

ISSN 3035-0581

Indagine e Pratica Filosofica

FILOSOFIA, EDUCAZIONE, SCUOLA, SOCIETÀ

P4C

Philosophical Inquiry and Practice
Philosophy for Children, Community, Citizenship, Company

PUBBLICAZIONE A CURA DEL

**CENTRO DI RICERCA
SULL'INDAGINE FILOSOFICA**

Volume II, numero 1, giugno 2024



Research Centre on Philosophical Inquiry, Italy



PERIODICO SEMESTRALE — *Half-Yearly Journal*

IN COPERTINA / COVER IMAGE:

Free Stock Images & Videos © 2024 FreePhotos.cc

Indagine e Pratica Filosofica © 2024 PHILOSOPHICAL INQUIRY AND PRACTICE

Aut. Tribunale di Bari n. 344 del 12/02/2013

ISSN 3035-0581

Rivista Online | ONLINE JOURNAL

IT Download gratuito: www.filosofare.org/crif-p4c/rivista

EN FREE DOWNLOAD: www.filosofare.org/crif-p4c/crif-journal

È possibile scaricare singoli articoli o l'intero numero della rivista. | EITHER INDIVIDUAL ARTICLES OR THE ENTIRE ISSUE OF THE JOURNAL CAN BE DOWNLOADED.

Editore | PUBLISHER

CRIF *Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica*

ITALIAN RESEARCH CENTRE FOR PHILOSOPHICAL INQUIRY

Sede legale | HEAD OFFICE: Via Carlo Denina 72 – 00179 Roma (RM), Italy

Sito CRIF | HOME: www.filosofare.org

Informazioni e contatti | CONTACT: info-rivista@filosofare.org

Le proposte di pubblicazione, redatte secondo le indicazioni fornite sul sito, vanno inviate al seguente indirizzo: | PROPOSALS FOR PUBLICATION, DRAFTED ACCORDING TO THE GUIDELINES PROVIDED ON THE WEBSITE, SHOULD BE SENT TO:

Redazione | EDITORIAL ADDRESS: redazione-rivista@filosofare.org

I contributi della sezione STUDI sono sottoposti a referaggio doppio cieco.

| ARTICLES IN THE STUDIES SECTION ARE SUBJECT TO DOUBLE-BLINDED PEER REVIEW.

Direttore Responsabile | EDITOR-IN-CHIEF: Alessandro Volpone

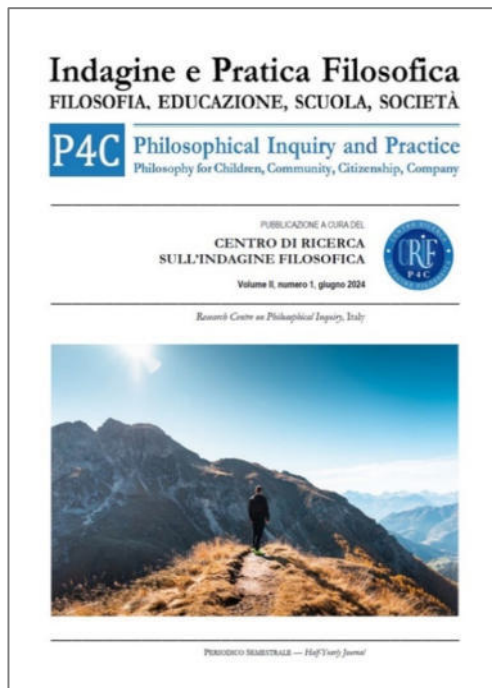
Comitato Editoriale | EDITORIAL BOARD: Saveria Addotta, Manuela Ausilio, Annalisa Decarli, Valerio Ferrero, Maria Miraglia, Fabio Mulas, Alessandra Tigano, Daniela Zoccheddu

Comitato Scientifico | SCIENTIFIC COMMITTEE: Antonio Cosentino, Maura Striano, Rosa M. Calcaterra, Alessandro Mariani, Francesca Pulvirenti, Stefano Oliverio, Maria Rosalba Lupia

EDITORIALE:		
<i>Filosofia, educazione e dialogo: apertura di speranza per il futuro</i>	Alessandro Volpone	i-vi
STUDI STUDIES		
<i>Sostenibilità e Agenda ONU 2030. Dagli OSS a un'altra economia [PARTE 1]</i>	Maria Rosalba Lupia	3-17
<i>I tipi di dialogo filosofico esplorati dal movimento della Filosofia Lúdica</i>	Cristina Toti	19-39
<i>La relazione situata e la prassi filosofica</i>	Anna Maria Carpentieri	41-49
Esperienze EXPERIENCES		
<i>Puoi contarci! Filosofare con il sapere matematico: riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per alunni discalcolici</i>	Caterina Italia e Alessandra Tigano	53-63
<i>Il rapporto fra scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile</i>	Maria Papatthanasiou e Dimitris Georgiadis	65-79
<i>Costruire giardini in un mondo in frantumi</i>	Paola Affettuoso	81-87
Dialoghi TALKS		
<i>Parlando di infanzia, filosofia ed educazione. In dialogo con Walter Koban</i>	Manuela Pitterà	91-117
Informazione editoriale EDITORIAL INFORMATION		
RECENSIONE: Angélica Sátiro (2010-2021). SERIE: Sin Nombre, Octaedro. COLLANA: Cuentos para pensar. PROYECTO NORIA.	Cristina Toti	121-126
SEGNALAZIONI/BOOK-NOTICES: Antonio Cosentino (2021) Maria Filomena Cinus (2019) Maria De Carlo (2024)	REDAZIONE	127-129

EDITORIALE

Filosofia, educazione e dialogo: apertura di speranza per il futuro



L'esercizio comunitario del pensiero come chiave di lettura del presente

In un mondo segnato da incertezze politiche, conflitti internazionali e disagio generale, l'educazione e la filosofia si presentano come strumenti preziosi per un auspicabile rinnovamento della nostra società, attraversata da arroccamenti ideologici e faziosi, o da scontri, sordi, che sconvolgono le coscienze, prese da una sensazione di impotenza. Gli eventi globali, con le loro ripercussioni, alimentano sfiducia, risentimento e paura del diverso. E forse proprio in questi momenti di crisi, è necessario riscoprire il valore del pensiero *caring*, di cura dell'altro, dell'ascolto reciproco, della costru-

zione di ponti tra le culture, per immaginare un futuro di pace.

La filosofia, da sempre, è la disciplina che invita a interrogarsi sul senso dell'esistenza, sulla giustizia, sulla libertà e sulla verità. In un periodo storico in cui le risposte facili sembrano predominare e l'opinione pubblica è travolta da notizie veloci e superficiali, o da facili stereotipi e pregiudizi, l'esercizio filosofico ci invita a fermarci, a riflettere, a mettere in discussione le nostre certezze, senza mai smettere di cercare la verità.

Intuibilmente, non parliamo di *filosofie* cristallizzate nello spazio e nel tempo, standardizzate, manualizzate, rese viepiù avulse dalla geostoria politica dei loro rispettivi contesti culturali e private della loro autenticità, bensì di *esercizio filosofico* vivente, originale, concreto, *praxis*. Il canone disciplinare richiede il diritto-dovere al *domandare radicale*, che, in ogni presente, si rinnova interrogandosi intorno al sé, agli altri e al mondo; e altrettanto, *qui ed ora*, problematizza la natura stessa del suo domandare.

Nel contesto attuale, una *filosofia dialogica* – intesa come confronto civile, onesto, paritario, apertura all'altro da sé – può essere forse un antidoto alla polarizzazione ideologica e socioculturale. Può insegnarci a vedere oltre le apparenze, a cercare in prima persona un

senso nelle cose, e a riconoscere l'altro non come nemico, ma come parte di un cammino comune.

Il dialogo interculturale, pilastro di una filosofia orientata alla pace, diventa quindi un gesto di empatia sociale e intellettuale. La storia ci ha insegnato che i conflitti spesso nascono dalla paura e dalla mancata comprensione dell'altro. L'*esercizio filosofico comunitario* ci sollecita a fare un passo indietro, a vedere la diversità non come un ostacolo, ma come una ricchezza da esplorare. *L'altro-da-sé è sempre spiazzante*: occorre probabilmente farsene una ragione. Ed è in questo spirito che anche l'educazione si deve riscoprire come pratica fondamentale per formare individui non solo preparati tecnicamente, ma capaci altrettanto di vivere in un mondo pluralista, nel quale il rispetto e la comprensione reciproca siano valori primari, imprescindibili. Epicuro osservò a suo tempo che «filosofare è imparare a vivere, non solo a sapere» (*Lettera a Meneceo*, III sec. a.C.).

Educare alla pace attraverso una filosofia del dialogo

L'educazione, come spazio d'incontro generazionale e crescita, ha il compito di formare cittadini consapevoli delle sfide globali. Oggi, più che mai, diventa cruciale educare le nuove generazioni non solo a un sapere tecnico-scientifico, ma anche a una visione del mondo che favorisca la solidarietà internazionale, la giustizia sociale e l'inclusione. In un'epoca in cui l'individualismo sembra prevalere, è essenziale promuovere, a mo' di controaltare, modelli educativi che sviluppino il senso della *comunità* e la consapevolezza che il benessere di ciascuno dipende da quello degli altri.

Anche la scuola, luogo d'integrazione di saperi e culture, può e deve *continuare a insistere* sull'idea di costruire il futuro attraverso l'ascolto e il dialogo. La filosofia, in questo contesto, può rivelarsi una risorsa preziosa, perché aiuta a comprendere la complessità della condizione umana, promuovendo la ricerca condivisa di soluzioni a problemi comuni. Un *esercizio filosofico di cittadinanza* andrebbe probabilmente integrato in tutti gli ambiti dell'insegnamento, affinché le nuove generazioni possano meglio provarsi nel pensare *criticamente*, nel ragionare *eticamente*, nell'interagire *pacificamente* con l'altro da sé.

Il ruolo dell'intelletto, il cuore e la speranza

Quando il dialogo viene messo al centro delle relazioni umane, esso crea una rete di connessioni che permette di superare le barriere della paura e dell'ignoranza. Una *filosofia del dialogo* dovrebbe favorire l'acquisizione di un *habitus* mentale che non si estingua nel mero padroneggiare cognizioni disciplinari, ma che promuova un impegno quotidiano nella costruzione di una società che possa affrontare le sue sfide con l'intelligenza e il cuore aperti. Il dialogo autentico e inclusivo è probabilmente l'unica strada per costruire una pace duratura. La pace, infatti, non è solo l'assenza di conflitti, ma la presenza di una cultura fatta di rispetto reciproco, giustizia sociale e solidarietà.

FILOSOFIA, EDUCAZIONE, SCUOLA E SOCIETÀ

Ricerca scientifica, settore professionale, ambito culturale e civile

Gli articoli accolti in queste pagine afferiscono agli ambiti della ricerca in filosofia, pedagogia e scienze umane, promuovendo al contempo un dialogo tra queste discipline e altri campi del sapere: di qui il riferimento, ampio, a *filosofia, educazione, scuola e società* racchiuso nell'intestazione del periodico, nella sua impostazione di base e nell'articolazione interna e contenutistica. Nella rivista trovano spazio contributi di natura teorico-riflessiva, ricerche empiriche, esperienze, interviste e informazioni concernenti queste quattro sfere culturali in maniera diretta e specialistica, oppure *trasversalmente*, in prospettiva transdisciplinare. Lingue di pubblicazione sono l'italiano e l'inglese, ma non solo, con rispettivi resoconti alterni in forma di riassunti e abstract, al fine di favorire, auspicabilmente, maggiore apertura, efficacia comunicativa e scambio culturale.

Il Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica, CRIF

La rivista si rivolge ai profili professionali del mondo della scuola e dell'università, dell'educazione permanente (*lifelong learning*) e di altri contesti educativi e formativi; agli operatori socioculturali e cultori a vario titolo di filosofia, educazione e scienze umane, con l'obiettivo di promuovere una riflessione tra teoria e pratica rispetto alla frequentazione del dialogo filosofico di comunità come strumento di conoscenza, civiltà, emancipazione, libertà e benessere.

La nostra realtà associativa e culturale si muove nell'ambito del movimento internazionale della P4C – intesa come *Philosophy for Children, Community, Citizenship & Company*, e in Italia nella forma di *pratica filosofica di comunità*. La P4C, come noto, non riguarda le vite o i pensieri dei grandi filosofi, ma l'esercizio della riflessione condivisa volta a coltivare attitudine alla ricerca e abilità sociali dialogiche e interazionali, fra cui chiedere e fornire ragioni, argomentare e contro-argomentare, considerare differenti posizioni, anche saggiandone l'eventuale componibilità epistemica, e così via. L'attività riguarda spesso questioni che non hanno una risposta univoca, per cui differenti punti di vista possono essere esaminati, sostenuti o abbandonati. L'idea è promuovere un *pensiero complesso* in prospettiva critica, creativa e *caring* (civile, o valoriale), investendo con ciò la sfera cognitiva, ma anche emotiva e socio-relazionale. Non a caso, la Commissione Europea (*Eurydice Report 2017*)¹ lega tali aspetti alle competenze di cittadinanza e l'*International Bureau of Education*

¹ European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

UNESCO indica come strada maestra quella della filosofia (2007)² e, in particolare, l'approccio della P4C (2020)³.

Organizzazione del periodico

La rivista è suddivisa nelle quattro sezioni di seguito illustrate.

STUDI <i>Studies</i>	La sezione accoglie <i>articoli scientifici</i> di natura teorico-concettuale o empirica. In questo secondo caso, i saggi possono proporre ricerche quantitative, qualitative o miste, con finalità d'indagine, revisione e sviluppo di argomenti. L'obiettivo è accrescere la conoscenza della pratica filosofica di comunità sul piano teorico-riflessivo, epistemologico e procedurale.
ESPERIENZE <i>Experiences</i>	La sezione accoglie <i>articoli</i> che, sullo sfondo dell'inquadramento teorico riferito al dominio specifico della proposta operativa discussa, raccontano e analizzano esperienze e iniziative improntate all'approccio dialogico-filosofico. L'obiettivo è fornire esempi dei vari contesti educativi e socioculturali nei quali la pratica filosofica di comunità può essere impiegata.
DIALOGHI <i>Talks</i>	La sezione accoglie <i>interviste</i> a figure di riferimento nell'ambito della pratica filosofica di comunità. L'obiettivo è far emergere, in forma dialogica e discorsiva, informazioni storiche ed elementi di rilievo teorico e pratico, coinvolgendo il lettore nel vivo dell'esperienza di studiosi di settore, facilitatori e formatori, per promuovere e far conoscere la professione.
RECENSIONI E SEGNALAZIONI <i>Reviews & Book Notices</i>	La sezione promuove l' <i>informazione editoriale</i> e accoglie contributi che esaminano opere aventi come tema la pratica filosofica, o che siano d'interesse in tale ambito. L'obiettivo è tenere traccia della letteratura scientifica e divulgativa utile per ampliare la conoscenza degli studi disciplinari, o fornire notizie riguardo a pubblicazioni segnalate alla Redazione.

² Goucha, M. (Ed.) (2007). *Philosophy, a School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize. Status and Prospects*. Paris: UNESCO.

³ Topping K.J., Trickey, S., & Cleghorn, P. (Eds.) (2020). *Philosophy for Children*. Geneva (CH): UNESCO International Bureau of Education.

I contenuti di questo numero

Si illustrano di seguito i diversi materiali proposti nel presente numero della rivista, mettendo in evidenza alcuni degli aspetti salienti dei contributi, e offrendo al lettore ulteriori spunti di analisi e riflessione.

Sezione **STUDI**

L'articolo di **Maria Rosalba Lupia**, intitolato *Sostenibilità e Agenda ONU 2030. Dagli OSS a un'altra economia* (pp. 3-17), esplora il concetto di sostenibilità nell'Agenda 2030, soffermandosi sugli obiettivi 4 e 12. L'autrice sottolinea l'urgenza di un modello economico trasformativo, mirato al bene comune e a un approccio più equo, etico e responsabile, per affrontare le sfide globali. Il presente numero della rivista contiene la *prima parte* dell'articolo; la *seconda parte* sarà pubblicata nel prossimo. Il contributo di **Cristina Toti**, *I tipi di dialogo filosofico esplorati dal movimento della Filosofia Lúdica* (pp. 19-39), illustra le tipologie di dialogo filosofico presenti nella *Philosophy for/with Children* secondo il punto di vista di Angélica Sátiro. Ogni tipo è contestualizzato, con focus sugli strumenti per svilupparlo e facilitare le attività. *La relazione situata e la prassi filosofica* (pp. 41-49),⁴ di **Anna Maria Carpentieri**, analizza il "racconto filosofico" come metodo per attivare una pratica filosofica basata su relazioni situate, integrando *logos, pathos, ethos* in un processo di ricerca dialogica che coinvolge dimensioni cognitive, emotive e socio-relazionali.

Sezione **ESPERIENZE**

L'articolo intitolato *Puoi contarci! Filosofare con il sapere matematico: riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per alunni discalculici* (pp. 53-63), di **Caterina Italia** e **Alessandra Tigano**, illustra come la *Philosophy for Children* possa supportare anche alunni discalculici, utilizzando il pensiero riflessivo per facilitare il passaggio dal concreto all'astratto, migliorando l'intelligenza numerica e rinnovando le strategie didattiche. L'articolo di **Maria Papanasiou** e **Dimitris Georgiadis**, *Il rapporto fra scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile* (pp. 65-79), rimarca l'importanza del coinvolgimento delle famiglie immigrate nel processo educativo dei figli. Basato su una ricerca svolta in Grecia, esso analizza come il supporto familiare contribuisca al successo scolastico degli alunni con *background* migratorio. *Costruire giardini in un mondo in frantumi* (pp. 81-87), di **Paola Affettuoso**, narra, con passione ed empatia, un'esperienza d'apprendimento-insegnamento realizzata in una casa circondariale, con un gruppo di lavoro che ha esplorato attività di lettura e scrittura,

⁴ Pubblicato originariamente in inglese: *Childhood & Philosophy*, 11(21), 2015, 55-66. Su gentile concessione.

culminando in una performance teatrale. L'approccio include elementi di *Philosophy for Children* e lavoro di gruppo gestaltico.

Segue la sezione **DIALOGHI**, che in questo numero propone un'intervista, in italiano, di **Manuela Pitterà** a **Walter Kohan**, studioso brasiliano di fama internazionale, veterano della P4C e voce senz'altro interessante nell'ambito del settore. S'intitola *Parlando di infanzia, filosofia ed educazione* (pp. 91-117). Kohan parla della sua formazione e attività professionale, di esperienze e iniziative, con al centro il rapporto tra filosofia e infanzia, sullo sfondo della sua concezione del dialogo educativo.

