



Mauti, G. (2024). Il cerchio del pensiero. Diario di un'esperienza euristica nelle scuole primarie del Lazio meridionale. *Indagine e Pratica Filosofica*, 2(1-Supplemento), 127-140. ISSN: 3035-0581.

DENOMINAZIONE ALTERNATIVA: *Philosophical Inquiry and Practice*

EN_ *The Circle of Thought. Diary of a Heuristic Experience in the Lazio Meridionale Primary Schools*

Il cerchio del pensiero.

Diario di un'esperienza euristica nelle scuole primarie del Lazio meridionale

Giulia Mauti

Università di Cassino e del Lazio Meridionale

giulia.mauti@unicas.it

RIASSUNTO: Il contributo narra la testimonianza di una ricerca-azione partecipativa condotta in alcune scuole primarie del Lazio Meridionale durante l'a.s. 2023/2024. Movendo da un'indagine etimologica del termine "testimonianza", le riflessioni si snodano in un duplice percorso: da un lato, si chiarisce la cornice epistemologica; dall'altro, si discutono i risultati parziali. La ricerca, radicandosi nell'epistemologia prasseologica, indaga le capacità di ragionamento dei bambini e gli eventuali progressi conseguiti dopo interventi educativi ispirati alla *Philosophy for children* (P4C). I dati raccolti suggeriscono che la P4C possa essere uno dei percorsi possibili per educare alla cittadinanza sostenibile.

PAROLE-CHIAVE:

Philosophy for Children.
Comunità di Ricerca. Pensiero.
Dialogo. Cittadinanza
Sostenibile.

The Circle of Thought. Diary of a Heuristic Experience in the Lazio Meridionale Primary Schools

ABSTRACT: The contribution narrates the testimony of a participatory action-research conducted in some primary schools in Southern Lazio during the school year 2023/2024. Starting from an etymological investigation of the term 'testimony', the reflections unfold in a twofold path: on the one hand, the epistemological framework is clarified; on the other, the partial results are discussed. Rooted in praxeological epistemology, the research investigates the children's reasoning abilities and any progress achieved after educational interventions inspired by *Philosophy for Children* (P4C). The collected data suggest that P4C may be one of the possible pathways to educate for sustainable citizenship.

KEYWORDS:

Philosophy for Children.
Community of Inquiry.
Thinking. Dialogue. Sustainable
Citizenship.

1. Il cerchio del pensiero per la “cura” di Gaia

«Gli esseri umani [...] sono innanzitutto esseri pensanti, nel senso che disegnano il cammino del proprio esistere con il pensiero, perché il pensare risponde alla necessità di stare alla ricerca di orizzonti di senso alla luce dei quali rischiare il cammino esistenziale» (Mortari, 2008, pp. XI-XII). Con il muovere dalle riflessioni di Mortari (2008), secondo cui la mancanza di pensiero determina il venir meno della possibilità di assumersi la responsabilità di decidere autonomamente la qualità del proprio esistere nel mondo, il contributo presenta la testimonianza di un'esperienza di ricerca-azione partecipativa condotta in cinque istituzioni scolastiche del Lazio Meridionale. La testimonianza, come suggerisce l'indagine etimologica del termine, affonda le proprie radici sia nel significato di 'atto del testimoniare', sia in quello estensivo di 'dichiarazione, prova che rende atto di qualcosa'.

A partire da queste coordinate, si intende presentare la testimonianza del cerchio del pensiero, che si interroga sulle sorti di Gaia. Se le cause dei principali problemi che attanagliano il pianeta e ne determinano un destino avverso sono da rintracciarsi nell'agire dell'uomo, è anche vero, a detta di Mortari, che la scorretta condotta umana si fonda su errori del pensare (Mortari, 2020, p. VIII). L'attività noologica, nell'interrogare il senso di ciò che si fa, sarebbe in grado di «salvare dal compiere gravi errori» (Mortari, 2008, p. XV), poiché mira a «rischiare i fatti e a favorire il maturare della consapevolezza del reale che sta accadendo» (*ibidem*). Ciò vuol dire che il pensare è uno strumento di orientamento etico (*ibidem*) e, in quanto tale, indispensabile pure ai fini della cura della relazione con il pianeta. Con il ricorrere alla metafora aristotelica del pensare circolare (Aristotele, 2000, 1072a), va precisato che l'attività del pensiero nel cerchio meravigliante spesso torna a considerare le stesse questioni, non garantendo mai soluzioni definitive, in grado di soddisfare «la sete di significato, la quale accompagna l'intera vita della mente» (Mortari, 2008, p. 3).

