

Costruire comunità di ricerca dialogiche: quando l'aula accademica diventa uno spazio di formazione e possibilità interculturali

Building dialogic communities of inquiry: When the academic class becomes a space for intercultural training and possibilities

Isabella Pescarmona*, Valerio Ferrero*

Riassunto

Questo saggio intende discutere le prospettive di innovazione relative alla didattica accademica nell'ambito delle scienze umane, approfondendo le modalità di formazione interculturale dei futuri insegnanti. Concentrandosi sull'aula universitaria come territorio plurale e proponendo la pratica filosofica di comunità di matrice lipmaniana come metodo attraverso cui gli studenti possono acquisire un *habitus* interculturale e co-costruire conoscenze disciplinari, si enfatizza la necessità di una trasformazione dei processi formativi tramite approcci che favoriscano la partecipazione attiva degli studenti e, al contempo, sollecitino un riposizionamento dei docenti per promuovere un contesto dialogico e plurale.

Parole chiave: innovazione, didattica universitaria, educazione interculturale, aula accademica, pratica filosofica di comunità

Abstract

This essay aims to discuss the perspectives of innovation in relation to academic didactics in the humanities by examining how future teachers can be trained in the field of intercultural education. It focuses on the university class as a plural

* Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino, e-mail: isabella.pescarmona@unito.it; valerio.ferrero@unito.it.

Il saggio è frutto di una riflessione condivisa da parte dei due autori; rispetto alla redazione dei paragrafi, Isabella Pescarmona ha curato i §§ 1, 2 e 5, Valerio Ferrero i §§ 3 e 4.

territory and proposes Lipmanian community philosophical practice as a method through which students can acquire an intercultural habitus and co-construct disciplinary knowledge. It emphasises the need to transform training processes through approaches that encourage active student participation and call for a repositioning of teachers to promote a dialogical and plural context.

Keywords: innovation, university teaching, intercultural education, academic class, community philosophical practice

Articolo sottomesso: 15/04/2024; accettato: 04/06/2024

1. Innovare la didattica universitaria *con* la voce degli studenti

In un mondo sempre più multiculturale, innovare la formazione universitaria per renderla maggiormente centrata sugli studenti e rispondente ai loro diversi bisogni e prospettive è un argomento cruciale nel dibattito scientifico sia internazionale (Hunt & Chalmers, 2022; Kim & Maloney, 2020; Paulsen, 2016) sia italiano (Galliani, 2011; Lotti et al., 2021; Robasto, 2018). La questione chiama in causa non soltanto la progettazione degli insegnamenti in termini di contenuti curriculari, ma anche le modalità di accesso alla conoscenza e la gestione di spazi e tempi di apprendimento da parte dei docenti (Felisatti & Serbati, 2018; Perla & Vinci, 2022), affinché gli studenti possano sentirsi co-protagonisti di un progetto di co-costruzione della conoscenza in cui i loro apporti peculiari e plurali possano essere valorizzati.

Questo saggio intende contribuire alla riflessione pedagogica sul tema, concentrandosi su come avviare percorsi di innovazione nella didattica universitaria nell'area delle scienze umane e ponendo il *focus* sulla formazione accademica dei futuri insegnanti nell'ambito dell'educazione interculturale (Achaeva et al., 2018; Figueredo-Canosa et al., 2020). Partendo dai significati e dalle funzioni che può assumere oggi l'aula universitaria, si argomenta su quali approcci didattici possano essere impiegati per dare voce alle diverse storie, esperienze e visioni presenti come risorse per l'apprendimento. Più specificamente, viene presentata la pratica filosofica di comunità secondo l'approccio elaborato da Matthew Lipman (2005; 2018) come possibile metodo di formazione anche in ambito accademico per sostenere nei futuri insegnanti la capacità di far fronte a un contesto educativo complesso e multiculturale.

Come l'aula universitaria può divenire uno "spazio di possibilità" in cui dar valore al pluralismo di prospettive? In che modo la pratica filosofica di comunità di matrice lipmaniana può rappresentare un approccio utile e originale per promuovere il protagonismo degli studenti e insegnare a crescere come comunità di ricerca? Sulla scorta di queste domande viene esplorato il potenziale

impatto trasformativo di alcuni percorsi di didattica attiva per l'innovazione formativa a livello accademico.

2. L'aula accademica come territorio plurale

“Nonostante l'attenzione contemporanea della società al multiculturalismo, in particolare nell'ambito dell'istruzione, la discussione pratica su come trasformare la gestione della classe in modo che l'esperienza di apprendimento risulti inclusiva non viene ancora affrontata come dovrebbe [...] – a tutti i livelli, dall'elementari all'università”, afferma bell hooks (2020); “la maggior parte di noi è stata educata in contesti in cui gli stili di insegnamento riflettevano la nozione di una singola norma di pensiero ed esperienza, che ci hanno incoraggiato a ritenere universale” (p. 67). Con queste parole la pedagogista e attivista afroamericana riesamina criticamente il modo in cui molti docenti concepiscono lo spazio di apprendimento e resistono all'idea di cambiare i propri paradigmi e di abbracciare modalità e riferimenti multipli per far fronte a un'aula multiculturale.

