

La riflessività come elemento imprescindibile della collegialità tra insegnanti: il contributo del dialogo filosofico di comunità

di *Valerio Ferrero*

Riassunto

In questo saggio ci concentriamo sul dialogo filosofico di comunità di matrice lipmaniana come strumento per la costruzione di una relazione riflessiva collegiale. Dopo aver approfondito il costrutto di riflessività e la dimensione della collegialità, avendo esplorato i nessi tra le due categorie, vedremo perché il dialogo filosofico di comunità è un approccio funzionale per lavorare su questi aspetti fondamentali per la professionalità docente. Analizzeremo poi un'esperienza formativa condotta con insegnanti di una scuola primaria in cui questo approccio è stato utilizzato per la costruzione di una relazione collegiale riflessiva.

Parole chiave: Insegnanti, scuola, collegialità, dialogo, comunità di ricerca, riflessività

Reflexivity as an essential element of teacher collegiality: The contribution of *Philosophy for Community*

Abstract

In this essay, we focus on the Lipmanian philosophical community dialogue as a tool for building a collegial reflexive relation. After delving into the construct of reflexivity and the dimension of collegiality, having explored the linkages between the two categories, we will see why philosophical community dialogue is a functional approach to work on these fundamental aspects of teaching professionalism. Then, we will analyze a training experience conducted with teachers in a primary school in which this approach was used to build a reflective collegial relationship.

Keywords: Teachers, school, collegiality, dialogue, community of inquiry, reflexivity

Riflessività, collegialità, dialogo filosofico di comunità: note introduttive

Questo saggio propone una riflessione sull'*habitus* dell'insegnante, inteso come professionista dell'educazione che, di concerto con colleghi, famiglia e altre figure professionali, sostiene lo sviluppo integrale della personalità di ciascun alunno tramite un'azione educativa sostanziata da precisi ideali pedagogici condivisi. Si rende così necessario approfondire i temi della riflessività e della collegialità, comprendendone i punti di contatto e trovando strategie operative e approcci che sostengano gli insegnanti in uno sviluppo professionale relativo a queste categorie.

In primo luogo, ci concentreremo sul costrutto di riflessività per darne una definizione teorico-pratica specifica sull'educazione e capace di orientare lo sviluppo professionale degli insegnanti. Proporremo dunque un affondo sulla dimensione relazionale dell'agire riflessivo: introdurre il principio pedagogico di collegialità si rivela essenziale per sottolineare la necessità di azioni educative intenzionali, coerenti e sinergiche. Ponendo poi in dialogo fonti differenti evidenzieremo i punti di contatto tra riflessività e collegialità.

In secondo luogo, porteremo la nostra riflessione su un piano più operativo, individuando il dialogo filosofico di comunità quale approccio utile a sviluppare una relazione collegiale riflessiva tra insegnanti. Collocandoci nella cornice della *Philosophy for Children e for Community* di Matthew Lipman, sottolineeremo le caratteristiche che lo rendono un dispositivo utile a sostenere la costruzione della collegialità grazie all'acquisizione di un *habitus* riflessivo e aperto all'integrazione di punti di vista e prospettive.

In terzo luogo, analizzeremo un intervento formativo condotto in una scuola primaria in provincia di Torino volto a sviluppare una relazione collegiale significativa tra insegnanti attraverso l'utilizzo del dialogo filosofico di comunità. Proponendo estratti dialogici relativi a temi specifici e le idee dei protagonisti rispetto al percorso, alla loro crescita come gruppo e al senso dell'esperienza scolastica per gli alunni dimostreremo come la collegialità si configuri come relazione da costruire e coltivare tramite un lavoro progettuale ed educativo che abbia come perno la riflessività.

Questo saggio vuole dunque configurarsi come contributo alla riflessione pedagogica su riflessività e collegialità, oltre a mostrare un'ulteriore possi-

bilità applicativa del dialogo filosofico di comunità. Sottolineare l'imprescindibilità di un *habitus* riflessivo per gli insegnanti e intendere la relazione collegiale come compito ineludibile della professionalità docente si rivela fondamentale per migliorare la qualità dell'esperienza scolastica degli studenti, che devono poter contare su professionisti affidabili e pedagogicamente orientati.

