

VITA

Anno IX

20

N.20-Settembre 2019

PENSATA



SPECIALE SCUOLA

Cosicché, se gli uomini hanno filosofato per liberarsi dall'ignoranza, è evidente che ricercarono il conoscere solo al fine di sapere e non per conseguire qualche utilità pratica. [...] È evidente, dunque, che noi non la ricerchiamo per nessun vantaggio che sia estraneo ad essa; e, anzi, è evidente che, come diciamo uomo libero colui che è fine a se stesso e non è asservito ad altri, così questa sola, tra tutte le altre scienze, la diciamo libera: essa sola, infatti, è fine a se stessa.

LA FILOSOFIA COME VITA PENSATA

Aristotele, *Metafisica*, I, 2, 982b

Registrata presso il Tribunale di Milano n. 378 del 23/06/2010 - ISSN 2038-4386



DIRETTORE RESPONSABILE
Augusto Cavadi

DIRETTORI SCIENTIFICI
Alberto Giovanni Biuso
Giuseppina Randazzo

RIVISTA DI FILOSOFIA ON LINE
Registrata presso il
Tribunale di Milano
N° 378 del 23/06/2010
ISSN 2038-4386

INDICE



ANNO IX N. 20
SETTEMBRE 2019
RIVISTA DI FILOSOFIA
ISSN 2038-4386

SPECIALE SCUOLA



SITO INTERNET
WWW.VITAPENSATA.EU

QUARTA DI COPERTINA



IN COPERTINA
KNOWLEDGE
DI DARIUSZ SANKOWSKI

RIVISTADIFILOSOFIAVITAPENSATA Anno IX N.20 - Settembre 2019

EDITORIALE

AGB & GR *SEVERE LUDERE* [4](#)

TEMI

AUGUSTO CAVADI *SOGNARE UNA SCUOLA IMPOSSIBILE PER RENDERNE POSSIBILE UNA VIVIBILE* [5](#)

GIUSY RANDAZZO *DALL'ASCOLTO AL DIALOGO. UN ESEMPIO DI BEST PRACTICE: LA MNR* [9](#)

LOREDANA CAVALIERI *SCUOLE INNOVATIVE. NUOVI SCENARI* [16](#)

FRANCESCO CONIGLIONE *LO SI PENSA MA NON LO SI DICE: LE VERITÀ SCOMODE SULL'UNIVERSITÀ* [21](#)

TIZIANA MEZZI *CULTURA DELL'(AUTO)VALUTAZIONE: PROMUOVERE LA RIFLESSIONE PER IL MIGLIORAMENTO SCOLASTICO* [32](#)

ROBERTO PECCENINI *MITI E RITI NELLA SCUOLA ITALIANA: QUANDO IL DEBITO È FORMATIVO (I PARTE)* [41](#)

SONIA SAPIA E GIOVANNI FRONTERA *SCUOLA E MUSEO: PROGETTARE E VALUTARE ITINERARI DIDATTICI PER LA VALORIZZAZIONE DEL PATRIMONIO CULTURALE* [47](#)

GIUSY RANDAZZO *ESSERE MAESTRI* [51](#)

RECENSIONI

ALBERTO GIOVANNI BIUSO *ATTUALITÀ DELL'ANTICO* [58](#)

ESPERIENZE

ROSA ANGELA CAVIGLIA *FARE TEATRO A SCUOLA* [61](#)

DALL'ASCOLTO AL DIALOGO.

UN ESEMPIO DI BEST PRACTICE: LA MNR

di

GIUSY RANDAZZO

1. L'ascolto, questo sconosciuto

L'interesse nei confronti del dialogo si è esponenzialmente accresciuto per combattere gli effetti di un'epoca di ipercomunicazione caratterizzata dall'assenza di un'autentica comunicazione fondata sull'ascolto *tout court*.

16 aprile 1979- Non incomunicabilità ma ipercomunicabilità. O forse incomunicabilità a causa della ipercomunicabilità. Si comunica troppo. Forse si cerca tanta comunicazione per mancanza di comunicazione profonda: ma la troppa comunicazione aumenta l'incomunicabilità, la solitudine, il silenzio. Siamo sommersi dalle comunicazioni¹.

Se quanto sostenuto da Fersen nel '79 era vero, oggi lo è ancora di più e fa apparire quella riflessione meno vera e più profetica. Era diffusa, allora - a livello educativo e nonostante la già copiosa letteratura sull'attivismo pedagogico -, la convinzione che l'ascolto dovesse essere appreso in ambito scolastico attraverso un'attenzione passiva. Eppure l'ascolto è il fondamento primario di ogni comunicazione, poiché è strettamente collegato alla sua punteggiatura, alla turnazione delle sequenze comunicative, all'andamento causa-effetto che regola la comunicazione interpersonale.