L'originalità dell'argomentazione risiede nel fatto che prende le mosse dalla sua esperienza come docente universitaria, ritenendo che proprio a partire dal mondo accademico debba aver inizio il cambiamento, insegnando e coinvolgendo gli studenti in un dialogo che renda “l'aula un ambiente democratico in cui tutti sentono la responsabilità del contribuire” (hooks, 2020 p. 71). Prima di lei, già Freire (1971) aveva criticato l'approccio insito in un'*educazione depositaria*, secondo cui gli studenti sono considerati semplicemente come *consumatori passivi*, e aveva sostenuto la necessità di costruire entro l'aula una comunità per creare un clima di apertura e rigore intellettuale, stimolando il sentimento di un impegno condiviso e di un bene comune.

Questo processo però, secondo bell hooks, non è scontato e richiede ai docenti di accettare che l'aula non sia un luogo *sicuro*, in cui tenere le lezioni a gruppi di studenti tranquilli che rispondono a dovere qualora interpellati. Inoltre, li sollecita anche a considerare come non sia uno spazio neutro, ossia privo di pregiudizi e dinamiche di potere, in cui le diversità di appartenenza a una classe sociale, di provenienza geografica, di genere o relative ad altre dimensioni non abbiano influenza nel processo di acquisizione e costruzione della conoscenza (hooks, 2020). Insegnare in un mondo multiculturale costringe dunque la pedagogia a uscire dagli stretti confini che hanno modellato storicamente e culturalmente le modalità attraverso cui il sapere viene condiviso in classe e a prendere consapevolezza di quelle pratiche e abitudini consolidate che possono perpetuare forme di pregiudizio e discriminazione (Gobbo, 2000; Tarozzi, 2015, Borghi, 2020). Questo percorso di cambiamento implica non solo di

promuovere la libertà di pensiero che l'apprendimento e l'insegnamento possono offrire, ma anche di sperimentare strumenti e strategie capaci di innovare la didattica disciplinare e interdisciplinare in un'ottica più inclusiva ed equa, affinché gli studenti riconoscano la diversità come una sfida positiva.

Questo è particolarmente urgente per chi si sta formando come futuro insegnante. Ascoltare voci, prospettive ed esperienze differenti può diventare un *esercizio di riconoscimento* che mette in discussione concezioni del sapere e posizioni codificate per trasformare la didattica a partire dai banchi universitari. Si tratta di iniziare a concepire "l'aula come territorio plurale", ossia come uno spazio abitato da molteplici storie e punti di vista di cui è necessario tener conto nel processo di insegnamento e da cui partire per "s-confinare in nuovi e inesplorati territori d'incontro e di apprendimento, favorendo processi di presa di parola da parte di tutte le diversità, voci ed esperienze e modificando i ruoli e le relazioni abituali" (Pescarmona & Giorgis, 2022, p. 153). Al posto di affermare l'universalità di una singola storia (Adichie, 2020) e di un'unica voce da cui si genera il sapere, si può scegliere di coinvolgere gli studenti universitari in un dialogo e un confronto sui fattori socio-economici, politici e culturali che creano disuguaglianza, promuovendo quella consapevolezza critica necessaria per attuare prassi trasformative tramite cui problematizzare ciò che è dato per scontato, far sperimentare reti positive di interdipendenza e sostenere processi di co-costruzione della conoscenza in aula.

Come sosteneva bell hooks (2020), è fondamentale che tali storie, voci e prospettive diverse degli studenti possano *farsi esperienza* per gli altri studenti, per i docenti e per tutte quelle persone che non hanno ancora voce (e che magari abiteranno le classi scolastiche), ma che possono beneficiare di una nuova narrazione collettiva e partecipativa. L'aula è, infatti, il territorio dove diversi punti di vista si incontrano e si relazionano, potendo nutrirsi vicendevolmente, ignorarsi oppure anche entrare in conflitto; è quello spazio in cui la convivenza di storie e voci diverse può trasformarsi in una risorsa per costruire una prospettiva critica sulla realtà e sulle stesse istituzioni scolastiche. *Riconoscersi in uno spazio di dialogo democratico* può divenire così motore dell'azione didattica e fondamento per la costruzione di una reale "comunità di apprendimento e di ricerca" (Cacciamani & Giannandrea, 2004).

Questo vale per tutte le discipline, ma assume un ruolo centrale per l'area delle scienze umane e per tutti quegli insegnamenti che mirano a formare la postura professionale, la deontologia e l'approccio riflessivo dei futuri insegnanti che si troveranno, a loro volta, a dover preparare gli alunni a vivere in un mondo complesso e multiculturale e a educarli a una cittadinanza più attiva e consapevole. In tal senso, l'insegnamento dell'educazione interculturale può farsi perno per coltivare "una cultura dell'educazione critica e riflessiva, capace di accogliere diverse narrazioni e di far emergere le risorse e le possibilità di

cambiamento” (Pescarmona et al., 2023, p. 42), incarnando le finalità e i principi teorici ed epistemologici attraverso pratiche didattiche partecipative e inclusive, che contemplino anche il dissenso e favoriscano una partecipazione paritaria (Fraser & Honneth, 2003).