Nella sezione dedicata all'**INFORMAZIONE EDITORIALE**, **Cristina Toti** recensisce le pubblicazioni dal 2010 al 2021 di **Angélica Sátiro** contenute nella SERIE *Sin Nombre*, dell'editore spagnolo Octaedro. COLLANA *Cuentos para pensar*. PROYECTO NORIA (pp. 121-126). La serie è pensata per bambini e bambine da 3 a 5 anni, ma la versatilità dei testi, come d'uso nella P4wC, è tale da renderli utilizzabili con gruppi di tutte le età. Seguono segnalazioni (pp. 127-129) concernenti altre pubblicazioni di racconti, anch'essi mirati per fasce d'età e contesti, e nondimeno versatili nella loro possibile utilizzazione, di **Antonio Cosentino** (*Dialoghi a sorpresa. Giochi filosofici e ironia socratica*. Diogene Multimedia, Bologna 2021) e **Maria Filomena Cinus** (*Chi cerca trova. Racconti per pensare*. Erikson, Trento 2019). Segue la segnalazione di un volume di **Maria De Carlo** (*Ricostruire Comuni-Tà: 131 Agorà dialoganti e in rete*. Brè Edizioni, Treviso 2024) dedicata al dialogo, non solo filosofico, sul fare comunità in ambito sociale, culturale e civile.

Buona lettura!

Bari, 30 giugno 2024

Alessandro Volpone

SEZIONE

SECTION

studi



STUDIES





Sostenibilità e Agenda ONU 2030. Dagli OSS a un'altra economia [PARTE 1 di 2]

Maria Rosalba Lupia

Comitato Scientifico CRIF. Teacher Educator P4C.

lupiamariarosalba@gmail.com

RIASSUNTO: Questo contributo esamina il concetto di “sostenibilità” in relazione all’Agenda 2030. Il documento analizza gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), in particolare l’SDG 4 (educazione) e l’SDG 12 (consumo e produzione sostenibili). L’autrice sottolinea l’urgenza di un modello economico trasformativo incentrato sul bene comune, sulle relazioni reciproche, sulla reciprocità e sulla cura, evidenziando l’importanza di un modello di crescita più equo, umano e pacifico. L’articolo sostiene la necessità di passare da visioni egoistiche e opportunistiche a un approccio maturo, responsabile ed etico che sostenga il benessere collettivo. L’appello al cambiamento riflette la pressante necessità di affrontare le sfide globali in corso, come la pandemia, la crisi energetica, il cambiamento climatico e le crescenti disuguaglianze.

PAROLE-CHIAVE:
Sostenibilità. Agenda 2030. Obiettivi di sviluppo sostenibile (OSS). Economia trasformativa. Responsabilità etica.

Sustainability and the UN 2030 Agenda. From OSS to Another Economy

ABSTRACT: This contribution examines the concept of “sustainability” in connection with the 2030 Agenda. The paper explores Sustainable Development Goals (SDGs), particularly SDG 4 (education) and SDG 12 (sustainable consumption and production). The author emphasizes the urgent need for a transformative economic model focused on the common good, mutual relationships, reciprocity, and care, highlighting the importance of a more equitable, human, and peaceful growth model. The work argues for a shift from selfish, opportunistic visions to a mature, responsible, and ethical approach that supports collective well-being. The call for change reflects the pressing need to address ongoing global challenges, such as the pandemic, energy crisis, climate change, and rising inequalities.

KEYWORDS:
Sustainability. 2030 Agenda. Sustainable Development Goals (SDGs). Transformative economy. Ethical responsibility.

1. Sostenibilità e Agenda 2030

“Sostenibilità” e il suo aggettivo “sostenibile”, sono termini che già da tempo echeggiano in ogni dove e da più parti,¹ al pari, più recentemente, di quello della “resilienza”, parola mutuata dal linguaggio della fisica e trasmigrata al settore dell’economia, di certa psicologia, nonché del vivere comune che richiede resistenza e capacità di non lasciarsi piegare e sovrastare dagli eventi. Per questo, fuor da ogni modalismo o assuefazione al “common sense” acritico, vale la pena di effettuare nel merito qualche chiarimento concettuale.

A ulteriore conferma, è ormai acclarato che il concetto di *sostenibilità* (Santo, 2016, p. 559), come ci informa anche la Treccani, indica comunemente quello di *sviluppo sostenibile*. Rispetto alle sue prime versioni, esso ha subito una profonda evoluzione: a partire da una visione prima prevalentemente centrata sugli aspetti ecologici,² ha acquisito un significato più globale, comprensivo oltre che della dimensione ambientale, di quella economica, sociale (ma anche istituzionale, inteso come capacità di assicurare condizioni di stabilità, democrazia, partecipazione, giustizia). I tre aspetti, tuttavia, sono stati considerati in un rapporto sinergico e sistemico e, combinati tra loro in diversa misura, sono stati utilizzati al fine di pervenire a una definizione di progresso e di benessere che in qualche modo superasse le tradizionali misure della ricchezza e della crescita economica basate sul PIL, contrastando forme di turbocapitalismo.³ In definitiva, la sostenibilità implica un benessere (ambientale, sociale, economico) costante, preferibilmente crescente, e la prospettiva di consegnare alle generazioni future un mondo che offra una qualità della vita non inferiore a quella attuale. Tale approccio può essere formalizzato attraverso funzioni di benessere sociale, ovvero relazioni tra il benessere della società e le variabili che contribuiscono allo stato economico e alla qualità della vita. In questo senso assume particolare

¹ «La sostenibilità, sia essa sostantivo o aggettivo da affiancare a molteplici dinamiche spesso molto diverse fra loro, è divenuta infatti moneta corrente nel dibattito pubblico a tutti i livelli: accademico, militante, intellettuale e filosofico, perfino nella vita quotidiana. [...] Nella sua formulazione classica, quella della Commissione Brundtland e del rapporto delle Nazioni Unite *Our Common Future*, lo sviluppo sostenibile è uno sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri bisogni» (Muttin, 2011, p. 3). Nella *World Conservation Union* del 1991, lo sviluppo sostenibile si definisce come «un miglioramento della qualità della vita senza eccedere la capacità di carico degli ecosistemi di supporto dai quali essa dipende».

² In proposito, Enver Bardulla, citando Felix Guattari, rileva che «il problema ecologico non riguarda esclusivamente l’inquinamento del pianeta o la distruzione delle risorse e condizioni naturali necessarie per il mantenimento della vita. Riguarda pure, se non soprattutto, il rapporto che l’uomo stabilisce con se stesso e con gli altri. Di qui il richiamo alle “tre ecologie”, dovendosi prendere in considerazione, oltre a quella ambientale, anche quella sociale e quella psichica» (Bardulla, 1998, p. 212; cfr. anche Guattari, 1991).

³ È il credo totalitario di quegli economisti fedeli al mito della crescita infinita che «pone gli esseri umani dinanzi ai loro prodotti – borse, titoli e merci – come di fronte ad altrettante divinità onnipotenti, che solo possono essere ossequiosamente assecondate» (Fusaro, 2020).

rilevanza la distinzione tra sostenibilità debole e sostenibilità forte. Mentre la prima consente la sostituzione, all'interno del capitale da tramandare alle generazioni future, del capitale naturale con capitale manufatto (quello creato dall'uomo), la sostenibilità forte, invece, introduce la regola del capitale naturale costante.

Le argomentazioni a favore di quest'ultima si basano sul fatto che un sistema ambientale meno complesso sarebbe meno dotato di quelle proprietà (resilienza, stabilità, capacità di autoregolazione) che ammortizzano il rischio di reazioni non lineari. La *s.* è un concetto dinamico in quanto le relazioni tra sistema ecologico e sistema antropico possono essere influenzate dallo scenario tecnologico, che, mutando, potrebbe allentare alcuni vincoli relativi, per es. all'uso delle fonti energetiche. Sotto il profilo operativo, l'assunzione del paradigma dello sviluppo sostenibile implica l'assunzione di un sistema di valutazione che determini la sostenibilità di interventi, progetti, sistemi e settori economici. A partire dalla fine degli anni 1990 si è diffusa la tendenza a valutare la *s.* di aree territoriali e di programmi di sviluppo. Si parla così di *s.* urbana, di *s.* dell'agricoltura, di turismo sostenibile. In tutti i casi, nel sistema di valutazione si tende a considerare in un unico quadro la *s.* ambientale, la *s.* economica e quella sociale di un intervento di sviluppo o di un settore della società dell'economia (Santo, 2016; Giovannini, 2018; Matson, Clark & Andersson, 2018).⁴

Evidentemente, l'argomento, implicando molteplici questioni e situazioni di eguale importanza, si presenta in tutta la sua complessità, e per questo si sta cercando prioritariamente di sviluppare una visione di società sostenibile mediante la formulazione di indicatori in grado di consentire la misurazione del progresso e della distanza dai traguardi prefissati.

In ambito sociologico S. Veiderman parla di *s.* come di una visione del futuro che indica all'umanità una strada da seguire e permette di focalizzare l'attenzione su un set guida di valori e principi etici. Tale definizione risulta sicuramente più difficile da applicare in una visione tecnico-scientifica. [...]. In ogni caso, anche se è difficile definire in maniera oggettiva e senza ambiguità la *s.* [...] è opportuno – rileva Loredana Santo – non posticipare l'idea di misurarla. Stabilendo gli aspetti limite e le tendenze nella direzione della sostenibilità, si possono scegliere di volta in volta gli indicatori più appropriati e significativi. La sostenibilità è un concetto molto importante, pur con una serie di limitazioni relative alla complessità del suo ambito (Santo, 2016, pp. 559-560).⁵

⁴ La sostenibilità, secondo Matson, Clark e Anderson, non più sogno impossibile, costituisce un imperativo globale, una meta scientifica e politica cui l'umanità deve tendere. Essa rende cogente innanzitutto un cambio di mentalità perché si attivi una relazione equilibrata tra tutti i soggetti operanti sul campo, professionisti e scienziati, tra saperi e pratiche virtuose, al fine di ridurre povertà e disuguaglianze.

⁵ «Nato nell'ambito dell'elaborazione giuridica venutasi a formare in materia di protezione ambientale, il "principio di sostenibilità" ha nel tempo acquisito proiezioni e orizzonti capaci di comprendere anche

La parola “sviluppo” – osserva Galimberti – si riferisce al processo economico e sociale che si è verificato con il passaggio da una società agricola basata sulle risorse naturali e il loro sistematico sfruttamento a quella incentrata sull’industria e il settore terziario dei servizi a essa collegata. In tal senso il termine “sviluppo” fa riferimento a una evoluzione in chiave consumistica e edonistica della civiltà moderna. Il termine “progresso”, invece, sta a indicare l’elevazione umana e morale a cui approdano gli esseri umani e le comunità societarie anche grazie al rafforzamento delle basi materiali e delle loro espressioni sociali e morali (Iacci, 2021, p. 52).

Senza entrare nel merito delle varie e comunque interessanti teorie economiche relative al termine “sviluppo”, isolatamente preso, giunge opportuno un sintetico accenno ricorrendo a quanto scrive Elisa Giuliani nel *Dizionario dell’Enciclopedia di Economia e Finanza* (2012):

In economia il concetto di sviluppo viene spesso contrapposto a quello di crescita economica. Se la crescita si riferisce all’aumento del Prodotto Interno Lordo di un Paese (PIL), lo sviluppo ha a che vedere con il miglioramento delle condizioni di vita degli individui che popolano un Paese, e che sono legate, non solo alla crescita del reddito pro capite, ma anche, per es., a una maggiore inclusione sociale, alla possibilità di usufruire di infrastrutture sia educative sia sanitarie e così via. Secondo A.K. Sen, premio Nobel per l’economia nel 1998, il processo di sviluppo economico deve riguardare «quello che le persone possono o non possono fare, per esempio, se possono vivere a lungo [...] essere ben nutrite, essere in grado di leggere, scrivere e comunicare e di partecipare ai processi di avanzamento letterario e scientifico» (*Resources, values and development*, 1983).⁶

Tuttavia, come già chiarito – e ora se ne comprende ancor meglio il motivo –, il lemma “sviluppo” non è più concepibile senza l’aggettivo “sostenibile”.

Alla luce di quanto sopra, il tema della sostenibilità acquista la sua centralità in un dibattito che, nella misura in cui va progressivamente ampliandosi, ne evidenzia la complessità e la necessità di affrontarla con un approccio olistico, ecosistemico, anche in considerazione del fatto che è in ballo la salvaguardia del genere umano nel contesto globale e planetario di ogni sistema vivente. I “destini” del sistema mondo sono influenzati e pressoché determinati dalle azioni degli esseri umani e dalle loro relazioni. Laddove, infatti, queste azioni e relazioni fossero caratterizzate da atteggiamenti di

i più estesi ambiti propri dell’organizzazione socioeconomica degli ordinamenti giuridici. Il principio, recentemente comparso nella materia dei bilanci pubblici, sembra acquisire una maggiore portata e, al tempo stesso, evidenziare delicate questioni di giustizia sul piano delle relazioni intergenerazionali» (Porena, 2017, p. 12).

⁶ Cfr. https://www.treccani.it/enciclopedia/sviluppo_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/

dominio⁷ e prevaricazione, questi non potrebbero che estendere il loro raggio negativo all'intero pianeta; se, invece, com'è corretto e auspicabile, azioni e relazioni fossero all'insegna della cura, anche i destini sarebbero ordinati alla "custodia" del mondo. L'emergenza ambiente (cambiamenti climatici, desertificazione, consumismo estremo, rifiuti di difficile riciclo, inquinamento esteso, acque contaminate) è resa ancora più grave dalla guerra che Putin ha dichiarato all'Ucraina, seminando distruzione, povertà e morte anche di molti bambini (nonché donne e addirittura alcuni giornalisti) e determinando nuovi e viepiù critici assetti geopolitici, prefiguranti arroccamenti/alleanze nazionalistici e continentali, inedite forme di globalizzazione. Di qui l'aumento del degrado e del persistere di situazioni belliche di alcuni Paesi del Sud del mondo. L'auspicato slancio prodotto dalle attese risorse del Recovery Fund che fino a poco tempo fa portava i Paesi europei a progettare il loro rilancio ora è completamente svanito. Sono bastati sei mesi di guerra per disegnare un quadro nuovo

⁷ «La "violenza ecocida" dell'uomo – osserva Recalcati – scaturisce dal suo narcisismo antropocentrico che alimenta una furiosa volontà di dominio. Nel racconto biblico è proprio questa violenza all'origine del drammatico pentimento di Dio per la creazione della terra e dell'uomo da cui scaturisce la terribile decisione del diluvio. Ma la terra che Dio intende distruggere con la violenza delle acque non è però la terra della creazione, ma la terra corrotta dalla furia devastatrice degli umani. Il problema di Dio non è pertanto come distruggere la terra, ma come salvarla dagli uomini, come restituire al mondo lo splendore della sua apparizione, come "fermare l'ecocidio". Il diluvio non è un evento di pura distruzione – speculare a quello della violenza umana –, non può essere letto, precisa giustamente Bartolomei, attraverso una "teologia della maledizione". Si tratta piuttosto di un gesto paradossale di salvezza: consente a Noè, il "resto giusto dell'umanità", di ricominciare a vivere» (Recalcati, 2020).

In ordine alle responsabilità dell'essere umano dal punto di vista ecologico, è interessante menzionare l'articolo di Tommaso Franci, in cui segnalando l'opera di Gianfranco Pellegrino e Marcello Di Paola (2019), dal titolo *Etica e politica delle piante*, a fronte dell'emergenza del corona virus, che a suo avviso sarebbe «uno degli effetti della nostra testa anti-ecologica», dichiara che «bisogna procedere a un ripensamento radicale della nostra tradizione [...] previo riconoscimento di "nuovi collettivi": a partire dal vegetale e tenendo conto delle relazioni tra deforestazione e guerre, epidemie, carestie. Progredendo – prosegue Franci – "gli esseri umani hanno guadagnato potenza, ma perso controllo", fino ad autodistruggersi a forza di distruggere, perché "non siamo di fronte a una minaccia e a un nemico esterni, ma siamo noi stessi il nemico e la vittima"» (Franci, 2020). In questa stessa pagina, Mauro Ceruti, con l'articolo *Non è detto che vada male*, commenta il lavoro dello scienziato ambientale Erle C. Ellis, direttore del laboratorio per l'ecologia del paesaggio antropogenico presso l'Università del Maryland, nella contea di Baltimora. Lo scienziato, in (Ellis, 2020), analizza cause ed effetti dei cambiamenti ecologici a lungo termine, compresi quelli riguardanti l'Antropocene, prodotti dall'uomo a livello locale e globale. L'antropocene, rileva Ceruti, «non è solo un'ipotesi scientifica. Ma, come osserva Ellis, è un "periodo di tempo riflessivo" sul significato e sulle implicazioni di una nuova era dell'uomo, un momento in cui l'uomo reinventa il significato di essere umano. È motivo d'ispirazione per artisti, architetti e designer. Suscita riflessioni in ambito politico ed etico. Ed è una sfida a concepire programmi educativi nell'orizzonte transdisciplinare di una storia globale, ben al di là delle frammentazioni e provincializzazioni dei programmi attuali, e in grado di collegare "i processi e gli eventi storici a partire dal Big Bang fino ad arrivare al presente per poi spingersi nel futuro". È una sfida a cambiare il modo in cui conosciamo il mondo, nel tempo in cui cambiamo il mondo come lo conosciamo» (Ceruti, 2020). A fronte della grave emergenza mondiale del Covid 19, «La Lettura» ha provato a immaginare «quattro R che potrebbero incoraggiare l'uscita dall'emergenza: *Ricostruzione* (la necessità di nuove governance planetarie in un mondo che sembra volerne fare a meno), *Rinascita* (una primavera laica), *Resurrezione* (una primavera dello spirito) e *Rinascimento* (una primavera dell'arte nell'anno in cui si celebra Raffaello)» (Ferrera, 2020, p. 6).

e altamente drammatico: la più grande crisi di rifugiati al mondo; un'inflazione pervasiva in molti Paesi e conseguente recessione; una crisi energetica mondiale, specialmente europea; una crescente crisi alimentare che può seriamente rendere più grave lo stato dei Paesi africani e mediorientali (Bongiorni, 2022 a, b).

Di qui il conseguente e crescente senso d'angoscia, sgomento, vulnerabilità: un'insicurezza generale, estesa a livello pressoché mondiale, indipendentemente dalle condizioni sociali di minore o maggiore agiatezza.

