAN, *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Mimesis, Milano 2018, pp. 184-185.

⁴ Intorno a tale questione si prenda in considerazione il lavoro di Walter KOHAN a cura di Chiara CHIAPPERINI *Infanzia e filosofia*, Morlacchi, Perugia 2006.

intende lavorare nei limiti della abituale modalità di formazione della *philosophy for children* per sottoporla a vaglio critico, rinnovarla.⁵

Già Lipman a partire dalla *Prefazione* del manuale del dialogo *Elfie* rivolgendosi direttamente a genitori e insegnanti, invitava a rompere gli indugi e compiere un vero viaggio filosofico al fine di immergersi nell'esperienza della filosofia per costruire una comunità di ricerca e accettare il conseguente stupore; e in alcuni passaggi di *Educare al pensiero* invita tutti gli appassionati compagni della comunità di ricerca a promuovere percorsi di riflessione, rivisitazione e trasformazione:

dobbiamo riesaminare con attenzione ciò che stiamo facendo. Riflettere sulla pratica in uso rappresenta la base per arrivare per arrivare a concepire pratiche migliori, che a loro volta, inviteranno ad ulteriore riflessione.⁶

Una esplicita esortazione a non adagiarsi sulla ripetizione di un processo, ma un incoraggiamento a scorgere nuove possibilità, a generare trasformazioni e movimenti. Post è termine capace di implicare la temporalità, il venir dopo di qualcosa, ma chiama in causa anche la spazialità il movimento se assunto nella sua accezione anglosassone. Pertanto *post philosophy for children* vuole essere qualcosa che fa seguito alla pratica della *philosophy for children* mantenendone la sensibilità e al tempo stesso divenendo permanente cantiere aperto. In questo contributo si intende condividere alcuni dei possibili ulteriori passaggi, senza la pretesa che sostituiscano prassi consolidate, al fine di interrogare in modo sempre più proficuo la pratica della comunità di ricerca filosofica. L'intenzione è quella di presentare alcuni esercizi da proporre nelle sessioni di *philosophy for children*. Un invito che vuole essere anche desiderio di condivisione e confronto con ulteriori altre ipotesi di lavoro provenienti da tutti i compagni e le compagne di viaggio filosofico impegnati/e nella realizzazione di progetti di *philosophy for children*.

1. Le linee di fondo della proposta di Lipman

Prima di passare in rassegna tali ipotesi di lavoro vale forse la pena di ricordare alcuni aspetti salienti della proposta di Lipman che prende corpo nelle attività della comunità di ricerca o meglio nel continuo tentativo di trasformazione del gruppo classe in comunità di ricerca. Forse il più significativo degli inviti lipmaniani alla trasformazione unitamente a quello che prevede il passaggio da docente a facilitatore. Nel corso della sua attività didattica, Lipman si era reso conto che i suoi studenti mostravano alcune

⁵ Silvia BEVILACQUA, Pierpaolo CASARIN, *Philosophy for children in gioco. Esperienze di filosofia a scuola: le bambine e i bambini (ci) pensano*, Mimesis, Milano-Udine 2016, P. 28.

⁶ Matthew LIPMAN, *Educare al Pensiero*, Vita e pensiero, Milano, 2005, p. 37.

significative lacune in ambito logico argomentativo. Va tenuto fra l'altro presente che solitamente la filosofia non veniva approfondita in modo particolare nelle scuole superiori statunitensi. Lipman al fine di ridurre questa criticità pensò opportuno dedicare particolare attenzione alla creazione di un processo in grado di favorire la riflessione critica e la sensibilità filosofica. Cominciò a scrivere dei racconti in forma dialogica che inducessero i lettori a porsi delle domande, a discutere, ad argomentare, a dialogare. Il primo racconto pubblicato fu *Harry Stottlesmeier's Discovery*⁷ adatto ai ragazzi della scuola media e, dopo una sperimentazione condotta con successo, Lipman scrisse, aiutato da collaboratori e collaboratrici in particolare da Ann Margaret Sharp ma anche da Frederick Oscanian e Ann Gazzard, racconti rivolti ai bambini e alle bambine della scuola materna, della scuola elementare, e ai ragazzi e alle ragazze delle medie e dei primi due anni delle scuole superiori.⁸ Ogni racconto è affiancato da un manuale, consistente materiale a sostegno del lavoro del facilitatore costituito di idee-guida ed esercizi. Nacque così il curriculum Lipman, una metodologia didattica che trova, come accennato sopra, uno dei punti di forza nell'idea di *Comunità di ricerca*. Si tratta di un concetto che Lipman mutua dalla filosofia pragmatista statunitense e in particolare da Charles Sanders Peirce e prevede che ogni gruppo di apprendimento possa costruire conoscenza attraverso un percorso di ricerca condivisa. Come si evince da quanto appena sottolineato si coglie anche la eco del pensiero costruttivista di Vygotskij che rappresenta un altro rilevante sfondo di riferimento del progetto di Lipman. Una comunità di ricerca, per mantenere fede alla sua natura, deve

saper essere *indagatrice* (sul pensiero, sulla conoscenza, sullo sforzo dedicato a trovare soluzioni, sia pure parziali), *dialogica* (nel senso che tutti i membri della comunità pongono domande), *cooperativa* (apertura autentica alle ragioni dell'altro e promozione di una conoscenza intesa come frutto dell'“agire comunicativo”), *individualizzata* (capace di riconoscere le diversità di posizione).⁹

2. La facilitazione

La sessione di *philosophy for children* pensata da Lipman prevede alcune fasi. Ci pare importante rivisitare tali fasi con alcune note a margine non prima però di aver

⁷ Tradotto in lingua italiana da Caterina Iannuzzi con il titolo *Il prisma dei perché* e pubblicato Da Armando Editore di Roma e ora anche da Liguori di Napoli.