3. La comunità di ricerca: pluralismo in aula e intercultura

Nel sostenere i futuri docenti nell’acquisizione di un *habitus* interculturale orientato al dialogo, alla capacità di entrare in relazione dialettica con le diversità, all’equità e alla giustizia sociale (Bhatti et al., 2007; Leeman & Ledoux, 2003; Ogay & Edelman, 2016) assume rilevanza cruciale il carattere plurale dell’aula universitaria: la questione riguarda gli approcci didattici adottati e la postura del docente, che devono favorire il superamento del modello trasmissivo per incentivare il protagonismo degli studenti. L’impiego della pratica filosofica di comunità lipmaniana può sostenere questa visione in cui il pluralismo è un punto di forza e non qualcosa da omologare a un’idea artefatta di norma.

L’approccio di Lipman è stato tradizionalmente utilizzato nelle scuole per l’educazione al pensiero complesso (Kennedy, 2012), ma si è poi diffuso anche in altri contesti e con differenti fasce d’età per promuovere lo sviluppo di relazioni significative e agevolare processi di partecipazione democratica in ambito professionale, politico e sociale (Striano, 2011; Lewis & Robinson, 2016). Il suo potenziale può essere impiegato anche per la formazione dei futuri insegnanti (Lewis, 2022; Oliverio, 2022), soprattutto per riflettere sui processi educativi in contesti multiculturali: infatti, incoraggia la loro partecipazione attiva sotto forma di un esercizio di indagine che consente di fornire interpretazioni originali e sviluppare una posizione etica attraverso il confronto con punti di vista diversi (Oliverio, 2014; Santi et al, 2019).

Questa proposta si basa sulla trasformazione del gruppo di studenti in una “comunità di ricerca” (Cosentino & Oliverio, 2011), ossia un *setting* caratterizzato da inclusione, partecipazione, cognizione condivisa, relazioni faccia a faccia, ricerca di significato, solidarietà sociale, ragionevolezza, esercizio del pensiero (autonomo e condiviso) e atti deliberativi (Lipman, 2005). Come sottolinea Oliverio (2022), proprio questa ambientazione didattica innesca processi riflessivi in cui gli studenti non sono eterodiretti in ragionamenti e argomentazioni, bensì possono sviluppare il loro pensiero in piena autonomia grazie a un dialogo euristico in cui le prospettive differenti si configurano come carburante necessario per il processo conoscitivo.

Al fine di promuovere questo tipo di abilità si suggerisce il dispositivo della comunità di ricerca filosofica [...], che rientra nella prospettiva pragmatista di educazione al pensiero riflessivo ma con un'importante innovazione, ossia di curvare il metodo dell'indagine deweyana in direzione della trattazione delle questioni filosofiche, intendendo con questa espressione non già un campo disciplinare specialistico, bensì tutte quelle domande in cui è in gioco una riflessione di metalivello sui significati della nostra rete di credenze. In questo senso, la comunità di ricerca filosofica si raccomanda in tutti quei percorsi formativi in cui si vogliano attivare dei percorsi di riflessività che riguardino il livello delle concezioni di fondo (e, in modo eminente, i valori) che strutturano il proprio agire (p. 46).

La “comunità di ricerca” si forma grazie al funzionamento stesso della pratica filosofica elaborata da Lipman (2005; 2018)¹. La lettura condivisa di un testo incoraggia la formulazione di domande; questi interrogativi sono poi analizzati e organizzati in base a filoni tematici. Viene poi definito e condiviso dal gruppo un piano di discussione; inizia così il dialogo, che coinvolge tutti i partecipanti in modo attivo. L'attività si conclude con un'autovalutazione riferita ad aspetti socio-relazionali e al processo di indagine.

Mentre la comunità di ricerca procede con le sue valutazioni, ogni movimento genera una nuova necessità. La scoperta di una prova getta luce sulla natura della prova successiva, che risulta quindi necessaria. Fare un'affermazione rende necessario che si scoprano le ragioni di tale affermazione. Fare un'inferenza obbliga i partecipanti a esplorare ciò che si era assunto o dato per scontato e che ha portato alla scelta di quella particolare inferenza. Asserire che molte cose sono diverse esige che ci si chieda come esse possano essere differenziate. Ogni movimento determina una serie di movimenti contrari o a favore. Man mano che le questioni secondarie trovano una sistemazione, la direzione della comunità viene confermata e chiarita, e la ricerca prosegue con rinnovato vigore (Lipman, 2005, p. 107).