L'elaborazione di qualsiasi messaggio avviene, infatti, in base a ciò che si sa già e sulla decodifica dell'evento intorno al quale parliamo o al processo a cui ci riferiamo: questi due fattori sono la causa che produce la comunicazione che si presenta dunque come effetto di essi e che sarà causa della risposta del destinatario. Se comunicassimo soltanto in base alle nostre pre-conoscenze, rimarremmo fermi al noto e non aggiungeremmo nessun altro elemento di novità a quanto già fa parte del nostro bagaglio mnestico consapevo-

le e inconsapevole. Per tal motivo è importante prestare attenzione alle nuove esperienze conoscitive, comunque esse si presentino, sotto forma di testi, di immagini o di parlato o di semplici situazioni quotidiane.

L'ascolto riguarda questo mondo semantico nel quale siamo immersi, troppo spesso in modo disattento. Il latino *auscultare* significa ascoltare, ma anche *porgere l'orecchio, prestare attenzione* e persino *obbedire*, nel senso di *ob-audire* ovvero *a vantaggio dell'interpretare, verso il comprendere*. È chiara etimologicamente l'*intenzionalità* dell'ascolto. L'ascolto è il tendere sempre verso le cose stesse, apprendendo dal loro mostrarsi sotto qualsiasi forma. L'ascolto attivo non si limita, dunque, a udire le parole, ma a interpretare l'intero atto comunicativo e persino il nostro stesso contributo a esso. È, insomma, il fondamento primario per un'ermeneutica veramente fenomenologica. Possiamo porci in ascolto anche di un testo, ma non perché il testo sia un audiolibro ma perché esso ci parla attraverso il linguaggio scritto.

L'*ascolto* è anche semplicemente la "raccolta di informazioni" - in breve, la necessaria *ricezione* - per poter elaborare il messaggio e trasmettere all'altro, chiunque egli sia, singolo o gruppo, il proprio punto di vista. Anche la lettura di un breve testo, brano o articolo rientra nella ricezione di informazioni in base alle quali argomentiamo i nostri punti di vista contrari o più semplicemente diversi a quanto riferito nel testo. L'ascolto in genere è dunque a fondamento di qualunque decodifica, ma anche di qualunque *codifica*, senza di esso la nostra interpretazione sarà espressione esclusivamente delle nostre presupposizioni, delle credenze della nostra personale esperienza esistenziale. Se non vi sarà un ascolto autentico sia la decodifica sia la codifica



Foto di Sasin Tipchai da Pixabay

subiranno una *sottrazione epistemologica*, genereranno fraintendimenti, saranno non soltanto povere ma anche lacunose.

Specifichiamo ancora. Il vissuto di ognuno è un pre-dato fondamentale per decodificare il reale. Più precisamente, di fronte a qualsiasi evento conoscitivo ogni essere vivente attua un naturale meccanismo di “riconoscimento/apprendimento” che gli consente di decrittare, categorizzare e predicare ogni oggetto di conoscenza. Il vissuto di ognuno è figurabile come un pozzo in cui le esperienze subiscono un processo di sedimentazione: da un lato il contenuto particolare dell’esperienza rimane sul fondo come una sorta di materiale detritico, dall’altro vi è un accumulo progressivo di “sedimenti” delle esperienze, configurabili come una somma di categorie o di predicati - che acquisiscono in noi la forma universale - con cui comprenderemo il mondo e che, pur essendo il risultato di tutte le esperienze vissute, rimarranno in noi sotto forma a priori. Questo è il motivo per cui un’osservazione “pura” non esiste, un atteggiamento antepredicativo e precategoriale è possibile soltanto epistemologicamente, fenomenologicamente, ma non ontologicamente. Ogni volta che ci muoviamo nel mondo non facciamo altro che applicare categorie e predicati, così come li abbiamo appresi attraverso le nostre esperienze e non in modo astratto ma nella forma dei giudizi. Giudizi, dunque, che precedono l’esperienza. Tutti abbiamo e operiamo attraverso pregiudizi. E di solito essi sono inconsapevoli. Non esiste un individuo che si muova nel mondo senza una co-

noscenza pregressa, che funge da “base”, che sia lo sfondo della sua comprensione della realtà. Si tratta di una conoscenza soltanto sua, del corpus delle credenze ormai acquisite, determinate dalla sua esperienza, dalla cultura, dalla società, dalla famiglia, dell’ambiente, dal linguaggio, dal carattere: dal suo vissuto, dalla sua contingenza storica.