Non c'è collegialità senza riflessività e viceversa: l'insegnante riflessivo all'interno della comunità professionale

Non può esistere sviluppo professionale senza il protagonismo dei soggetti che operano nei contesti, con riferimento all'ambito educativo ma non solo (Evans, 2002; Easton, 2008; Fullan, 2014; Lipka & Brinthaupt, 1999; Stewart, 2014). Concentrandoci specificamente sulla scuola, la costruzione da parte degli insegnanti della propria identità professionale e la loro partecipazione nel determinare la *mission* dell'istituto in cui operano rappresentano operazioni essenziali (Fabbri et al., 2014): si tratta di domandarsi *che cosa* significhi insegnare e *che cosa* si intenda per scuola, *perché* insegnare e *perché* farlo a scuola, *come* insegnare, a *chi* si insegna e *quando* si svolge questa attività (Contini et al., 2014; Nosari, 2020), oltre a chiedersi quale sia il nesso tra educazione, istruzione e insegnamento e come non piegare l'esperienza scolastica al mero nozionismo con la conseguente perdita dei tratti più marcatamente educativi (Chiosso, 2009; 2018).

Emerge con chiarezza che la riflessività rappresenta una dimensione imprescindibile dell'*habitus* di ciascun insegnante (Mortari, 2004; Salzman, 2002; Schön, 1993): essa si configura come capacità di investigare l'azione educativa per comprenderne i significati profondi e riorientare il proprio agire pedagogico in base alle variabili contestuali e situate che via via emergono; è un lavoro di costruzione di nuova conoscenza attraverso la riorganizzazione della teoria sulla base delle categorie epistemologiche che affiorano dalla pratica, nel tentativo di dare significati e orizzonti di innovazione a casi unici (Feucht et al., 2017; Melacarne, 2011; 2022). È in qualche modo un rovesciamento del rapporto tra teoria e pratica (Fook, 1999), nel senso che la seconda offre nuovi punti di vista alla prima.

L'insegnante, inteso come professionista riflessivo, apre vere e proprie piste di indagine a partire da situazioni incerte e ambigue che richiedono capacità di analisi (Striano, 2002; Striano et al., 2018): l'obiettivo non è condurre un confronto sistematico e serrato tra teoria e pratica, bensì dar forma a un sapere funzionale allo sviluppo dell'agire professionale e della scuola come sistema complesso, grazie alla validazione delle prassi in atto (Striano,

2015). In questo senso, non è un caso che il costrutto di riflessività sia connesso a quello di apprendimento trasformativo (Fabbri & Romano, 2018; Fabbri et al., 2021; Striano, 2020; Taylor, 2019): la capacità di riflettere sulla cultura della scuola in termini di ideali pedagogici, azioni educative, modalità di organizzazione e gestione istituzionale consente di individuare punti di forza e criticità, aprendo la strada a cambiamenti con effetti migliorativi per l'esperienza formativa degli studenti (Ferrero & Granata, 2022).

In buona sostanza, l'*habitus* riflessivo è fondamentale non solo per la formazione e la crescita del proprio sé professionale, ma per il miglioramento delle singole istituzioni scolastiche in cui operano i docenti. Proprio per questo la riflessività è spesso tematizzata con preciso riferimento all'idea di comunità di pratiche (Fabbri, 2007; Linder et al., 2012; Tai & Omar, 2023): la produzione di conoscenze condivise all'interno dei contesti lavorativi avviene grazie a precisi momenti di riflessione sulle pratiche e sui loro significati situati. Lo sviluppo di logiche trasformative è dunque frutto di una sorta di razionalità riflessiva che accompagna l'azione educativa e prende forma grazie al confronto tra professionisti (Wenger, 2006).

Introdurre la dimensione della collegialità si rivela fondamentale, poiché l'agire riflessivo necessita dell'integrazione di prospettive differenti per non esaurirsi e aprire a spazi di innovazione inesplorati (Nosari, 2019; Owen, 2023). L'espressione *noi educativo* (Milani, 2023) descrive bene il legame inscindibile tra riflessività e collegialità: si tratta di una relazione tra professionisti dell'educazione che si estrinseca in un lavoro di squadra efficace, intenzionale, progettuale basato su precisi ideali pedagogici e deontologici; l'azione educativa che ne deriva è coordinata, coerente e condivisa poiché è frutto di modalità di confronto dialogiche e co-costruttive che aprono a cambiamenti e trasformazioni migliorative (Milani, 2000; Milani & Nosari, 2022).

L'importanza di una relazione collegiale riflessiva tra insegnanti è riconosciuta a livello internazionale (Bush, 2016), per altro non celando le difficoltà che possono nascere vista la natura interpersonale del rapporto professionale. In ogni caso, si tratta di un preciso impegno etico (Milani et al., 2021) che chiama in causa gli insegnanti e non può essere disatteso: una relazione collegiale forte e sana è una componente essenziale per l'efficacia della scuola e la crescita professionale del singolo docente (Shah, 2012). Il confronto tra professionisti si configura così come occasione privilegiata di dialogo interculturale, divenendo piattaforma in cui condividere ideali pedagogici, valori, prospettive educative (Blasco, 2012): grazie all'integrazione tra punti di vista ogni insegnante riflette sul proprio sé professionale e cresce come professionista e come soggetto facente parte di una comunità più am-

pia. È dunque evidente che riflessività e collegialità sono mutualmente indispensabili (Allard & Gallant, 2012; Sannipoli & Gaggioli, 2021): la seconda non può sussistere senza l'attitudine ad analizzare criticamente ciò che accade nella *routine* educativa, mentre la prima non può estrinsecare il proprio potenziale trasformativo senza assumere carattere sociale e relazionale.