La consapevolezza della situazione emergenziale – drammatica in base ai dati forniti dall'U.N.E.P.⁸ –, secondo cui 135 milioni di persone che vivono nelle aree minacciate dalla desertificazione e molte altre per l'effetto serra (oltre che per la fuga dalla guerra, soprattutto ora) non potranno non essere costrette ad abbandonare luoghi invivibili, rendendo la portata del fenomeno migratorio notevolmente più critico di ora – sicuramente genera timore di cambiamento e l'immediato bisogno di arroccamento sulle proprie certezze identitarie, molte delle quali però sono facilmente confutabili.

L'idea di rilanciare, dopo il 2015 un'agenda internazionale comune, denominata Rio+20, nacque a Rio de Janeiro nel Summit del 2012 sullo sviluppo sostenibile.⁹ Lì fu creata una commissione (costituita da delegati di ben 193 Paesi), chiamata “gruppo di lavoro aperto”, con il compito di redigere e presentare nel 2014 un rapporto finale ai governi di tutti gli stati membri delle Nazioni Unite.¹⁰

Tanto la definizione dell'Agenda post-2015, quanto l'individuazione di una nuova generazione di obiettivi, ha però attivato un più ampio processo consultivo e negoziale. Alla formulazione dell'Agenda hanno infatti partecipato molti membri delle UN, oltre a un più vasto pubblico (come più di sette milioni di risposte raccolte da un'indagine globale, la *My world 2015*, preposta dall'UN, e il contributo delle organizzazioni della società civile attraverso la c.d. *Beyond 2015*).

⁸ Acronimo di *United Nations Environment Program*, che si occupa del fenomeno.

⁹ In tale occasione viene rinnovato l'impegno per lo sviluppo sostenibile e si afferma il ruolo chiave della *green economy* per la crescita economica e la salvaguardia dell'ambiente. La visione generale si orienta nel contrasto sia del *tecnocentrismo radicale* (dello sfruttamento delle risorse, libero mercato, PIL e natura con valore strumentale), preferendo il *tecnocentrismo moderato* (gestione delle risorse, tecnologia verde e a salvaguardia dell'ambiente, valore strumentale della natura, ma equità intergenerazionale) sia dell'*ecocentrismo radicale* (assoluta attenzione alla salute dell'ecosistema, massima preservazione delle risorse naturali, riduzione dell'intervento umano, riconoscimento del valore intrinseco della natura, a prescindere dagli esseri umani), preferendo l'*ecocentrismo moderato* (salvaguardia delle risorse naturali, economia verde regolata da norme ambientali, nessuna crescita economica, salvaguardia dell'ecosistema).

¹⁰ Fra i grandi presenti: il Presidente francese Francois Hollande e quello sudafricano Jacob Zuma, il primo ministro indiano Manmohan Singh e quello cinese Wen Jiabao, tutti provenienti dal G20 di Los Cabos, in Messico. E stranamente assenti: il Presidente americano Barack Obama, il premier britannico David Cameron, il cancelliere tedesco Angela Merkel, il presidente russo Vladimir Putin. Per gli Stati Uniti avrebbe partecipato il segretario di Stato Hillary Clinton e per l'Italia il ministro dell'Ambiente Corrado Clini.

«L'intento principale – chiarisce Giovanni Carbone (2016) – era quello di arrivare a una visione condivisa dal Nord e dal Sud del mondo, e soprattutto che fosse percepita come tale, anziché imposta dal primo sul secondo». Di qui, nel settembre 2015, il Piano d'azione globale *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, da parte del Summit UN dei Capi di Stato e di governo e di una risoluzione dell'Assemblea generale delle medesime Nazioni Unite.

Sicché gli obiettivi di sviluppo, pur muovendo da quel primo obiettivo di eliminare tutte le forme di povertà, si ampliano riprendendo i temi più classici dello sviluppo (istruzione e sanità) e comprendendone di nuovi (v. obiettivo 7, *Energia per tutti*), come tra gli altri, l'obiettivo 12, *Consumo e produzione responsabili*, per la cui trattazione rinvio al paragrafo 3.

2. Obiettivi di sviluppo sostenibile

Con la definizione dei 17 obiettivi, l'Agenda intende costituire «un piano d'azione per le persone, il pianeta, la prosperità» e per «il rafforzamento della pace universale in un contesto di maggiore libertà»: temi fondamentali sintetizzabili nelle cinque “P”: *People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership*.

I nuovi obiettivi, tuttavia, sono stati oggetto di critiche provenienti da varie parti, soprattutto quanto al numero e all'ampiezza dei traguardi indicati: si è passati dagli otto obiettivi del millennio, comprendenti 21 traguardi, a 17 obiettivi collegati ai 169 traguardi. Poiché lo sviluppo delle nazioni avviene attraverso processi complessi, le cui trasformazioni interessano non solo la sfera economica ma anche quella sociale, politica, culturale e demografica, l'aspirazione a voler rappresentare questo composito panorama, nella pianificazione volta ad accelerare e governare meglio il cambiamento, ha le sue ragioni. L'intento, comprensibile in linea di principio, nondimeno corre concretamente il rischio di produrre effetti contrari, disperdendo il vantaggio fruito dagli obiettivi del millennio, proprio grazie al numero limitato di priorità da focalizzare, o, peggio ancora, al fallimento dell'impresa (ivi).¹¹ E questo specialmente se si considera

¹¹ «La proliferazione di obiettivi e sotto-obiettivi – continua Carbone – non è solo il frutto di una partecipazione ampia e di contributi diversi, ma di un processo di formulazione degli obiettivi che ha permesso a troppi gruppi di interesse di inserire un'iniziativa propria, talvolta con l'appoggio di paesi poveri convinti che un maggior numero di obiettivi conduca automaticamente a flussi maggiori di risorse. Il risultato è anche quello di una crescita esponenziale dei costi complessivi che il loro raggiungimento richiederebbe. Secondo alcune stime, tali costi si aggirerebbero attorno a 2-3 trilioni di dollari all'anno, pari a circa il 4% del pil mondiale, mentre i donatori occidentali sono ancora ben lontani dalla soglia dello 0,7% del loro pil che da anni promettono di devolvere in aiuti. Ma anche presi individualmente, diversi degli obiettivi scelti sarebbero dispersivi e inadeguati sotto un profilo di analisi costi-benefici, ovvero troppo costosi rispetto ai progressi che potrebbero garantire. Alcuni esperti ritengono che non più di 18 dei 169 traguardi saranno in grado di restituire un valore di 15 dollari per ogni dollaro speso. Anche la promozione della capacità di raccolta di dati statistici, utili alla misurazione

che non tutti i Paesi sono in condizione di poterli raggiungere. Inoltre, secondo alcuni osservatori, non è sempre o del tutto chiaro e a ogni buon conto difficilmente sintetizzabile e comunicabile ai leader politici. A fronte di un terzo dei bambini che non raggiunge conoscenze di base in matematica e capacità di lettura, Giovanni Carbone riporta la domanda retorica di un noto economista e attivista sul senso che possano avere ambizioni e formulazioni complesse, a suo avviso confuse, come quelle formulate nella tabella dell'obiettivo 4.

«La scelta di puntare su un numero così levato e diversificato di obiettivi e sotto-obiettivi, dunque - dichiara Carbone -, sarà al tempo stesso l'ambizione più grande della nuova agenda di sviluppo e la sfida concreta alla sua maggiore realizzazione» (ivi).

Com'è ormai noto, i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (acronimo OSS) fissati dall'Agenda 2030 mirano a “trasformare il nostro mondo” attraverso tre azioni fondamentali come la crescita economica, l'inclusione sociale, la tutela dell'ambiente. L'impresa, ancorché impegnativa, merita però di essere assunta come programma di vita, credendoci, al di là delle voci critiche che ne evidenziano la possibile retorica o la visione apparentemente poco realistica, pressoché utopica: si pensi alla locuzione “sviluppo sostenibile” considerata un ossimoro dai teorici della decrescita.¹² Le azioni

stessa dei progressi dei SDG, avrebbe costi esorbitanti che distrarrebbero risorse importanti da altre priorità. Non è necessariamente vero, secondo voci critiche, che i 169 obiettivi sono «integrati e indivisibili» come declamato dall'Agenda 2030. Al contrario, sarebbe non solo opportuno ma addirittura indispensabile essere più selettivi, scegliendo tra di essi delle priorità».

¹² «La decrescita – chiarisce Latouche (2015, rivolto di copertina; cfr. pure Pallante, 2011) – non è la crescita negativa. Sarebbe meglio parlare di “acrescita”, così come si parla di ateismo. D'altra parte, si tratta proprio dell'abbandono di una fede e di una religione (quella dell'economia, del progresso e dello sviluppo). Se è ormai riconosciuto che il perseguimento ridefinito della crescita è incompatibile con un pianeta finito, le conseguenze (produrre meno e consumare meno) sono invece ben lungi dall'essere accettate. Ma se non vi sarà un'inversione di rotta, ci attende una catastrofe ecologica e umana. Siamo ancora in tempo per immaginare, serenamente, un sistema basato su un'altra logica: quella di una “società di decrescita”». Il “movimento per la decrescita felice”, in contrasto con le dinamiche di sviluppo economico permanentemente basato sul PIL, propone un modello di vita centrato sul recupero, riciclaggio, riuso e, primariamente su un diverso rapporto tra consumo e ambiente, come ad esempio la “filiera corta” e il “chilometro zero” in agricoltura. Con tale approccio Latouche e i suoi sostenitori tendono a smascherare il concetto di sostenibilità. Secondo loro «tutte le versioni di “sviluppo sostenibile” fin qui conosciute, da quelle più soft di “crescita verde”, dell'“economia circolare” e altre, a quelle più socialmente caratterizzate che oggi prendono il nome del *Green New Deal* (Klein *et al.*, 2019), si basano sull'ipotesi di fondo del “*decoupling*” – la separazione della curva dell'aumento del Pil dalla curva delle pressioni ambientali» (Cacciari, 2020, p. 44).

Diversamente dai *decrescisti*, c'è chi sostiene la “crescita felice”, affermando che la tensione verso la crescita, fenomeno biologico (crescono i bambini, le piante e tutti gli organismi viventi), non può costituire un problema a meno che non la si voglia confondere con la concezione smisurata di una tendenza senza limiti, lineare e non sostenibile. Collegandosi a quello di prosperità, il concetto di crescita è l'espressione della speranza responsabile per la costruzione di un futuro migliore. «E se la visione parziale della decrescita felice propone una diagnosi corretta (l'inadeguatezza dell'attuale modello di sviluppo) ma una terapia sbagliata (il ripiegamento nostalgico su un passato migliore e frugale), la crescita felice fa leva su dinamiche tutte compatibili con il bene comune: si alimenta di economie circolari, promuove relazioni generative, attiva magnetismi sociali. In questa prospettiva anche il consumo –

previste dagli obiettivi dell'Agenda, oltre agli attori locali e globali direttamente in esse coinvolti, riguardano ogni singolo individuo che eticamente, riconoscendone la validità e la necessità, persegua responsabilmente gli obiettivi predetti: entrando in un graduale processo di coscientizzazione della complessità delle problematiche del nostro mondo (dal più vicino al più lontano), acquisendo una sempre più avvertita consapevolezza che ciò che accade è difficilmente sostenibile, non dovrebbe più assistervi passivamente. E, sentendosi chiamato in causa come reale o potenziale agente di comportamenti suscettibili di modifica, potrà assumere un nuovo atteggiamento, partecipare al cambiamento ed esercitare una cittadinanza attiva e solidale. Di fronte a situazioni esponenzialmente critiche che rendono cogente il cambio di scena, da persona libera e consapevole, non può non avvertire il bisogno di abbandonare l'eventuale disinteresse, apatia o inerzia oblomovistica. E impegnarsi come promotore di una nuova visione. A scuola, come discente coinvolto nel processo di Educazione allo Sviluppo Sostenibile, opportunamente interessato alla filosofia¹³, - segnatamente come esercizio pratico-riflessivo,¹⁴ come pensiero "pensante", capace di passare al

rivoluzionario, liberatorio, evolutivo, quando si combini con una visione sostenibile e condivisa del mondo – si rivela occasione vitale e felice» (Morace, 2015, risvolto di copertina).

¹³ "Che cos'è la filosofia?" – si domanda Paolo Peticari nell'*Introduzione* del libro di Sloterdijk. Vista dall'esterno è una questione definita abbastanza chiaramente: è semplicemente il risultato di ciò che fanno i filosofi, e i filosofi sono coloro che hanno studiato all'interno delle facoltà filosofiche per impossessarsi del discorso filosofico. Ma c'è poi un senso etico della filosofia che è presente in tutta la sua storia fin dalle origini e che anche Kant, in fin dei conti non nega. Secondo questa prospettiva la filosofia va vista come modo di vivere. Nella visione antica il filosofo non è altro che una persona che orienta la sua vita secondo le proprie leggi e secondo le leggi del cosmo: si prepara alla morte; è un monaco della ragione che esprime la sua saggezza come una funzione locale dell'universo». (Peticari, 2010, p. XXIII; cfr. pure Hadot, 2008). «D'altro canto – chiarisce Galimberti – il senso della filosofia non è svelare verità immutabili. La filosofia non insegna nulla perché non sa nulla. Alla domanda "a che cosa serve la filosofia" ha già risposto Aristotele: "la filosofia non serve a nulla, ma proprio perché essa è priva del legame di servitù è il sapere più nobile" (come si legge nella *Metafisica*). La filosofia non è un sapere, ma un atteggiamento. L'atteggiamento di chi non smette di porre in forse tutte le risposte che sembrano definitive, cercando di vagliare la solidità logica e la coerenza interna di ogni ragionamento e di ciascuna opinione. La filosofia nasce come educazione al governo: buon governo dell'anima e della città. [...] La filosofia è il massimo antidoto a quella soppressione della mente a cui tende la tecnica» (Iacci, 2021, p. 105).

¹⁴ Cosa possibile attraverso progetti metacognitivi del filosofare in classe in ogni ordine di scuola. Si pensi ad esempio al curriculum della P4C (*Philosophy for Children*), attraverso cui si attiva il *Complex Thinking* (pensiero multi-logico: *critico, creativo e caring*) di Matthew Lipman, esplicitato nell'opera *Thinking in Education*. A tal proposito, appare opportuno ricordare tra i riferimenti normativi educativi più importanti il documento MIUR del 2017, "Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza" del 2017, i "Regolamenti" del 2010 di Licei, istituti tecnici e professionali, le Indicazioni nazionali per i Licei, Linee guida per i percorsi dell'istruzione tecnica e di quella professionale, la Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione (L. 107/2015), i conseguenti decreti legislativi dell'aprile 2017 e i con i relativi decreti di accompagnamento, nonché il "Piano Nazionale della Scuola Digitale", l'estensione dell'attività di alternanza scuola-lavoro, la formazione iniziale e in servizio dei docenti, come previsto dal "Piano Nazionale per la Formazione" e dal D.lgs. 2017. I suddetti provvedimenti oltre a riguardare molti aspetti della scuola, si estendono anche all'Università, alla ricerca e al mondo del lavoro. Il documento MIUR del 2017 tra l'altro sostiene il contributo della filosofia sin dal primo ciclo d'istruzione oltre che per lo sviluppo delle capacità logico-argomentative anche per

vaglio saperi e varie esperienze d'apprendimento, ovvero come *forma mentis*, “modo di vivere” – potrebbe lasciarsi attrarre dall'invito del *Devi cambiare la tua vita* di cui parla Sloterdijk.¹⁵

Conoscere noi stessi è [...] il primo passo verso la felicità. Per progettare un nuovo futuro dobbiamo parlare di ciò che siamo e della situazione che stiamo vivendo per poi provare a delineare un futuro desiderabile. Per la maggior parte del secolo scorso le variabili chiave del mercato – domanda, offerta, concorrenza – hanno sempre evidenziato andamenti tra loro omogenei. [...] Da quando la mondializzazione dell'economia si è sviluppata appieno, abbiamo notato sempre più spesso andamenti di queste tre variabili fra loro disomogenei (Iacci, 2021, p. 34).

Il problema della crescita economica rinvia immediatamente a quello della crescita demografica¹⁶ per la quale si prevedono scenari numericamente allarmanti in paesi già poveri come l'Africa; sicché sarà piuttosto arduo contrastare il problema della povertà,¹⁷ a fronte di un capitale sempre più concentrato nelle mani di pochi.

quelle dialogico-comunicative e per la promozione dello sviluppo di «una affettività equilibrata, consapevole di sé e capace di relazionarsi all'altro. Nell'ottica di una formazione armoniosa della persona e dell'acquisizione di una cittadinanza attiva e responsabile, pertanto, viene auspicato l'avvio di esperienze specifiche in tal senso, rifacendosi a sperimentazioni già note, o comunque capitalizzando, nei segmenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, le pratiche riflessive e autoconoscitive» (Guetti, 2019, p. 13; cfr. anche Lupia, in (Pezzano & Lupia, 2020).

¹⁵ Un itinerario congeniale anche all'invito di Sloterdijk è quello avviato dalla Scuola Internazionale Estiva di Alberobello, appuntamento periodico annuale dedicato a “La pratica filosofica per lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza”. Nella sua prima edizione del 2018, intitolata *Uno sguardo dal Sud*, essa ha focalizzato l'attenzione sull'educazione transdisciplinare attraverso la pratica filosofica di comunità, presentata quale approccio partecipativo di ricerca e di riflessione trasversale e integrata. Organizzata dal Ministero dell'Istruzione in collaborazione con il Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica (CRIF), l'iniziativa, promossa dal Comitato paritetico costituito con Protocollo d'intesa MIUR-Crif, “La pratica filosofica come opportunità di apprendimento per tutti” e delle azioni a esso connesse, è stata rivolta a operatori del mondo scolastico ed extrascolastico, inclusi educatori, esperti vario titolo, laureati in discipline umanistiche e scientifiche, e altre figure di professionalità riflessive coinvolte nell'ambito del *life-long learning*. Essa ha inteso porre l'attenzione su possibili utilizzazioni dell'esercizio filosofico nella scuola e nella società volte a uno sviluppo su base interdisciplinare del pensiero complesso, attraverso proposte di attività di ricerca, sperimentazione e valutazione formulate nell'ottica del documento ONU: *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*» (Volpone, Guetti & Decarli, 2019, p. 7).

¹⁶ «I tre o quattro miliardi di individui che alla fine del secolo si saranno sommati agli attuali sette e più porteranno inevitabilmente nuove importanti pressioni su un pianeta sempre più densamente abitato. Una crescita demografica così marcata comporta una moltiplicazione di persone che “dovranno essere nutrite, alloggiare, riscaldate, trasportate, rifornite di una crescente quantità di manufatti”, e genera dunque inevitabili questioni di sostenibilità» (ivi, p. 8).