Ciò appare di estrema importanza, dal momento che se l'attività del pensare produce quesiti da rinegoziare continuamente (Arendt, 1987, p. 147), l'essere umano è chiamato a vigilare sulla propria vita della mente, al fine di “essere desto” e di poter vivere autenticamente la relazione con l'alterità (e l'ambiente). Il pensare si configura come un'attività di matrice intersoggettiva, nel senso che «si impara stando nella relazione con gli altri [...] poiché è partecipando alla conversazione con altri che si apprende a pensare» (Mortari, 2008, p. 38).

Movendo dal fatto che la qualità del pensiero è il *dialegethai* (*ivi*, p. 50), al fine di far fiorire la capacità di pensare, è fondamentale, in ambito educativo, offrire contesti come quelli delle comunità di pratiche di discorsi (*ivi*, p. 42), in cui si apprende il pensare insieme, partecipando attivamente agli scambi dialogici. «Per imparare a

pensare, dunque, è necessario divenire *apprendisti legittimati* dentro una comunità di discorso intesa come comunità di pratica del pensare» (*ivi*, p. 43).

A partire da queste premesse, sembra quindi legittimato il ricorso a itinerari educativi di educazione al pensiero che, per mezzo dello scambio dialogico in comunità, siano in grado di ampliare gli orizzonti di senso del singolo e, così, di agire sulla condotta umana nella direzione della sostenibilità. Va precisato che, nell'esperienza euristica proposta, i contesti in cui si educa al pensare si riferiscono al modello della *Philosophy for children*. Tale curriculum prevede uno spazio circolare in cui la comunità di ricerca indaga filosoficamente intorno ad alcune questioni di significato liberamente scelte dai dialoganti. L'itinerario di educazione al pensiero è ispirato al principio enunciato da Arendt, di «far acquisire pratica del *come* pensare senza prescrivere cosa si debba pensare, né quali verità debbano essere credute» (Arendt, 1999, p. 37).

Nella comunità di ricerca prevista dalla P4C, è promosso lo sviluppo delle abilità di pensiero, poiché si favoriscono gli scambi di parola, essenziali a sostenere l'esercizio di un pensare problematizzante, in grado di alimentare l'energia generativa dell'attività noologica condivisa. A detta di Lipman, la P4C terrebbe conto della capacità dei bambini di impegnarsi in un dialogo razionale, di offrire ragioni per la loro condotta (Lipman, 1988, p. 195). Lungi dal voler commettere l'errore di voler far uso della filosofia per scopi già predefiniti (*ivi*, p. 194), esperire la discussione filosofica è considerata una via percorribile, al fine di promuovere l'esercizio di una modalità esistenziale, in grado di favorire l'armonia con la comunità degli esseri viventi. Ciò, in quanto tale attività permette di portare alla luce le ragioni alla base dell'agire.

2. L'atto del testimoniare

Con il voler descrivere l'atto del testimoniare, corre l'obbligo di precisare il contesto e definire brevemente la cornice epistemologica dell'esperienza euristica che si intende presentare. La ricerca mira a sondare lo sviluppo delle abilità di pensiero in rapporto ai processi decisionali nell'ambito della relazione singolo-ambiente. Si propone altresì di indagare il senso di comunità, le effettive capacità di ragionamento dei bambini e gli eventuali progressi conseguiti nella concettualizzazione e formulazione di giudizi, a seguito della sperimentazione condotta attraverso le sessioni di P4C. L'attenzione euristica è focalizzata sui seguenti interrogativi:

- è possibile promuovere atteggiamenti eticamente orientati verso la cultura della sostenibilità mediante il potenziamento delle abilità di pensiero?

- la P4C può portare contributi significativi nella promozione dell'etica ecologica?
- investire nel pensiero riflessivo è una chiave preziosa per aprire le porte alla cittadinanza terrestre?

Il progetto di ricerca si radica nella connessione tra i poli teorico e prassico dell'educazione (epistemologia prasseologica – Spina, 2024): prevede una modalità di riflessione teorica coniugata alla ricerca empirica. Quest'ultima permette di individuare strategie funzionali a promuovere pratiche educative più efficaci. In accordo con la cornice epistemologica sistemica, costruttivista e pragmatista, è stato adottato un approccio *mixed-method* (Salvadori, 2019).