⁸ I testi-pretesti del curriculum Lipman con i relativi manuali tradotti in italiano e pubblicati dalla casa editrice Liguori di Napoli sono i seguenti: *L'ospedale delle bambole* (scuola materna, prima Elementare), *Elfie* (seconda elementare) *Kio e Gus* (terza elementare) *Pixie* (quarta e quinta elementare), *Il prisma dei perché* (scuola media), *Lisa e Mark* (biennio scuola superiore).

⁹ Pierpaolo CASARIN, *Quei libertari della philosophy for children*, in *Libertaria*, Anno 8 N° 1, P. 31.

osservato, da vicino, la figura che promuove l'attività: il facilitatore o la facilitatrice. Si tratta di un ruolo che testimonia, come già abbiamo avuto modo di accennare, una dei più rilevanti inviti alla trasformazione proposti da Lipman: da insegnante a *facilitatore* appunto. Un termine discutibile va detto, c'è chi ritiene che il suo ruolo non sia in fondo quello di semplificare, quanto piuttosto quello di rendere più articolato e profondo il ragionamento e quindi la sua funzione diviene quella di chi complica di chi invita a scavare ulteriormente e non accontentarsi di semplici approdi. In questo senso si è più volte espresso Walter Kohan che preferisce parlare¹⁰ di “complicatore” o “complicatrice”. In ogni caso in questa prospettiva il docente cessa di essere colui che intende trasmettere nozioni e competenze a chi non le possiede e diviene parte integrante della comunità di ricerca. Egli è membro della comunità di ricerca non nel senso di chi detiene potere, ma con un ruolo paritario, capace di porsi in modo confidenziale, mostrandosi in grado di riconoscere le varie identità e di valorizzare i talenti di ogni partecipante. Senza imporsi o imporre regole, diviene un modello, chiede la parola alzando la mano, non emette giudizi di valore. Ascolta, non fornisce risposte, sollecita, facilita il dialogo. Egli vigila sulla correttezza e sull'efficacia dei procedimenti di ricerca, chiede ragione delle posizioni espresse dai membri della comunità di ricerca. Utilizzando in modo consapevole le domande, magari in luogo di risposte rassicuranti o scontate, non solo prolunga il processo di riflessione e orienta la comunità verso un ulteriore approfondimento, mettendo gli studenti nelle condizioni di assumere la responsabilità del percorso di ricerca. In sintesi il facilitatore, così facendo, svolge la sua funzione “per sottrazione”. È proprio facendo un passo indietro o forse sarebbe meglio dire a lato che il facilitatore permette al gruppo di crescere e di acquisire coraggio e autonomia. In questa prospettiva l'insegnante ri-visita la sua identità e la sua funzione. L'idea di fondo è che l'insegnante si trasformi in un co-ricercatore, in un compagno di ricerca, parafrasando Paul Goodman, a bassa densità autoritaria; un facilitatore con una funzione di negoziazione e controllo sulla qualità e la direzione della ricerca. Per controllo non intendiamo il condizionamento dei processi, ma la possibilità di far emergere, far svelare i punti significativi, le criticità epistemologiche, gli eventuali errori commessi nei processi argomentativi. In sintesi il facilitatore svolge due funzioni fondamentali: regolativa ed epistemica. La funzione regolativa prevede che il facilitatore sappia far rispettare i turni, gestisca il flusso delle comunicazioni all'interno della comunità di ricerca, richiami, se necessario, alle regole,

¹⁰ Ci riferiamo ad alcune occasioni formative come i seminari residenziali organizzati da Propositi di filosofia o durante la docenza presso il master di secondo livello in *Pratiche di filosofia a scuola nelle comunità, nelle organizzazioni* promosso dall'Università degli studi di Genova e da Propositi di filosofia nelle quali Walter Kohan ha formulato questo pensiero.

crei le condizioni di pari opportunità fra i partecipanti all'esperienza. La funzione epistemica prevede che il facilitatore presieda il dialogo con attente focalizzazioni e puntualizzazioni, ponendo attenzione ai passaggi del processo di ricerca con richieste di esempi, definizioni, chiarimenti, argomentazioni approfondimenti. Nella discussione esercita poi una molteplicità di ruoli, la cui analisi, anche a posteriori, risulta molto importante per aumentare i livelli di consapevolezza e funge da importante occasione autocorrettiva e auto-formativa. Tali ruoli variano con il variare del contesto nel quale risulta impegnato nel processo di facilitazione. Possiamo avere il *facilitatore facilitatore* quando mantiene aperta la circolazione facendo circolare le idee consentendone la fluidità; in questo frangente offre a tutti la possibilità di intervenire per esprimere liberamente i propri pensieri, controlla i tempi evitando che alcuni si dilunghino eccessivamente, controlla i tempi di lavoro e spesso cerca di ripetere i concetti espressi dai partecipanti al fine di garantirne sia l'adeguata comprensione a tutta la comunità sia il corretto risalto. Abbiamo poi la circostanza in cui il facilitatore assume il ruolo del *facilitatore provocatore*. In questo caso si sforza per giungere all'approfondimento facendo avanzare l'argomentazione anche contrapponendosi, offrendo nuovi spunti alla discussione e/o chiedendo ragioni e i criteri che spingono i partecipanti a determinate definizioni o approdi. Tale ruolo è probabile che venga maggiormente esercitato quando una comunità di ricerca sembra essere attraversata da una fase di stallo e si riscontra pertanto la necessità di un pungolo più incisivo. Altro ruolo è quello del *facilitatore modulatore* ovvero quando il facilitatore mostra attenzione nel promuovere la coesione del discorso e cura l'articolazione del dialogo. In questa circostanza il facilitatore fa sì che ogni circostanza, anche quella apparentemente casuale, possa trasformarsi in opportunità conoscitiva o in prospettiva di ricerca. In questo ruolo si nota il tentativo di superamento di eventuali conflitti presenti nel gruppo e si mette in gioco una particolare attenzione verso alcuni passaggi del percorso di ricerca sollecitando interventi di collegamento fra quanto affermato, invitando pertanto a creare condizioni di approfondimento capaci di porre anche a confronto differenti posizioni. Il ruolo del *facilitatore monitor* prevede il controllo procedurale, la correttezza dell'argomentazione e invita ad un'operazione di rivisitazione metacognitiva, chiedendo al gruppo i passaggi compiuti per giungere, ad esempio, ad una particolare posizione concettuale. Abbiamo poi il *facilitatore scaffolding* (termine di bruneriana memoria e strettamente connesso alle teorie di Vigotskij)¹¹ il ruolo di chi supporta le