¹⁷ “Il mondo sta facendo passi indietro nella lotta alla fame. Salgono purtroppo a 828 milioni le persone a rischio di malnutrizione con un balzo di 46 milioni dal 2020 e di 150 milioni dallo scoppio della pandemia”. Dall'ultimo rapporto presentato da Maurizio Martina, Vicedirettore generale della FAO, sul *Corriere della Sera* dell'8 luglio 2022.

Inevitabilmente, tutte le azioni dell'Agenda riguardano l'educazione e l'apprendimento. Infatti, ogni obiettivo prevede dei sotto-obiettivi, traguardi e indicatori cognitivi, socio-emozionali e comportamentali, che postulano l'impegno della scuola, soprattutto di docenti e discenti. Lo scopo, dichiarato nell'obiettivo 4 è appunto quello di "fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento permanente per tutti".¹⁸

Tale scopo è sintonico con quello delle competenze di cittadinanza. Per cui un simile orientamento, lungi dal voler modificare o sottovalutare gli obiettivi del curricolo scolastico - secondo le previsioni delle Indicazioni nazionali del primo e secondo ciclo ovvero delle linee guida per i licei -, rappresenta un orizzonte di senso e un arricchimento di contenuti per i PECUP, che a partire dal 2019 costituiscono oggetto di valutazione nell'esame di Stato. Pur essendo innegabile, dal punto di vista della mera istruzione, l'acquisizione di nozioni e informazioni trasmesse dai contenuti, dai c.d. *learning object*, una progettazione scolastica strategica, ineludibilmente attenta all'educativo,¹⁹ non può trascurare né i target dell'educazione civica né quelli

¹⁸ In merito al percorso apprenditivo va ricordato che con nota 2275 del 9 dicembre 2019, a firma del Capo Dipartimento dott.ssa Carmela Palumbo, il Ministero dell'Istruzione (allora ancora MIUR) suggerisce alle scuole di prevedere "l'inserimento dell'educazione allo sviluppo sostenibile nei curricoli di ogni ordine e grado di istruzione di formazione a partire dall'insegnamento dell'educazione civica e valorizzando i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO)". E nella stessa nota, il M.I. afferma ancora: "Inoltre le istituzioni scolastiche, nel rispetto della propria autonomia didattica e organizzativa, vorranno individuare un qualificato referente per l'educazione allo sviluppo sostenibile e per l'azione di sostenibilità ambientale, al fine di avviare una rilettura dei propri documenti identitari (RAV, PDM; PTOF. Rendicontazione sociale finalizzata alla costruzione di un futuro sostenibile". «Nel contesto dello sviluppo sostenibile, insegnanti ed educatori sono potenti agenti di cambiamento (Unesco 2014). È dunque necessario – osserva Gabriella Calvano – che possiedano le conoscenze e le competenze utili a costruire percorsi di educazione allo e per lo sviluppo sostenibile validi ed efficaci. A oggi pochi risultano gli studi in merito alle conoscenze e alle competenze che gli insegnanti hanno rispetto allo sviluppo sostenibile. Molti docenti non sanno neppure cosa sia l'educazione *allo e per lo* sviluppo sostenibile, altri lo ricollegano esclusivamente alle attività di educazione naturalistica e ambientale o alle attività legate al riciclo dei rifiuti. [...] Di formazione degli insegnanti si parla esplicitamente nella *Dichiarazione di Bonn* (Unesco, 2009), e nella *Strategia Unesco di educazione per lo Sviluppo Sostenibile* (2005), all'interno della quale è fatto esplicito riferimento alla necessità di una formazione metodologica (Unesco, 2014b) e capace di far sviluppare anche nei docenti le necessarie competenze di sostenibilità (Unesco, 2017). Cfr. (Calvano, 2019, pp. 57-58).

¹⁹ «L'educativo è una realtà che si coglie immediatamente. Implica ogni soggetto umano senza nessuna distinzione. Si intranea in tutti gli esseri umani, perché tutto ciò che ha significanza umana, a lui si riferisce direttamente o indirettamente. Nessuno, al sentirlo nominare, pensa che sia cosa non saputa, o che, tanto meno esiga specifiche informazioni. Chi, però si ferma a riflettervi, chi non è distratto di fronte a esiti positivi o a esiti negativi (sovente tragici), chi tenda di approfondire anche un elemento minimo di quelli essenziali, prende coscienza di una personale ignoranza, che sembra allargarsi man mano che qualcosa venga acquisito. [...] *L'Apologia di Socrate* è un testo fondamentale per porre la questione dell'educativo in maniera corretta. Perché accanto a questa *competenza naturale*, *ovvia* dell'educativo, si disegna quell'ignoranza avvertita di chi riflettendo pensosamente su di esso, ne intravede l'insondabilità misteriosa, e ritiene urgente impossessarsi delle strumentazioni conoscitive più elevate e sottili. [...] Forse il vissuto socratico e la finissima arte di Platone sono il mezzo più idoneo per coglierne la sproporzione. [...] Quando si torna a stupirsi dell'umano, e a sentire l'urgenza di un impegno compaginato di studio serio e di coraggioso esperire interiore per occuparsi di lui, cioè si torna a filosofare sull'educativo. Tale, infatti, resta la lezione magistrale di Socrate, tratteggiata con la

dell'Agenda 2030,²⁰ in vista dell'alto valore educativo della coscienza civile. Perciò, è ragionevolmente fondato l'appello a una professionalità docente ben più competente e consapevole delle problematiche avanzate da questo nuovo orientamento, perché possa esercitare una mediazione didattica esperta, critica, riflessiva.

L'educazione, allora, pur essendo in sé un obiettivo dell'Agenda 2030, dal momento che essa può offrire un notevole contributo nel perseguimento di tutti gli obiettivi, è tanto importante da costituire una irrinunciabile strategia trasversale.

«Tuttavia, non tutti i tipi di educazione sono compatibili con lo sviluppo sostenibile. L'educazione che promuove la mera crescita economica potrebbe altresì portare all'aumento dei modelli di consumo insostenibili». ²¹ Ed è per questo che gli OSS, a fronte delle sfide globali, cruciali per la sopravvivenza dell'umanità, fissano limiti ambientali e soglie critiche per l'uso delle risorse naturali.

La sfida educativa, va ribadito, postula l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, l'assunzione di comportamenti finora poco esperiti, non adeguatamente considerati. Essi possono rappresentarsi nella concreta formazione di una più profonda consapevolezza e responsabilità per tutti gli aspetti di vita e i comportamenti a livello individuale e sociale, ma anche ambientale, dal micro al macrocontesto globale. In sintesi si richiede un nuovo modo di pensare, di vivere, interagire, assumendo posture inedite, acciocché il nostro esserci non solo non cagioni nocimento a noi stessi, agli altri e al mondo, ma riesca a essere anche benefico. ²² A tal proposito giunge sempre tempestivo Edgar Morin, filosofo e sociologo della complessità, oggi centounenne, il quale non manca di sottolineare – nelle sue opere e nelle varie interviste, come nell'ultima rilasciata a Nuccio Ordine, il 22 agosto 2022, su «La Lettura» – che tra i tanti problemi che affliggono il mondo e l'umanità, quello più grande è il pensiero e la necessità prorogabile che esso trovi gli strumenti per costruire soluzioni alternative.

contrapposizione di *Episteme* e *Sophia*, anzi di quella singolare e umile *Sophia* soggettivata come umana, che rende così familiare e naturale *filosofare sull'educativo*» (Ducci, 2002, pp. 7-8).

²⁰ Le cosiddette *hard skills*, competenze di natura disciplinare, unitamente alle *soft skills*, riguardanti le competenze di cittadinanza attiva e globale, costituiscono la finalità della progettazione didattica, oltre che l'asse orientativo dei documenti identitari delle Scuole.

²¹ Manuale ITA (UNESCO 2017). Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento. “Gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Un'agenda ambiziosa e universale per trasformare il mondo” (ivi, p. 6, *Introduzione*).

²² «È necessario un cambiamento fondamentale del modo in cui pensiamo al ruolo dell'educazione nello sviluppo globale, perché essa ha un impatto catalitico sul benessere degli individui e sul futuro del nostro pianeta. Ora, più che mai, l'educazione ha la responsabilità di essere in grado di affrontare le sfide e le aspirazioni del XXI secolo e di promuovere i giusti tipi di valori e capacità che condurranno a una crescita sostenibile e inclusiva e a un'esistenza collettiva pacifica». Ciò è quanto sottolinea Irina Bokova, Direttrice Generale dell'UNESCO. L'UNESCO può e deve contribuire a una nuova visione dello sviluppo sostenibile globale” (UNESCO, 2015, *Agenda 2030*).

Indubbiamente fondamentale è il nostro modo di ragionare. Ce lo ricorda anche Orefice:

Nell'affrontare le problematiche mondiali, che ormai condizionano la nostra vita quotidiana, dobbiamo chiarirci come ragioniamo, cioè con quale punto di vista la nostra intelligenza le analizza e lavora per risolverle. Al riguardo la chiave di lettura è nel come ci relazioniamo con la dinamica dello sviluppo sostenibile nel suo duplice versante, intangibile e tangibile. Lo sviluppo intangibile ha a che fare direttamente con la mente umana, che non si vede, e le conoscenze che essa genera nella realtà dell'invisibile. Definiamo il lavoro educativo formale e non formale un lavoro intellettuale in quanto come educatori interagiamo con i processi formativi delle persone per migliorarli: si opera attorno alle conoscenze che attengono al lavoro della mente (e del corpo: *embodied knowledge*) e riguardano lo sviluppo intangibile delle persone, il loro sentire e il loro pensare. Con questo sapere della mente realizziamo la produzione materiale dello sviluppo, che chiamiamo direttamente sviluppo materiale o tangibile. Tale tipo di sviluppo costituisce l'insieme dell'antropizzazione umana del pianeta, che utilizzando le tecnologie dissemina i territori abitati degli innumerevoli e diversi "segni", che riconosciamo appunto prodotti generati dalla intelligenza e utilizzati grazie alla sua stessa intelligenza umana: in tal modo il ciclo dello sviluppo intangibile-tangibile si chiude: generato dal lavoro mentale dei produttori, ritorna al lavoro mentale dei suoi utilizzatori (Orefice, 2019, p. 35).

Secondo lo studioso non basta che l'educazione ricostituisca la relazione tra i saperi *intangibili* e *tangibili* dello sviluppo per poter esaurire la spinta qualitativa dell'intelligenza complessa, poiché l'innovazione potrebbe restare appiattita dal substrato educativo che ha storicamente alimentato la crisi di civiltà, come ancor oggi accade. Non sfugge all'analisi la crisi planetaria delle civiltà, ulteriormente aggravata dai processi globali ed elitari dell'uniformazione economica, sociale, culturale e, quindi, educativa. Estendere quantitativamente l'offerta formativa a tutte le popolazioni della terra, secondo Orefice, non ci aiuta a sapere come liberarci dei saperi della crisi. Secondo lui, a partire dagli educatori e ricercatori, non ci si interroga sull'educazione che occorre alla nostra intelligenza. Muovendo dalla considerazione che l'obiettivo 4 dell'educazione di qualità è incentrato sul problema dell'educazione alla cittadinanza planetaria, questa non può non confrontarsi con la perdita delle sicurezze identitarie e di appartenenza conseguenti al crollo delle ideologie dell'Occidente e alla reviviscenza di chiusure nazionalistico-globalistiche (rivendicate sovente come amor di patria: cosa ben diversa)²³ che producono frustrazione nelle società emergenti e marginali. Allora:

²³ In merito, Maurizio Viroli osserva: «Il nazionalismo va combattuto con intransigenza perché esalta l'omogeneità culturale ed etnica, giustifica il disprezzo per chi non appartiene alla nostra nazione e, come ha già fatto in passato, può distruggere i regimi democratici e aprire la strada al totalitarismo. Se vuole

Si tratta di lavorare a un'intelligenza che recuperi il suo significato originario: come arrivare a leggere la realtà; o, meglio, dentro la realtà. Per farlo, non può chiudersi nella frantumazione della realtà perdendone i significati profondi e complessi. Deve, al contrario, aprire lo sguardo, liberandolo da corti e asfittici punti di vista.

Solo in tal modo l'orizzonte dello sguardo si allarga a dismisura. È come la vista dell'astronauta che, sembra un paradosso, guardando la Terra da lontano più facilmente riesce a scoprirla nel suo insieme.

È un altro aspetto della transdisciplinarietà: uscire fuori dai nostri abiti mentali personali e professionali, non per rinunciarci, ma per provare a metterci a nudo come esseri umani in quanto tali di fronte allo spettro multiforme della realtà che ci unisce sul pianeta, al cui confronto il nostro bagaglio di conoscenze è un piccolo e provvisorio mondo di significati. È un altro pilastro per costruire l'intelligenza terrestre (ivi, pp. 37-38).

[CONTINUA NEL PROSSIMO NUMERO]

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bardulla, E. (1998). *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*. Roma: Anicia.
- Bongiorni, R. (2022a, 24 agosto). Economia mondiale. Le ultime notizie. *Il Sole 24 Ore*.
- Bongiorni, R. (2022b, 24 agosto). Sei mesi di guerra in Ucraina: tutti i numeri di una crisi (economica) globale. *Il Sole 24 Ore*. URL: <https://argomenti.ilsole24ore.com>
- Cacciari, P. (2020). Sostenibilità smascherata. In AA.VV., *L'economia trasformativa. Per una società dei diritti, delle relazioni e dei desideri*. Milano: Altreconomia.
- Calvano, G. (2019). Ripensare la formazione dei docenti per lo sviluppo sostenibile: una questione essenziale. *Culture della sostenibilità*, 23(1), 53-60.
- Carbone, G. (2016). *Sustainable Development Goals: I nuovi obiettivi contro la povertà*. In *Atlante geopolitico*. URL: https://www.treccani.it/enciclopedia/sustainable-development-goals-i-nuovi-obiettivi-contro-la-poverta_%28Atlante-Geopolitico%29/
- Ceruti, M. (2020, 12 aprile). Non è detto che vada male. *Il Sole 24 Ore* (Domenicale).
- Ducci, E. (2002). *Preoccuparsi dell'educativo*. Roma: Anicia.
- Ellis, E. C. (2020). *Antropocene: Esiste un futuro per la terra dell'uomo?* Firenze: Giunti.
- Ferrera, M. (2020, 26 aprile). Per un governo del mondo. Conversazione con Vinod Aggarwal. *La Lettura* (n. 436).

porre freno al nazionalismo, la sinistra democratica deve in primo luogo rispondere al bisogno di identità nazionale, di cui ha sempre lasciato il monopolio alla destra. Per farlo deve apprezzare la cultura nazionale e i legittimi interessi di ciascun cittadino ma anche elevare l'una e gli altri agli ideali del vivere libero e civile: è il patriottismo repubblicano, che tiene unite nazione, libertà politica e giustizia sociale» (Violi, 2019, risolto di copertina).

- Franci, T. (2020, 12 aprile). Filosofia ecologica. Un'estensione dei diritti all'ambiente e al paesaggio. *Il Sole 24 Ore* (Domenicale).
- Fusaro, D. (2020, 9 gennaio). Il turbocapitalismo vuole tutto per sé. Per questo non può tollerare la religione e il sacro. *Il Fatto Quotidiano*. URL: <https://www.ilfattoquotidiano.it/2020/01/09/il-turbocapitalismo-vuole-tutto-per-se-per-questo-non-puo-tollerare-la-religione-e-il-sacro/5659383/>
- Giovannini, E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Guattari, F. (1991). *Le tre ecologie*. Torino: Sonda.
- Guetti, C. (2019). I nuovi orientamenti per l'apprendimento della filosofia e gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. *Culture della sostenibilità*, 23(1), 13. Sezione tematica: La pratica filosofica per lo sviluppo sostenibile.
- Hadot, P. (2008). *La filosofia come modo di vivere*. Torino: Einaudi.
- Iacci, P. (2021). *Dialogo sul lavoro e la felicità con Umberto Galimberti*. Milano: Egea.
- Klein, J. A., et al. (2019). Catalyzing transformation to sustainability in the world's mountains. *Earth's Future*, 7, 547-557. <https://doi.org/10.1029>
- Latouche, S. (2015). *Breve trattato sulla decrescita serena*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Matson, P., Clark, W.C., & Andersson, K. (2018). *Imperativo sostenibilità. Pensare e governare lo sviluppo umano e ambientale*. Bra (CN): Slow Food Editore.
- Muttin, C. (2011). Introduzione. In *Teoria e pratica dello sviluppo sostenibile: Il mondo e l'Europa. Seminario Nazionale Formazione MFE – GFE Bertinoro, 18-19 giugno 2011* (pp. 3–7). Movimento Federalista Europeo.
- Orefice, P. (2019). Coltivare l'intelligenza terrestre: l'educazione transdisciplinare allo sviluppo sostenibile. Cercare i saperi intangibili. *Culture della sostenibilità*, 23(1), 33-45.
- Pallante, M. (2011). *La decrescita felice. La qualità della vita non dipende dal PIL*. Firenze: Edizioni per la decrescita felice.
- Pellegrino, G., & Di Paola, M. (2019). *Etica e politica delle piante*. Roma: DeriveApprodi.
- Perticari, P. (2010). Introduzione a Sloterdijk P., *Devi cambiare la tua vita* (pp. III-XXIV). Milano: Raffaello Cortina.
- Pezzano T. & Lupia M.R., *Questioni pedagogico-educative e sviluppo sostenibile*. Roma: Anicia.
- Porena, D. (2017). *Il principio di sostenibilità. Contributo allo studio di un programma costituzionale di solidarietà intergenerazionale*. Torino: Giappichelli Editore.
- Recalcati, M. (2020, 26 aprile). Meritiamo il diluvio? *La Repubblica*. URL: www.massimorecalcati.it/images/Massimo_Recalcati.pdf
- Santo, L. (2016). Sostenibilità. In *Enciclopedia Italiana del XXI Secolo* (Appendice VII). Roma: Istituto Giovanni Treccani.
- UNESCO, *Educazione agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento* (2017). Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS), Centro per l'UNESCO di Torino, Università degli Studi di Torino. URL: <https://www.unesco.it>
- Viroli, M. (2019). *Nazionalisti e patrioti*. Bari-Roma: Laterza.
- Volpone, A., Guetti, C., & Decarli, A. (2019). Introduzione a "La pratica filosofica per lo sviluppo sostenibile". *Culture della sostenibilità*, 23(1), 7-9. doi.org/10.7402/CdS.23.001



I tipi di dialogo filosofico esplorati dal movimento della *Filosofia Lúdica*

Cristina Toti

Ricercatrice indipendente

cristina.toti@unical.it

RIASSUNTO: L'interesse del paper verte attorno all'esplorazione della varietà dei tipi di dialogo filosofico che è possibile esplorare nelle sessioni *Philosophy for Children* (P4C). Lo sviluppo delle considerazioni presentate si basa sulla sistematizzazione dei tipi di dialogo proposta da Angélica Sátiro per il movimento di *Filosofia Lúdica*. Nello specifico, saranno definite sette tipologie di dialogo filosofico (dialogo per lo sviluppo delle abilità di pensiero, dialogo basato sulla spirale fenomenologica, dialogo per sviluppare atteggiamenti e valori, il processo dialogico-creativo, i dialoghi per problematizzare, concettualizzare e argomentare), contestualizzando ognuna di queste all'interno di un quadro teorico di riferimento e definendo gli strumenti utili al suo sviluppo e alla pratica di facilitazione. Senza dimenticare che la progettazione delle sessioni P4C viene influenzata dalla scelta del tipo di dialogo che si svolgerà.