La popolazione di riferimento è rappresentata da bambini di età compresa tra 8 e 10 anni, frequentanti la classe IV della Scuola Primaria. Tale scelta è scaturita dalla necessità di utilizzare, durante le sessioni di P4C, il racconto filosofico *Kio&Gus*, indirizzato, come da curriculum ufficiale, a bambini di tale età. Questo testo presenta richiami (espliciti e impliciti) alle problematiche ambientali e aiuta a coltivare posture, che dispongono i bambini a intraprendere atti mentali e verbali, ragionamento e ricerca.

Il campionamento è di tipo non probabilistico accidentale. La strategia di campionamento prevede l'utilizzo di *tecniche differenti per differenti stadi di campionamento* (Trincherò, Robasto, 2019, p. 39): a una selezione ragionata di scuole primarie scelte sul territorio (sulla base della disponibilità dei Dirigenti Scolastici e di variabili contestuali differenti [provincia, città, livello socio-culturale]) è seguita la casuale selezione delle classi al loro interno (tramite sorteggio). Il disegno di ricerca previsto è complementare con fasi parallele: lo studio dominante è di tipo qualitativo, mentre quello quantitativo svolge un ruolo secondario.

Lo studio qualitativo, su cui l'attenzione euristica intende focalizzarsi in questo contributo, ha previsto l'impiego della ricerca-azione partecipativa; sono state coinvolte, nella sperimentazione con le sessioni di P4C, 10 classi (gruppi sperimentali). Va precisato che la ricerca-azione rappresenta un «approccio al cambiamento intenzionale e riflessivo» (Sorzio, 2019, p. 143), il quale si fonda sul principio epistemologico costruttivista, in base al quale la conoscenza è l'esito dell'interazione tra i soggetti stessi che vi partecipano e l'ambiente di riferimento (*ivi*, pp. 143-144). «Essa salda inscindibilmente il momento conoscitivo della *ricerca*, finalizzato alla produzione di conoscenza su una data realtà educativa, con quello attivo dell'*azione*, finalizzato alla messa in pratica di un adeguato piano di intervento» (Trincherò, 2004, p. 142). Oltre all'approccio della ricerca-azione che mira alla risoluzione di un problema

in una data realtà, ve ne è un secondo, quello emancipativo¹ (Freire, 1971, pp. 132-133), il cui «scopo è quello di rendere le persone in grado di riconoscere e avere fiducia nelle proprie risorse, per modificare le situazioni della vita quotidiana, nell'acquisire maggior voce nel processo di cambiamento, nel costruire un sapere condiviso» (Sorzio, 2019, p. 145).

Nella prospettiva emancipativa, prende forma una comunità in cui gli esperti (coloro che hanno elaborato processi di intervento sulla base di una teoria) lavorano su un piano paritetico con gli attori che agiscono sul campo (bambini, insegnanti e genitori). Il coinvolgimento attivo della figura del ricercatore nelle situazioni inerenti all'indagine, previsto dalla ricerca azione (e non dalla ricerca *standard*), a detta di Trinchero (2004, p. 141), è considerato come un vantaggio, non un limite. «Un ricercatore distaccato non potrebbe mai giungere a una reale comprensione delle azioni dei soggetti studiati dato che, non condividendo la loro stessa realtà quotidiana, rischierebbe di adottare categorie interpretative non adeguate alla comprensione di quella data realtà» (*ivi*, pp. 143-144). Il ricercatore «si confronta con la possibilità di istituire un *luogo di parola e di pensiero*» (Kaneklin et al., 2010, p. 127): nel processo di ricerca azione, la comunità agisce sotto i principii-guida del continuo confronto e della negoziazione, necessari al fine di pervenire a una comprensione condivisa della realtà oggetto di indagine. Ciò, in quanto la ricerca azione produce una conoscenza in grado di modificare gli atteggiamenti e le posture comportamentali delle persone direttamente implicate nella ricerca.