Occorre perciò individuare approcci che sostengano lo sviluppo di un *habitus* riflessivo e di una relazione collegiale. Il dialogo filosofico di comunità derivato dalla *Philosophy for Community* di Matthew Lipman, a sua volta emanazione della *Philosophy for Children*, rappresenta un dispositivo metodologico utile per costruire una relazione collegiale riflessiva tra insegnanti connotata come enucleato fin qui.

Riflessività e collegialità *nella e grazie alla* comunità di ricerca: il dialogo filosofico di comunità

Riflessività e collegialità sono dimensioni intimamente connesse e rappresentano fattori chiave della professionalità docente. Il dialogo filosofico di comunità nella prospettiva della *Philosophy for Community* appare un approccio adatto per dar forma a una relazione collegiale riflessiva che consenta di analizzare i fenomeni educativi con lenti critiche, creatività, empatia e cura attraverso la logica delle buone ragioni. In generale, l'idea è che solo pensando in maniera complessa si possa interpretare la realtà cogliendone tutte le sfumature, senza cedere alla semplicità del pensiero unico (Santi, 2005). Si tratta di una capacità quanto mai necessaria per leggere i contesti educativi e le loro problematiche senza facili soluzioni *prêt-à-porter*.

La *Philosophy for Community* è una derivazione del curricolo della *Philosophy for Children*, ideato da Matthew Lipman e Ann M. Sharp (Lipman, 1988; Lipman & Sharp, 1979): esso propone il dialogo filosofico di comunità come strumento per l'indagine conoscitiva nei diversi campi dell'esperienza umana (Lipman, 2018). Sul piano educativo, è finalizzato all'incremento delle capacità cognitive complesse, delle abilità linguistico-espressive e sociali. Grazie a questa pratica si impara a ragionare e formare concetti a partire da esperienze e problemi, indagandone il significato (Cosentino, 2008; Lipman, 2005). Si dà così forma a un pensiero capace di interrogare le *idées reçues* e ciò che è dato per scontato, di entrare in relazione con gli altri collocandosi in punti di vista differenti dal proprio grazie all'empatia e cooperando per la riuscita della ricerca comune tramite l'esplorazione di questioni trasversali e interdisciplinari (Cosentino, 2002; Striano, 1999; Volpone, 2013). La *Philosophy for Community* consiste nell'utilizzo di questa pratica con gruppi di persone adulte in luogo di bambini e ragazzi.

Essa si basa sulla trasformazione di un gruppo in comunità di ricerca (Cosentino & Oliverio, 2011): il processo euristico si sviluppa attraverso il dialogo con gli altri, che consente di costruire insieme percorsi di indagine sulle dimensioni filosofiche dell'esperienza. Questo avviene grazie alla figura del facilitatore: egli sollecita la discussione, stimolando la comunità in modo non direttivo verso un livello sempre più alto di astrazione a partire da vissuti ed esperienze dei suoi membri; nel solco vygotkiano (Dixon-Krauss, 1998), svolge una funzione di *scaffolding*, sostenendo e guidando cognitivamente e metacognitivamente il processo di indagine filosofica, e di *fading*, riducendo via via il proprio intervento in funzione di una maggior autonomia e autoregolazione della comunità (Calliero & Galvagno, 2019). Il facilitatore favorisce dunque il dialogo, sostenendo il lavoro comunitario, garantendo l'autonomia del processo di ricerca e monitorandone la validità.

Il curriculum dà centralità all'argomentazione ragionata (Santi, 2006), secondo un paradigma scientifico-culturale che fa proprio il modello di un pensiero complesso e multidimensionale (Lipman, 2005), trovando un puntuale riscontro pedagogico: secondo la prospettiva costruttivista della conoscenza, il pensiero ha radice nella partecipazione sociale del soggetto alla globalità del contesto dello stesso pensare, non più percepito come variabile situazionale del processo cognitivo, bensì come elemento costitutivo, che determina l'attribuzione dei significati e le strategie d'indagine (Cosentino, 2008).