Se l'uso della pratica filosofica per la co-costruzione e l'acquisizione di conoscenze proprie dell'educazione interculturale richiede ragionamenti specifici sul curricolo elaborato da Lipman, è indubbio che la comunità di ricerca rappresenti un'ambientazione virtuosa per l'interiorizzazione di un *ethos* interculturale (Tarozzi, 2015) da parte dei futuri insegnanti: essi sviluppano infatti le capacità di mettere in discussione le proprie convinzioni sull'educazione, di muoversi tra diversi sistemi di significato e di elaborare sintesi condivise che integrino i differenti punti di partenza (Anderson, 2016). Nel circolo ermeneutico entrano in gioco relazioni, aspetti emotivi, sociali ed etici (Cosentino & Oliverio, 2011): ogni ragionamento non è a sé stante, ma si lega agli altri e

¹ Lipman ha elaborato un curricolo composto da racconti da utilizzare con le classi e manuali per sostenere gli insegnanti nell'uso del metodo.

produce un sapere originale e intrinsecamente interculturale, poiché composito dei pensieri unici di ciascuno.

La comunità di ricerca enfatizza il pluralismo dell’aula accademica grazie al protagonismo degli studenti (Cosentino, 2021): il docente non propone una visione *standard* del sapere, ma viene lasciato spazio ai soggetti in apprendimento, che portano in un *setting* accogliente e democratico la loro visione del mondo e si aprono a un dialogo euristico in cui le varie prospettive si integrano dando vita a esiti inediti (Ferrero, 2024; Oliverio, 2021; Pulvirenti, 2010). Questa dinamica è resa possibile dalla multidimensionalità del pensiero (Lipman, 2005): ogni alunno esercita pensiero critico, creativo e *caring* e proprio l’intreccio delle caratteristiche tipiche di ciascun *modus cogitandi* (Fig. 1), presenti in ogni membro in maniera differente e unica, consente di enfatizzare il carattere plurale e multiculturale dell’aula accademica in ottica interculturale.

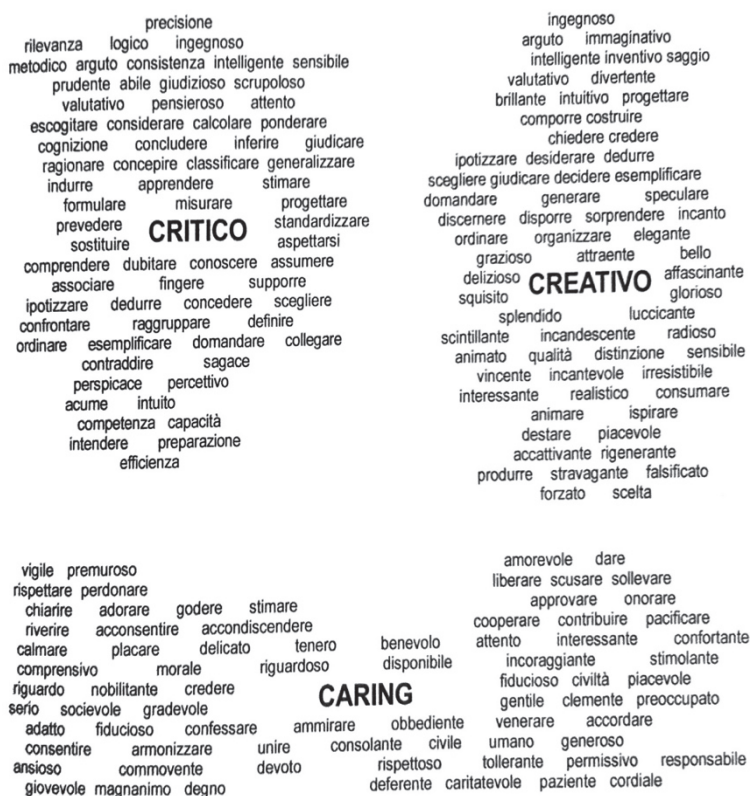


Fig. 1 - Le caratteristiche delle tre dimensioni del pensiero (Lipman, 2005, p. 153)

Per innescare questo processo è cruciale la funzione svolta dal docente, che diviene facilitatore dei processi di co-costruzione della conoscenza (Cosentino, 2008; Cosentino & Oliverio, 2011; Lipman, 2005; 2018). In altre parole, non impone il proprio pensiero ai partecipanti, ma favorisce la presa di parola di tutti i membri della comunità, sostenendoli nell'argomentazione ragionata e nel rigore logico delle loro asserzioni.

Gli assunti principali del paradigma riflessivo [proprio della pratica filosofica di comunità] sono:

1. l'educazione è il risultato della partecipazione alla comunità di ricerca guidata dall'insegnante, tra i cui obiettivi vi è l'acquisizione della capacità di comprendere e di "giudicare bene";
2. gli studenti sono spinti a pensare al mondo ogni volta che la nostra conoscenza del mondo si rivela ai loro occhi ambigua, incerta e misteriosa;
3. le discipline coinvolte nella ricerca sono sovrapponibili e non sono esaustive; le relazioni con i loro argomenti sono, di conseguenza, alquanto problematiche;
4. la posizione dell'insegnante è fallibile e non autoritaria;
5. gli studenti devono essere attenti e riflessivi e sempre più ragionevoli e giudiziosi;
6. la parte fondamentale del processo educativo non è l'acquisizione di informazioni, bensì la comprensione delle relazioni interne e reciproche tra gli argomenti oggetto d'indagine (Lipman, 2005, p. 29).