Chi pensa di essere sicuro della propria libertà dai pregiudizi fondandosi sull’oggettività del metodo e negando la propria condizionatezza storica subisce poi la forza dei pregiudizi che lo dominano in modo inconsapevole e incontrollato, come una *vis a tergo*. Chi non vuol riconoscere i giudizi che lo determinano, non saprà vedere neppure le cose che alla luce di essi gli si mostrano².

Se dunque è già naturale e spesso inconsapevole muoversi nel mondo con un bagaglio di dati già definiti, che condizioneranno ogni esperienza successiva, è chiaro che la situazione sociale attuale rende ancora più forte il rischio di essere determinati dai nostri pre-giudizi, dalle nostre pre-supposizioni, poiché in questo momento storico, in questa società dello spettacolo, sono moltissimi coloro che non prestano la necessaria attenzione alla fonte originaria di ogni nuova esperienza conoscitiva, depotenziandola dei suoi contenuti di novità. La brevità dei messaggi, la carenza degli aspetti non verbali sostituiti dalle *emoticon* o da una punteggiatura approssimativa, provocano decodifiche esse stesse carenti che

spesso sono il frutto di un'aggiunta personale all'informazione ricevuta per poterla "completare". Così un semplice saluto con cinque puntini di sospensione può divenire foriero delle interpretazioni più disparate in relazione alla situazione emotiva in cui si trova il destinatario. Questo semplice esempio ci consente di approdare agli effetti nefasti di una comunicazione deficitaria delle proprietà semplici che fondano la comunicazione interpersonale e la sua sintassi e che hanno effetti sul comportamento umano. Ci convinciamo infatti di comunicare sui social, addirittura di avviare dialoghi, di confrontarci, ma mancando l'ascolto nelle sue caratteristiche fondanti, la risposta non può che essere deviata, non può che essere il risultato di una decodifica e di una successiva codifica in cui hanno la meglio soltanto le nostre credenze, i nostri pre-giudizi, le nostre pre-supposizioni, che vengono fondati sulla base di taluni elementi isolati che servono a verificarne la verità. Questa nuova modalità comunicativa è un allenamento vero e proprio a disimparare ad ascoltare, a decrittare soltanto sulla base di ciò che già sappiamo o abbiamo esperito. Ne subisce gli effetti anche la lettura che diviene sempre meno attenta e sempre più veloce. I testi letti su Internet non superano le cinque righe, il risultato è che in generale leggiamo sempre di meno e scriviamo molto di più. È ovvio che la scrittura -una codifica che è effetto delle decodifiche che in noi si sono sedimentate come conoscenze e forme a priori - se non si alimenta della lettura o di un ascolto autentico è destinata a essere povera o a veicolare informazioni scorrette. Un vero e proprio *analfabetismo di ritorno*, oltre che *funzionale*, che trova la sua massima espressione nella disinformazione e nella conseguente involuzione scientifica della collettività che anziché apprendere di più, profittando del progresso tecnologico e della democraticità di tale progresso, disimpara quello che ha appreso: i terrapiattisti sono l'esempio più comico e tragico al contempo. Demonizzare il Web non serve a molto perché è stato già detto che in sé nessun mezzo e nessuno strumento sono cattivi, è piuttosto l'uso che se ne fa a essere condannabile. È necessario invece lavorare per trovare una soluzione a questo problema che ha effetti anche in quel nucleo di base che costituisce la società ci-

vile: la famiglia. Anche nella famiglia non c'è più spazio per l'ascolto e dunque per il dialogo vero e proprio. Il cellulare, la televisione, il computer sono membri di ogni famiglia a tutti gli effetti e a essi si presta più attenzione che agli esseri viventi. È un dato di fatto. Nulla si deve aggiungere a quanto si sa e si è detto, è necessario lavorare per una soluzione, affidandoci alla speranza che le generazioni future possano innescare una controtendenza. Il luogo in cui seminare non può che essere la scuola. Da lì bisogna partire.