Nello specifico, il dialogo filosofico di comunità nella prospettiva lipmaniana mira a un pensiero complesso composto da una dimensione critica autonoma, responsabile e promotrice di democrazia, da una dimensione creativa spontanea, sorprendente e provocatoria e da una dimensione *caring* inerente cura, empatia, metacognizione. L'uso integrato di queste tre componenti attiva le abilità di giudizio tramite cui risolvere situazioni di conflitto: la filosofia è dunque intesa come il mezzo per discernere il vero da ciò che non lo è (Fulford et al., 2021; Kohan, 2014).

Il pensiero critico è pensiero applicato: è un processo che tenta di sviluppare un prodotto, non si limita alla comprensione, utilizza la conoscenza per determinare un cambiamento ragionevole. Si configura come responsabilità cognitiva, è sensibile al contesto e facilitatore del buon giudizio.

Il pensiero creativo è definibile come originale, produttivo, sperimentale, sorprendente. La creatività affonda le proprie radici nella natura, nella sua diversificazione e nell'amplificazione di se stessa, ma è profondamente radicata anche nell'essere umano, per cui riveste un ruolo fondamentale per la scoperta e l'invenzione, ma anche per la riproduzione. Il pensiero creativo favorisce problematicità, spontaneità e intelligibilità.

Il pensiero *caring* dà luogo a operazioni cognitive quali esplorare alternative, scoprire o inventare relazioni, istituire connessioni e misurare differenze. Chi si prende cura si sforza continuamente di trovare un equilibrio tra la parità ontologica degli esseri, le differenze prospettiche di proporzione e le sfumature percettive che derivano dalle discriminazioni emotive. La dimensione affettiva del pensiero *caring* è definita *caring about*. Esiste, però, anche il concetto di *caring for*, che riguarda invece il prendersi cura, il dare risposte ai bisogni dell'altro: il pensiero *caring* è attivo, pertinente alla cura, alla conservazione di ciò che si ama; «unisce il pensiero su ciò che è e il pensiero su ciò che deve essere» (Lipman, 2005, p. 291), acquisendo valenza metacognitiva.

L'integrazione tra le diverse dimensioni del pensiero è resa possibile dalle procedure stesse del curricolo. Le sessioni di dialogo filosofico di comunità hanno infatti una struttura ben definita (Lipman, 2005). Disposti in cerchio, si legge un testo stimolo tratto dal curricolo o a esso ispirato che elicitando domande. A partire da questi interrogativi si decide quali temi indagare; si avvia così il dialogo vero e proprio, durante cui i membri della comunità di ricerca esprimono le proprie idee in una sorta di argomentare collettivo. Si termina con un'autovalutazione, in cui si riflette in maniera metacognitiva sulle modalità di ricerca e di dialogo.

Il dialogo filosofico di comunità nella prospettiva della *Philosophy for Community* si configura come uno strumento adatto per costruire una relazione collegiale riflessiva che non ceda a conformismi, a *slogan* sulle difficoltà dell'educare e dogmatismi, cogliendo le stratificazioni complesse che i contesti educativi e le pratiche portano con sé. Introdurlo nelle scuole durante i momenti collegiali può dunque essere utile per un lavoro intenzionale sulla riflessività e sulla costruzione di un gruppo di lavoro che si strutturi come *noi educativo*. L'esperienza formativa condotta in una scuola primaria del territorio torinese costituisce in questo senso una traduzione operativa delle riflessioni teoriche operate fin qui.

Siamo così sicuri di conoscerci veramente? Il dialogo filosofico di comunità come strumento di riflessività e collegialità

Il percorso formativo dedicato allo sviluppo di una relazione collegiale riflessiva grazie al dialogo filosofico di comunità secondo la prospettiva lipmaniana è stato condotto nel corso dell'anno scolastico 2021/2022 per un totale di quindici incontri di un'ora ciascuno; sono stati coinvolti i dodici insegnanti di una scuola primaria nel territorio torinese (sette di scuola comune, cinque di sostegno per l'inclusione degli alunni con disabilità). I protagonisti

dell'azione formativa hanno dato il proprio consenso per la registrazione dei dialoghi e sono stati informati del loro successivo utilizzo in forma anonima per una riflessione sul percorso realizzato e, più in generale, sull'uso di questo dispositivo metodologico per favorire riflessività e collegialità tra professionisti dell'educazione.

Secondo il funzionamento della *Philosophy for Community*, i dialoghi hanno preso avvio da testi facenti parte del curriculum lipmaniano, vista la loro funzione di mettere in scena comunità di ricerca e modellare il successivo esplicitarsi dell'attività dialogica (De Marzio, 2011; Oliverio, 2015). I pretesti scelti non hanno riguardato questioni meramente educative, piuttosto l'*habitus* riflessivo e interrogativo e la capacità di integrare ragionamenti e punti di vista: in questo modo si è tentato di favorire un lavoro sulla riflessività e sull'essere un *noi educativo* che potesse poi rivelarsi utile nella quotidianità del lavoro scolastico e non limitarsi ai soli momenti di pratica filosofica.