Nella misura in cui «il processo di ricerca deve mirare all'*acquisizione di consapevolezza* da parte degli operatori, inducendo in essi la sensibilità a un continuo lavoro di riflessione sul proprio operato» (Trinchero, 2004, p. 145), l'indagine è stata condotta in modo partecipato, in modo che tutti potessero rendersi disponibili alla negoziazione. Ciò ha favorito lo sviluppo della competenza metodologica e la consapevolezza dei propri meccanismi emotivi e relazionali. Chiarito ciò, sembra adeguatamente giustificato il ricorso alla ricerca-azione partecipativa che, al pari della P4C, si configura come «una formazione a pensare» (Kaneklin et al., 2010, p. 131). La ricerca azione promuove la riflessività sulla pratica attraverso il dialogo, quale arricchimento reciproco² (sia del ricercatore sia degli attori coinvolti), per innescare un cambiamento/miglioramento: questo aspetto sembra essere in linea con il programma educativo proposto da Lipman.

¹ Tale approccio rinvia al lavoro di Freire e al processo di “coscientizzazione”, in grado di favorire la comprensione delle cause di ingiustizia sociale, al fine di progettare trasformazioni in prospettiva emancipativa.

² «Per il professionista è l'occasione di rendere esplicita la ricchezza dei saperi pratici, invece, per il ricercatore è l'opportunità per articolare il significato delle teorie, che altrimenti rischiano di essere troppo generiche e slegate dalla complessità reale» (Sorzio, 2019, p. 154).

Con l'approvazione dall'I.R.B. (*Institutional Review Board*) del *Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute* dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, per la raccolta dei dati qualitativi, previo accordo con i Dirigenti Scolastici e consenso informato firmato da genitori e insegnanti aderenti al progetto di ricerca, si è fatto ricorso alla discussione filosofica, prevista dalla P4C; sono state svolte sessioni di un'ora (implementate una volta alla settimana per sei mesi durante l'a.s. 2023-2024), in orario scolastico. Tali sessioni, seguendo il modello della P4C, sono state articolate in diversi momenti: lettura, compilazione dell'agenda, scelta dei temi, discussione filosofica, autovalutazione. Va precisato che, durante le sessioni di P4C, ai bambini è stato assegnato uno pseudonimo, con il quale sono stati identificati nel corso della sperimentazione. Ciò al fine di garantire l'anonimato dei bambini stessi. La raccolta dei dati inerenti alle sessioni di P4C è avvenuta tramite audioregistrazione delle sessioni di P4C nel rispetto del codice comportamentale ed etico EECERA (*European Early Childhood Education Research Association* - <https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>).

3. La dichiarazione: prova che prende atto di qualcosa

Precisate le coordinate di riferimento dell'atto del testimoniare (quindi la cornice epistemologica e la metodologia della ricerca), si rende necessario, a questo punto, indagare l'altro significato richiamato dall'indagine etimologica sulla testimonianza, che rinvia alla 'dichiarazione, prova che rende atto di qualcosa'. Nel voler intenzionalmente trascurare le dichiarazioni del ricercatore impegnato sul campo, l'attenzione euristica si focalizza ora su una serie di elaborati prodotti dai bambini; dopo circa dieci sessioni di P4C, alla richiesta di disegnare ciò che per loro fosse "*Philosophy for children*", i bambini elaborano disegni e riflessioni riportati di seguito. Corre l'obbligo di precisare che, per evidenti ragioni, si è dovuto provvedere, in questa sede, a una selezione nella presentazione degli stessi.



Figura 1

Nella *Figura 1* il disegno mostra il cerchio del pensiero, a cui i bambini hanno preso parte durante le sessioni di P4C. Appare interessante notare che le espressioni dei bambini riflettono la meraviglia, propria del filosofo, in grado di dare «cominciamento» (Platone, 1999, 155d) al filosofare, e quel sentire positivo, necessario, secondo Mortari (2008, p. 49), a facilitare il fiorire del pensiero dell'altro. Pare che nel disegno i bambini osservino il mondo con “occhi greci” (Berti, 2007, p. IX), ossia densi di quella meraviglia (da non confondere con l'ammirazione)³, che «è consapevolezza della propria ignoranza e desiderio di sottrarsi a questa, cioè di apprendere, di conoscere, di sapere. [...] La meraviglia non è un sentimento facile da provare [...] ma è uno stato d'animo raro e prezioso» (*ivi*, pp. VI-VII).