2. L'attenzione e l'habitus

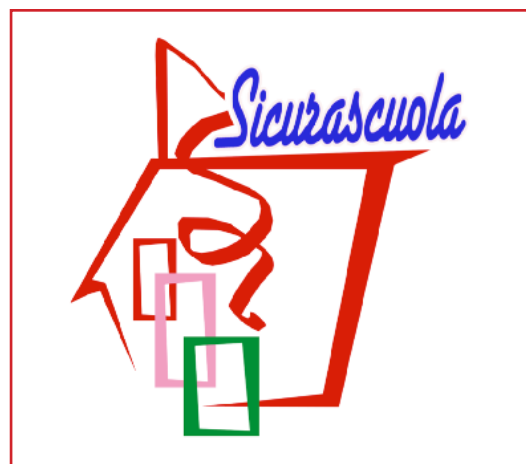
L'ascolto -inteso in tutta la sua ampiezza semantica di cui prima si diceva- oggi è fortemente deficitario. La conseguenza più immediata è l'aumento dell'analfabetismo funzionale che ha come ricaduta l'aumento dei fenomeni antisociali. Per invertire la direzione di marcia intrapresa dalla nostra società, il luogo non virtuale in cui agire è la scuola. Apprendere l'ascolto non significa indirizzare gli studenti verso una virtuosa attenzione alla lezione del maestro, ma *allenarli a uno stile di attenzione che possa divenire habitus del loro stare al mondo*. Sia l'*attenzione* sia l'*habitus* sono termini che spiegano il verso dell'azione da intraprendere. Il primo ha a che fare con la temporalità. Agostino chiamava *attenzione* il presente del presente, distinguendolo dalla memoria ovvero il presente del passato e dall'attesa ovvero il presente del futuro. Abitiamo, insomma, il presente che tende nella nostra coscienza verso il passato - quando ricordiamo - e verso il futuro quando lo attendiamo prefigurandocelo. Il *qui* del presente si estende al *là* del passato e del futuro. L'essere conficcati in questo *qui* non è un'ovvietà poiché la consapevolezza di essere «grumi di tempo»³ nel tempo che corre, determinerebbe una maggiore considerazione del presente con la conseguente maggiore aderenza di noi a noi stessi e al tempo che siamo. *Parola e tempo* sono rispetto all'attenzione la sua scansione: *dis-corrono* ovvero *corrono qui e là*. L'attenzione è la consapevole direzione da imprimere alla *parola* e al *tempo* nel loro simbiotico fluire, il rischio della sua assenza è la dispersione, l'annichilimento dell'uno e dell'altro, lo svuotamento

della parola e del tempo, in breve, la perdita, il silenzio infecondo e rumoroso della chiacchiera. Per educare all'attenzione è necessaria dunque un'attività che sia indirizzata all'esercizio consapevole della *parola* e del *tempo* poiché

il carattere sequenziale del linguaggio è anche un dato tecnico, che però si fonda sulla struttura della mente umana, la quale non è nel tempo ma è essa stessa temporalità vivente, rammemorante, intenzionale. È evidente che il linguaggio si esplica e non può che esplicarsi nel tempo, nella struttura del prima e del poi, del dialogo fatto di affermazioni che vengono enunciate, di domande che vengono poste, di risposte, fraintendimenti, silenzi che seguono alla domanda iniziale. Le parole svolgono un ruolo fondamentale nella vita degli umani anche in quanto sono intrise di tempo, dicono il tempo, *sono* tempo nel loro risuonare⁴.

Una *buona pratica* dell'ascolto come relazione tra tempo e linguaggio potrebbe divenire un *habitus* con effetti duraturi che inciderebbero sul nostro corpomente⁵. Secondo Kraus e Gebauer, Bourdieu, riprendendo Aristotele, ritiene che nella costruzione dell'*habitus* sia coinvolto anche il corpo che non è un semplice contenitore passivo di istanze mentali apprese tramite l'esperienza piuttosto «esso funziona [...] come "cosa" attiva nella creazione di tutti quegli atti individuali, sempre vari e rinnovabili, che costituiscono la prassi sociale. In questo senso Bourdieu definisce il senso pratico come «necessità sociale divenuta natura, trasformata in schemi motori e in reazioni corporee automatiche o, «per usare un'espressione di Proust, le braccia e le gambe sono piene di imperativi intorpiditi»⁶. Bourdieu supera quindi il dualismo cartesiano per riportare nell'*habitus* la reale azione del corpomente che diviene storia che agisce nel tempo presente. L'*habitus* è dunque:

storia incorporata, fatta natura, e perciò dimenticata in quanto tale, l'*habitus* è la presenza agente di tutto il passato di cui è il prodotto; pertanto, esso è ciò che conferisce alle pratiche la loro indipendenza relativa rispetto alle determinazioni esterne del presente immediato. Questa autonomia è quella del passato agente e agente che, funzionando come capitale accumulato, produce storia a partire dalla



storia e assicura così la permanenza nel cambiamento che rende l'agente individuale un mondo nel mondo. Spontaneità senza coscienza né volontà, l'*habitus* si oppone alla necessità meccanica non meno che alla libertà riflessiva, alle cose senza storia [...]. Alla visione dualista che conosce soltanto l'atto di conoscenza trasparente a se stesso o la cosa determinata dall'esteriorità, bisogna dunque opporre la logica reale dell'azione⁷.

L'*habitus* si costituisce dunque nel corso di una storia particolare -quella del singolo che interagisce nel gruppo- e in tal modo l'agente non subisce la storia del mondo ma si attiva in essa, abita le istituzioni appropriandosene praticamente e secondo l'irriducibilità del proprio *habitus*.