Nelle righe seguenti proponiamo alcuni estratti dialogici che permettono di comprendere quanto la riflessività sia una dimensione essenziale dell'agire educativo e che solo all'interno della relazione collegiale è possibile mettere in discussione il proprio sé professionale per costruire ideali pedagogici condivisi che sostanzino un'azione professionale coerente ed efficace.

A.: Le regole sono certo utili, ma rischiano di imbrigliarci in azioni che poi non rispondono a quello che serve veramente... Così perdono il loro scopo primario.

C.: A me danno sicurezza.

G.: Anch'io credo che l'abitudine, e quindi le regole che via via diventano una routine, ci permettano di essere più sicuri quando insegniamo.

V.: Però a chi servono le regole? Non siamo noi i protagonisti della scuola.

Fac.: Proviamo a riflettere su questo punto. Perché le regole esistono? E come nascono?

F.: Le regole nascono per un'esigenza... Ed esistono perché servono.

T.: Purtroppo non tutti le rispettano.

Fac.: Perché se servono non sono rispettate da tutte le persone?

A.: Alcuni hanno un tornaconto nel non rispettare le regole, è più facile fare così...

B.: Un bambino magari si diverte a parlare con un compagno durante la lezione... È più bello giocare che ascoltare l'insegnante. Ma non è giusto!

V.: Come insegnanti dovremmo chiederci perché il bambino parla e non trova la nostra lezione interessante. La regola di ascoltare l'insegnante c'è: ma davvero basta quella a metterci al riparo da riflettere sull'efficacia di quello che facciamo?

B.: Quindi è sempre colpa dell'insegnante?

V.: Non è detto... Ma se capita spesso che i ragazzi non ascoltano forse come professionisti dovremmo farci qualche domanda.

Fac.: Allarghiamo la riflessione a tutta la comunità. Perché le regole talvolta non vengono rispettate?

C.: A volte non sono condivise. Non penso solo ai ragazzi, il mio pensiero va anche alle famiglie. A volte diamo per scontato qualcosa che non lo è per tutti. Noi magari abbiamo sempre fatto così, ma non è detto che tutti siano abituati a questo modo di fare scuola.

M.: Dovremmo chiederci più spesso il perché del nostro agire, il perché delle procedure che applichiamo, il perché dei nostri comportamenti...

F.: Sì, a volte facciamo cose per ripetizione senza sapere quale sia davvero il senso profondo di quello che stiamo facendo.

La riflessione sulle regole apre a ragionamenti più profondi sul senso dell'agire educativo e sulla direzionalità delle scelte professionali. Emerge la convinzione che spesso si ragiona per procedure e protocolli da applicare, senza una seria analisi delle motivazioni sottese all'azione e alla progettualità pedagogica; diviene così imprescindibile domandarsi se la struttura organizzativa della scuola a cui come insegnanti si contribuisce a dare forma sia più funzionale ai ragazzi o a chi lavora nell'istituzione. In questo cortocircuito, la relazione collegiale del gruppo mostra la propria immaturità¹: la costruzione collettiva di significati è resa possibile dal facilitatore, che interviene quando il dialogo rischia di diventare un confronto a due sulla competenza professionale individuale e non sui valori condivisi come gruppo.

In effetti, durante un incontro successivo² la riflessione si sposta proprio sull'essere un gruppo di lavoro che agisce intenzionalmente secondo una progettualità pedagogica ed educativa costruita insieme.

M.: Qui c'è un gruppo storico e un gruppo di nuovi insegnanti, ma credo che siamo amalgamati... Ci conosciamo da tanto e sappiamo quali sono i punti deboli e di forza dell'uno e dell'altro. C'è quasi un rapporto di amicizia.

C.: Io non sono così sicura che ci conosciamo autenticamente... E nemmeno che siamo amici. Possiamo dire che ci rispettiamo.

Fac.: Che cosa vuol dire conoscersi autenticamente?

A.: Non è sicuramente una questione di tempo. Io sono d'accordo con C. per quanto riguarda questo punto: siamo colleghi, con alcuni siamo qui da tanto tempo... Ad esempio io lavoro con F. da dodici anni, ma non posso dire di conoscerla in tutto e per tutto: ci sono diversi lati oscuri della sua personalità, non so ad esempio com'è a casa sua e non so quali siano i suoi pensieri rispetto a specifiche questioni.

B.: Tra noi c'è sicuramente una relazione professionale ben collaudata, ma la vera conoscenza è un'altra cosa.

¹ Si tratta di un estratto dialogico risalente al primo incontro del percorso formativo.

² L'estratto dialogico si riferisce al quinto incontro.