A detta di Heschel (1970, p. 45), l'inizio della felicità consiste nel comprendere che una vita senza meraviglia non vale la pena di essere vissuta. L'Autore insiste sul fatto che mancherebbe all'uomo la volontà di meravigliarsi. Quando la meraviglia diviene volontà, tramuta nel desiderio, proprio dei bambini, di crescere, di espandersi (Fox, 2017, p. 25): questo è ciò che avviene, nella comunità di ricerca concepita alla maniera di Lipman, nel momento in cui il pensiero dialogico esperisce lo stupore, che deriva dall'indagare filosoficamente intorno a determinate questioni. È interessante notare che nella *Figura 1* non si distingue la posizione del facilitatore, raffigurato insieme ai membri della comunità di ricerca filosofica. Ciò è congruente con i principi fondativi della comunità di ricerca, individuati da Lipman (2005, pp. 110-116), nell'inclusione, nella partecipazione, nella cognizione condivisa, nelle relazioni faccia a faccia, nella ricerca di significato, nei sentimenti di solidarietà sociale, nella deliberazione, nell'imparzialità, nel pensiero autonomo, nella ragionevolezza. In tale contesto, essere facilitatore vuol dire rinunciare a pre-giudizi e pre-concetti, a una posizione *one-up*, al fine di permettere «l'attivazione di pratiche umananti negli altri, in modo da promuovere processi di scoperta di sé» (Laneve, 2017, p. 196), non solo nel *setting* della comunità di ricerca. La didattica della comunità di ricerca richiede uno «spostamento dell'asse della professionalità docente» (Cosentino & Lupia, 2021, p. 101); tale traslazione, in orientamento orizzontale, è rappresentata nel disegno commentato.

Infine, in riferimento alla relazione con Gaia, va rilevato che, nonostante le sessioni non siano state svolte in spazi verdi, l'elaborato grafico presenta l'elemento *green* come substrato entro cui collocare l'esperienza di pensiero. Ciò sembrerebbe suggerire «la logica del sentirsi in relazione» (Mortari, 1998, p. 90), in grado di promuovere «la via

³ Secondo Berti, nel mondo occidentale, diffusa è la tendenza a confondere la meraviglia con l'ammirazione. Ciò sarebbe dovuto al fatto che il verbo greco *thaumazein* (meravigliarsi) è reso in latino con il verbo *admirari*. Tuttavia, precisa l'Autore, l'ammirazione è un sentimento di tipo estetico, mentre la meraviglia è un atto conoscitivo, che corrisponde a un atteggiamento puramente teoretico (Berti, 2007, pp. VII-VIII).

della connessione» (*ibidem*), ossia quella modalità esistitiva di *vivere con il mondo*, in cui il soggetto sperimenta il proprio sé e l'ambiente circostante come realtà intimamente in relazione e «percepisce il proprio spazio vitale dilatarsi oltre i limiti della propria pelle fino a scomparire a sconfinare in quello del mondo circostante» (*ibidem*).