¹¹ Il termine *scaffolding* venne utilizzato per la prima volta in ambito psicologico in un articolo scritto da Jerome Bruner, David Wood e Gail Ross nel 1976 e pubblicato dal *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Nell'articolo venivano descritti dei modi di interazione fra un tutor ed un bambino

operazioni cognitive; si tratta di un ruolo particolarmente importante e delicato in quanto permette l'espressione di potenzialità latenti che senza il suo impegno correrebbero il rischio di rimanere inesprese. Il *facilitatore scaffolding* tende a scomparire all'aumentare delle capacità della comunità di ricerca per poi ricomparire in un'altra zona o in un altro momento della sessione qualora alcune criticità del gruppo dovessero riaffiorare. Una sorta di efficacia per sottrazione, un favorire la crescita e l'autonomia dei partecipanti. Qualora la stessa comunità di ricerca raggiungesse un adeguato grado di autodeterminazione si potrebbe parlare di facilitazione diffusa e l'originario facilitatore diverrebbe così semplicemente un compagno di ricerca, un membro della comunità stessa. Altro ruolo del facilitatore è quello che lo vede nella veste di *liberatore*. Si allude alla sua capacità di liberare i soggetti dalla paura dell'errore e di favorire l'espressione di idee ed emozioni. Sappiamo bene quanto in un contesto classe siano frequenti alcune tensioni di origine emotiva e quanto la proposta di Lipman lavori per giungere alla creazione di un clima dove si offra la giusta attenzione alla dimensione *caring*. Un'attenzione rivolta ai processi di pensiero in gioco, ma anche a lavorare per la creazione di un clima solidale di fiducia ove ognuno si senta a proprio agio nell'esprimere ciò che pensa e ciò che sente. Ulteriore ruolo è quello del *facilitatore promotore* che rinforza l'autostima individuale e di gruppo sollecitando la partecipazione, valorizzando gli interventi e coinvolgendo il più possibile ogni membro della comunità di ricerca.

impegnato nella costruzione una piramide di legno. Il termine venne utilizzato come analogia per indicare l'intervento di una persona più esperta che ne aiuta una meno esperta ad effettuare un compito, risolvere un problema o raggiungere un obiettivo che non riuscirebbe a raggiungere senza un adeguato sostegno, così come le impalcature sostengono i muratori durante i lavori edili. Si tratta pertanto di un sostegno che un esperto offre ad un soggetto in fase di crescita o di formazione durante la costruzione attiva del suo percorso di apprendimento. Per comprendere sino in fondo il concetto di *scaffolding* ci pare importante fare riferimento, in particolare nell'orizzonte lipmaniano che stiamo prendendo in considerazione, al concetto di *zona di sviluppo prossimale* teorizzato da Lev Semenovici Vygotskij. Vengono distinte due aree che riguardano lo sviluppo individuale di un soggetto: l'*area effettiva di sviluppo* ovvero le competenze effettivamente acquisite ad un certo momento dello sviluppo cognitivo di un soggetto e l'*area potenziale di sviluppo* ovvero l'orizzonte delle competenze potenzialmente acquisibili in un futuro ravvicinato da parte di un individuo o che potrebbe raggiungere attraverso l'aiuto di un esperto. L'attività didattica deve essere effettuata fra l'area effettiva di sviluppo e quella potenziale, che viene detta zona di sviluppo prossimale, che rappresenta la distanza fra il livello effettivo di sviluppo e quello potenziale. Lo *scaffolding* di Bruner e la *zona di sviluppo prossimale* di Vygotskij sono complementari: l'insegnante, in questo caso il facilitatore di *philosophy for children*, compie un'attività di mediazione e lo studente viene sostenuto da tale mediazione mentre opera ad un livello leggermente superiore ai limiti della propria area di sviluppo (zona di sviluppo prossimale). L'aiuto dell'insegnante-facilitatore o del compagno in quel momento più esperto o addirittura del lavoro collettivo della comunità di ricerca fornito al partecipante nella propria zona di sviluppo prossimale è detto appunto *scaffolding*.