V.: La conoscenza autentica c'è quando si riesce a entrare in contatto con l'altro in tutte le sue dimensioni emozionali. Sul piano professionale penso che non sia necessario.

Fac.: Che cos'è necessario secondo voi sul piano professionale?

D.: Sicuramente il rispetto e la stima professionale. Dobbiamo entrare in relazione e comprenderci, pensare insieme a come agire per il bene dei ragazzi... Che non è un concetto mieloso: di che cos'hanno bisogno? Che cosa dobbiamo insegnare loro? In che modo? Se non sappiamo metterci d'accordo tra noi adulti li disorientiamo.

F.: Anche in questo caso, per sapere come avviare una conoscenza professionale dobbiamo conoscere che cos'è la conoscenza e quali sono i suoi livelli.

Fac.: Chiediamocelo, allora! Che cos'è la conoscenza?

B.: Io non penso che la conoscenza sia qualcosa di dato... Credo che sia la capacità di leggere situazioni sempre diverse con le proprie lenti, che sono diverse da quelle degli altri...

V.: C'è vera conoscenza solo quando riusciamo a confrontarci con gli altri senza la presunzione di avere la verità in tasca, secondo me.

La riflessione del gruppo è rivolta, in qualche modo, a comprendere come costruire una relazione collegiale autentica, distinguendola da altre tipologie di rapporti umani che, pur richiedendo una conoscenza reciproca, non sono sovrapponibili a un'azione professionale pedagogicamente orientata. Come si vede dall'estratto dialogico, gli interventi appaiono più maturi e gli insegnanti sembrano più disponibili a integrare prospettive e punti di vista, come per altro la relazione collegiale richiede.

L'ultimo estratto che proponiamo, che dal punto di vista temporale si colloca al termine del percorso formativo³, si riferisce al momento di autovalutazione previsto al termine di ogni dialogo filosofico di comunità. È interessante proporre questo stralcio poiché il gruppo riflette sull'intero itinerario formativo, individuando la propria evoluzione e focalizzandosi su come la relazione collegiale sia maturata nel corso degli incontri, con attenzione a scorgere i riverberi di questa crescita sulla pratica educativa quotidiana.

Fac.: Pensando non solo al dialogo di oggi ma al percorso in generale, come vi siete sentiti? Ritenete di essere cresciuti come comunità, come gruppo?

E.: Le prime volte ognuno faticava un po' ad abbandonare il proprio pensiero, non ci integravamo bene. Se non ci fossi stato tu non dico che l'avremmo finita a litigare, ma degli scontri ci sarebbero stati. Andando avanti, abbiamo capito come ascoltarci e come mettere insieme le idee. Ci portiamo a casa la capacità di ascoltarci, progettare insieme e non essere delle monadi.

³ Lo stralcio dialogico risale al quindicesimo e ultimo incontro della formazione su riflessività e collegialità.

B.: In effetti, ho capito quanto sia importante ascoltarci. Solitamente, quando parliamo tra di noi, rimane appunto un parlare: ognuno dice la sua e c'è chi parla più forte e chi ha più presa sugli altri, magari perché ha incarichi all'interno della scuola o ha semplicemente un carattere più forte e battagliero. Questo percorso mi ha aiutato ad avere il coraggio di prendere la parola per far sentire la mia voce, di dire che non sono d'accordo e che vorrei trovare una strada diversa.

A.: Io a volte sono troppo battagliera... Ho imparato ad ascoltare di più e a lasciare spazio agli altri: ho cominciato a problematizzare le mie convinzioni... Il punto di vista degli altri mi aiuta ad agire in modo migliore.

D.: Anch'io trovo che siamo più gruppo. Non vuol dire che siamo amici, è una cosa diversa: siamo colleghi e sappiamo lavorare insieme per i ragazzi.

V.: Dovremmo riprendere questo lavoro anche il prossimo anno. Temo che gli effetti benefici possano via via sparire. I primi incontri non c'era verso di metterci d'accordo... Ora sappiamo fermarci, ascoltarci e capire come mettere insieme le nostre idee e agire in un modo che accontenti tutti e si adatti ai bisogni dei nostri alunni.

F.: L'altro giorno dovevamo organizzare l'accoglienza per un gruppo di insegnanti e alunni in ERASMUS. Prima di questo percorso avrebbe preso tutto in mano la nostra referente di plesso; questa volta ci siamo incontrati un paio di volte e abbiamo esposto le nostre idee... Ne è venuta fuori un'occasione bella di incontro e nelle attività che abbiamo proposto c'era la personalità e la professionalità di tutti noi.

M.: Sono cambiate le relazioni tra noi e questo fa bene anche ai ragazzi. Io sono un'insegnante di sostegno: questo lavoro ci ha aiutato a capire l'importanza del lavoro di tutti per un'inclusione effettiva ed efficace e ci ha insegnato a collaborare anche in aula.