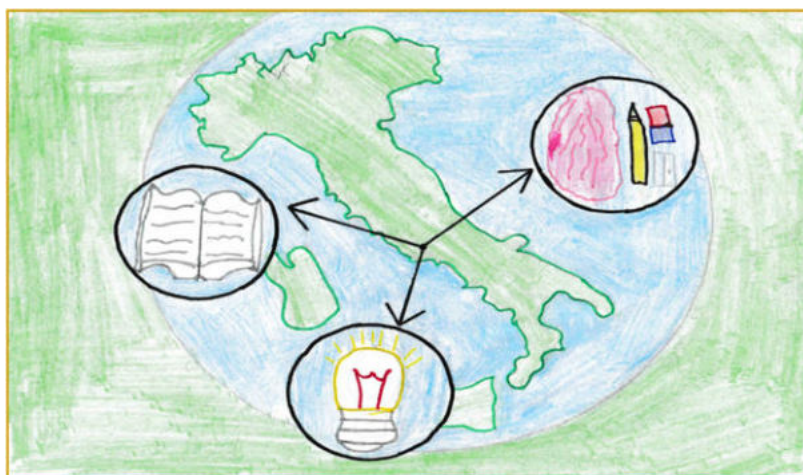


Figura 2

Questo aspetto pare ulteriormente confermato nella *Figura 2*, dove l'esperienza della P4C è collocata entro un confine fisico (chiaramente identificato nell'Italia), che rinvia non solo alla posizione geografica della realtà territoriale, ma, più in generale, all'elemento "Gaia". Oltre al libro, che si riferisce al racconto filosofico utilizzato nella fase di avvio del confronto dialogico, sono rappresentati una lampadina, un cervello, una matita, un temperino e una gomma. Secondo la verbalizzazione dell'Autore/Autrice del disegno, la lampadina è la metafora della luce: sarebbe indice, quindi, delle nuove idee prodotte a seguito della discussione filosofica con la comunità. Gli altri elementi sono racchiusi nello stesso cerchio (figura geometrica ricorrente nel disegno stesso): la matita scrive il pensiero nel cervello; questo pensiero è continuamente sottoposto al vaglio critico dei criteri di giudizio; sono, pertanto, necessari, una gomma per cancellare/revisionare giudizi elaborati alla luce di false credenze e un temperino per assicurare nuove possibilità di riedificare il pensiero sulla base di nuovi orizzonti interpretativi, aperti a seguito del confronto dialogico. Questo elaborato potrebbe essere considerato, quindi, una "prova" che rende atto della dinamica sottesa all'indagine filosofica condotta nella comunità di ricerca e finalizzata a promuovere il "pensare largo". Quest'ultimo

si costituisce quando si tiene aperta la possibilità che, nell'urto con l'altro, le nostre convinzioni possano essere ribaltate. Confrontarsi con altri per uscire dai limiti della propria parziale visione delle cose significa mettere alla prova i propri criteri di giudizio

rispetto a quelli di altri, soppesando punti di forza e punti di debolezza, e poi decidere sulla base del principio illuministico del pensare da sé. [...] Il pensare in modo largo si realizza quando, considerando un punto di vista differente, questo viene accolto non per essere immediatamente confutato, ma perché, dopo essere stato sottoposto al vaglio critico dei nostri criteri di giudizio, consenta di pervenire a una terza, inedita posizione (Mortari, 2008, p. 100).



Figura 3

La *Figura 3* mostra un elaborato simile al precedente: compaiono elementi comuni, quali il cervello, il libro, la lampadina, la matita e il foglio. Appare rilevante focalizzare l'attenzione euristica sul pianeta Terra, raffigurato come "casa dell'umano". Ciò pare portare in luce, ancora una volta, la prospettiva sistemica alla base del pensiero creativo dell'Autore/Autrice del disegno. L'emergere della dimensione relazionale Io-Mondo sembrerebbe avvalorare l'ipotesi secondo cui il processo dialogico di ricerca promosso dalla P4C si traduce in una maggiore consapevolezza della propria appartenenza *al* mondo e, quindi, della capacità di ognuno di agire *nel* mondo. Ciò implica il dischiudersi di posture noologiche orientate al reciproco riconoscimento dei ruoli dell'uomo e della natura; la coscienza della mutua appartenenza è propedeutica allo sviluppo di una società umana in grado di agire nella «dimensione della sostenibilità della vita» (Giovanazzi, 2017, p. 54).

Nella *Figura 4* ritorna lo stesso motivo presente nell'elaborato grafico descritto in precedenza, a dimostrazione del fatto che è pratica comune, nell'esercizio del pensiero, sviluppare una postura noologica sistemica, in grado di percepire l'umano in relazione all'ambiente.



Figura 4

La Figura 5 riporta le considerazioni, in forma scritta, di un/a bambino/a, che associa all'attività dialogica condotta nella comunità diverse categorie (mai esplicitamente presentate a livello formale nelle sessioni): ascolto, opinione, interrogazione, emozione. L'Autore/Autrice mette in luce che l'ascolto è lo strumento gnoseologico (Spina, 2018, p. 8) posto a fondamento della relazione intersoggettiva autentica, in grado di spalancare le porte alla comprensione umana. Quest'ultima è la chiave di accesso all'alterità; colui che si sente capito è in grado di capire e, a sua volta, di concretare quell'alleanza del genere umano (relianza – Morin, 2005, pp. 17-27) necessaria alla convivenza pacifica e democratica.