3. Le fasi della sessione di *Philosophy for children*

Passiamo ora a prendere in esame le fasi della sessione di philosophy for children:

a) Anzitutto la rilevanza attribuita all'*organizzazione dello spazio educativo-relazionale*. Il setting risulta essere circolare al fine di prevedere un'equidistanza fisica a garanzia del maggiore impegno possibile per il raggiungimento di un'interazione paritaria. Si spostano banchi e cattedra al fine da permettere un registro comunicativo colloquiale in modo tale da rendere possibile un'azione condivisa. Va aggiunto però che non sempre la circolarità risulta essere punto di partenza quanto piuttosto approdo. Inizialmente alcuni gruppi classe potrebbero manifestare riluttanza verso la disposizione circolare che è certamente, per le intenzioni sopra ricordate, garanzia di equità; tuttavia non sempre si trova tale consapevolezza e in particolare nella scuola media la postazione dietro al banco in qualche caso “garantisce” agli studenti la giusta tranquillità per conoscere un'esperienza. Sarà il tempo che permetterà la libera adesione alla proposta di collocazione circolare. Insistere troppo in questa direzione e forzare il gruppo alla circolarità obbligatoria è certamente paradossale oltre che controproducente.

b) Spostiamo ora il fuoco della nostra attenzione sui *testi-pretesti* ovvero sugli gli scritti che Lipman ha pensato per l'attività. Le storie propongono situazioni emergenti dall'esperienza quotidiana che i protagonisti (adolescenti, adulti, bambini, animali) tentano di interpretare attraverso la riflessione e la discussione in comune, partendo dall'episodio particolare fino a raggiungere questioni generali, di natura filosofica. Il testo, proposto dal facilitatore, viene letto per brevi periodi a turno da tutti i membri della comunità di ricerca. L'alternarsi dei lettori rappresenta la divisione dei lavori all'interno della comunità. I dialoghi di Lipman non hanno un unico tema di discussione e quasi mai indicano una morale alla fine dell'episodio o del capitolo. Hanno la funzione di favorire un processo d'indagine di accendere una scintilla e una volta suscitato l'interesse lasciano spazio. In questo senso vengono chiamati testi di transito proprio perché il loro scopo è quello di favorire un passaggio dagli spunti che il testo stesso può sorgere allo sviluppo degli stessi nella discussione della comunità di ricerca.

c) Concentriamoci ora su una fase fondamentale della sessione ovvero la *costruzione dell'agenda*. Il facilitatore, dopo aver condiviso la lettura del testo, svolge la sua specifica funzione di stimolo, ponendo domande per acquisire le prime reazioni dei lettori al testo. I membri della comunità porranno delle questioni, muoveranno delle convinzioni, giungeranno alla formulazione di alcuni quesiti. La raccolta dei quesiti, l'insieme delle domande dei soggetti coinvolti costituiranno l'agenda. Il facilitatore

scrive su di un cartellone la domanda con accanto il nome dell'alunno che l'ha proposta. Talora le domande sono esito di lavori di sottogruppi. Potrebbe accadere che non si raccolgano solo domande ma anche affermazioni. L'agenda costituisce il prodotto del lavoro cooperativo della comunità, è la mappa delle aree di interesse dei membri della comunità di ricerca.

d) Siamo così giunti alla fase rappresentata dall'*esame di gruppo delle reazioni individuali mediante discussione guidata*. Si tratta di un momento particolarmente importante; l'intera comunità di ricerca osserva l'agenda e attraverso gli stimoli del facilitatore svolge un'analisi tematica delle domande presenti nell'agenda stessa. Viene poi dedicata attenzione anche all'analisi strutturale delle domande, al loro taglio euristico. A questo punto è possibile che il facilitatore inviti la comunità di ricerca a domandarsi se all'interno dell'agenda esista un prevalente tema d'indagine e una prevalente posizione euristica. Se esistono queste prevalenze ecco che si possono formulare delle nuove domande in grado di coniugare il tema o i temi più indagati con la posizione euristica più ricorrente. In questo modo la comunità prosegue nel suo cammino di ricerca tenendo insieme il percorso di ognuno, ma al tempo stesso valorizzando soprattutto il sentire collettivo.

e) Prendiamo in esame il *piano di discussione*. Non è facile sollecitare a pensare, è più un'arte che una tecnica; si tratta di far emergere le questioni. Il facilitatore ricorrerà alla domanda come strumento utile ad innescare processi di approfondimento e argomentazione. Gli approdi raggiunti è bene che non abbiano la caratteristica della assoluta perentorietà, ma aprano ad ulteriori traiettorie di ricerca. Importante è la coerenza della discussione, e la sua profondità filosofica che la differenzia da una semplice chiacchierata. Come sostiene Lipman la filosofia trova la sua identità nel fatto che mira a chiarire significati, analizzare concetti, indagare sulle implicazioni delle idee e sulle conseguenze delle stesse rispetto alla vita umana. In questa fase i partecipanti possono approfondire i concetti in questione e talvolta provare a ripensare una situazione anche in modi ulteriore o quanto hanno fatto fino a quel momento. È il tempo, auspicabile della creazione concettuale oltre che dell'argomentazione priva di fallace.

f) Ultimo momento è dedicato alla *auto-valutazione*. Solitamente si dedicano al momento auto-valutativo gli ultimi dieci minuti della sessione. Il facilitatore chiede al resto della comunità di ricerca di esprimere una valutazione sul percorso intrapreso, sulla stessa facilitazione, sui livelli di ascolto, di approfondimenti e partecipazione e si esplora anche la dimensione socio-emotiva; un momento meta-riflessivo oltre che auto-valutativo che intende cercare di migliorare il livello di consapevolezza e responsabilità della comunità di ricerca.