PAROLE- CHIAVE:

Dialogo filosofico.
Filosofia Lúdica.
Problematizzare.
Concettualizzare.
Argomentare.
Progettare sessioni P4C.

Filosofia Lúdica: Varieties of Philosophical Dialogue Explored during the Sessions

ABSTRACT: The paper's interest revolves around exploring the variety of types of philosophical dialogue that can be explored in Philosophy for Children (P4C) sessions. The development of the presented considerations is based on the systematization of dialogue types proposed by Angélica Sátiro for the *Filosofia Lúdica* movement. Specifically, seven types of philosophical dialogue are defined, contextualized within a theoretical framework, and the tools useful for their development and facilitation practice are defined (dialogue for developing thinking skills, dialogue based on the phenomenological spiral, dialogue for developing attitudes and values, the dialogic-creative process, dialogues for problematizing, conceptualizing, and arguing). It's important to note that the design of P4C sessions is influenced by the choice of the type of dialogue that will take place.

KEYWORDS:

Philosophical dialogue. *Filosofia Lúdica*.
Problematizing.
Conceptualising.
Arguing. P4C session design.

1. Il dialogo filosofico

Il dialogo è un tipo specifico di comunicazione che si differenzia da altri, dati alcuni elementi. In questo scritto porterò una definizione di “dialogo filosofico” che nasce dall’esperienza di formazione con il GrupIref, centro di ricerca catalano sulla pratica della *Philosophy for Children* (P4C), ove, il dialogo filosofico si inserisce in un contesto di comunità.

Il dialogo filosofico differisce da altre forme di comunicazione come assemblee, conversazioni, dibattiti e discussioni. È una costruzione che richiede tempo e si basa su accordi e norme, senza necessariamente giungere a un accordo finale. Si fonda sulla fiducia e sull’empatia, favorendo la comprensione, la responsabilità e la generazione di nuove domande, promuovendo così la ricerca.

L’elemento filosofico emerge e si rafforza interrogandosi, mettendo in dubbio, applicando il giudizio e problematizzando la propria esperienza e il sapere, perché questo processo si sviluppi all’interno di una comunità filosofica, sono necessarie delle condizioni di base come una disposizione spaziale dei partecipanti che permetta la visione complessiva del gruppo e dei tempi adeguati per il suo sviluppo, si può utilizzare un oggetto o una routine di avvio delle sessioni, è importante creare e rispettare le regole accordate, la predisposizione all’ascolto attivo e un’implicazione nel qui ed ora, con tutti i sensi. È essenziale combinare il dialogo con i silenzi, spazi necessari al pensiero, e curare il linguaggio, sia verbale che non verbale. Le domande che accompagnano il processo dialogico devono avere un punto di inizio e una direzione, permettendo di creare profondità.

In questo contesto di ricerca comune, il dialogo interconnette, problematizza e apre a domande, cercando un senso condiviso, nella dimensione comunitaria di co-costruzione del sapere, in una prospettiva democratica, che gli permette di svilupparsi nel rispetto, nella tolleranza e nella pluralità. Il dialogo, in questo contesto, sostiene un processo che concorre ad allenare la ragionevolezza dell’essere sociale in una società guidata dalla ricerca (Lipman, 2005, p. 264), e la capacità di creare il mondo in cui viviamo, invece di adattarsi, senza applicare alcun criterio (de Puig, 2014, p. 16).

Nel processo dialogico si acquisiscono competenze trasversali (cognitive, attitudinali, metacognitive) che riguardano la sfera del pensiero complesso (*high order thinking*) e promuovono l’autonomia intellettuale, caratteristica fondamentale di fronte all’incertezza del futuro che ci chiede di fornire strumenti più che concetti. Alcuni strumenti offerti dalla comunità di dialogo sono: la capacità di essere critici, creativi e curiosi verso gli altri e il contesto in cui si vive, adottando prospettive logiche ed etiche;

l'accrescimento della conoscenza di sé e dell'autostima; la creazione di uno spazio in cui poter riflettere prima di agire e per allenare le abilità di pensiero complesso.

L'autonomia intellettuale non implica l'indipendenza dei partecipanti rispetto alla comunità, ma attiene a un principio di "inter-in-dipendenza" (Panikkar, 2008), come descritto da Fulvio Manara nell'introduzione all'edizione italiana di *Giocare a pensare coi bambini dai 3 ai 4 anni* (Sátiro, 2011, p. 8). Questo concetto è cruciale poiché permette di definire l'individuo superando i dualismi, introducendo un terzo elemento. La triade armonica «essere *con*, essere *in*, essere *attraverso* l'altro» offre una chiave di lettura del processo dialogico che sostiene il passaggio da gruppo a comunità e la co-costruzione del sapere, determinata da una «cognizione connessa al sentire e all'esercizio esperienziale» (ivi, p. 7).

2. Il dialogo filosofico nel movimento della *Filosofia Lúdica*

Per contestualizzare la pluralità dialogica all'interno della *Filosofia Lúdica*, d'ora in avanti *Filú*, è essenziale fare riferimento alla "Cartografia Rizomatica"¹ che propone Sátiro (2021, 2022a, 2022b). Qui, il dialogo è uno degli elementi della Filú, affiancato da altre componenti chiave: la prospettiva giocosa e il piacere di pensare (giocare a pensare e pensare giocando); l'importanza dell'azione e del processo creativo; il ruolo delle emozioni e della percezione sensoriale nel processo di pensiero (*persensare* e *sentipensare*). Questi elementi attengono al piano dell'azione, dell'educazione e della creazione (Sátiro, 2021), oltre che al tessuto emotivo che accompagna ogni sessione e dialogo e crea il sostrato in cui si intrecciano tutte le componenti del processo di apprendimento, in cui il pensiero è un tutt'uno con la percezione sensoriale ed emotiva (Sátiro, 2022a).

La *Filosofia Lúdica* si costituisce attraverso un processo di ricerca-azione basato sull'osservazione dell'infanzia, nella sua pluralità e contingenza geografica (includendo anche l'infanzia che portiamo dentro come adulti). La sistematizzazione delle informazioni raccolte ha permesso, tra altre cose, di individuare differenti tipologie di dialogo e stili di facilitazione, che attengono all'espressione originale di ogni persona e al tipo di gruppo con cui si lavora (Sátiro, 2022b, p. 50).

¹ Il concetto di rizoma e le sue implicazioni pratiche nel movimento e nelle concezioni proposte da Filú meriterebbero un articolo a parte. Qui, mi limito a dire che "rizoma" fa diretto riferimento all'omonimo libro scritto da Gilles Deleuze nel 1976, da cui Sátiro coglie il concetto di pluralità degli inizi e dei punti di partenza, applicandolo al processo di apprendimento della Filú. In questo senso, non si cerca di costruire un unico modello verticale, né in altezza (pianta) né in profondità (radici) ma si punta al riconoscimento della pluralità feconda che ci contraddistingue come specie.

In Filú si adotta la concezione sul pensiero proposta da Lipman, che pone in luce la sua multidimensionalità. Il pensiero è, infatti, logico, creativo, critico ed empatico e l'educazione al pensiero punta a un «equilibrio tra l'aspetto cognitivo, affettivo, percettivo e concettuale, tra ciò che è governato da regole e ciò che non lo è» (*ibidem*). Diviene quindi evidente lo scostamento dalla visione dualista cartesiana che, separando mente e corpo, esalta il pensiero logico e matematico.

2.1. *Il dialogo è metodo e valore*

Rifacendosi alla concezione di Vygotskij, per cui il pensiero ha un carattere sociale, e alle riflessioni di Bohm (1997), che indica che l'obiettivo del dialogo giace nella capacità di penetrare il processo di pensiero e trasformare il pensiero collettivo, Sátiro definisce il dialogo come metodo per «giocare a pensare apprendendo a pensare meglio in forma autonoma, in connessione con una intelligenza collettiva» (2022b, p. 49).

Bohm riflette sul dialogo come gioco, in cui la partecipazione collettiva implica una prospettiva *collaborativa*. La Filú aggiunge l'importanza della comunità di dialogo e del ruolo delle differenze e dei processi inclusivi che si generano al suo interno.

Il dialogo filosofico, come gioco, può essere presentato come un esercizio per pensare il mondo e prendersi cura di sé. In quanto tale, attiene alla sfera dell'azione, e l'ambito collettivo diviene il contesto in cui mettere in atto processi creativi di co-costruzione del sapere.

Lo sviluppo della sistematizzazione e della comprensione delle abilità di pensiero che è stato svolto da vari gruppi di ricerca e autori nel contesto della P4C, ha permesso di approfondire e definire il concetto di 'competenza cognitiva', a cui faceva riferimento Lipman, attraverso l'identificazione degli elementi del pensiero e includendo le abilità percettive, prima e, in un secondo momento, quelle plurisensoriali (Toti, 2023b).

Questo movimento, assieme a una ri-fondazione dell'unità mente-corpo basata sulla fenomenologia di Merleau-Ponty ([1945] 2003) ha permesso di rivalorizzare il ruolo dell'esperienza all'interno del processo di apprendimento legato alla P4C, elemento cruciale fin dagli inizi proprio perché questa pratica filosofica si rifà esplicitamente al pensiero di Dewey (1916; 1938).

Seguendo un processo simile di ricerca, sistematizzazione e approfondimento, nasce anche la concettualizzazione della pluralità dei tipi di dialogo filosofico. È stato Fulvio Manara, nella prefazione del manuale *Giocare a pensare con i bambini di 3-4 anni*, a parlare della possibilità che il dialogo si manifesti in molteplici forme e tipologie (Sátiro, 2011, p. 8).

Nella P4C lipmaniana troviamo una struttura definita (lettura del pre-testo narrativo, in cerchio, generazione delle domande da cui emergono i temi da indagare, decisione sulla questione da trattare, dialogo espositivo e argomentativo, l'esplorazione problematizzante, autovalutazione collettiva – che apre alla metacognizione). Qui, la pratica filosofica è un cammino che comincia nel disorientamento concettuale e continua in un dialogo che si nutre dell'interrogazione della conoscenza individuale ed emergente (Ferrero, 2022).

Nella Filú, il movimento corporale e la concezione del pensiero come azione e l'importanza dell'apprendere-facendo, diventano fondamentali anche in relazione al processo dialogico. Il processo di disorientamento concettuale parte, infatti, da un'attenzione particolare all'esperienza quotidiana, favorendo, anche, l'applicazione di una prospettiva ludica, che permette di giocare con le lenti attraverso cui ci affacciamo al mondo e ri-apprendere differenti punti di vista per percepirlo.

Nelle sessioni Filú vengono proposti molteplici punti di partenza (giochi, attività corporali, narrativa, micro-racconti e miti, stimoli artistici, ecc.) e una struttura delle sessioni molteplice, costruita attraverso l'applicazione della prospettiva rizomatica. Ad esempio, il focus può essere posto sulla ricorsività tra pensiero e azione, affermando che il 'corpo pensa il mondo attraverso la plurisensorialità,² creando così la coscienza di ciò che percepiamo. O meglio, sull'intima relazione tra azione-corpo-apprendimento basata, da un lato, sull'intuizione di Dewey per cui "fare è un modo di apprendere", nel momento in cui si applica un movimento riflessivo e di giudizio sull'esperienza stessa, il quale permette, appunto, la conoscenza³ e, dall'altro, sull'idea di Merleau-Ponty per cui il "corpo pensa il mondo".

Sviluppando ulteriormente le implicazioni di una visione non dualistica di mente-corpo e corpo-coscienza, Sático propone una metodologia dialogica che riprende questi pilastri teorici. L'atto di filosofare è quindi un atto corporeo, sensoriale, che parte dall'esperienza e interroga la vita e il mondo per come ne prendiamo coscienza (appunti dal Seminario Permanente 2023-24). Su queste basi si fonda il primo tipo di dialogo filosofico che verrà presentato nella sezione che segue, quello della spirale fenomenologica.

² Sático (2023) fa esplicito riferimento alla plurisensorialità come caratteristica attinente al corpo, che percepisce il mondo esterno e i mondi interni, contemporaneamente. La referenza teorica è quella delle scienze sensoriali della filosofa Marta Tafalla, e in particolare al suo libro *Ecoanimal. Una estetica plurisensorial, ecologista y animalista* (Tafalla, 2019).

³ Nel testo di Dewey ([1938] 2014) non appare direttamente il termine "vissuto" ma si parla di 'desiderio', "campo affettivo", "sperimentazione" e la relazione tra questi elementi e il campo cognitivo e l'organizzazione ed esplorazione del sapere. Dewey ([1916] 2018) tratta la necessità di partire dagli impulsi e dai desideri naturali, applicando il giudizio e la riflessione individuale al fine di inibirne la 'forma prima attraverso il pensiero, permettendo un arresto della manifestazione immediata a favore di un 'comprensivo e coerente piano di attività (p. 54). In questo senso la "riflessione" sull'esperienza assume una funzione formativa fondamentale (ivi., p. XVII).

Un altro elemento che caratterizza la pluralità delle sessioni Filú è la co-facilitazione (ovvero l'introduzione di strumenti che permettono ai partecipanti di sperimentare il ruolo di facilitazione). Questa proposta attiene alla sperimentazione dell'etica della cura. Cura del dialogo, della comunità, dell'altro, del rigore del pensiero, delle regole, del patto costruito attorno, e per, lo spazio di dialogo, ecc. Una modalità per avviare la sessione, in questo caso, può essere la condivisione delle regole del dialogo e/o la riflessione sugli strumenti che vengono utilizzati per 'salvaguardarle o applicarle'. Da qui, si prende visione del pre-testo (che può essere di natura narrativa o altro) e si entra nel processo dialogico con un doppio ruolo di partecipante e facilitatore. La sessione si conclude con l'autovalutazione).⁴

Nel processo di co-facilitazione appare chiaramente il ruolo della filosofia in quanto *praxis* di esercizio spirituale e di cura del sé, richiamando le riflessioni di Hadot e Foucault (Toti, 2023a). L'atto di filosofare diviene l'ambiente sicuro per esprimersi, dare e darsi voce, partecipare attraverso la "cura" e decidendo il "come" agire questa cura.

Questa breve parentesi sullo spazio che occupano la cura, l'interazione e il lavoro comportamentale all'interno delle comunità di dialogo filosofico offre le basi attraverso cui comprendere il dialogo come valore. Nello specifico, è valore democratico, etico e pedagogico.

L'etica del dialogo attiene alla necessità di stabilire norme di convivenza, poste alla base della partecipazione e del rispetto nella comunità. L'aspetto etico del pensiero, spesso tradotto con il termine *caring* in italiano, richiama l'allenamento dell'abilità di ascoltare, di stare nel processo dialogico con una disposizione di flessibilità e permeabilità del pensiero, di rispetto dei tempi e dei silenzi, all'attenzione al sostrato emotivo e passionale che inevitabilmente è presente in ogni dialogo e relazione. Questo apprendimento etico è, quindi, attitudinale e contribuisce a rendere il dialogo della Comunità di Ricerca Filosofica, CdRF un valore democratico a tutti gli effetti.

Il dialogo penetra il pensiero e lo trasforma. La persona facilitatrice entra nel dialogo della comunità facendo domande che accompagnano i partecipanti a elaborare il

⁴ In questo articolo non verrà trattato nello specifico il tema dell'autovalutazione nelle sessioni Filú ma è bene fare anche solo un cenno al fatto che questa è, sempre, un processo figuro-analogico, ovvero che permette la traduzione tra vari linguaggi tra loro (verbale, artistico, corporeo, ecc.). La metacognizione finale viene sempre proposta secondo questo stile, e la coerenza tra la scelta del tipo di stimolo valutativo e la sessione è un elemento che va ricercato con cura. Lo strumento della valutazione figuro-analogica ha una storia che rimonta agli anni '80, decade in cui Sátiro esplora l'insegnamento della filosofia con gli adolescenti in Brasile. Dopo aver conosciuto ed essersi formata con Lipman, approda in Spagna e lo strumento della valutazione figuro-analogica viene presentata all'ICPIC del 1993, tenutosi a Madrid. Da questo momento, è uno strumento che si utilizza soprattutto nella comunità P4C spagnola e che si sta espandendo nel mondo, soprattutto laddove la P4C si pratica e diffonde in lingua spagnola e portoghese. Uno dei testi di riferimento più conosciuti è *Reevaluar*, di Andrés *et al.* (1992).

giudizio intuitivo, aiutando a porre attenzione sui tipi di collegamenti possibili tra gli interventi, sulla possibilità di categorizzare, definire e concettualizzare gli elementi e i contenuti emergenti dal dialogo, senza dimenticare la continua problematizzazione degli stessi. La finalità è quella di poter raggiungere un grado di profondità che distingue questo tipo di dialogo da altri.

Ciò che differenzia la Filú dalla P4C tradizionale è il focus sull'aspetto ludico delle sessioni, come affermato nell'epicentro del manifesto: «Punta a rimuovere il velo di noia che ha nascosto il valore della filosofia come forma preziosa e interessante di conoscenza umana» (Sátiro, 2016).

Date queste premesse, si può procedere con l'introduzione dei sette tipi di dialogo finora sistematizzati e implementati nelle sessioni Filú.

I due tipi di dialogo che si trovano all'interno del Progetto Noria sono:

- *il dialogo per sviluppare le abilità di pensiero;*
- *il dialogo che sviluppa valori e atteggiamenti etici.*

Questi due tipi si presentano come processi che si inseriscono bene anche all'interno degli altri modelli dialogici che verranno presentati, laddove si decidesse porre il focus su questi elementi.