La comunità di ricerca si rivela dunque un *setting* autenticamente interculturale, poiché consente di *trasformare l'aula* valorizzandola come territorio plurale e richiede di *trasformare se stessi come docenti* assumendo il ruolo di facilitatori. Essa promuove il dialogo tra studenti diversi per età, cultura, provenienza geografica, stili e abitudini di vita, concezioni riguardanti l'educazione; facilita il rispetto e la comprensione delle differenze, scardinando visioni stereotipate grazie alla logica delle buone ragioni che è sottesa alle argomentazioni che prendono forma nel circolo ermeneutico. La partecipazione attiva dei soggetti grazie a un insegnante che non è depositario della conoscenza ma coricercatore consente di superare una concezione bancaria della formazione che perpetua i rapporti di potere tra docenti e discenti e porta alla riproduzione di questi schemi nell'azione professionale dei futuri insegnanti a scuola.

4. La pratica filosofica di comunità per la formazione interculturale

La comunità di ricerca, elemento centrale della pratica filosofica lipmaniana, rappresenta assolutamente un'ambientazione didattica utile per acquisire un *habitus* interculturale. Nel ragionare sulla formazione dei futuri insegnanti

sui temi propri dell'educazione interculturale, occorre però anche focalizzare l'attenzione sulle conoscenze tipiche di questo ambito e sul suo statuto epistemologico: la trasformazione dell'aula e di se stessi come docenti tramite la pratica filosofica deve perciò riguardare la progettazione dell'insegnamento tramite una preliminare analisi dell'approccio lipmaniano.

In particolare, occorre comprendere come un approccio nato per l'impiego nel contesto scolastico e su questioni trasversali alle singole discipline possa essere curvato per la didattica universitaria in un ambito specifico come l'educazione interculturale. I punti chiave su cui intervenire sono soprattutto due, ossia la redazione di testi adatti a elicitarne riflessioni su temi quali diversità, pluralismo, giustizia sociale, decolonialità e intersezionalità e il ruolo del docente-facilitatore che, nel dover sostenere i processi di una comunità di ricerca impegnata in un'indagine focalizzata su una disciplina in particolare, deve saper bilanciare democraticità e capacità di incanalare le riflessioni sulle finalità dell'insegnamento.

4.1 Scrivere testi per dare avvio a dialoghi dal sapore interculturale

Nella pratica filosofica di comunità i testi svolgono una funzione cruciale: la loro lettura dà avvio a ogni riunione del circolo ermeneutico, poiché si configura come “evento che [può] presumibilmente innescare una ricerca di significato [proponendo] una questione che sia controversa o che di per sé sia ricca di significati da ricercare e da scoprire e che contribuisca a far emergere alcune considerazioni” (Lipman, 2005, p. 113). I testi sono fondamentali per stimolare domande sui temi in essi affrontati; proprio questo loro obiettivo li colloca nel filone della narrativa filosofica, che comprende racconti non finalizzati ad appassionare il lettore attraverso trame solide e strutturate, bensì a far scaturire riflessioni profonde sulle questioni tipicamente affrontate dalla filosofia (Oliverio, 2015). Nel caso della pratica filosofica lipmaniana, essi hanno anche il compito di proporre modelli di comunità di ricerca, così da sostenere da parte delle persone impegnate nell'attività l'interiorizzazione dell'*habitus* tipico del pensare insieme (De Marzio, 2011), che prima abbiamo definito propriamente *interculturale*.

La redazione dei testi deve pertanto seguire alcune regole essenziali (Cosentino et al., 2011; Lipman, 2018):

- occorre aprire a più direzioni di indagine filosofica, senza concentrarsi su un'unica questione;
- è basilare proporre idee differenti, così che non ci sia una prospettiva individuata come più desiderabile;

- è necessario presentare diversi stili di pensiero (la pensatrice scettica, il pensatore divergente, il pensatore riflessivo, la pensatrice deduttiva...), così che tutti i componenti della comunità siano rappresentati.

Nell'ambito dell'educazione interculturale, è poi auspicabile prestare attenzione ad aspetti intersezionali e decoloniali (Borghi, 2020; Pescarmona et al., 2024), per non riprodurre visioni stereotipate che possano incentivare a perpetuare pratiche di dominio e prevaricazione invece di favorirne la messa in discussione e il superamento.

Nell'impiego della pratica filosofica di comunità rispetto a discipline specifiche, si pone il problema della direttività dei testi. Se nell'approccio classico questi materiali possono potenzialmente aprire a domande variegiate su qualsiasi tema, l'utilizzo di questo metodo su aspetti disciplinari richiede la redazione di testi che incanalino domande e dialogo euristico sulle questioni oggetto di interesse (Cosentino & Lupia, 2021): bisogna dunque trovare un compromesso tra la totale assenza di direzionalità e suggerimenti troppo marcati rispetto a piste di indagine peculiari.