4. Philosophy for children in viaggio

La pratica della *Philosophy for children* solleva in certi ambiti alcune critiche e le fasi della pratica qui sopra brevemente descritte vengono considerate da taluni la prova di un uno schematismo eccessivo. Anche il ricorso quasi esclusivo ai testi scritti e pensati da Lipman lascia alcuni interlocutori poco soddisfatti. Riteniamo dal nostro canto che siano soprattutto lo stile della facilitazione e le modalità di partecipazione a determinarne l'esito più o meno favorevole dell'esperienza; si tratta di differenze di stile, a volte minime, che determinano inevitabilmente esiti diversi e persino, in alcune circostanze, opposti. Gli esercizi che andrò a proporre hanno l'intenzione di creare, in continuità con quanto precedentemente scritto in merito alla post *Philosophy for children*, delle variazioni sul tema. Si tratta di movimenti che desiderano tracciare e confondere i confini di una pratica, passaggi non previsti, ma in grado, crediamo, di generare delle ulteriori possibili riletture dell'attività stessa. Attività talvolta preparate a priori, talora suggerite dal lavoro di amici e compagni di ricerca, altre volte ancora scaturite dall'andamento della sessione stessa e che si aggiungono, senza la pretesa di sostituirle, alle sollecitazioni contenute nei manuali che Lipman e i suoi compagni di ricerca hanno creato a beneficio del lavoro dei facilitatori e delle facilitatrici. Si tratta di proposte di lavoro che hanno certamente la possibilità di svilupparsi in particolare in contesti formativi o auto-formativi e che potrebbero, qualora le circostanze fossero propizie, essere proposti anche in contesti scolastici.

5. Primo passaggio: “testo filosofico lacunoso” e circolarità dei ruoli nel corso della sessione

A partire dall'individuazione di due passi filosofici si scrive sul cartellone o alla lavagna le due frasi con evidenti spazi vuoti. Si invita la comunità di ricerca a lavorare sulla parte mancante non con l'intenzione di recuperare il pensiero dell'autore o ricordare quanto è stato scritto dai pensatori presi in considerazione, ma con il duplice obiettivo di pensare la cornice visibile e riflettere sullo spazio lacunoso, giungendo poi a scrivere quel che si pensa opportuno inserire. Per meglio chiarire questo passaggio forse può risultare utile fare un esempio. Qualora scegliessimo da una parte la celeberrima frase socratica “*una vita senza ricerca non è degna di essere vissuta*” e dall'altra la altrettanto nota affermazione kantiana posta all'inizio di *Che cos'è l'Illuminismo?* Ovvero *L'illuminismo è l'uscita dall'uomo dallo stato di minorità di cui egli stesso è colpevole. Minorità è l'incapacità di servirsi della propria intelligenza senza la guida di un altro. Colpevole è questa minorità, se la sua causa non dipende da un difetto di intelligenza, ma dalla mancanza di decisione e del coraggio*

di servirsi di essa senza essere guidati da un altro. Ecco che si tratterebbe di “cancellare” parte del contenuto di entrambe le frasi. In quella socratica potremmo, ad esempio, nascondere il termine ricerca e in quella kantiana tutto ciò che svela la sua idea di minorità. Ci troveremmo così con le due seguenti frasi: *Una vita senza non è degna di essere vissuta* e *L’illuminismo è l’uscita dall’uomo dallo stato di minorità di cui egli stesso è colpevole. Minorità è Colpevole è questa minorità, se la sua causa non dipende da un difetto di intelligenza, ma dalla* I partecipanti della comunità di ricerca potranno riflettere sia intorno al “visibile” sia intorno all’“invisibile” delle proposizioni e poi verranno invitati a compilare la parte mancante. Il facilitatore raccoglierà alcune di tali inserimenti. Non è necessario che tutti compilino entrambi le parti mancanti delle due frasi quel che conta è che oltre agli inserimenti vengano messe in luce le ragioni che spingono i membri della comunità ad inserire quella determinata parola o quel particolare periodo. Ne nasce una nuova mappa capace di trasformare la frase iniziale in una molteplicità di linee di riflessione. La lavagna diviene appunto mappa articolata e densa di argomentazioni non sempre in sintonia fra loro. I contributi dei partecipanti non solo contribuiscono a ri-definire le originarie frasi dei filosofi, ma determinano un ulteriore pretesto per nuove riflessioni per il gruppo. La comunità di ricerca, in questo caso, con i propri interventi diviene nuovo testo pretesto, “si fa testo”. Non tutti i partecipanti potrebbero aver contribuito a questa fase del lavoro e potrebbero, a questo punto, contribuire al lavoro collettivo sostenendo l’attività del facilitatore o addirittura prendendone il posto. In questo caso ciò risulta possibile solo se la comunità di ricerca ha elevati livelli di consapevolezza complessiva e un movimento di questo tipo potrebbe risultare un valido momento formativo per permettere alla comunità di ricerca di vivere nella stessa sessione più di un ruolo. Si potrebbe pensare anche ad una duplice facilitazione nel senso che un membro della comunità di ricerca potrebbe dedicarsi alla facilitazione delle riflessioni intorno alla frase socratica e agli sviluppi in corso e un altro rivolgere la sua facilitazione a quella kantiana. I due percorsi di facilitazione dovrebbero trovare un linguaggio comune e prevedere sia percorsi autonomi sia movimenti di confluenza fra alcuni aspetti ritenuti confrontabili. Potrebbe risultare interessante prevedere la presenza di due ulteriori figure facilitanti impegnate rispettivamente nell’evidenziare le convergenze fra le riflessioni in corso a partire dalle due sollecitazioni (*facilitatore pontiere*) e nel notare, al contrario, gli elementi di incompatibilità (*facilitatore detonatore*). Emergeranno così le parole della convergenza e le parole della divergenza capaci di generare ulteriori mappe in grado di testimoniare il percorso del gruppo. Un gruppo che, strada facendo, muta di ruolo e permette una circolarità significativa di funzioni e di posture e soprattutto una distribuzione delle responsabilità. Gli approdi raggiunti