Prodotto dalla storia, l'*habitus* produce pratiche, individuali e collettive, dunque storia, conformemente agli schemi generati dalla storia; esso assicura la presenza attiva delle esperienze passate che, depositate in ogni organismo sotto forma di schemi di percezione, di pensiero e di azione, tendono, in modo più sicuro di tutte le regole formali e di tutte le norme esplicite, a garantire la conformità delle pratiche e la loro costanza attraverso il tempo⁸.

E ancora:

Attraverso la «scelta» sistematica che esso opera fra i luoghi, gli eventi, le persone che possono essere frequentati, l'*habitus* tende a mettersi al riparo dalle crisi e dalle messe in questione critiche, assicurandosi un *ambiente* per il quale è preadattato quanto più possibile, cioè un universo

relativamente costante di situazione atte a rafforzare le sue disposizioni⁹.

Bourdieu ritiene che la proprietà più paradossale dell'*habitus* sia il suo essere «*principio non scelto di tutte le «scelte»*»: «gli schemi di percezione e valutazione dell'*habitus* che fondano tutte le strategie di selezione sono in gran parte il prodotto di una selezione non cosciente e non voluta»¹⁰.

L'*habitus* è una sorta di molla, inconsapevolmente conficcata nel corpomente che produce azioni e reazioni automatiche in difesa dalle informazioni esterne e che, incontrando schemi diversi o opposti, scatta influenzando col proprio segno l'ambiente sociale. Per intervenire dunque su un *habitus* e sperare in una virtuosa modifica è necessario forzare le difese naturali del singolo, costringendolo al confronto con *modus* differenti dai quali tendenzialmente rifugge. Per far ciò bisogna potenziare l'attenzione nello spazio della parola che si fa tempo attraverso il continuo esercizio dell'ascolto.

Qui dunque si vuol sostenere che restituire agli studenti la capacità attentiva significa far loro interiorizzare una disposizione in grado di costruire un nuovo schema percettivo, una nuova conoscenza pratica, una nuova traiettoria sociale che modifichi il loro *habitus* consentendo di proteggersi dall'esposizione a quelle informazioni che danneggiano la capacità critica e che rischiano di attivare esperienze tali da divenire esse stesse *habitus*, rafforzando comportamenti antisociali. Questo è possibile poiché «un ruolo fondamentale per l'interiorizzazione/incorporazione e strutturazione degli *habitus* viene svolto prima dalla famiglia, deputata alla socializzazione primaria, e poi dalla scuola, principale agenzia di socializzazione secondaria»¹¹. Ma affinché questo sia possibile, gli studenti devono immergersi totalmente in un'attività che, incoraggiando l'attenzione, coinvolga la totalità del corpomente, che consenta insomma al corpo di imparare automatismi mentali permanenti che per quanto inconsapevoli abbiano ricadute consapevoli. La pratica dialogica ha questa potenzialità poiché coinvolge e impegna ogni partecipante/agente



sostenendo la partecipazione di ciascuno e agendo nello spazio e nel tempo della parola.

4. La MNR ovvero la Metodologia della Narrazione e della Riflessione

Attraverso l'esplorazione e la messa in atto delle polarità contraddittorie, che emergono nel dialogo come punto di vista dei singoli, si può giungere alla consapevolezza delle proprie fallacie argomentative, a divenire intellettualmente più umili, ad assumersi compiti di ricerca insieme con gli altri, a problematizzare l'ovvio, a individuare nodi argomentativi, a riconoscere l'importanza dell'opinione altrui. Tali risultati sono possibili grazie al fatto che in un dialogo autentico è potenziata l'abilità dell'ascolto che genera *attenzione* e attraverso questa l'apprendimento di nuove «strutture strutturanti» l'*habitus* di ciascuno.

Il dialogo rientra dunque tra le *buone pratiche* da diffondere soprattutto nella cultura scolastica in cui troppo spesso, soprattutto in classe, non si riesce a superare un certo modo di far lezione che potremmo definire *catechetico*: un metodo trasmissivo di verità mai messe in discussione. Questo schema di insegnamento che si fonda sulla relazione complementare maestro-discente non permette di attivare un ascolto veramente attivo poiché indebolisce l'attenzione e non interviene nel processo di modifica dell'*habitus*. Il dialogo può aspirare a questo risultato.

È certamente anche una pratica democratica che non deve mai cedere però al pressappochismo altrimenti rischia la deriva nella chiacchiera. Per tal motivo, è fondamentale il ruolo del facilitatore. Qui si propone il dialogo che si struttura grazie alla Metodologia della Narrazione e della Riflessione, attualmente in uso nelle scuole del territorio ligure.

