■ Cristina R ossi

A SCUOLA DI FILOSOFIA

La Comunità di Ricerca nell'insegnamento di Fulvio Manara[1]

E che cosa chiediamo?
Una piena falcata d'amore,
una giusta battaglia, aculei nella voce
narcisi e rose

essere radiosonda
del niente che trasforma
il trascendente in cose.
Mariangela Gualtieri

Ho conosciuto Fulvio Manara nel 2004, quando frequentavo il Master in "Etica della cooperazione internazionale e diritti dell'uomo" presso l'Università di Bergamo e l'ho incontrato di nuovo nel 2008 quando, dottoranda presso l'ateneo bergamasco, mi è stato assegnato come tutor di ricerca. In quell'occasione, dopo una mia mail di presentazione piuttosto formale, mi ha risposto con una lunga e affettuosa mail, che ha rotto subito il ghiaccio e ha dato inizio a una collaborazione e un'amicizia di cui sono a Fulvio profondamente grata. Il nostro lavoro comune ha preso avvio con la Comunità di Ricerca

1 Il testo è la rielaborazione dell'intervento conclusivo del laboratorio tematico "A scuola di filosofia educazione al pensare e comunità di ricerca" coordinato da chi scrive e che ha visto la partecipazione della prof.ssa Marta Rota, dirigente scolastico, e del prof. Armando Girotti, docente e coordinatore del Corso di Perfezionamento in Metodologia dell'insegnamento fil - sofico p esso il Dipartimento di Filosofia del 'Università di Padova.

"Colligite fragmenta" all'interno del Centro di Ricerca d'Ateneo per la Cooperazione Internazionale. Ispirata al pensiero di Raimon Panikkar e aperta a diversi approfondimenti tematici, la comunità che si riuniva presso la sede di Sant'Agostino praticava un metodo e uno stare insieme che il nome stesso suggeriva: non volevamo limitarci ad essere un centro di ricerca, ma volevamo essere una comunità di ricerca.

La comunità di ricerca è una concezione della pratica della ricerca, ma anche della pratica didattica, ispirata al pensiero del pragmatismo americano e all'attivismo pedagogico deweyano, che il filosofo e pedagogista statunitense Matthew Lipman ha messo al centro della sua proposta, la *Philosophy for Children* (P4C) o filosofi con i bambini, ma che non si limita ad essa. Nel nostro caso, ad esempio, la riflessione condivisa a partire da uno o più testi scelti insieme era al centro della costruzione condivisa di un percorso di ricerca collettiva[2].

A questa comunità hanno partecipato, nel corso degli anni, ricercatori universitari, docenti di scuola secondaria, persone provenienti dal mondo dell'associazionismo e dell'educazione, rendendo così possibile e concreta quell'osmosi fra mondo accademico e società civile che era uno dei cardini del lavoro di ricerca così come Fulvio Manara lo concepiva. Per lui l'università non doveva essere un luogo di ricerca separato e chiuso alle contaminazioni esterne, come non aveva ragione di esistere una gerarchia di importanza fra le professioni intellettuali.

La sua stessa ricerca si alimentava dei diversi scambi che instancabilmente intesseva lavorando, oltre che nel mondo accademico, anche nelle scuole e con le associazioni, sul territorio bergamasco e bresciano in particolare. Nelle scuole e in particolare nella scuola primaria aveva introdotto la filosofi con i bambini[3] a cui una volta all'anno apriva le porte

2 Questo lavoro di ricerca si è concretizzato in particolare in due convegni: "Per una filosofi interculturale. In memoria di Raimon Panikkar" (Bergamo, 23-24 ottobre 2010) e "L'economista mistico. È possibile un'economia spirituale?" (Milano, 15-18 novembre 2012).