potrebbero ulteriormente essere esplorati attraverso domande per divenire a loro volta nuovo pretesto per una ulteriore discussione magari con una ulteriore ridefinizione dei ruoli nella comunità di ricerca. Questa possibilità di lavoro che dedica attenzione alla “parte affiorante”, ma soprattutto alle “invisibilità” di un passo ha l’intenzione di generare le condizioni per una riflessione con il pensatore e non sul pensatore; si cerca di riflettere, con le modalità della comunità di ricerca, a partire da una sollecitazione che però risulta incompleta, lacunosa, aperta a molteplicità di traiettorie. Un esercizio che vuole divenire laboratorio di facilitazione; assistiamo infatti alla mobilità della facilitazione. Il ruolo di facilitazione viene vissuto da più componenti del gruppo e in alcune fasi assistiamo alla co-facilitazione. Chi prima facilita diviene successivamente parte della comunità di ricerca e viceversa; nel corso della sessione ai due facilitatori si affiancano altre due figure con compiti di facilitazione precisa: gettare i ponti indicare le confluenze da un lato, segnare le divergenze evidenziare le distanze dall’altro. In questa circolarità di ruoli in questo “gioco della facilitazione diffusa” vacilla l’autorità nel senso della sua fissità, diviene, riprendendo Foucault, un fenomeno reversibile, non cristallizzato.

6. Secondo passaggio. Al cuore delle domande.

Ricordo che anni durante un seminario formativo, insieme ad altri compagni di ricerca, operammo alcune variazioni all’abituale procedura che scandisce le fasi della sessione di *Philosophy for children*. Si trattava di un esercizio di approfondimento di alcuni momenti del lavoro. Eravamo concentrati sul domandare e sulla costruzione dell’agenda. Prendemmo in esame un pretesto di Lipman e intorno a quelle righe raccogliemmo alcune domande. I quesiti, in quella circostanza, erano espressione di piccoli sottogruppi. A quel punto non ci concentrammo, come quasi sempre si verifica, per cercare elementi comuni fra le varie domande presenti in agenda oppure per scorgere possibili elementi di evidente divergenza. Indagammo, al contrario, la domanda posta, anzi le domande poste. Si cercò di cogliere *il cuore*, di tali domande. Per “cuore” intendevamo ciò che ci sembrava l’elemento principale

non tanto in riferimento all’apparente senso del domandare che avevamo sotto gli occhi, ma piuttosto, facendo uno sforzo un po’ visionario, l’elemento principale rispetto alla fecondità d’indagine che tale iniziale interrogare poteva racchiudere. Cuore, giocando

con le parole, come ciò che realmente sta a cuore nella mente del soggetto, a prescindere dalla sua prima posizione che spesso trova espressione nell’iniziale domandare.¹²

Tale approccio sperimentale, nato quasi casualmente di fronte alla sensazione che le domande venissero prese solo parzialmente in considerazione e non si scavasse sino in fondo la loro “radicalità interrogante”, ricordo che destò promettente curiosità in alcuni e molto scetticismo in altri. Risultava interessante constatare che non vi fosse necessariamente accordo in merito all’“individuazione del cuore” delle varie domande fra chi quelle domande le aveva poste e chi le stava esaminando, ovvero il resto della comunità di ricerca. Talvolta, sempre riferendomi a quanto sostenuto nel contributo sopra citato

le riflessioni degli “altri” convincevano “i proprietari della domanda in questione” in merito al cuore di quell’interrogare. Ciò che vorrei sostenere è che, una volta raggiunti “i cuori”, risultava evidente la produzione di uno slittamento di pensiero fra il momento del primo domandare e il raggiungimento del cuore, che non di rado aveva la forma di una ulteriore domanda. A partire da una iniziale posizione di indagine si passava ad un’altra, grazie soprattutto allo sguardo dell’altro. La sensazione era che un tale esercizio non invitava a riprendere nuovamente la vecchia rotta identificabile con l’individuazione di un piano di discussione, talvolta davvero raggiunto con fatica seguendo criteri solo formalmente adeguati. Di fronte a questi cuori ci rendiamo consapevoli di una ristrutturazione delle nostre iniziali posizioni, diamo avvio ad un processo decostruttivo, ad uno smascheramento di un discreto tasso di retoricità presente nel nostro iniziale domandare.¹³

Che fare a questo punto? Come generare ulteriori occasioni di riflessione a partire da questi slittamenti? Tali domande aperte nel corso di questi anni in cui abbiamo più volte sperimentato questo esercizio non hanno certo trovato risposta definitiva. È certamente sorta la consapevolezza che tale movimento mostri la capacità di invitare da un lato a un ripensamento delle nostre intenzionalità interrogative e da un altro, in linea con le convinzioni di Lipman, alla possibilità di pensare di nuovo il nostro pensare. Ri-abitare la domanda per generare ripensamenti. Un movimento che metaforicamente permette di avvicinare, con maggiore agio, processi autocritici e autocorrettivi. Ci paiono di particolare interesse anche a sostegno di questo passaggio alcune riflessioni di Walter Kohan. Quelle di Kohan emergono direttamente dalla condivisione di esercizi o, come ama definirle egli stesso, esperienze di pensiero ove a margine dell’attività ha ribadito più volte l’importanza di un confronto fra orizzonte conosciuto e sconosciuto fra nuovo e vecchio, fra ciò che riteniamo appartenerci e ciò