Il pragmatismo strumentalista di Dewey, che ha radici nell'induzione teorizzata da Bacone, «il profeta di una concezione prammatica della conoscenza»¹², è il presupposto teorico della MNR, pratica dialogica - ideata a Genova nel 2002 e messa a punto nel 2004 - da un gruppo di studiosi che lavorano ancora nel mondo della scuola (oltre che in quella italiana anche svedese e americana)¹³. Secondo Dewey, l'esperienza problematica mette in moto il pensiero, attiva infatti il processo conoscitivo stimolando attraverso il dubbio la riflessione. Se ciò avviene all'interno di un gruppo, quest'ultimo si trasforma in una vera e propria comunità di ricerca.

Nella MNR la situazione problematica - che rappresenta lo stimolo al dialogo e alla riflessione comune - viene presentata nella scheda di narrazione. La sua lettura e il successivo confronto con i pari suscitano l'interesse necessario per attivare l'attenzione che potenzia l'ascolto innescando un processo cognitivo che apre alla possibilità di apprendere nuovi schemi percettivi, valoriali e conoscitivi e di modificare per tal via l'*habitus* acquisito.

Il puro ragionamento come mezzo per arrivare alla verità è come il ragno che trae da sé il filo della sua tela. La tela è ordinata ed elaborata, ma è solo una trappola. L'accumulazione passiva di esperienze - il tradizionale metodo empirico - è come la formica che s'affaccenda a girare intorno e raccoglie e accumula mucchi di materiale greggio. Il vero metodo [...] è paragonabile all'opera dell'ape, che, a somiglianza della formica, raccoglie materiale dal mondo esterno, ma a differenza da quella industriosa creatura, agisce sulla materia raccolta e la modifica, per far che essa dia il suo tesoro nascosto¹⁴.

Il presupposto operativo della MNR è invece

il *focus group*, ideato negli Stati Uniti negli anni Quaranta da K. Levin e R. Merton. Si tratta di una tecnica che focalizza l'indagine del gruppo su una problematica che dà avvio al confronto, promuovendo in tal modo la metacognizione, la problematizzazione del senso comune, l'osservazione e la valutazione dei propri comportamenti.

Il *focus group tipo MNR* ha però una struttura ben precisa, unica e innovativa, ideata sulla base del presupposto epistemologico su cui si basa la metodologia: la suddivisione in quattro fasi, l'uso di tre schede - quella di narrazione, di riflessione e di osservazione -, una precisa disposizione geografica dei partecipanti e degli arredi, la spontanea suddivisione in sottogruppi, il ruolo del moderatore che è soltanto facilitatore del dialogo. La classe è il luogo in cui si svolge il focus ma la disposizione tradizionale dei banchi è sovvertita e con essa anche la relazione di base: quella tradizionalmente complementare di docente e discente. Il docente-facilitatore infatti siede anch'egli in un banco posto di fronte agli altri disposti a emiciclo. Non è una posizione paritetica ma non è più neanche verticale. La destrutturazione della geografia della classe incide sull'esperienza dialogica creando quel perturbamento necessario a generare interesse e va nel verso di una partecipazione attiva degli studenti che innesca un'attenzione nuova, più coinvolta e autentica. A potenziare questi aspetti "estetici" è la problematica trattata nella scheda di narrazione e la successiva richiesta di disporsi in sottogruppi per ragionare con i compagni sulla questione trattata, indirizzando l'indagine attraverso le domande poste loro nella scheda di ri-



flessione. Gli studenti cooperano insieme, da soli e imparano a ragionare ascoltandosi, perché se nel piccolo gruppo non riescono a elaborare una risposta condivisa da ognuno, dovranno trascrivere tutti i punti di vista contrari. Nella terza fase i sottogruppi si dispongono a emiciclo: è il momento in cui tutti gli studenti dialogheranno insieme facilitati dal docente. L'autorità epistemica di quest'ultimo è ormai sullo sfondo, distribuita tra gli alunni che sentono di "contare", comprendono che il loro punto di vista e quello dei compagni ha messo in movimento un'indagine i cui risultati saranno il frutto di un lavoro comune. Le abilità metacognitive che la MNR promuove -l'ascolto e l'attenzione, in primis- attivano naturalmente nuovi schemi comportamentali e percettivi, nuovi modelli cognitivi, nuovi sistemi di valori, nuova conoscenza, destrutturando il vecchio *habitus* che, modificato, accoglie nuove strutture.