L'autovalutazione finale si è configurata come un bilancio conclusivo del percorso e ha evidenziato il cambiamento degli insegnanti in termini di *habitus*. La riflessione sul sé professionale ha condotto i docenti a crescere a livello individuale e come gruppo: grazie al dialogo filosofico di comunità ognuno ha potuto confrontare le proprie credenze con quelle degli altri, rivedendo le proprie convinzioni e integrando il proprio punto di vista con le asserzioni che via via emergevano nel circolo ermeneutico. L'esperienza ha avuto riverberi sulla vita scolastica quotidiana, rendendo gli insegnanti professionisti riflessivi e capaci di vivere una relazione autenticamente collegiale, pedagogicamente sostanziata e orientata.

È chiaro che il buon esito dell'itinerario formativo qui sinteticamente analizzato non possa essere generalizzato: si tratta di un caso specifico non trasferibile alla totalità dei contesti educativi. In ogni caso, può essere proficuo utilizzare questo percorso come punto di partenza per immaginare esperienze formative che si servano del dialogo filosofico di comunità come approccio

per favorire una relazione collegiale riflessiva autentica tra le *équipe* educative. L'attitudine ad analizzare il proprio agire e a vivere la professione docente non come lavoro individuale bensì come percorso collegiale costruito ogni giorno da un *noi educativo* è qualcosa di intenzionale e consapevole che non è dato a priori ma necessita di un lavoro *ad hoc*.

Il dialogo filosofico di comunità per coltivare riflessività e collegialità: note conclusive

In questo saggio abbiamo analizzato le potenzialità del dialogo filosofico di comunità per la costruzione di un *habitus* professionale riflessivo e aperto a una relazione collegiale significativa e autentica. Non è possibile superare le criticità della scuola senza insegnanti che agiscono in maniera sinergica dopo aver analizzato la propria azione educativa e i contesti in cui operano.

In primo luogo, un *habitus* che abbia come perno la riflessività è fondamentale per la propria crescita professionale e per lo sviluppo dell'istituzione scolastica in cui si opera. In linea di continuità, la costruzione di una relazione collegiale con i colleghi si rivela essenziale, poiché l'integrazione di punti di vista differenti rende la riflessività qualcosa di non rivolto tautologicamente a se stessi e fa sì che essa non si esaurisca, aprendo a spazi di innovazione inesplorati.

In secondo luogo, occorre traslare le riflessioni teoriche sulla riflessività su un piano più operativo. Il dialogo filosofico di comunità sostiene la costruzione di una relazione collegiale riflessiva tra professionisti dell'educazione grazie a momenti specifici di confronto. Inserendosi nella cornice della *Philosophy for Community* lipmaniana, fa sì che il gruppo di lavoro si trasformi in una comunità di ricerca impegnata in un'indagine conoscitiva su tematiche di spessore filosofico. L'*habitus* della ricerca viene così acquisito dai membri del circolo ermeneutico, che lo fanno proprio portandolo nel proprio agire professionale.

In terzo luogo, l'esperienza condotta con gli insegnanti di una scuola primaria del territorio torinese conferma l'utilità del dialogo filosofico di comunità nell'acquisizione di un *habitus* riflessivo e aperto a una collegialità autentica e pedagogicamente orientata. La presenza di un facilitatore esterno si è rilevata cruciale per supportare la comunità di ricerca nella crescita come *team* di lavoro che si configurasse come *noi educativo* capace di dar forma a una progettualità intenzionale, consapevole e condivisa.

Riflessività e collegialità si qualificano dunque come dimensioni fondamentali della professione docente. Esse non devono essere considerate come acquisite a priori, ma essere poste al centro di specifici percorsi formativi. Il

dialogo filosofico di comunità di matrice lipmaniana rappresenta in questo senso un dispositivo metodologico utile per la costruzione di comunità di pratiche intenzionali e pedagogicamente orientate.