¹² Pierpaolo CASARIN, *Una filosofia con i bambini?* in *Consulente e filosofo*, Pier Aldo ROVATTI [a cura di], Mimesis, Udine- Milano 2009. P. 107

¹³ *Ibidem*, pp.107-108

che pensiamo sia altro da noi. È in questo crinale che la filosofia trova spazio, nei limiti fra pensabile e impensabile si rintraccia l'impensabile. Un esercizio che non mira, come spesso accade in alcune interpretazioni delle sessioni di *Philosophy for children* alla sistematizzazione dell'essere di una pratica, ma intende piuttosto coglierne il divenire il suo essere altrimenti. In questione le trasformazioni, anche la nostra di facilitatori o facilitatrici. Con questo passaggio si lavora pertanto sul domandare, ma in particolare si cerca di portare alla luce eventuali posture retoriche che non permettono l'avvio di percorsi di ricerca adeguati.

7. Terzo passaggio. Domandare il domandare

Anche in questo caso si tratta di un esercizio che pone massima attenzione intorno al processo interrogativo della sessione. Dopo la lettura di un testo si invita la comunità di ricerca a formulare una domanda individuale senza renderla esplicita al resto del gruppo. Quando tutti quanti avranno scritto il quesito su un foglietto si procede alla lettura della domanda di un partecipante. A questo punto si procede domandando la domanda. Un membro della comunità di ricerca formulerà una domanda a partire dal primo quesito; così farà il terzo a partire dal secondo e così via sino al punto in cui tutti hanno avuto modo di dire una frase interrogativa. Naturalmente ora si avrà a disposizione un concatenamento di domande scaturito dalla prima domanda di un esponente del gruppo che ha chiesto direttamente sul testo e gli altri hanno, invece, domandato a partire dai successivi quesiti. Si chiede a questo punto alla comunità di ricerca di formulare, individualmente, un'analisi delle variazioni avvenute di domanda in domanda; potrebbe risultare interessante invitare ogni singolo del gruppo a disegnare una mappa dove evidenziare i concetti in movimento. Un esercizio che determina una moltiplicazione di possibilità. Si potrà procedere condividendo le singole mappe concettuali in movimento dei vari appartenenti alla comunità sottolineando sia le continuità sia le discontinuità. Altrettanto importante oltre alla mappa è l'argomentazione che ogni soggetto svilupperà. Da tale rilettura potrebbe nascere un confronto con il gruppo fatto di domande e richieste di precisazione oppure una vera e propria nuova sessione utilizzando la mappa e l'argomentazione condivisa come pretesto. Va ricordato che tale lavoro, potenzialmente risulterebbe moltiplicabile per il numero dei soggetti che compongono la comunità di ricerca. Domandare la domanda è in particolare un esercizio che intende portare l'attenzione sui margini di "esplorabilità" piuttosto che sulle pretese definitorie. Un processo che anche in questa circostanza privilegia il divenire che l'essere del concetto.

8. Quarto passaggio. I criteri di transito

Un aspetto molto delicato e al tempo stesso affascinante delle sessioni di *Philosophy for children* è dato dal lavoro sui criteri utilizzati per scegliere le domande nei sottogruppi o per transitare dalla fase dell'agenda al piano di discussione. Una proposta che ho avuto modi di proporre a molte comunità di ricerca nei contesti della scuola primaria di primo e secondo grado. Dopo la lettura del pretesto è possibile dividere il gruppo, in particolare qualora le classi fossero composte di tanti studenti, in sottogruppi di tre quattro o cinque soggetti. L'invito solitamente è quello di trovare l'accordo nella formulazione di un'unica domanda. In realtà non sempre risulta facile i gruppi non di rado formulano molte domande e persino in numero maggiore dei membri del sottogruppo stesso. Una situazione persino paradossale se rapportata alla nostra intenzione iniziale che mira a invitare ad un processo di negoziazione interna al fine di avere un numero di domande adeguato proprio per riuscire a gestire l'agenda. In ogni caso ci pare importante che un gruppo di quattro studenti si confronti a partire dal testo e trovi una domanda di gruppo capace di raccogliere l'interesse prevalente. L'esplicitazione dei criteri che permette tale passaggio è un momento cruciale. Molto spesso i bambini indicano le modalità adottate senza nemmeno avere consapevolezza del termine che definisce tale processo e senza neppure avere assoluta consapevolezza della bontà di tale processo. Non di rado nelle scuole elementari si sente dire da un sottogruppo formato da quattro elementi che la decisione è avvenuta per il fatto che tre bambine su quattro si trovavano d'accordo nella scelta e il fatto di essere tre su quattro pareva motivo sufficiente. Forse istintiva capacità di cogliere il senso del criterio di maggioranza senza essere nemmeno avere consapevolezza terminologica e talora senza nemmeno capire fino in fondo le ragioni della legittimazione di tale principio. In altre circostanze palesare le dinamiche che hanno condotto alla scelta denota aspetti visibilmente contraddittori o addirittura insensati (come le scelte che non trovano reale negoziazione e vengono operate casualmente o per decisione di un unico membro del sottogruppo). Importanti elementi di consapevolezza per il facilitatore su cui potrà insistere nel lavoro di chiarificazione e confronto. Una volta che vengono resi manifesti i criteri utilizzati per giungere all'identificazione di un quesito ecco che l'agenda si compone di alcune domande, provenienti da ogni sottogruppo. Può risultare interessante tenere in giusta considerazione proprio i criteri anche nell'ulteriore movimento che conduce dall'agenda al piano di discussione. Talvolta sono i criteri adottati che divengono occasione di approfondimento per l'intera comunità che si concentra proprio nel piano di discussione su questi aspetti. In questo caso ciò che si pensava costituisse strumento e mezzo diviene occasione di approfondimento quasi a

divenire fine dell'indagine della comunità. In fondo la *Philosophy for children* attribuisce rilevanza al processo quasi in modo maggiore che rispetto al contenuto. Una sorta di primato dei mezzi sui fini che ci sembra, talvolta, permettere un paragone con alcune prospettive educative di matrice libertaria.