3 I primi passi svolti su questo tema di ricerca con la comunità denominata CdR[3] è stato presentato durante il laboratorio tematico dalla prof.ssa Marta Rota. Nel tentativo di dare organicità alle molteplici iniziative nell'ambito della filosofi con i bambini, nel 2014 la CdR[3] ha ottenuto il riconoscimento delle attività di pratica, formazione e ricerca da parte dell'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) presso la Montclair State University (Stati Uniti), fondato da Matthew Lipman negli anni Settanta come centro di ricerca sulla *Philosophy for Children* (P4C). Nei primi mesi del 2016 è stata fondata, da Fulvio Manara

dell'ateneo con le giornate dell'"Università dei bambini e delle bambine". D'altro canto l'idea della comunità di ricerca come pratica pedagogico-didattica, fondamentale per l'educazione al pensiero e per l'insegnamento stesso della filosofi nella scuola secondaria superiore, aveva già preso corpo nei seminari da lui tenuti presso l'Università di Padova, quando era ancora docente di storia e filosofi nei licei bergamaschi[4]. Fulvio Manara dava della comunità di ricerca una lettura originale, alimentata da suggestioni diverse e da una tensione etica che animava il lavoro degli stessi fondatori della P4C. Seguendo le suggestioni di Luigina Mortari nella sua rilettura della pratica della ricerca a partire dal pensiero di María Zambrano (Mortari 2006), egli vedeva la comunità di ricerca come un metodo a-metodico che inaugura un percorso originale: la ricerca che ha come fine dare forma al tempo della propria vita, permettendo il recupero di un sapere dell'anima, cioè di un sapere che a questa vita dà senso e direzione. L'educazione è in primis quella pratica sociale che sostiene il discente in questo percorso di ricerca, lo aiuta a trovare la risposta alla fondamentale domanda di senso legata al tempo vissuto da ognuno di noi, alla necessità di "formarsi". L'educatore dunque supporta l'educando a rimanere vicino a questa domanda, a continuare questa ricerca senza dare ad essa una forma precostituita, ma aiutandolo a trovare la propria personale e unica forma. Lo sostiene off endogli delle occasioni in cui possa sperimentare e ricercare, senza trasmettere un sapere precostituito. Nella comunità di ricerca il modello trasmissivo dell'educazione è rovesciato alla radice e la pratica della ricerca diventa pratica comunitaria e condivisa.

Il rovesciamento epistemologico del paradigma della conoscenza e di conseguenza dei processi di apprendimento e insegnamento trova ancora una limitata applicazione nelle pratiche scolastiche quotidiane a tutti i livelli,

insieme a molte persone coinvolte negli anni nella formazione e nelle pratiche di P4C, l'Associazione di Promozione Sociale "CdRF-Comunità di Ricerca Filosofic ". L'associazione è attiva sul territorio bresciano e bergamasco nella formazione e diffusione delle pratiche di filosofi con i bambini e della filosofi di comunità, ed è affiliat allo IAPC sopra citato: www.cdrf.it. È inoltre membro dell'ICPIC (*The International Council of Philosophical Inquiry with Children*): my.icpic.org.

4 L'attività di Fulvio Manara nell'ambito del Corso di Perfezionamento in Metodologia dell'insegnamento filosofic dell'Università di Padova e il suo importante contributo alla SFI (Società Filosofica taliana) sono stati ricordati dal prof. Armando Girotti nel suo intervento.

come sa bene chi insegna e fa della pratica didattica, oltre che della ricerca, il suo lavoro quotidiano. Se ne parla ormai da decenni, a proposito dei diversi cicli di istruzione, nell'ambito accademico e nella formazione, ma nell'educazione formale si agisce ancora prevalentemente in base a quello che Lipman indicava come il paradigma standard, contrapponendolo al paradigma riflessi o, caratterizzato dalla trasmissione da parte dell'insegnante di una conoscenza non ambigua, ripartita rigidamente fra le discipline, a studenti che la apprendono in modo passivo (Lipman 2003). Senza volermi interrogare qui sulle ragioni della difficolt di accogliere pienamente il paradigma riflessi o nelle pratiche didattiche, credo che il filo rosso che collega buona parte del lavoro di Fulvio Manara nel campo di quella che potremmo chiamare un'educazione filosofic o una filosofi dell'educazione sia stato il tentativo di cambiare radicalmente il modo in cui si insegna, si apprende e si fa ricerca, in tutte le istituzioni in cui ha avuto modo di lavorare, attraverso una pratica di pensiero trasformativa e rivoluzionaria, condivisa e nonviolenta. La comunità di ricerca, oltre che essere un'esemplificazione paradigmatica del nuovo approccio al sapere, incorpora in sé la pratica del filosofa e. Fulvio Manara sottolineava che la scuola come "luogo del pensare" deve mettere al centro la filosofia ma in un senso particolare, che ne recupera uno dei significati originari. A tal p oposito scriveva:

> Molta filosofi contemporanea ha preso la strada di una teorizzazione specialistica che non trova più connessione viva e diretta non solo con il soggetto che la compie, ma nemmeno con le domande legittime che la società umana avrebbe bisogno di riconoscere e praticare - alla fine, quindi, perdendo il contatto con il mondo stesso. Abbiamo bisogno invece di una filos - fia che, senza rinunciare all'interrogare radicale, torni però a parlarci delle cose, delle esperienze della vita e delle sue domande. (Manara 2009, p. 23)

Il recupero della funzione sociale del pensare è il tratto fondamentale di un paradigma riflessi o in educazione. Quello che avviene in una comunità di ricerca riguarda infatti due ordini di realtà, relazionale ed epistemica: da un lato il formarsi di una comunità a partire da un gruppo e dall'altro il fiori e di momenti di costruzione condivisa di un sapere che ha come obiettivo quello di rispondere a delle domande fondamentali. Nella co-

munità di ricerca si pratica quel "confilosofa e" che, nella lettera VII di Platone, ha il senso della "vita vissuta in comune": "filosofa e non è solo parlare insieme delle stesse cose, quanto un dialogo tra persone, un parlare 'con' l'altro o gli altri e riconoscersi, in un contesto che non può che essere quello di un gruppo, che può così crescere e divenire 'comunità'" (Manara 2009, pp. 23-24). La finalità della pratica di pensiero messa così al centro dell'insegnamento è in ultima istanza politica: indicare le vie del vivere insieme, nel senso del *buen vivir*, a partire da una concezione della verità che non è più sapere assoluto, ma costruzione sociale e democratica. Il senso della filosofi risiede dunque non solo nella sua dimensione di sapere costituito e tradizione, ma nella sua qualità di pensiero che sa porsi sulla soglia per osservare le pratiche, compresa quella dell'insegnamento, compresa quella del filosofa e, al fine di vagliarle, a partire da uno sguardo critico. Infatti "la filosofi si è mostrata come l'evento dell'interrogare radicale attorno all'esser-soggetto a pratiche, quali esse siano" (Manara 2004, pp. 174-175), e dunque anche l'interrogare se stessa come pratica. Questo esercizio di pensiero che si rivolge alle cose stesse e ai nostri vissuti non può dunque risparmiare l'insegnamento stesso e nemmeno la filosofi come sapere storicamente determinato. Fulvio Manara sottolineava come il gesto filosofic non vada occultato, ma vada svelato, anche attraverso un rapporto con la storia del pensiero che riveli e comunichi le pratiche che nella storia, appunto, hanno reso possibile ciò che noi intendiamo con il termine "filosofia". Scrive a tal proposito:

> Nel gruppo che pratica la filosofi si mette in essere un dialogo dialogale, che non è semplicemente "dialettico", ossia centrato sull'oggetto-verità (e quindi unicamente su pratiche argomentative logiche e confutatorie basate sul gioco vinci-o-perdi), quanto anche sulla possibilità che non si possa comporre una visione d'insieme, e il quadro delle posizioni resti indecidibile (succede nella gran parte dei casi), ma si possa condividere comunque, tessendo una possibile armonia. (Manara 2009, p. 24)

La dimensione relazionale del pensiero e della filosofi diventa così centrale nel nuovo paradigma, e viene riscoperta nell'etimo possibile e dimenticato del termine stesso filosofi come "saggezza dell'amo-