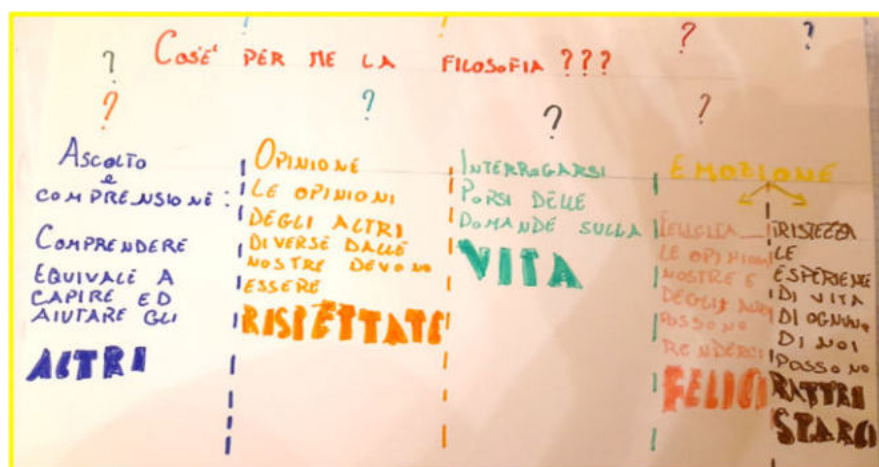


Figura 5

Nella colonna relativa all'opinione, si ribadisce la necessità del rispetto del pensiero altrui, quand'anche differente dal proprio, perché ciascun essere umano è unico e irripetibile e, in quanto tale, da tutelare nella sua identità. Emerge poi la necessità dell'interrogarsi, del porsi domande sulla vita, che è la *conditio sine qua non* per mettere in moto il pensiero e avviare la ricerca intorno a determinate questioni. «Il compito del pensare [...] consiste nell'ampliare lo spazio dell'interrogazione in modo che, girando più volte intorno alla questione, si acquisisca uno sguardo quanto più possibile largo e profondo» (Mortari, 2008, p. 79). Infine, l'emozione, che rinvia al pensiero *caring* (Lipman, 2005, pp. 283-294), il quale «possiede un doppio significato: da una parte significa pensare con premura all'oggetto dei nostri pensieri, dall'altra vuol dire occuparsi della propria *maniera* di pensare» (Lipman, 2005, p. 284). Nel nominare tristezza e felicità, il/la bambino/bambina dimostra di saper distinguere la duplice natura degli effetti del *caring*, che potrebbero derivare dal confronto dialogico con l'alterità. Ciò è quanto evidenzia pure Lipman stesso, quando, nel descrivere alcuni tipi di pensiero *caring* (valutativo, affettivo, attivo, normativo, empatico), afferma che «chi 'si prende cura' si sforza continuamente di trovare un equilibrio tra quella parità ontologica che colloca tutti gli esseri su uno stesso piano e quelle differenze prospettiche e di proporzione e quelle sfumature percettive che derivano dalle nostre discriminazioni emotive» (*ivi*, p. 286).



Figura 6

La *Figura 6* rappresenta metaforicamente il filosofare come un uragano (elemento naturale), in grado di generare un movimento del pensiero. Le diverse vignette che si fanno spazio nel vento del pensiero (Mortari, 2008, pp. 22-25) mostrano l'attività riflessiva generata dal dialogo condotto nella comunità di ricerca. Ai fini del discorso correlato alla cura di Gaia, appare utile focalizzare l'attenzione sulla vignetta che recita: "... perché non si fa male agli animali". Si ribadisce nuovamente quel sentirsi in connessione con la comunità della vita, che il confronto dialogico concretato nella comunità di ricerca filosofica sembrerebbe elicitare.



Figura 7

La *Figura 7* è la testimonianza del potenziale paideutico della P4C: il bambino si mostra di spalle (l'assenza dei tratti somatici è così giustificata dall'autore del disegno), di fronte a una ringhiera aperta; davanti a lui si spalancano le porte di un percorso ancora tutto da costruire, nel rispetto del principio di autodeterminazione del singolo. La scena è illuminata dal sole, che accompagna il percorso di crescita intellettuale e personale del bambino. Le nuvole cedono il passo alla luce, che rischiarerà un orizzonte esistenziale dominato dalla vignetta: "Sono libero!". Non sembra azzardata l'ipotesi che il bambino abbia voluto descrivere quella *libertà positiva*, intesa come capacità di decidere a partire da sé, come «autodeterminazione, come libertà di scegliere fra diverse alternative, ovvero della situazione in cui un soggetto ha la possibilità di orientare la propria volontà senza essere condizionato da altri» (Bobbio, 1985, p. 356).