9. Quinto passaggio. L'inversione delle fasi

Si tratta di un esercizio sorto quasi casualmente. Durante l'attività di formazione e tutoraggio al corso di perfezionamento in *Philosophy for children* presso l'Università degli studi di Padova mi sono trovato costretto, per mancanza di tempo a disposizione, ad indicare ad una corsista (ora facilitatrice esperta e coordinatrice di numerosi progetti di pratica di filosofia nel territorio trevigiano) una modalità di facilitazione mai sperimentata prima che prendeva forma modificando le fasi previste. La invitai a leggere il testo rapidamente per poi chiedere alla comunità di ricerca di individuare un nucleo concettuale ritenuto centrale nel testo preso in esame fornendo le ragioni di tale scelta. Si trattava, contrariamente alle attese, di partire dal tema di discussione o dai temi di discussione indicati dai membri della comunità per poi successivamente, qualora vi fosse tempo, dare spazio al domandare. Questa inversione delle fasi della sessione avvenne per necessità, ma il favorevole esito dell'attività mi spinse a lavorare anche successivamente in questa direzione. In questione un lavoro di individuazione dei nuclei concettuali ritenuti più significativi presenti nel testo di Lipman, l'esplicitazione delle ragioni di tale scelta per poi giungere all'ulteriore loro esplorazione attraverso una molteplicità di domande. La differenza più evidente rispetto alla prassi abituale consiste nel fatto che in questo caso i temi di approfondimento non sono l'esito di un percorso di condivisione a partire dai quesiti della comunità di ricerca, ma una scelta dei membri della comunità di ricerca che stessa senza alcun passaggio intermedio o negoziato. Una volta emersi tali termini o nuclei problematici ci sarà lo spazio per la loro interrogazione attraverso le domande che finiranno per costruire ulteriori e molteplici agende. Risulta interessante verificare se alla fine dell'intero percorso, dopo che le domande hanno trovato sviluppo in ulteriori approfondimenti, i concetti inizialmente individuati mostrino nuove possibili riletture, se, in altri termini, il percorso della comunità di ricerca permette a i singoli membri o al gruppo stesso la rivisitazione di alcuni concetti manifestandone ulteriori linee di approfondimento.

10. Sesto passaggio. Dal testo filosofico verso ri-creazioni concettuali.

Per certi aspetti si tratta di uno sviluppo del precedente passaggio. Un esercizio che prevede di avere un tempo rilevante a disposizione. A partire da alcuni testi filosofici oppure anche da passaggi narrativi con delle particolari sollecitazioni filosofiche invitare a una lettura silenziosa e individuale. Un approccio al testo decisamente differente rispetto all'abituale pratica della *Philosophy for children* che privilegia la lettura condivisa. Si tratta di creare le migliori condizioni per un elevato livello di concentrazione e per permettere ad ogni membro della comunità di ricerca di trovare il tempo necessario per una presa di coscienza dei passi in questione. Il facilitatore invita il gruppo a formulare in modo autonomo una serie di passaggi proprio a partire dal brano preso in considerazione. Ogni partecipante è invitato a svolgere, alla luce della lettura del testo a disposizione, una molteplicità di attività: sottolineatura di parole-termini ritenuti importanti; individuazione di concetti (espliciti o impliciti) considerati significativi; formulazione di alcune domande a partire dai termini e dai concetti individuati. Lo sviluppo del lavoro può prevedere la scrittura nel senso che i partecipanti sono invitati a scrivere lo sviluppo del proprio percorso riflessivo indicando le ragioni delle scelte compiute ed eventuali altri aspetti che si reputa rilevante segnalare. A questo punto ogni partecipante presenta il proprio lavoro al resto della comunità e presentandolo diviene facilitatore e al tempo stesso testo-pretesto della discussione che ne deriva. L'andamento della riflessione viene attraversato da interventi della comunità che entreranno in relazione con il materiale presentato anche alla luce del proprio lavoro e pertanto si verificano interventi di confronto e differenziazione. Si tratta di lavorare sull'evidenziazione delle differenze di prospettiva in questione e anche sui possibili spazi di componibilità epistemica in merito ai contributi emersi. Risulta di estremo interesse cogliere, in questo continuo confronto argomentato che si suppone articolato e complesso, non tanto le rivendicazioni di differenza esplicita o di concordanza, ma le eventuali alterazioni del proprio sguardo filosofico in merito ai concetti. Alterazioni che potrebbero portare a spostamenti o a delle rivisitazioni che ci piace pensare come ri-creazioni concettuali. Un mutamento di prospettiva anche alla luce del pensiero degli altri. Un divenire della comunità di ricerca filosofica.

Abbiamo presentato alcuni esercizi, passaggi che intendono, come annunciato fin dal titolo del contributo, tracciare e confondere i confini di una pratica. In gioco la *Philosophy for children* e ciò che potrà ulteriormente divenire. Va detto che la proposta di Lipman si mostra di per sé come una vera e propria esperienza educativa e filosofica in movimento e pertanto ciò che abbiamo provato a immaginare e molto spesso anche ad

organizzare nei progetti a scuola e nelle occasioni formative non è altro che il desiderio di portare avanti, con impegno e passione, il prezioso suggerimento di Lipman.