Un ulteriore modello dialogico è quello che si ispira principalmente alla fenomenologia della percezione di Merleau-Ponty:

- *il dialogo che si basa sulla spirale fenomenologica, e che prende avvio dalla percezione plurisensoriale e dal vissuto personale.*

Il terzo tipo di dialogo prende vita dal modello della *Ciudadanía Creativa*:⁵

- il processo dialogico-creativo, con finalità legate allo sviluppo sociale.

Altri tre tipi di dialogo si rifanno alla pedagogia della filosofia proposta da Michel Tozzi (2008),⁶ che si inserisce nel contesto delle pratiche filosofiche che pongono il focus sull'imparare a pensare. Questi modelli dialogici attengono alla capacità di:

⁵ Il processo della *Ciudadanía Creativa* consta di nove passaggi: a) sospensione del giudizio e lavoro sull'obiettivo comune; b) ragionamento per filtrare idee; c) *elaborazione* delle idee, attraverso la convergenza verso la concretizzazione di un prodotto collettivo; d) condivisione e presentazione delle idee e processi dei vari gruppi implicati e) scambiare idee attraverso un dialogo tra tutti i gruppi implicati; f) trasformare le idee emergenti in progetti o risultati concreti; g) trasformare i progetti in azione; h) riflettere e valutare (processo che si ripete lungo tutto il percorso e che, a questo punto, diviene un modo per sistematizzare l'esperienza e poter apprendere dagli errori); i) ricominciare il processo dialogico creativo su altri temi di interesse emergenti.

⁶ Per approfondire rimando anche alla pagina web dell'autore:

<http://www.philotozzi.com/category/les-trois-capacites-philosophiques-de-base/>

- *problematicizzare, riferendosi alla capacità di domandare, raggruppare, categorizzare, interrogare e ri-problematicizzare, tra altre;*
- *concettualizzare, riferendosi alla labor filosofica principale;*
- *argomentare, attiene alla possibilità di intendersi e il suo sfondo è la pedagogia del giudizio, considerata uno dei pilastri anche da Lipman.*

Ogni processo dialogico termina con una valutazione figuro-analogica, che viene pensata attraverso domande e elementi che attengono a una o più parti della sessione (cfr. precedente nota 4). Qui, si allenano soprattutto il giudizio e l'abilità di traduzione tra linguaggi. Inoltre, tutti i tipi di dialogo possono essere strutturati in un'unica sessione o su più sessioni, a seconda delle tempistiche e specificità di ogni CdRF.

3. Tipi di dialogo e strumenti per la facilitazione

3.1. I due tipi di dialogo presentati nel Progetto Noria: sviluppare le abilità di pensiero, i valori e gli atteggiamenti etici

Le abilità di pensiero sono atti mentali che si attivano ogni volta che la mente è in funzione, in quanto parte del processo naturale del pensiero. Lipman *et al.* (2002) facevano riferimento al dialogo come in quanto contesto in cui mettere in pratica in modo spontaneo queste capacità, invece di farle apprendere a memoria o attraverso esercizi obbligatori (p. 47), quindi si parte dal presupposto che le abilità di pensiero sono elementi che possono essere stimolati e allenati, al fine di apprendere a pensare meglio. Questo processo concorre alla costruzione di una rete di significati tra ciò che viene pensato, parlato, sentito e percepito.

La persona che facilita il dialogo, in questo caso, si focalizzerà sia sulle tradizionali modalità per dare continuità e profondità al pensiero, con una attenzione particolare al ritmo del dialogo e dei silenzi e alla successione dei passi di una sessione. Inoltre, porrà particolare attenzione e cura al tipo di domande che vengono utilizzate al fine di stimolare le abilità di pensiero che si vogliono lavorare con la comunità, a prescindere dal contenuto del dialogo. Queste, vengono definite “domande procedurali” e sono domande generiche che si adattano a ogni contenuto e contesto linguistico utilizzato in ogni CdRF.

Per approfondire il modo in cui si possono allenare alcune abilità di pensiero, in relazione ad assi-tematici e contenuti, in questo caso si fa riferimento al pretesto “La coccinella Isabella”, si rimanda al manuale *Giocare a pensare* (Sátiro, 2011) e all'articolo di Toti (2023b), in cui viene presentata la storia della sistematizzazione delle abilità di

pensiero fino a giungere alla sistematizzazione proposta dal movimento della *Filosofia Lúdica* e alla presentazione delle domande procedurali per ogni abilità, con un ulteriore esempio pratico della loro versatilità.

Per approcciare il dialogo per sviluppare valori e atteggiamenti etici riporto le parole di Sátiro (2022b):

la filosofia è un esercizio critico, per cui non porta con sé azioni moralizzanti, ma riflessioni sulle morali. Riflessione che parte dalle nostre vulnerabilità, come umani, perché non arriveremo mai a essere totalmente etici. Le morali sono ambigue, complesse, multi-sfaccettate [...]. Per cui, è importante riflettere, perché nessuno esiste al di fuori del mondo morale. Nasciamo in culture che portano con sé morali [...] (p. 56).

L'etica, in quanto “dimora interiore” è un perno della Filú e attiene sia al campo dell'abitudine (che determina azioni, atteggiamenti e valori) sia al campo del pensiero, *ethos* come *cogito* (che influisce sulle abilità di pensiero, sulle caratteristiche e sui movimenti del pensiero e sull'immaginazione etica). L'*ethos*, in definitiva, condiziona la nostra capacità di saper stare nel mondo e saper stare di fronte all'altro.⁷

I valori divengono un altro asse importante nel processo educativo Filú, poiché si posiziona nell'ambito politico e sociale, in quanto filosofia pratica, definendo il lavoro sui, e coi, valori un antidoto ai contesti e agli atteggiamenti di violenza, odio, disumanizzazione, discriminazione, ecc., che caratterizzano i contesti di convivenza umana.

In questo caso, le domande del facilitatore attengono soprattutto ai contenuti e alla relazione dei partecipanti con le questioni etiche e valoriali che qui emergono. Nella fattispecie, questi interventi permettono di trasferire le questioni etiche dei pre-testi alla realtà della CdRF, al qui e ora del dialogo e ai contesti di vita dei partecipanti. In questo caso, si agisce sul campo etico, che attiene alle norme della convivenza democratica, generando un processo dialogico che ha effetto sulla trasformazione cognitiva, emozionale e degli atteggiamenti.

La forte relazione che intercorre tra il Progetto Noria e Filú offre lo sfondo teorico-pratico in cui si sviluppa il processo di sistematizzazione degli atteggiamenti etici e dei valori scelti per imparare a pensare e ad agire in modo etico⁸.

⁷ Note dal Seminario Permanente di Filosofia Ludica 2023-24.

⁸ Per un approfondimento rimando ai capitoli 2 e 3 del manuale *Giocare a pensare con i bambini dai 3 ai 4 anni* (Sátiro, 2011). Durante il Seminario permanente Filú 2023-24, Sátiro ha indicato i valori e atteggiamenti etici riportati nel testo *Jugar a Pensar con mitos* (Sátiro, 2013).

Gli atteggiamenti etici che si lavorano nei dialoghi Filú che vengono elencati di seguito attengono a cinque ambiti (*ecologico, intrapersonale, interpersonale, interculturale, cittadino*):

- empatia;
- coerenza tra pensiero, sentimenti e azione;
- contestualizzazione;
- considerare le intenzioni (questo è possibile solo quando l'altro si manifesta, con determinate parole, atteggiamenti, posizioni, toni, interpretazioni, ecc.);
- considerare, rispettare e creare regole, norme e leggi;
- proiettare un io ideale;
- proiettare un mondo ideale.

I valori etici-creativi, invece, sono 15: rispetto mutuo, buon umore, buon gusto, pace/pazienza, autostima/autenticità, coraggio/prudenza, gratitudine, lavoro/*labor*/persistenza, libertà/disciplina, amore/amicizia, dialogo, flessibilità, originalità, cura, reciprocità.

La scelta di proporre dialoghi che attengono il campo etico e valoriale è direttamente collegata con l'essenza della P4C e della Filú, in quanto pratiche filosofiche.

Si apre, dunque, una breve parentesi sull'inclusione di Filú sia nel campo della filosofia pratica, che comprende l'etica (moralità ed *ethos*), la politica (potere e cittadinanza) e l'estetica (arte e creatività), sia nell'ambito delle pratiche filosofiche, che si relazionano con la pedagogia e le metodologie di applicazione della filosofia in contesti scolastici ed extra scolastici.

L'etica riguarda il modo in cui il pensiero si concretizza nell'azione, coinvolgendo anche la filosofia logica e l'oscillazione tra il pensare e il sentire emotivo. È un campo pratico che si connette con la politica, che tratta la vita sociale dei cittadini e il coabitare nel mondo, e con l'estetica, intesa come produzione creativa dell'umano nel mondo. Questi tre ambiti della filosofia pratica si integrano con le pratiche filosofiche, che riguardano i modi di fare che adottiamo nel mondo.

Sátiro (2022b, p. 56), offre un ulteriore approfondimento di questo tipo di dialogo, ricordando che «il mondo etico è l'ambito delle passioni, delle emozioni, delle regole, delle norme, delle leggi e della trasgressione» e, per cui, attiene anche alla «tensione tra vulnerabilità e desiderio, tra la memoria ferita e l'immaginazione creativa dei nostri corpi», citando il filosofo Joan-Carles Mèlich (2024) e il suo testo *La fragilidad del mundo*. Il dialogo che ci permette di riflettere sull'etica e sulla morale offre la possibilità di interrogare sé stessi, le relazioni e il contesto sociale.

I curricoli, parte del progetto Noria, in cui vengono approcciati i temi di etica ed estetica ambientale sono *Jugar a pensar con leyenda y mitos* e i testi in cui appare il personaggio di Isabella, la coccinella. Il lavoro con i miti apre un campo estremamente complesso, poiché ci connette con il simbolismo, produce uno sconcertamento archetipico, data la struttura linguistica propria che lo differenzia dalla narrativa e altre risorse letterarie, ci mette in relazione con culture vicine e lontane, con la responsabilità verso il momento storico che stiamo vivendo, accompagnandoci a generare domande e questioni primordiali, perché è uno strumento utilizzato per sopravvivere attraverso il racconto di storie capaci di dare senso all'universo e alla vita.

La riflessione etica, qui, si unisce con l'estetica ambientale e con l'azione creativa a livello cittadino (quest'ultimo aspetto viene sviluppato sui generis nel processo dialogico creativo). Questi due aspetti divengono ulteriori assi portanti del movimento Filú. La coccinella Isabella è il personaggio che ci accompagna nell'approccio di queste sfere con il suo fare curioso e avventuriero. La narrativa costruita attorno a questo personaggio viene pensata come il contesto in cui ci interroghiamo sul rapporto con la natura, con gli altri elementi naturali, con i mezzi e le finalità che ci spingono a costruire tali rapporti e sulle conseguenze delle azioni umane sul mondo naturale, a differenti livelli, permettendo la riflessione sulle decisioni che prendiamo come specie e gli effetti sul contesto che trascende e ingloba l'umano. Queste tematiche sono accompagnate da contenuti che aprono all'esplorazione del mondo emotivo e delle sue sfumature (soprattutto nella serie "Juanita y su amigos") e al ruolo dell'amore e dell'amicizia nel rapporto con la natura, richiamando anche il concetto di "natalità" di Arendt, che richiede lo sviluppo dell'atteggiamento di *amor mundi*.

Questi due tipi di dialogo e le domande per svilupparli, sono processi che si possono inserire anche all'interno degli altri modelli dialogici presentati, laddove si decidesse porre il focus anche su questi elementi.

3.2. *Il dialogo della spirale fenomenologica*

La spirale fenomenologica è la proposta di un modello dialogico basato sulla primazia dell'esperienza, di ciò che viene vissuto qui ed ora, rispetto ai processi legati alla memoria o al sapere cognitivo astratto.

I fondamenti principali di questo modello sono la fenomenologia della percezione di Merleau-Ponty ([1945] 2003), per cui si considera che "pensiamo dal corpo" e gli sviluppi delle neuroscienze, per cui si afferma il ruolo della plurisensorialità nella relazione con il mondo interno ed esterno (cfr. § 2.1, nota 2) e la prospettiva portata da Dewey per cui la conoscenza si sviluppa attraverso processi riflessivi sul fare.

In questo caso, si prende avvio da una proposta esperienziale e ludica,⁹ che connette direttamente alla capacità di percepire il mondo, offrendo la possibilità di analizzare l'esperienza quotidiana, di cui tendiamo a non vedere i dettagli. Si tratta di ri-apprendere a percepire il mondo, di ri-avvicinarci anche alla nostra infanzia interiore, interrogandoci su ciò che è familiare. Poter osservare il modo attraverso la percezione corporea, permette di esperire il significato del “pensare dal corpo” e della relazione tra la coscienza e il filosofare. Del resto, le fonti sopra citate e l'osservazione dei bambini e delle bambine, ci indicano che pensano attraverso i corpi in movimento (Toti, 2024b) e che, spesso, da adulti, questo movimento giocoso permette di agire sospendendo il giudizio (ἐποχή).¹⁰

L'esperienza ludica, quindi, è il primo elemento della sessione, a cui segue il primo movimento riflessivo, sul proprio vissuto: la narrazione personale.

Quando narriamo, iniziamo a trasformare il vissuto in esperienza perché lo organizziamo in un discorso, applicando il giudizio. Questo momento di condivisione e ascolto offre uno spazio in cui dar peso alla prospettiva personale di ognuno, la quale è intrisa di interpretazioni, significati ed emozioni altamente soggettive. Questo passo risulta fondamentale per l'intesa. La facilitazione di questo passaggio può focalizzarsi, infatti, sull'invito a esprimersi sui punti in comune e di disaccordo rispetto agli interventi precedenti, privilegiando l'espressione personale. Non tutti i partecipanti vorranno o avranno spazio per parlare e, il facilitatore, può ricordare di “tener presente” i vissuti, anche nei prossimi passi della sessione.

Vediamo dunque il terzo passaggio, il quale non è strettamente obbligatorio: l'utilizzo di una risorsa artistica o letteraria come pre-testo che introduca al dialogo collettivo. Questa deve essere coerente all'interno della progettazione della sessione, come ogni elemento proposto.

Il dialogo può prendere avvio anche da una domanda posta dalla persona facilitatrice. Di solito, questa, attiene alla volontà di allenare un valore o atteggiamento etico o una abilità di pensiero specifica e viene pensata e strutturata per mantenere un filo conduttore tra l'esperienza del vissuto e il dialogo. Tuttavia, non esiste una ricetta per questi casi, essendo la facilitazione un atto creativo che si inserisce in un contesto caratterizzato dall'imprevedibilità. Può avvenire, infatti, che le questioni di interesse per il gruppo emergano dal momento narrativo, sotto forma di domande poste dagli stessi partecipanti. Queste, verranno considerate come possibili piste per iniziare il

⁹ Una delle basi teoriche della prospettiva ludica è il pensiero di Johan Huizinga ([1939], 2002).

¹⁰ La relazione tra movimento, gioco e sospensione del giudizio è uno dei filoni di ricerca aperti all'interno di Filú, così come la definizione di ‘attività ludica’. Filú è un movimento in costruzione, in cui la teoria e gli stili che determinano la pratica stanno prendendo forma in modo rizomatico, cioè da punti di partenza plurali. Uno di questi, è il Seminario Permanente, a cui si è aggiunta, recentemente, la formazione in Italia con l'associazione CdRF, con sede a Brescia.

dialogo, sempre e quando queste si possano formulare come questioni generali e di carattere filosofico.

Durante il dialogo, i partecipanti vengono accompagnati ad approfondire e a svolgere una ricerca sulla tematica emergente. Il ruolo del facilitatore sarà quello, primariamente, di accompagnare verso la profondità del dialogo, la quale implica la capacità di collegare (per differenza, somiglianza, similitudine, contrasto, ecc.) i vari interventi, in modo da non sostare nell'opinione. In questi casi, le strategie sono variate e si ricollegano allo stile di facilitazione della P4C e alle possibilità offerte dalla Filú (co-facilitazione, focus sulle abilità di pensiero, ecc.).

In questo processo, il dialogo e la narrazione individuale sono momenti in cui si prende la coscienza, si acquisisce un sapere "riflettuto" e ancorato all'esperienza. Da qui, prendono avvio altri movimenti riflessivi e di applicazione del giudizio quali:

- la sintesi, che viene fatta dai partecipanti stessi;
- la valutazione figuro-analogica, un primo momento meta-riflessivo che spesso determina la fine della sessione e permette di "pensare su ciò che è stato fatto";
- un secondo processo di meta-cognizione, che può avvenire in momenti separati dalla sessione e che riguarda la possibilità di "riflettere sulle riflessioni sulla pratica e sulle sue fondamenta".

Quest'ultimo movimento può essere fatto in gruppo e anche singolarmente, relazionando il sapere emergente dalle sessioni con i propri contesti di vita e lavorativi (da questo passo si aprono altre piste di ricerca-azione che rendono la Filú e i suoi corsi di formazione dei vivai per lo sviluppo di nuove pratiche di ricerca-azione) e/o ricercando validazioni o elementi aggiuntivi in teorie di altri pensatori.

L'obiettivo di questo *dialogo a spirale* è la comprensione profonda che, partendo dal quotidiano e dai vissuti personali, porta l'atto filosofico del pensare sul pensiero, a più riprese. Questo, permette di creare intese e di apprendere-facendo e in modo creativo. Inoltre, l'attenzione al tessuto emotivo è costante in tutto il processo.

3.3. Il modello del processo dialogico-creativo

Il modello dialogico-creativo si presenta come un riassunto dei passi della Pedagogia per una Cittadinanza Creativa, sviluppato e sistematizzato da Sátiro durante il percorso formativo dottorale presso l'Università di Barcellona, nel 2012.

Questo tipo di sessione si concentra su proposte che fanno spazio ai processi creativi collettivi (qui, l'apprendere-facendo si concentra sull'allenamento dell'*ethos* creativo). La struttura della sessione segue, in piccolo, la proposta metodologica sviluppata da Sátiro nel movimento di *Ciudadania Creativa* (2007; 2012; 2018a; 2018b)

il cui centro è la capacità di lavorare su questioni di interesse comunitario, dando forza ai processi di convivenza e di azione sociale.

Qui, la Filú diviene “la dimensione filosofica della Cittadinanza Creativa”, in cui il dialogo filosofico si unisce con il processo creativo con fini di sviluppo sociale, accompagnando i gruppi di cittadini a migliorare la propria prospettiva sul mondo, sulla partecipazione nei propri contesti di vita e sui progetti in atto o immaginati.