La quarta fase del focus MNR non è «una conclusione dell'incontro, bensì una continuazione della promozione della partecipazione attiva nel corso della restituzione. In questa prospettiva, la restituzione non è una formulazione riassuntiva della facilitatrice, ma sono gli studenti che narrano direttamente la propria prospettiva, selezionando la rilevanza secondo propri criteri. Si manifestano l'autonomia e la competenza degli studenti e le facilitatrici rendono intellegibile l'importanza assegnata al loro punto di vista»¹⁵.

La MNR ha prodotto finora esiti validi e si è consolidata attraverso la messa in opera, in un'ottica di continua ricerca-azione¹⁶, sostenuta anche come atteggiamento attraverso la stessa struttura dialogica. Oltre ai benefici che la MNR si propone e innesca a livello metacognitivo, essa permette agli attori coinvolti di essere sia fruitori sia fornitori, favorisce la diffusione e la ripetizione di comportamenti e azioni prosociali, promuove la condivisione, incoraggia una comunicazione creativa oltre che funzionale. Insomma, è un esempio meritevole di *best practice*.

Per un approfondimento della MNR si rimanda al sito www.sicurascuola.com.

Note

¹A. Fersen, *Arte e vita. Taccuini e diari inediti*, a cura di C. Tafuri e D. Beronio, Le Mani, Recco (GE) 2012, p. 50.

²H.G. Gadamer, *Verità e Metodo (Wahrheit und Methode)*, trad. it. di G. Vattimo, Bompiani, Milano 2001, p. 417.

³A.G. Biuso, *La mente temporale. Corpo Mondo Artificio*, Carocci, Roma 2009, p. 96: «Chiamo "mente", l'autocoscienza del grumo di tempo fattosi corpo nell'umano. [...] Lo stato del corpo è a ogni istante il risultato di un insieme assai complesso di eventi biologici, coscientialistici e sociali. [...] «mens humana est ipsa idea sive cognitio corporis humani quæ in Deo quidem est» (Spinoza, *Ethica*, parte II, prop. 19) ed è per questo che il corpo umano è intessuto di memorie, intenzioni, relazioni, comprensione e temporalità. È intessuto di mente. È mente».

⁴Id., *Temporalità e Differenza*, Olschki, Firenze 2013, p. 74

⁵Il neologismo "corpomente" è di Alberto Giovanni Biuso e si trova per la prima volta in: *La mente temporale. Corpo Mondo Artificio*, cit.

⁶B. Kraus - G. Gebauer. *Habitus*, trad. it. di S. Maffei, Armando, Roma 2009, p. 31.

⁷P. Bourdieu, *Il senso pratico (Le sens pratique)*, trad. di M. Piras, Armando, Roma 2005, p. 90.

⁸Ivi, p. 86.

⁹Ivi, pp. 92-93.

¹⁰*Ibidem*

¹¹G. Aleandri, *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*, Armando, Roma 2012, p. 61.

¹²Dewey J., «Ricostruzione filosofica», a cura di G. De Ruggero, in *Dewey. Vita, pensiero, opere scelte*, Edizione speciale per Il Sole 24 Ore, Milano 2007, p. 279.

¹³L'équipe di Claudio Baraldi dell'Università di Modena e Reggio Emilia ha condotto nel 2011 una ricerca sulla MNR, in cui sono state coinvolte 87 classi del territorio ligure che hanno svolto laboratori e attività MNR. I risultati sono confluiti in una pubblicazione che valida scientificamente la MNR mostrandone l'efficacia: C. Baraldi, *Facilitare la comunicazione in classe. Suggerimenti dalla Metodologia della Narrazione e della Riflessione*, Franco-Angeli, Milano 2014.

¹⁴Ivi, pp. 275-276.

¹⁵Id, *Facilitare la comunicazione in classe. Suggerimenti dalla Metodologia della Narrazione e della Riflessione*, cit., p. 81.

¹⁶Il termine *ricerca-azione* nasce con Kurt Lewin, il quale ritenne che un progetto razionale di azione nel sociale dovesse svilupparsi attraverso un'integrazione tra teoria, azione e ricerca. Si tradusse, in ambito pedagogico, in un modello di intervento accreditato. Si veda K. Lewin, *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna 2005; C. Trombetta, L. Rosiello, *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento 2000.

Proposte editoriali

Le proposte di collaborazione devono essere inviate all'indirizzo redazione@vitapensata.eu, accompagnate da un breve CV. La redazione si riserva di accettare o rifiutare i testi pervenuti, che devono essere formattati secondo le seguenti indicazioni.

Formattazione del testo

Il testo deve essere composto in:
carattere Minion Pro; corpo 12; margine giustificato.

Citazioni

Le citazioni vanno inserite fra virgolette a sergente e non fra virgolette inglesi. Quindi: «Magna vis est memoriae» e non "Magna vis est memoriae". Le eventuali citazioni interne alla citazione vanno inserite, invece, tra virgolette inglesi: " ".