Tenendo a mente il *target* a cui questi testi sono rivolti, ossia a futuri insegnanti, è possibile partire da materiali già esistenti che possono elicitare domande e dialoghi su temi interculturali². Come lo stesso Lipman ha affermato in un dialogo con Santi (2002), è auspicabile riadattare questi racconti tenendo conto del contesto in cui saranno utilizzati e delle persone a cui saranno rivolti, con riferimento sia alle ambientazioni sia alle questioni affrontate. In questo senso, date per assodate le caratteristiche sopra elencate, è possibile costruire racconti che rimandino a oggetti di ricerca tipici dell'educazione interculturale, come l'identità e le radici, la scoperta dell'altro, le discriminazioni, il razzismo, le migrazioni, la cittadinanza. Nel tentativo di garantire la non direttività dei testi e la presenza di più piste euristiche, può essere utile concentrarsi su più argomenti interconnessi, anche in considerazione degli intrecci tra i diversi temi a cui si rivolge l'attenzione della disciplina.

4.2 *Il facilitatore tra democraticità e specificità del percorso euristico*

La non direttività, già centrale nella redazione dei testi, è di primaria importanza anche per quanto riguarda il ruolo del facilitatore. La questione è di per sé delicata, poiché anche nell'utilizzo classico dell'approccio chi svolge questa funzione deve avere consapevolezza e controllo dei propri stati emotivi, della

² Il curriculum PEACE (2015), pensato per l'utilizzo in contesti scolastici e focalizzato su temi quali giustizia sociale e cosmopolitismo riflessivo, può rappresentare un riferimento per elaborare racconti che stimolino riflessioni nell'ambito dell'educazione interculturale. Anche alcuni testi del curriculum possono essere utili in questo senso.

propria sensibilità euristica, politica e sociale e del rischio di poter influenzare i processi della comunità (Calliero & Galvagno, 2010; Cosentino & Oliverio, 2011). Quando la pratica filosofica viene scelta come ossatura di un percorso didattico e di conseguenza l'indagine si concentra su aspetti disciplinari, questo punto si rivela ancor più problematico (Cosentino & Lupia, 2021; Ferrero, 2022)³: c'è la tentazione di riportare il dialogo entro binari prefissati, per non mettere a rischio un'idea di programma stabilita a monte.

Come abbiamo già sottolineato, il facilitatore è il membro esperto della comunità, capace di rilanciare questioni, sottolineare idee, fare *scaffolding*, fornendo il sostegno necessario per la prosecuzione della ricerca, e *fading*, riducendo via via il proprio intervento (Castoldi, 2015). Il suo ruolo è aderente al modello socratico non direttivo, che promuove l'ascolto attivo, l'attenzione alle componenti emotive, la logica informale e l'incessante domandare (Cosentino, 2002; Calliero & Galvagno, 2010). Non trasmette contenuti, ma sollecita il dialogo facilitando la co-costruzione di significati e la cognizione condivisa. È *liberatore*, perché riesce a far emergere punti di vista differenti e a elicitarne una sintesi condivisa. Svolge una *funzione epistemica*, sostenendo i membri della comunità nel dare una direzione al dialogo e nell'approfondire idee e concetti che via via emergono, con un'attenzione particolare al rigore della ricerca e all'autoregolazione del gruppo, e promuovendo il superamento di dogmatismi e conformismi. Svolge poi una *funzione regolativa*, garantendo la partecipazione di tutti al dialogo, in nome della democrazia.

Questa postura del facilitatore non risulta antitetica rispetto all'utilizzo della pratica filosofica per gli insegnamenti curricolari, soprattutto nel caso dell'educazione interculturale all'interno dei percorsi di formazione per futuri insegnanti: infatti, essa può modellare l'acquisizione di un *habitus* non direttivo che potrà essere replicato nelle classi e, soprattutto, favorisce quello scambio generativo postulato dalla disciplina. La questione è più critica se poniamo il *focus* su aspetti più propriamente epistemologici e legati ai temi propri della riflessione interculturale. Si tratta di un ambito ancora poco esplorato all'interno della letteratura sulla pratica filosofica lipmaniana⁴, ma è possibile comunque elencare alcune pratiche virtuose che bilancino l'indispensabile libertà di azione della comunità e la necessità di focalizzare l'attenzione sugli aspetti disciplinari da parte del facilitatore:

- effettuare con gli studenti una condivisione di senso preliminare all'avvio dell'attività (Cinus, 2019; Lipman, 2005), così che ci sia piena consapevolezza delle finalità previste e possibilità di negoziazione;

³ La questione si pone non solo in ambito universitario, ma anche nei contesti scolastici.

⁴ La novità del tema riguarda l'impiego della pratica per la didattica disciplinare, non solo in riferimento all'educazione interculturale.