re" e non solo come "amore della saggezza": esercizio di pensiero, ma anche pratica, maniera di essere, modo di vivere (Hadot 1995). Essa non si esaurisce nella logica argomentativa, è un "gioco gratuito che trasforma creativamente", perché "la pratica filosofic fiorisce come fiorisc " (Manara 2009, p. 23). Riprendendo ancora Luigina Mortari su María Zambrano, il pensiero alla base del sapere dell'anima non si configura come un atto violento di separazione dalle cose, ma come un "girare intorno" alle cose, permettendo ad esse di esprimersi, chiedendo alla mente di farsi povera, ricettiva della realtà dell'altro, nell'amore delle cose e della conoscenza. Se pensiamo alla pratica fra i bambini e le bambine, questo aggirarsi curiosi intorno alle cose per farne emergere un senso, la meraviglia e lo stupore nei confronti del mondo, mai ovvio come spesso si presenta a uno sguardo adulto, è qualcosa che chi ha praticato la filosofi con i bambini può testimoniare. Ripensare la scuola sulla base di questo tipo di pratica significa reinterpretare il senso del "fare scuola" e, seguendo qui il pensiero di Simón Rodríguez, farla diventare luogo di esercizio della capacità di errare e di inventare (Kohan 2010). Uno degli esempi del fare scuola in modo creativo e mettendo al centro l'attività del pensare insieme è il laboratorio di filosofi che Fulvio Manara proponeva nelle scuole come un'istituzione che mira proprio a non essere "scolastica", ossia a "non fini e per uccidere le intelligenze, quanto piuttosto a risvegliarle, disciplinarle e farle crescere" (Manara 2004, p. 95). Fare comunità di ricerca all'interno di un laboratorio di filosofi significa, tanto per gli allievi come per i docenti, prendersi cura dell'esperienza che insieme stanno vivendo, ossia del compito della formazione intellettuale come contributo al proprio "formarsi" ed essere consapevoli della responsabilità nei confronti di sé e degli altri, nella comunità di chi ha preso sul serio la sfida della conoscenza.

Suscitare interesse, risvegliare le intelligenze, aiutandole a dotarsi degli strumenti del pensiero, è un compito ormai ineludibile e per far questo è necessario imparare di nuovo a interrogarsi e interrogare, ma non nel senso della pratica didattica più inveterata, almeno nelle scuole italiane. Al centro della comunità di ricerca ci sono le domande legittime, vale a dire quelle domande che prendono avvio da una situazione problematica. "Che la pratica del filosofa e ruoti attorno a domande e non a pro-

blemi risolvibili, è un assunto fondante, che non può rimanere estraneo all'attività di insegnamento" (Manara 2004, p. 172). Questo approccio è centrale nel pensiero di John Dewey, che sottolinea come in educazione si tenda a confondere il prodotto finale della ricerca con il problema iniziale, che per forza di cose è grezzo e rozzo (Dewey 1910). Il paradigma riflessi o è, lo ribadiamo, appunto questo: il rifiuto di una pratica irrifle - sa e portata a perpetuare se stessa, sia in ambito educativo che in ambito accademico. Ricerca è dunque un termine centrale nell'insegnamento della filosofia e non solo, in quanto "se la scuola si affid a presunte certezze (possesso del sapere, della conoscenza) essa incarna una forma di credenza" (Lipman 2003, p. 104), vale a dire una convinzione di cui non mettiamo mai in discussione la validità. Nessuna conquista della conoscenza può essere considerata come definiti a e la ricerca in qualunque ambito muove appunto dal mettere in crisi le nostre certezze e credenze. L'atto dell'interrogare radicale non può che avvenire nel dialogo ed è solo grazie ad esso e in esso che si può praticare l'apertura agli altri, intesa come ascolto della parola e del pensiero, ma anche come apertura totale alla corporeità e al vissuto di ciascuno. Questa dimensione, spesso sottolineata da Fulvio Manara nei suoi scritti, implica la capacità di recuperare la dimensione del silenzio nella presenza e di vivere un tempo liberato, nel senso del termine scuola/*scholé*, che permetta di sostare nel dubbio, di farsi testimoni di "silenzi non ascoltati", di andare oltre "ascolti non generativi" (Manara 2004, p. 189). La comunità di ricerca deve costituirsi, per bambini e bambine, ragazzi e ragazze, come uno spazio sicuro in cui sperimentare e sperimentarsi senza la paura del giudizio, dell'errore, sostenuti da un pensiero empatico, un pensiero che si prende cura di ciascuno, oltre che delle cose e dell'atto del pensare. Ripensare la scuola sulla base di questo paradigma, significa inoltre ripensare le gerarchie al suo interno e ripensare alla radice anche il concetto di uguaglianza. Fulvio Manara era radicale nel suo rifiuto dell'ordine della spiegazione in quanto principio di abbrutimento, anziché di emancipazione. La spiegazione è la sistematica realizzazione dell'evidenza cieca e irriflessa di ogni sistema di insegnamento, vale a dire il mito della disuguaglianza delle intelligenze:

> C'è un'intelligenza inferiore ed un'intelligenza superiore. La prima registra

> a caso delle percezioni, ricorda, interpreta e ripete empiricamente, nel cerchio ristretto delle abitudini e dei bisogni. È l'intelligenza del bambino infante e dell'uomo del popolo. La seconda conosce le cose attraverso le ragioni, procede per via metodica, dal semplice al complesso, dalla parte al tutto. È questa intelligenza che permette al maestro di trasmettere le proprie conoscenze adattandole alle capacità intellettuali dell'allievo e di verifica e che l'allievo abbia ben compreso ciò che ha appreso. (Rancière 2008, pp. 39-40)

L'uguaglianza delle intelligenze non dev'essere l'obiettivo ma il principio dell'atto di educare.

Chi nel corso degli anni ha incontrato Fulvio Manara ha avuto modo di vivere in prima persona i valori fondanti la sua visione pedagogica, non come parole al vento, ma pensati e agiti nella relazione e nella quotidianità. La comunità di ricerca così come lui la proponeva, andando subito al sodo e al cuore della pratica, provocava nell'immediato un senso di disorientamento, ma permetteva, a chi stava al gioco, di diventare protagonista del proprio pensiero e del proprio sapere. C'è un'immagine che Fulvio amava molto e che esprime il senso che la filosofi aveva per lui: si tratta di una tarsia di Lorenzo Lotto, che si trova nella Basilica di Santa Maria Maggiore a Bergamo. Si chiama "Amor sulla bilancia" o anche "Amor della Sapienza". Il putto sta in piedi sulla bilancia e nello stesso momento la regge, cioè alla fine sostiene se stesso. Per Fulvio questa tarsia era uno straordinario esempio del pensiero per immagini, aveva la capacità di esprimere il fatto che la filosofi non è tanto costruzione di un sapere, ma un'esperienza, che "fa perno sull'autonomia della sua stessa 'posizione critica'" (Manara 2004, p. 86). Come il putto, la ricerca filosofic non è ancorata né in cielo, né in terra, ma "è per sua natura autonoma" e "poggia sulla umana capacità di autocoscienza e metacognizione, sulla capacità autonoma di riflette e su di sé, sulle condizioni stesse del proprio operare e sulle proprie pratiche, cogliendone l'orizzonte e ponendo le più radicali domande di senso" (Manara 2004, p. 72). Non più il pensiero-specchio di un iperuranio di idee eterne e di certezze da trasmettere, ma un pensiero-esperienza di trasformazione e di contagio amoroso con le cose e con gli altri. Grazie Fulvio.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Dewey J. (1910), *How we think*, HardPress Publishing, Miami.
Hadot P. (1995), *Qu'est-ce que la philosophie antique?*, Éditions Gallimard, Paris; tr. it. *Che cos'è la filosofi antica*, Einaudi Torino 1998 e 2010.
Kohan W. O. (2013), *El Maestro Inventor: Simón Rodríguez,* Miños y Dávila, Buenos Aires; tr. it. *Il maestro inventore Simón Rodriguez*, Aracne Editrice, Roma 2015.
Lipman M. (2003), *Thinking in education*, Second edition, Cambridge University Press, Cambridge MA; tr. it. *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano 2005.
Manara F. C. (2004), *Comunità di ricerca e iniziazione al filosofa e,* Lampi di stampa, Milano.
Manara F. C. (2009), *Filosofare. Oltre l'amore per la saggezza, la saggezza dell'amore*, in "Amica Sofi ", 1/2009.
Mortari L. (2006), *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in María Zambrano*, Liguori Editore, Napoli.
Rancière J. (1987), *Le maître ignorant,* Fayard, Paris; tr. it. *Il maestro ignorante*, Mimesis, Roma-Udine 2008.