Le citazioni più lunghe devono essere formattate in corpo 10, con rientro a sinistra e a destra di 1 cm rispetto al testo.

La parola *psyché*, che in seguito passò a significare "anima" o "mente cosciente", designa nella maggior parte dei casi sostanze vitali, come il sangue o il respiro

Termini in lingua non italiana

Le parole in lingua straniera che non siano comprese all'interno di una citazione vanno sempre in *corsivo*, così come tutti i titoli di libri.

Note

Le note vanno inserite **manualmente**, a piè di documento e non di pagina; quindi come "note di chiusura" e non "a piè pagina". Il numero della nota accanto alla parola deve essere formattato in apice. Le note vanno inserite, dopo l'articolo, in corpo 11.

Nota normale, con titolo ed eventuale sottotitolo:

E. Mazzarella, *Vie d'uscita. L'identità umana come programma stazionario metafisico*, Il Melangolo, Genova 2004, pp. 42-43.

Nota su un testo del quale sono già stati forniti i riferimenti in una nota precedente:

N.K. Hayles, *How we became posthuman*, cit., p. 5.

Nota riferita a un saggio pubblicato in un volume collettivo o in una Rivista:

U.T. Place, «La coscienza è un processo cerebrale?», in *La teoria dell'identità*, a cura di M. Salucci, Le Monnier, Firenze 2005, p. 63.

Nota per la citazione successiva tratta dallo stesso libro di quella immediatamente precedente: lvi, p. 11.

Quando -sempre fra due note immediatamente successive- l'Autore è lo stesso ma i libri sono diversi si usa: Id., (seguito dal titolo e da tutto il resto)

Se la citazione successiva fa riferimento alla stessa pagina del medesimo libro, la formula è: *Ibidem*

I numeri di nota in esponente vanno inseriti dopo le virgolette e prima dell'eventuale segno di punteggiatura:

«La filosofia è un sapere non empirico ma capace di procurare conoscenze effettive che nessun ambito positivo di ricerca può raggiungere»¹.

Recensioni

Le recensioni devono seguire le norme generali già indicate. I numeri di pagina delle citazioni del testo esaminato non vanno inseriti in nota ma nel corpo del testo tra parentesi tonde.

Inoltre, la recensione deve contenere i seguenti elementi:

- una sintesi dei contenuti del libro
- una serie di citazioni (con relativo numero di pagina) a supporto della sintesi e del commento
- l'adeguata distinzione tra i contenuti del libro e il giudizio o critico-positivo o negativo che sia del recensore.

Per citare dalla Rivista

Per citare un testo della Rivista si consiglia di utilizzare la seguente notazione:

AUTORE, Titolo, «Vita pensata», Anno, numero, ISSN 2038-4386, URL (Esempio: <http://www.vitapensata.eu/2010/11/01/colori/>)

Se si cita dalla versione PDF si aggiunga il relativo numero di pagina.

Invio proposte

Inviare le proposte di collaborazione soltanto in versione digitale, versioni in formato cartaceo non saranno prese in considerazione.





COLLABORATORI DEL NUMERO 20

Alberto G. Biuso

Rosa Angela Caviglia

Tiziana Mezzi

Augusto Cavadi

Francesco Coniglione

Roberto Peccenini

Loredana Cavalieri

Giovanni Frontera

Giusy Randazzo

Sonia Sapia

Vita Pensata - Anno IX - Settembre 2019

GRAFICA DELLA RIVISTA E DEL SITO

Eleonora Maria Prendy

Editor & Producer

E-mail: eprendy@gmail.com

È possibile leggere i curricula dei collaboratori sul sito della Rivista: www.vitapensata.eu. Le fotografie d'autore sono coperte da copyright.

RIVISTADIFILOSOFIA**VITAPENSATA**

“La vita come mezzo della conoscenza”- con questo principio nel cuore si può non soltanto valorosamente, ma perfino gioiosamente vivere e gioiosamente ridere.

(Friedrich Nietzsche, *La gaia scienza*, aforisma 324)

Anno IX N.20 - **Settembre 2019**

REDAZIONE

[AUGUSTO CAVADI](#), DIRETTORE RESPONSABILE

[ALBERTO GIOVANNI BIUSO](#), DIRETTORE SCIENTIFICO

[GIUSEPPINA RANDAZZO](#), DIRETTORE SCIENTIFICO

FONDATORI E PROPRIETARI

ALBERTO GIOVANNI BIUSO E GIUSEPPINA RANDAZZO

PER INFO E PROPOSTE EDITORIALI

redazione@vitapensata.eu

RIVISTA ON LINE www.vitapensata.eu

Fax: 02 - 700425619

=====
La filosofia come vita pensata
=====