4. Considerazioni conclusive: *mantenere aperto il sentiero del pensare*

«La sostanza della *Philosophy for Children*», a detta di Cosentino, «si identifica [...] nella produzione di pensiero socialmente distribuito che ogni volta si sviluppa quando un percorso di ricerca prende l'avvio e si definisce crescendo su sé stesso all'interno di una "comunità"» (Cosentino, 2023, p. 70). Alla luce della testimonianza dell'esperienza euristica presentata (pur se parzialmente), e nel tentativo di adottare un criterio ermeneutico-interpretativo fedele all'approccio fenomenologico, è possibile avviare il discorso a delle possibili conclusioni:

- sebbene le sessioni (audioregistrate) non sempre abbiano previsto come tema di discussione specifiche tematiche ambientali (nel rispetto della libera scelta della comunità di ricerca), l'elemento "Gaia" è spesso presente nelle rappresentazioni dei bambini, il che potrebbe avvalorare l'ipotesi di un possibile pensiero sistemico, in grado di cogliere le relazioni che intercorrono tra uomo e ambiente;
- i bambini coinvolti nella ricerca etica hanno progressivamente dimostrato di aver acquisito gli strumenti del mestiere, ossia l'abituarsi a soppesare i rapporti mezzi/fini e parti/intero, a indagare su norme e conseguenze, a scoprire i presupposti etici che stanno alla base, ed arrivare alle conclusioni implicite per deduzione o induzione. Ciò vuol dire che, maturando, nella personale attività di ricerca, la consapevolezza della sua qualità ontologico-relazionale, il bambino è in grado di agire con cura nei confronti di sé, degli altri e dell'ambiente.

Emerge la necessità di «tenere aperto il sentiero del pensare» (Mortari, 2008, p. 43), al fine di coltivare posture comportamentali orientate alla sostenibilità. Ciò, in quanto, attraverso la pratica del dialogo condotto nella comunità di ricerca filosofica prevista dalla *Philosophy for children*, «si impara la prossimità [pure in riferimento alla relazione con Gaia]: essere vicini nell'ascolto, essere adiacenti per l'aiuto, essere attenti a ciò che sta per accadere. Con tutti i sensi accesi, in tutti i sensi come l'infanzia del mondo» (Santi, 2021, p. 93).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arendt, H. (1987). *La vita della mente*. Bologna: il Mulino.
Arendt, H. (1999). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
Aristotele (2000). *Metafisica*. Milano: Bompiani.

- Berti, E. (2007). *In principio era la meraviglia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bobbio, N. (1985). Libertà nella scuola e libertà della scuola, *Belfagor*, 3, 353-362.
- Cosentino, A. (2023). *Philosophy for children. Per un'educazione dialogica*. Napoli: Liguori.
- Cosentino, A., & Lupia M.R. (2021). *Didattica della comunità di ricerca*. Roma: Anicia.
- Fox, M. (2017). *Educare alla meraviglia. Reinventare la scuola. Reinventare l'umano*. Molfetta: Edizioni La meridiana.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Giovanazzi, T. (2017). Cibo, cura, ecologia integrale. In C. Birbes (ed.). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano responsabilità sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Heschel, A.J. (1970). *L'uomo non è solo: una filosofia della religione*. Milano: Rusconi.
- Kaneklin, C., Galuppo, L., de Carlo, A. (2010). Dalla costruzione della committenza allo sviluppo di commitment: l'avvio di una ricerca-azione. In C. Kaneklin, C. Piccardo & G. Scaratti (eds.), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Laneve, C. (2017). *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*. Brescia: Scholè.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Morin, E. (2005). *Il Metodo 6. Etica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (1998). *Ecologicamente pensando*. Milano: Unicopli.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari-Roma: Laterza.
- Platone (1999). *Teeteto*. Roma-Bari: Laterza.
- Salvadori, I. (2019). Approcci misti nella ricerca educativa: cosa sono? Da dove provengono? Dove sono diretti? Origini e prospettive future. *Formazione & Insegnamento*, XVII (3), 194-205.
- Santi, M. (Ed.). (2005). *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Santi, M. (2021). Educare in jazz: altalena di improvvisazione. In Redazione de il Bo Live (ed.), *Geografie d'infanzia. Molte voci per un unico tempo*. Padova: Padova University Press.
- Sorzio, P. (2019). La ricerca-azione. In L. Mortari & L. Ghirotto (eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143-160). Roma: Carocci.
- Spina, C. (2018). *Ascoltare l'educazione*. Brescia: Scholè.
- Spina, C. (2024). *Questioni di epistemologia pedagogica. Tra cambiamento, comunicazione ed educabilità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.