Il metodo offerto per la risoluzione di problemi comuni è il contesto di dialogo e di azione collettiva. La risoluzione di un problema comune attiene al campo pratico, politico e relazionale e questa metodologia offre un cammino che permette di apprendere-facendo, interagendo con gli altri, a partire dalla pluralità di idee e intenzioni, a favore di un obiettivo comune.

Il valore sociale di questo processo diviene evidente perché si focalizza sul contesto locale di convivenza, adattando una prospettiva sistemica che involucri i sistemi micro-, meso-, eso- e macro-, poiché l'io del cittadino viene visto come emergente della società e viceversa.

In questo processo, il dialogo si inserisce in due modi: nelle relazioni e gli incontri (qui, non esiste la fretta ed è importante creare un clima di fiducia); nell'interazione che attiene la volontà dei partecipanti rispetto a un'inquietudine/problema comune (qui, è importante sviluppare una sensibilità verso i problemi del gruppo, comprendere le loro inquietudini per rispettare la volontà di partecipazione).

Lo spazio di dialogo diviene un contesto di formazione e generatore di cambiamento, basato sulla costruzione di una “zona di accordi”, sull'argomentazione, sull'accoglienza, sulla razionalità e su atteggiamenti di apertura e rispetto dell'altro. Il processo dialogico creativo cerca di potenziare la capacità del pensiero creativo e complesso attraverso l'allenamento della sospensione del giudizio, della generazione libera di idee, dell'apertura, fluidità, flessibilità e, in un secondo momento, nell'applicazione del giudizio e nella ricerca di congruenza. L'obiettivo è quello di creare a partire dal rispetto dell'espressione autentica dei partecipanti.

Questo processo si basa, anche, sulle riflessioni di Foucault e Deleuze¹¹ sui dispositivi sociali, a cui fa riferimento soprattutto come strumenti per trattare la molteplicità al fine di raggiungere una meta, che è anche un impegno ad agire. Qui, il dialogo diviene uno strumento per intraprendere progetti micro-politici (secondo l'accezione di Deleuze e Guattari) che attengono alla sfera dell'innovazione sociale. Anche in questo caso, la pedagogia di Dewey è tra la fondamenta del processo dialogico perché si riprende l'idea che “agire è un buon modo per imparare”.

¹¹ Per approfondimenti si rimanda all'articolo di Apter (2017), che tratta della relazione della microfisica del potere foucaultiana con il concetto di micro-politica del desiderio proposto da Guattari (1986).

Portare questo tipo di dialogo all'interno degli spazi di educazione infantile è un modo per salvaguardare la voce dell'infanzia, vista come categoria plurale, all'interno degli spazi di azione politica.

Il progetto “El Jardín de Juanita” è un prototipo di questa relazione, feconda, tra P4C e la pedagogia della cittadinanza creativa, in quanto pre-testo utile a sviluppare questo tipo di dialogo con l'infanzia assieme alle proposte presenti sulla rete e sui social di Sátiro che invitano a lavorare con i bambini, su progetti e processi legati all'etica e all'estetica ambientale.

Per non divagare ulteriormente, riportiamo, di seguito, i passi del processo dialogico-creativo utili per poter programmare delle sessioni di questo tipo:

- definire l'atteggiamento etico e/o il valore da lavorare con la CdRF;
- organizzare il processo dialogico-creativo, che consta di tre movimenti (divergente, in cui emergono molte idee, non sempre organizzate – è un processo che apre anche all'assurdo, all'illogico, che raccoglie la pluralità; emergente, è il momento in cui il facilitatore aiuta il gruppo a notare e osservare gli emergenti, dà visibilità ed è un inizio di organizzazione; convergente, è il processo che si dà attraverso il dialogo e mira a strutturare le idee e il processo creativo);
- da questi tre momenti dialogici, emerge un prodotto, una co-creazione collettiva, artistica;
- l'ultimo momento è la valutazione figuro-analogica del processo.

In questo caso, lo stile e le domande della facilitazione, così come le risorse utilizzate, si adattano ai vari momenti del dialogo. Possono essere utilizzati dei programmi o delle attività specifiche per svolgere i movimenti del pensiero divergente, emergente e convergente, così come per la co-creazione artistica finale.

3.4. I dialoghi relazionati con le tre abilità filosofiche di Michel Tozzi

Il modello dialogico proposto da Tozzi è simile a quello di Lipman. Sátiro, formandosi con entrambi e potendo apprezzare la forza del modello del “flusso democratico-filosofico”, reputa opportuno dare spazio anche ai tre processi di pensiero che l'autore definisce come modalità per apprendere a filosofare (Tozzi, 2008, cap. 7). Questi tre movimenti del pensiero vengono presentati in relazione tra loro, attraverso la figura del triangolo, che mostra la ricorsività tra i processi di concettualizzare nozioni e idee, problematizzare affermazioni e questioni, e quello di argomentare delle tesi o dei dubbi.

Una peculiarità dell'impostazione di Tozzi riguarda la divisione di ruoli tra gli studenti, all'interno di una struttura democratica, costruita *ad hoc* nel contesto classe e

in cui ogni gruppo pone specifiche domande, atte a sviluppare le tre competenze filosofiche sopra riportate. Sático non fa riferimento a questa struttura poiché si appoggia alla CdRF e ai suoi modelli di comunità di dialogo. Per l'autrice, ognuno di questi processi può dar vita a un dialogo filosofico specifico in cui gli interventi e le domande della persona facilitatrice supporteranno maggiormente un processo rispetto a un altro, coscienti che questi sono interconnessi.

Di seguito, riportiamo, in sintesi, la proposta attraverso cui Filú propone di allenare queste competenze filosofiche, rimandando alla lettura del testo di Tozzi (2008) e del suo blog per ulteriori approfondimenti.

Il dialogo per problematizzare apre al pensiero divergente e si focalizza sulla possibilità di fare domande variate e molteplici, stimolando la parte creativa del pensiero. Secondo Tozzi, la necessità di problematizzare si percepisce meglio alla fine di una riflessione, e fa riferimento «all'attività intellettuale per cui si mette in dubbio una certezza iniziale» (ivi, p. 168).

Sático (2022), aggiunge anche il movimento utile a categorizzare e analizzare le domande, come processo inverso, per cui, attraverso un lavoro convergente, in cui si utilizzano criteri, ragionamenti e argomentazioni, si arriva a una classificazione delle domande.

In questo tipo di dialogo, la facilitazione verte sulla capacità di formulare domande a partire dall'esperienza vissuta o dal pre-testo, senza entrare in un dialogo contenutistico, restando, quindi, nella generazione di domande (si apprende a domandare e a ri-problematizzare ciò che emerge). La finalità è la stimolazione della creatività e della capacità di analisi, in quanto base della prospettiva critica. In questo processo, emergono anche le basi delle strutture motivazionali dei partecipanti, cioè i valori, le credenze, le conoscenze preve a partire da cui pensiamo, parliamo e agiamo. Questa base motivazionale diviene importante nel momento in cui si voglia connettere il pensiero e il sentimento con il discorso e con l'azione.

Il dialogo per concettualizzare permette di svolgere la “*labor* filosofica principale”, riferendosi al «tentativo di definire filosoficamente un'idea» (Tozzi, 2008, p. 168). La Filú fa un riferimento diretto a Deleuze e Guattari ([1991] 2002), i quali affermano che fare filosofia è «l'arte di inventare, creare, fabbricare concetti» (ivi, p. 7). Questa creazione consiste nello “scomporre, tagliare, organizzare e connettere i flussi”, ed è una *labor* viene svolta dai filosofi, quali amici della sapienza, come la tradizione greca ci indica, distinguendoli dai saggi. Il filosofo, infatti, sa riconoscere quando un concetto è inconsistente, arbitrario o ben concepito, mostrando concezioni, anche perturbanti (ivi, p. 8).

La concettualizzazione è differente dalla contemplazione, dalla riflessione e non è una comunicazione atta a creare consenso, come non è soliloquio perché questi sono

strumenti utili a creare delle generalizzazioni o per giungere agli Universali e, per farlo, si basano su concetti. La filosofia attiene al campo dell'auto-conoscenza, dell'apprendimento e dello stupore verso il mondo, verso il "fatto che l'ente sia" (ivi, pp. 12-13).

Un altro atteggiamento fondamentale nell'atto di creare e utilizzare concetti riguarda la necessità di dubitare, costantemente, anche dei concetti creati da noi stessi. La CdRF, in tal caso, si pone come contesto atto a questo scopo proprio perché utilizza anche lo strumento dell'interrogare radicalmente la realtà e i propri artefatti.

Ci sarebbe molto da dire sull'arte di creare concetti e non è questo il luogo. Semplicemente, possiamo riassumere il compito del dialogo per concettualizzare utilizzando le parole di Nietzsche, citato da Deleuze e Guattari, per sottolineare che i concetti non sono dei semplici prodotti o forme che esistono a priori, come 'corpi celesti', aspettando di essere scoperti e portati nel mondo sensibile, ma sono delle invenzioni e creazioni indistinguibili dal proprio creatore. Sono parte di un mondo sensibile, per cui diviene importante il contesto in cui vengono creati e l'abilità di "convincere" gli altri a utilizzarli (ivi, p. 11).

Queste brevi riflessioni ci portano a comprendere la peculiare *labor* che viene svolta in una CdRF, che propizia un contesto collettivo in cui esercitare l'operazione di concettualizzazione, la quale non attiene solo alla messa a punto o affinamento di ciò che già è stato detto ed elaborato ma anche alla creazione del nuovo.

La potenzialità creativa della CdRF e di questo tipo di dialogo è evidente, soprattutto quando la facilitazione pone attenzione su elementi che tipicamente vengono tenuti in conto nella P4C e Filú, quali il rigore del pensiero, la connessione tra gli interventi dei partecipanti, il raggiungimento di una certa profondità del dialogo, l'utilizzo sistematico delle abilità di pensiero, le sensibilità di ognuno, l'approccio a tematiche di ordine filosofico, la relazione e il clima di rispetto nella pluralità, ecc. Tutti questi elementi, assieme a quelli già citati nell'articolo, ci portano a comprendere l'importanza di soffermarsi e allenarci in questo tipo di dialogo, con l'aiuto di una facilitazione che permetta la creatività, sapendo riconoscere i vari attributi della concettualizzazione, come l'inconsistenza, i pericoli o la potenza della stessa.

Il dialogo per argomentare attiene alla possibilità di intendersi e il suo sfondo è la pedagogia del giudizio (Lipman proporziona una base teorica consolidata in questo campo). Tozzi (2008, p. 168), definisce l'argomentazione filosofica come la capacità di mantenere una tesi, «la produzione di una convinzione con pretesa di legittimità perché fondata sulla ragione e aspira all'universale».

In questo processo, una serie di premesse danno vita a delle conclusioni, attraverso la comunicazione. Una argomentazione non è una semplice opinione perché implica poter mostrare e riflettere sui presupposti, analizzare i criteri delle deduzioni, ecc. Il

dialogo per argomentare implica lo sviluppo dell'abilità di difendere le proprie idee, allenando la capacità di ragionamento, in cui sussistono differenti movimenti utili a creare le basi dell'argomentazione, a poterla dimostrare, ma anche poter discrepare, rifiutare, contraddire, ecc.

I tre processi di pensiero esposti e analizzati da Tozzi non possono essere isolati, poiché fanno parte del movimento dell'atto riflessivo che si presenta nella sua unità profonda. Infatti, per concettualizzare una nozione o un'idea è necessario interrogarsi sulla sua essenza o argomentare i dubbi attorno a questa, o ancora, sollevare questioni riguardo all'opinione comune o alle sue rappresentazioni. È chiaro che, come per l'allenamento delle abilità di pensiero, il ruolo della persona facilitatrice del dialogo diviene quello di non perdere di vista l'obiettivo del processo dialogico, che è molteplice, ma può avere delle finalità specifiche.

4. Riflessioni e questioni a mo' di conclusione

L'articolo aiuta a comprendere le basi della sistematizzazione dei tipi di dialogo e i loro elementi principali, oltre che la sensibilità specifica che la persona facilitatrice dovrebbe assumere per accompagnare in ogni processo.

La pratica della P4C, tradizionalmente, non fa differenza tra i tipi di dialogo e si sviluppa attraverso una serie di passaggi e momenti della sessione che definiscono anche i processi dialogici che, spesso, si trovano a convivere in una sessione. Pensiamo al momento di costruzione dell'agenda, in cui la problematizzazione fa da regina, accompagnata da movimenti di chiarificazione e argomentazione che aiutano la comunità a intendersi. Inoltre, qui, non mancano momenti creativi, soprattutto quando si co-costruiscono nuove domande da cui far iniziare il dialogo. Nel momento del dialogo si applicano i criteri di connessione degli interventi, al fine di poter costruire un ragionamento comune, che porta alla profondità del dialogo e della ricerca, la quale a sua volta viene raggiunta utilizzando, in modo più o meno cosciente, le abilità di pensiero.

Il dialogo filosofico si caratterizza per le differenze con gli altri modelli comunicativi e per alcuni elementi che conferiscono profondità e rigore alla ricerca, per cui esiste un atteggiamento facilitante e delle domande atte a supportare questo processo. Inoltre, nel caso della CdRF, questo movimento avviene in un gruppo-comunità, per cui non si devono perdere di vista i sentimenti e il tessuto emotivo di fondo, utilizzando strategie di facilitazione che sostengano l'ascolto, l'inclusione e la partecipazione, senza pressione. Da ultimo, è importante mantenere il focus sugli obiettivi che vengono

perseguiti che, in questo caso, attengono la volontà di cimentarsi nell'allenamento di alcuni processi dialogici, per i quali esistono domande procedurali o modelli.

A che cosa serve, nella pratica, lavorare in modo sistematico con i tipi di dialogo? La risposta forse più semplice riguarda le possibilità offerte da un lavoro cosciente sull'allenamento mirato ad alcune abilità discorsive.

L'allenamento del pensiero e delle sue abilità – come le abilità comunicative e, in particolare, dialogiche e filosofiche – è possibile e auspicabile attraverso la pratica (*learning by doing*) e riguarda la possibilità di porre attenzione su atti della mente in funzionamento, ampliando la coscienza sul loro funzionamento e sulle potenzialità – anche in senso pratico.

Riflettendo su ciò che è stato esposto, si può affermare che l'esistenza di differenti modelli e processi dialogici, all'interno della macrocategoria “dialogo filosofico” è possibile, e che, oltretutto, è una suddivisione che si nutre di basi teoriche solide.

Stabilita tale possibilità, chiuderemo queste ultime riflessioni in maniera non conclusiva, ma problematica, ponendoci alcune domande.

- Quando è utile e/o auspicabile porre il focus della programmazione delle sessioni e della facilitazione sul tipo di dialogo?
- Questa scelta è fatta dal facilitatore o può essere una scelta condivisa con il gruppo? In quest'ultimo caso, quando avviene ciò?
- Quali implicazioni ha questo approccio sugli sviluppi delle sessioni P4C e sulla pratica stessa, in termini generali?

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andrés, I., de Castro, F., de Puig, I., Moya, J. L., & Sàtiro, A. (1992). *Reevaluar: La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Apter, E. (2017). La micropolitica molecolare del desiderio. *La deleuziana: Online Journal of Philosophy, Milieux del Desiderio*, 6, 80–92.
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.
- de Puig, I. (2014). *Persensare. Percepire, sentire, pensare da sei a sette anni. Manuale per insegnanti e educatori*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Deleuze, G., & Guattari, F. ([1991] 2002). *Che cos'è la filosofia?* Torino: Einaudi.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2006). *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia*. Roma: Castelvecchi.
- Dewey, J. ([1916] 2018). *Democrazia e educazione: Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Dewey, J. ([1938] 2014). *Esperienza ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

- Ferrero, V. (2022). Non perdere il filo: Il dialogo filosofico per scoprire e connettere i linguaggi delle discipline. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 17(1), 37–52.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Guattari, F. (1986). Microfisica dei poteri e micropolitica dei desideri. In AA. VV., *Effetto Foucault* (pp. 123–138). Milano: Feltrinelli.
- Huizinga, J. ([1939] 2002). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (2002). *La filosofia en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mèlich, J.-C. (2024). *Essere fragili: Riflessioni sulla vulnerabilità*. Milano: Il Saggiatore.
- Merleau-Ponty, M. ([1945] 2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Panikkar, R. (2008). *Opera Omnia, Vol. IX: Mito, simbolo e culto, Tomo I: Mistero ed ermeneutica*. Milano: Jaca Book.
- Sátiro, A. (2007). *Creatividad social: La creatividad como motor de desarrollo*. Antigua, Guatemala: La.
- Sátiro, A. (2011). *Giocare a pensare con bambini dai 3 ai 4 anni*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Sátiro, A. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa*. Doctorado del curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Educación y Sociedad*. URL: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43121/4/01.MALS_TESIS.pdf
- Sátiro, A. (2013). *Jugar a pensar con mitos*. Barcelona: Octaedro.
- Sátiro, A. (2016). *Filosofía mínima*. Barcelona: Octaedro.
- Sátiro, A. (2018a). *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita: El jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza*. Barcelona: Octaedro.
- Sátiro, A. (2018b). *Personas creativas, ciudadanos creativos*. Bogotá D.C., Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Sátiro, A. (2021). Filosofía lúdica: Una cartografía rizomática (jugar, actuar, educar, crear). *Butlletí Filosofia 3/18*, 128–129.
- Sátiro, A. (2022a). Filosofía lúdica: Una cartografía rizomática II. La textura emocional de fondo – jugando a pensarse y a sentipensarse. *Crearmundos*, 17, 19–27.
- Sátiro, A. (2022b). Filosofía lúdica: Una cartografía rizomática III. Jugando a pensar de manera dialógica. *Crearmundos*, 18, 6–26.
- Tafalla, M. (2019). *Ecoanimal: Una estética plurisensorial, ecologista y animalista*. Madrid: Ediciones Plaza y Valdés.
- Toti, C. (2023a). Filosofía práctica e ciudadanía creativa: Due strumenti capaci di accompagnare le transizioni epocali contemporanee. In P. Alfieri & N. Zanardi (Eds.), *Almanacco Equilibri 2024: La società dell'educazione*. Milano: Mimesis.
- Toti, C. (2023b). Pianificare sessioni P4C attraverso le abilità di pensiero. *Indagine e Pratica Filosofica*, 1(1), 19–40.
- Toti, C. (2024). Filosofía lúdica: Pensar jugando desde el cuerpo en movimiento. *Pensar Juntos: Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños*, 8.
- Tozzi, M. (2008). *Pensar por sí mismo: Iniciación a la pedagogía de la filosofía*. Madrid: Editorial Popular.