Riferimenti bibliografici

- Allard, A. C., & Gallant, A. (2012). Is This a Meaningful Learning Experience? Interactive Critical Self-Inquiry as Investigation. *Studying Teacher Education*, 8(3), pp. 261-273. Doi: 10.1080/17425964.2012.719128.
- Blasco, M. (2012). On reflection: Is reflexivity necessarily beneficial in intercultural education?. *Intercultural Education*, 23(6), pp. 475-489. Doi: 10.1080/14675986.2012.736750.
- Bush, T. (2016). Collegiality and professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), pp. 871-874. Doi: 10.1177/1741143216663993.
- Calliero, C., & Galvagno, A. (2019). *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*. Torino: Loescher.
- Chiosso, G. (2009). *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*. Milano: Mondadori Università.
- Chiosso, G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Milano: Mondadori Università.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Cosentino, A. (Ed.) (2002). *Filosofia e formazione. Dieci anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.
- Cosentino, A. (2008). *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Milano: Apogeo.
- Cosentino, A., & Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- De Marzio, D. M. (2011). What happens in philosophical texts: Matthew Lipman's theory and practice of the philosophical text as model. *Childhood & Philosophy*, 7(13), pp. 29-47.
- Dixon-Krauss, L. (1998). *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*. Trento: Erickson.
- Easton, L.B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), pp. 755-761.
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development?. *Oxford Review of Education*, 28(1), pp. 123-137. Doi: 10.1080/03054980120113670.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Milano: FrancoAngeli.

- Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), pp. 68-88. Doi: 10.15160/2038-1034/2326.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Feucht, F. C., Lunn Brownlee, J., & Schraw, G. (2017). Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition in Teaching and Teacher Education. *Educational Psychologist*, 52(4), pp. 234-241. Doi: 10.1080/00461520.2017.1350180.
- Ferrero, V., & Granata, A. (2022). Per amore della Democrazia. Equità e formazione socio-politica dei futuri insegnanti. *Professionalità Studi*, 5(3), pp. 2-21.
- Fook, J. (1999). Reflexivity as method. *Annual Review of Health Social Science*, 9(1), pp. 11-20. Doi: 10.5172/hesr.1999.9.1.11.
- Fulford, A., Lockrobin, G., & Smith, R. (Eds.) (2021). *Philosophy and Community. Theories, Practices and Possibilities*. New York: Bloomsbury USA Academic.
- Fullan, M. (2014). *Teacher development and educational change*. New York: Routledge.
- Linder, R. A., Post, G., & Calabrese, K. (2012). Professional Learning Communities: Practices for Successful Implementation. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78(3), pp. 13-22.
- Lipka, R. P., & Brinthaupt, T. M. (Eds.) (1999). *Role of Self in Teacher Development, The*. New York: State University of New York press.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Temple: Temple University Press.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lipman, M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Milano-Udine: Mimesis.
- Lipman, M., & Sharp, A. M. (1979). Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children. *Oxford Review of Education*, 4(1), pp. 85-90. Doi: 10.5840/thinking19791241.
- Melacarne, C. (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*. Napoli: Liguori.
- Melacarne, C. (2022). *Narrative Inquiry. Fare ricerca educativa con le persone e con le comunità*. Roma: Carocci.
- Milani, L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: Scholé.
- Milani, L., Boeris, C., & Guarcello, E. (2021). *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*. Bari: Progedit.
- Milani, L. (2023). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*. Bari: Progedit.
- Milani, L., & Nosari, S. (2022). *Percorsi di innovazione. Pratica, relazioni e spazi educativi*. Bari: Progedit.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nosari, S. (2019). *Il dovere creativo. Principi e conseguenze della creatività umana*. Brescia: Studium.

- Nosari, S. (2020). *Fare educazione. Strutture, azioni, significati*. Milano: Mondadori Università.
- Oliverio, S. (2015). Lipman's novels or turning philosophy inside-out. *Childhood & Philosophy*, 11(21), pp. 81-92.
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian journal of adult learning*, 54(2), pp. 54-77.
- Salzman, P. C. (2002). On reflexivity. *American Anthropologist*, 104(3), pp. 805-811. Doi: 10.1525/aa.2002.104.3.805.
- Sannipoli, M., & Gaggioli, C. (2021). Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva. *Form@re*, 21(1), pp. 38-52. Doi: 10.13128/form-10436.
- Santi, M. (Ed.) (2005). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Shah, M. (2012). The Importance and Benefits of Teacher Collegiality in Schools. A Literature Review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 1242-1246. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.282.
- Stewart, C. (2014). Transforming Professional Development to Professional Learning. *Journal of Adult Education*, 43(1), pp. 28-33.
- Striano, M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Milano: Booklet.
- Striano, M. (2002). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Striano, M. (2015). *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla logica di John Dewey*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Striano, M. (2020). L'apprendimento trasformativo. *Pedagogia e Vita*, 78(2), pp. 36-48.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- Tai, M. K., & Omar, A. K. (2023). Relationship between professional learning community and teacher attitudes toward change. *International Journal of Management in Education*, 17(1), pp. 1-18. Doi: 10.1504/ijmic.2023.127778.
- Taylor, E. W. (2019). Apprendimento trasformativo: insegnare per promuovere cambiamento. *Educational Reflective Practices*, 9(1), pp. 19-38. Doi: 10.3280/erp2019-001003.
- Volpone, A. (Eds.) (2013). *Pratica filosofica di comunità*. Napoli: Liguori.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.