- presentare gli elementi metodologici fondanti della pratica, con particolare riferimento al ruolo del facilitatore;
- spiegare il carattere specifico del percorso curricolare, esplicitando che rispetto all'approccio classico l'attenzione sarà concentrata sui temi della disciplina;
- essere un "facilitatore-equilibrista", lasciando spazio alla comunità nella definizione delle piste di indagine e delle questioni su cui concentrare il dialogo euristico e ricordando al contempo le finalità condivise, riferite all'ambito disciplinare.

5. Dialogo filosofico e intercultura tra riflessività e trasformazione

L'impiego del dialogo filosofico nell'ambito della formazione interculturale dei futuri insegnanti è un percorso auspicabile poiché sostiene l'esercizio di riflessività critica e favorisce l'indagine euristica su fenomeni complessi, dando forma a una postura aperta all'apprendimento permanente (Fook, 1999; Striano, 2020). Si promuove così l'acquisizione di lenti multiple per affrontare e interrogare la realtà e riformulare i propri quadri di riferimento (Striano et al., 2018), rendendo possibile la trasformazione dei soggetti (Rodriguez-Aboytez & Barth, 2020).

Riflessività, diversità e trasformazione si intrecciano così in un processo che coinvolge gli studenti e, al contempo, gli stessi docenti universitari che, impegnati nella progettazione di insegnamenti curricolari basati sulla pratica filosofica, sono sollecitati a ripensare al proprio ruolo e al proprio posizionamento in aula. Proporre le questioni dell'educazione interculturale, scardinando le prassi consuete di fare lezione e concepire le conoscenze e accogliendo i diversi saperi provenienti dagli studenti, può trasformare l'aula accademica in uno *spazio di possibilità* (hooks, 2020). Essa può divenire dunque un luogo dove implementare pratiche virtuose che attivino processi di presa di parola da parte degli studenti e dove educar(si) a una pedagogia impegnata, capace di sollevare questioni fondanti rispetto alla disciplina ma anche rispetto alla cultura e organizzazione delle istituzioni educative. Si tratta di promuovere una trasformazione per insegnare in un mondo multiculturale, mantenendo come perno la seguente questione generativa: come apprendere a *essere* e come *crescere* come comunità di ricerca insieme, *con* gli studenti?

Se si vuole favorire il cambiamento, direbbe bell hooks (2022), bisogna essere disposti a praticare un'educazione dialogica nella quale la diversità di storie, voci e prospettive entri nel processo di apprendimento e attivi nuove consapevolezze (da ambedue le parti, studenti e docenti) capaci di coltivare il valore emancipativo della pedagogia e creare comunità più eque e inclusive.

Riferimenti bibliografici

- Achaeva, M., Daurova, A., Pospelova, N., & Borysov, V. (2018). Intercultural education in the system of training future teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 261-281.
- Adichie, C.N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Einaudi.
- Anderson, B. (a cura di). (2016). *Philosophy for Children: Theories and praxis in teacher education*. Taylor & Francis.
- Bhatti, G., Gaine, C., Gobbo, F., & Leeman, Y. (2007). *Social justice and intercultural education: An open-ended dialogue*. Trentham.
- Borghini, V. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema mondo*. Meltemi.
- Cacciamani, S., & Giannandrea, L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Carocci.
- Calliero, C., & Galvagno, A. (2010). *Abitare la domanda. Per un'educazione filosofica nella scuola di base*. Morlacchi.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Mondadori Università.
- Cinus, M.F. (2019). *Chi cerca trova. Racconti per pensare*. Erickson.
- Cosentino, A. (2002). Socrate come inizio perduto della filosofia. In A. Cosentino (a cura di). *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)* (pp. 214-217). Liguori.
- Cosentino, A. (2008). *Filosofia come pratica sociale*. Apogeo.
- Cosentino, A. (2021). *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*. Mursia.
- Cosentino, A., & Lupia, M.R. (2021). *Didattica della comunità di ricerca. Per un'educazione democratica*. Anicia.
- Cosentino, A., & Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Liguori.
- Cosentino, A., Striano, M., & Oliverio, S. (2011). Introduzione. La scrittura filosofica: uno strumento per educare il pensiero al 'movimento' dell'indagine. In E. Lupia, M. Miraglia, S. Nardone & R. Sorbo (a cura di), *Il risentimento della mula. Racconti e strumenti per l'indagine filosofica* (pp. VII-XXXIII). Liguori.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (a cura di) (2018). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. FrancoAngeli.
- Ferrero, V. (2022). Non perdere il filo. Il dialogo filosofico per scoprire e connettere i linguaggi delle discipline. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 17(1), 37-52. DOI: 10.6092/issn.1970-2221/14377.
- Ferrero, V. (2024). Coltivare il pensiero a scuola. Una lettura "rodariana" della pratica filosofica di comunità. *QTimes*, 16(1), 215-227. DOI: 10.14668/QTimes_16119.
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz Jiménez, L., Sánchez Romero, C., & López Berlanga, M. C. (2020). Teacher training in intercultural education: Teacher perceptions. *Education Sciences*, 10(3), 81. DOI: 10.3390/educsci10030081.
- Fook, J. (1999). Reflexivity as method. *Annual Review of Health Social Science*, 9(1), 11-20. DOI: 10.5172/hesr.1999.9.1.11.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-philosophical Exchange*. Verso.

- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Galliani, L. (a cura di) (2011). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*. Pensa MultiMedia.
- Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Carocci.
- Hooks, B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- Hooks, B. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Meltemi.
- Hunt, L., & Chalmers, D. (a cura di) (2021). *University Teaching in Focus. A Learning-centred Approach*. Routledge.
- Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the community of philosophical inquiry. *Education and Culture*, 28(2), 36-53. DOI: 10.1353/eac.2012.0009.
- Kim, J., & Maloney, E.J. (2020). *Learning innovation and the future of higher education*. JHU Press.
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14(3), 279-291. DOI: 10.1080/1047621032000135186.
- Lewis, L. (2022). Transforming teacher education with philosophy for children. In A. Kizel (a cura di), *Philosophy with Children and Teacher Education: Global Perspectives on Critical, Creative and Caring Thinking* (pp. 49-57). Routledge.
- Lewis, L., & Robinson, G. (2016). Philosophy for children in higher education. In B. Anderson (a cura di), *Philosophy for Children: Theories and praxis in teacher education* (pp. 107-114). Taylor & Francis.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Vita e Pensiero.
- Lipman, M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Mimesis.
- Lotti, A., Crea, G., Garbarino, S., Picasso, F., & Scellato, E. (a cura di) (2021). *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Genova University Press.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2016). 'Taking culture seriously': implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 388-400. DOI: 10.1080/02619768.2016.1157160.
- Oliverio, S. (2014). Between the De-traditionalization and "Aurorality" of Knowledge: What (Can) Work(s) in P4C when It Is Set to Work. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 20(3/4), 105-112. DOI: 10.5840/thinking2014203/416.
- Oliverio, S. (2015). Lipman's novels or turning philosophy inside-out. *Childhood & Philosophy*, 11(21), 81-92. DOI: 10.12957/childphilo. 2015.21117.
- Oliverio, S. (2021). Traces of the Intersubject? Note-taking within the Community of Philosophical Inquiry. *Educational Philosophy and Theory*, 53(13), 1321-1333. DOI: 10.1080/00131857.2020.1743269.
- Oliverio, S. (2022). Educazione al giudizio professionale e dilemmi della pratica docente. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 40-47. DOI: 10.7346/PO-012022.
- Paulsen, M.B. (a cura di) (2016). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-26829-3.
- PEACE (2015). *Cosmopolitismo riflessivo. Educare all'inclusione attraverso l'indagine filosofica*. La Rectoral.
- Perla, L., & Vinci, V. (2022). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. FrancoAngeli.

- Pescarmona, I., & Giorgis, P. (2022). L'aula come territorio plurale. Storie, riflessioni, esperienze per costruire cittadinanze interculturali. In E. Zizioli & A. D'Antone (a cura di), *Con e per ogni 'filo d'erba'. Progettazione partecipata e percorsi di emancipazione dentro e fuori la scuola* (pp. 153-159). Zeroseiup.
- Pescarmona, I., Gozzelino, G., & Matera, F. (2024). Altre parole sulla migrazione: educazione globale, pensieri di confine e pratiche creative. *QTimes*, 16(1), 111-122. DOI: 10.14668/QTimes_16_110.
- Pescarmona, I., Sità, C., & Bove, C. (2023). Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa. *Pedagogia e Vita*, 81(2), 32-44.
- Pulvirenti, F. (2010). Educazione al pensiero e affettività in Matthew Lipman. *Studi sulla Formazione*, 13(2), 73-81. DOI: 10.13128/Studi_Formaz-10100.
- Robasto, D. (2018). Processi di apprendimento e insegnamento nella didattica universitaria: tra requisiti di sistema e innovazione didattica. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 3(1), 38-58. DOI: 10.3280/EXI2018-001003.
- Rodríguez-Aboytes, J.G., & Barth, M. (2020). Transformative learning in the field of sustainability: a systematic literature review (1999-2019). *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 993-1013.
- Santi, M. (2002). Conversazione con Matthew Lipman. In A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)* (pp. 47-60). Liguori.
- Santi, M., Striano, M., & Oliverio, S. (2019). Philosophical Inquiry and Education “through” Democracy. Promoting Cosmopolitan and Inclusive Societies. *Scuola Democratica*, 10(4), 74-91. DOI: 10.12828/96364.
- Striano, M. (2011). The community of philosophical inquiry as a social and cognitive matrix. *Childhood & Philosophy*, 7(13), 91-102.
- Striano, M. (2020). L'apprendimento trasformativo. *Pedagogia e Vita*, 78(2), 36-48.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione: prospettive, modelli, pratiche*. Morcelliana.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. FrancoAngeli.