SITOGRAFIA

Blog di Michel Tozzi:

<http://www.philotozzi.com/category/les-trois-capacites-philosophiques-de-base/>

Blog di Angélica Sátiro: <https://angelicasatiro.com/libros/>

GrupIref: <https://www.grupiref.org/>

Rivista *Crearmundos*: <https://www.creamundos.net/asociacion/as/revista.html>



La relazione situata e la prassi filosofica (*)

Anna Maria Carpentieri

Già Docente di Filosofia nei Licei. Teacher Educator P4C.

amcarpe@yahoo.it

RIASSUNTO: L'articolo esplora caratteri e connotazioni del racconto filosofico, e le sue potenzialità come modello per una pratica filosofica concreta. Si analizza la risorsa come mezzo per attivare un processo relazionale, nel quale emerge il concetto di "relazione situata", intesa come un'interazione contestualizzata che coinvolge pensiero, linguaggio e azione. Questo processo operativo diventa ricerca dialogica, fondata su reti dinamiche di rapporti. Il contributo riflette su un processo che integra *logos*, *pathos* ed *ethos*, evidenziando l'interconnessione tra pensiero, linguaggio, significati e comportamenti, con una consapevolezza che coinvolge la dimensione cognitiva, socio-emotiva e relazionale, sia interpersonale che intrapersonale, in una circolare e costante complementarità.

PAROLE-CHIAVE:

Relazione situata.

Contesto narrativo.

Vicino. Lontano. Meta-relazionale.

Situated Relationship and Philosophical Praxis

ABSTRACT: This paper examines the philosophical novel's potential as a functional model for philosophical praxis. It argues that the philosophical novel serves as a tool for activating a relational process, clarifying and enhancing the concept of a "situated relationship." This is a relational practice contextualized in the interplay of thinking, language, and action, within an educational framework that fosters dialogue-oriented research through relational networks. The thinking involved is not only Logos but also Pathos and Ethos, manifesting the interconnection between thought, language, meaning, and behavior. By promoting awareness of cognitive and affective dimensions, this form of thinking extends to interpersonal and intrapersonal relational dimensions, creating a circular complementarity.

KEYWORDS:

Situated Relationship.

Narrative Context.

Nearby. Far. Meta-relational.

(*) Pubblicato originariamente in inglese: *Childhood & Philosophy*, 11(21), 2015, 55-66. Su gentile concessione.

1. Quando una storia può dirsi “filosofica” e come diventa modello di prassi filosofica?

Gareth B. Matthews apre il capitolo intitolato “Stories” dell’opera *Philosophy & the Young Child* con un’interessante considerazione: non sono stati né psicologi, né pedagogisti (se pur di fama mondiale) che hanno scoperto il naturale potenziale filosofico dei bambini, bensì gli scrittori di storie dedicate all’infanzia. L’autore, infatti, sottolinea: «Sono, pressoché, solo gli scrittori, o perlomeno, alcuni autori di storie per bambini, i soli adulti a essere riusciti a riconoscere che molti bambini sono per natura incuriositi dalle questioni filosofiche» (Matthews, 1980, p. 56). Continuando, poi, nell’analisi di alcune storie di letteratura infantile, tra quelle più conosciute e amate, evidenzia come in esse sia coltivata una sensibilità filosofica, nel presentare specifici temi, suscettibili a stimolare interrogativi filosofici. Ad esempio, a proposito di tematiche filosofiche, osserva:

Tra le tematiche filosofiche che emergono in “L’orso che non esisteva” troviamo, quindi, almeno questi tre dualismi: “sognare e scetticismo” (*essere scettici*), “essere e non essere”, “apparenza e realtà” e le problematiche relative ai fondamenti della conoscenza. [...] Il suo stile, tuttavia, che io chiamo “filosoficamente bizzarro”, consiste nell’incentivare, in maniera divertente e ironica, una serie di fondamentali domande epistemologiche e metafisiche che sono familiari agli studenti di filosofia (ivi, p. 59).

Storie per bambini, quindi, con sensibilità, tematiche, interrogativi filosofici, cioè racconti filosofici. A questo punto sorgono spontanei alcuni quesiti: Perché proprio una storia sembra sia più adatta a raccogliere queste suggestioni? In altre parole, quali potrebbero essere le motivazioni che giustificano la scelta di questo genere letterario per avvicinare la filosofia a bambini e ragazzi? La letteratura in prosa e in poesia ci regala molteplici forme nelle quali la lingua scritta diviene canale, occasione per interrogarsi, spunto di riflessione relativamente a tematiche e problematiche connesse all’essere umano, ai suoi vissuti, alle sue perplessità esistenziali.

Per divenire modello funzionale a una prassi filosofica, occorre, però, che un testo diventi reale occasione, contesto e pretesto per fare filosofia. Occorre che abbia non solo uno specifico filosofico in termini di contenuti da individuare e riconoscere, ma anche da poter elaborare, problematizzare, attraverso procedure attivate e suscettibili di essere attivate. Ma, poi, perché proprio una storia?

Intanto ogni storia ha una trama che è tessuto e sviluppo, cioè ha una sua struttura e un suo svolgimento. Nel caso dei racconti filosofici la struttura è connotata da specifici elementi coordinati e collegati tra loro e il suo sviluppo corrisponde a un processo articolato e finalizzato. Come qualsiasi altra narrazione con personaggi e

contesti, così anche la storia filosofica si presta a essere drammatizzata, a volte attraverso l'ausilio di altri linguaggi, al fine di essere profondamente compresa, interiorizzata.

Nelle storie filosofiche che aspirano a essere modelli del filosofare, (il)vicino e(il) lontano giocano un ruolo determinante, nelle funzioni basilari che esercitano.

Una storia, per incuriosire i bambini e i ragazzi, motivandoli all'indagine, deve essere vicina ai loro vissuti, ai loro contesti situazionali e relazionali, guidandoli a riconoscere la concettualità e la problematicità del quotidiano, sollecitandone l'attenzione sull'apparentemente ovvio e scontato delle realtà esperite o da esperire. A tal proposito, Ruffaldi, Carelli e Nicola sottolineano che il racconto è «la forma letteraria che lega maggiormente il concetto all'esperienza, collocandolo, in un certo senso, negli eventi stessi, e, quindi, può abituare a individuare la dimensione concettuale dell'esistenza e della quotidianità» (Ruffaldi, Carelli & Nicola, 2012).

Il lontano, poi, inteso come distacco funzionale, può divenire uno spazio, una strategia altamente formativa perché catartica e maieutica. Nell'utilizzo dei racconti filosofici è opportuno, a nostro avviso, che gli educatori abbiano consapevolezza della funzionalità educativa del "distacco", riconoscendone dimensione e finalità formative. La lettura delle storie produce un coinvolgimento reale dei membri del gruppo nei contesti, nelle situazioni, nei pensieri, nelle parole e nelle azioni dei personaggi. La compartecipazione che si attiva facilita processi di identificazione-empatica. Tali processi svolgono funzione catartica e maieutica, in quanto, permettendo di esprimere e comunicare pensieri che sono idee, opinioni e giudizi, ma anche emozioni, sentimenti relativamente ai vissuti delle storie, consentono di esprimere e comunicare il proprio sé, a volte, riconoscendo e chiarificando anche *l'altro da sé*. Tale contesto relazionale, infatti, genera apertura, possibilità di leggere e interrogare l'altro *da sé* e l'altro *in sé*. È proprio il distacco fisico e mentale dalle contingenze nelle quali si è immersi, che, inizialmente, propone la lettura dei racconti, che garantisce la possibilità di processi di identificazione che diverranno strumenti di transfert nelle proprie realtà, liberando da freni e pregiudizi.

Il testo avrà, allora, assolto a una sua importante funzione, perché sarà stato pretesto per interrogare e interrogarsi. La narrazione altrà, veicolando la possibilità di partecipazione empatica, consente un maggiore coinvolgimento, proprio perché è difficile partire dal sé, guardare dentro se stessi, vedere con chiarezza, far affiorare le proprie idee, opinioni, i propri giudizi, le proprie emozioni, i propri sentimenti e offrirli agli altri. Partire dal pensiero narrato di altri può consentire di giungere più facilmente a una narrazione del sé che è suscettibile di divenire condivisa e, con il tempo, diventare pratica di una narrazione del "noi" *in progress*.

A sostegno di quanto asserito riportiamo le affermazioni fatte da alcuni bambini di circa sei anni e mezzo nel corso di una sessione, dopo la lettura di *Elfie*:

2. “Cosa vorrei dire a Elfie...” (*Essere o sentirsi stupidi*)

ERIKA: Non devi pensare che non sai le cose.

NOEMI: Non devi pensare che sei timida.

GIORGIA: Non devi pensare che sei brutta.

SIMONE: Non pensare che scoprono i tuoi segreti.

ADRIANA e DANIEL: Non pensare di essere stupida.

Facilitatrice: Perché, secondo voi, Elfie pensa di essere stupida?

ANNALISA: Sì, perché lei pensa di non sapere nulla.

SIMONE: Perché non è come Sofia.

SARA: Perché pensa che non sa nulla.

Facilitatrice: Secondo voi, Elfie è o si sente stupida?

TUTTI: Si sente.

Facilitatrice: E che differenza c'è tra essere stupida e sentirsi stupida?

ANNALISA: Lei si sente stupida, ma non lo è...

Facilitatrice: Chi è d'accordo con Annalisa?

Tutti sono d'accordo con la compagna.

Facilitatrice: Noi ci sentiamo, a volte, come Elfie? Chi si sente come Elfie?

Tutti alzano la mano per dichiarare che, a volte, o spesso, si sentono come Elfie, compresa la *facilitatrice*.

Inizialmente i bambini, dopo aver ascoltato alcuni brani di *Elfie*, erano alquanto perplessi e silenziosi, poi, pian piano hanno imparato a fare interventi e a partecipare sempre più attivamente. Alcuni, hanno mostrato difficoltà a esprimere idee e opinioni, poi, man mano che conoscevano Elfie, che è una bambina timida, insicura, silenziosa, riuscivano a parlare. Dando consigli, suggerimenti a Elfie, parlavano per loro stessi e con i loro compagni, con il risultato di una notevole crescita della loro autostima. Al termine di quel percorso, alla domanda relativa a cosa avesse rappresentato per loro quell'esperienza, così risposero:

FEDERICA: Era un libro che mi faceva star bene.

LUCA: Io voglio continuare a leggerlo.

CHIARA: Mi sono accorta di tante cose quando Elfie dice che si sente stupida.

NOEMI: Ho imparato che Elfie non è stupida.

ERIKA: Facciamo le domande, ed è bello giocare con le domande.

ROBERTO: Lavoro e mi diverto un sacco.

LUCA: Ho imparato a parlare di più.

ANDREA: Ho imparato ad ascoltare.

ADRIANA: Elfie mi piace perché si racconta...

Facendo un bilancio di quel laboratorio, diversi furono i ritorni positivi. Ad esempio, i bambini incominciavano ad abituarsi a esporre le proprie idee in un clima democratico, nel rispetto degli altri, partecipavano sempre più attivamente alle discussioni, riconoscendo gli aspetti problematici delle proprie esperienze, imparando a porsi interrogativi, confrontandosi coi compagni.

Erano sulla buona strada per un rafforzamento del linguaggio, dei significati e uno sviluppo del ragionamento e della capacità di giudizio.

3. Perché i racconti della P4C rappresentano dei modelli per filosofare? Come diviene formativa la prassi filosofica che essi stimolano?

Nei percorsi educativi, un racconto, che aspiri a divenire modello di pratica filosofica, dovrebbe contenere uno spessore sia filosofico che psicopedagogico, essere mezzo efficace ed efficiente che consenta di raggiungere traguardi formativi, divenendo, al tempo stesso, sia strumento che percorso.

Connotarsi, quindi, in una narrazione che sia pensiero tradotto in parola raccontata, che diventi anche possibilità, occasione per evocare, raccontare e raccontarsi. Parola ascoltata e possibilità di ascolto. Parola condivisa, partecipata, vivificata, perché relazionata al sé e all'altro da sé, agli altri e al mondo, ai vissuti esperiti e da esperire.

E una narrazione diviene modello di prassi filosofica quando ospita, accoglie una "relazione situata". Quando coltiva e abitua a coltivare una pratica di relazione.

Una narrazione si trasforma in paradigma funzionale nel momento in cui diviene tempo e luogo di possibilità per una relazione che sia situata, cioè contestualizzata e abitata.

Una storia, dunque, che diventi culla di relazione, che rappresenti uno spazio protetto nel quale sia tutelata la sua crescita, che sia tempo di prova, di possibilità di pratica, e possibilità di transfert nei vissuti reali. Una relazione che sia rapporto, legame, nesso costruito e da costruire, che sia mezzo e fine, che sia struttura e processo, che diventi discorso dialogante che indaga, per ogni membro della comunità e per la

comunità, in una costante e continua interazione. Una narrazione che dal testo si trasferisca nella comunità, diventando spazio e tempo per una relazione di cura e una cura della relazione. Una narrazione che induca e conduca un processo di pensiero individuale e collettivo, che generi una costruzione partecipata e condivisa della conoscenza.

Una conoscenza che si collochi in un contesto narrativo sia mentale che fisico, temporale e sociale, vissuto attraverso una significativa pratica relazionale interpersonale e intrapersonale. Una narrazione che sia connotata da una relazione situata nel e tra il pensiero, il linguaggio e l'azione, che sia abitata nella specificità di tali dimensioni e nella loro interconnessione e complementarità da tutti i membri di una CdRF, nei vissuti che la contraddistinguono. E una prassi filosofica connotata da un'attenzione alla relazione situata facilita e potenzia l'essere in relazione del pensiero e del linguaggio, stimolandone la consapevolezza.

Utilizzare i programmi del curriculum con i bambini e i ragazzi, organizzare e facilitare la crescita di una Comunità di Ricerca Filosofica, CdRF, significa anche, a nostro avviso, riconoscere che le storie del curriculum della P4C stimolano lo sviluppo della pratica filosofica perché sono modelli di relazione situata in diversi aspetti e dimensioni. Innanzitutto, nascono nelle intenzioni di Lipman, ma anche di tutti coloro che hanno collaborato alla loro stesura, come Ann Sharp, come testi che sono modelli adattabili alle culture nelle quali saranno praticati. La loro ragion d'essere sarà contestualizzata, relazionata alla diversità delle situazioni e condizioni delle realtà nelle quali saranno letti e indagati dai bambini e dai ragazzi.

In un'intervista rilasciata a Marina Santi, Lipman ha sottolineato l'importanza di una traduzione dei racconti del curriculum che non trascuri di tradurre il materiale nella cultura locale, affinché i lettori riconoscano familiarità con le loro esperienze:

I protagonisti delle storie sono personaggi con cui avere familiarità, con cui poter identificarsi, non "stranieri". Harry, Lisa diventeranno quindi bambini "locali", parleranno la lingua locale e faranno cose che li avvicinano alla gente del posto. Deve esserci una ambientazione e contestualizzazione del programma, così che i bambini spagnoli abbiano i loro libri spagnoli e i bambini italiani i loro libri italiani. Allo stesso tempo, però, lo sforzo dei bambini deve essere quello di riconoscere delle qualità universali dei personaggi e la grande generalità delle problematiche in cui sono coinvolti (Santi, 2006, pp. 58-59).

Racconti, quindi, in relazione alle culture e, al tempo stesso, in relazione alla universalità ed estendibilità dell'idea di una filosofia che «assume il pensiero come contenuto e come metodo di ricerca» (Striano, 1999, pp. 3-4), e di un pensiero che sia processo di ricerca che ha una struttura dialogica, in quanto rete di relazioni da

riconoscere, evidenziare, praticare insieme attraverso il dialogo, così come avviene nei racconti del curricolo e nei percorsi che essi stimolano nelle CdRF che li utilizzano.

La nostra idea di filosofare – osserva Lipman (1991) – è quella di un procedere dialogico e relazionale [...]. Infatti, a noi interessa proprio che nel filosofare i bambini imparino a pensare “in reti”, in modo sistemico, attraverso aree organizzate di relazioni e non in modo frammentario, disarticolato, per “spizzichi e bocconi”! Se al centro della *Philosophy for Children* sta questa idea di “pensare”, allora attraverso essa è possibile sviluppare negli studenti la disposizione a pensare “per relazioni”. In questo modo è il processo stesso del pensiero, che può venir concepito come dinamica relazionale (Santi, 2006, pp. 58-59).

In *Thinking in Education*, riguardo alla caratterizzazione delle relazioni si legge:

Il pensiero è un processo di scoperta o di creazioni di legami e disgiunzioni. [...] Il termine generico sta a indicare legami, disgiunzioni e relazioni. [...] Ciascuna relazione, scoperta o inventata è un significato, e grandi ordini o sistemi di relazioni costituiscono grandi entità di significato (Lipman, 1991, p. 16).

Pensiero, quindi, come processo relazionale, in quanto dinamica dialogica tra relazione e significato. E a proposito della relazione tra pensiero riflessivo e dialogo, Lipman (1991) afferma:

Si parte, spesso, dal presupposto che la riflessione generi dialogo, quando è, invece, il dialogo a generare la riflessione. Molto spesso, quando ci si cimenta nel dialogo con gli altri, si è costretti a riflettere, a concentrarsi, a vagliare eventuali alternative, ad ascoltare attentamente, a prestare molta attenzione alle definizioni, ai significati, a riconoscere in anticipo opzioni non considerate, ed, insomma, a compiere un gran numero di attività mentali, probabilmente mai eseguite, se tale dialogo non fosse mai avvenuto [...]; dal dialogo, che si può udire chiaramente, noi desumiamo i modi in cui le persone utilizzano inferenze, identificano assunzioni, si sfidano l'un l'altra sostenendo ragioni per le loro affermazioni, impegnandosi a interagire criticamente (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p. 22).

Ancora in *Thinking in Education* (1991), Lipman, a sostegno di quanto affermato riguardo alla importanza dello spessore formativo della pratica delle relazioni, unitamente alla consapevolezza dei percorsi effettuati, indica l'interconnessione tra atti mentali e atti linguistici e tra essi e la pratica delle corrispondenti operazioni mentali, tra abilità mentali e tipologie di ragionamenti, tra ragionamenti, concetti, criteri e giudizi, evidenziando uno stretto legame tra pensiero, linguaggio e significati e

incentivando a riconoscere l'importanza della loro interdipendenza nella prassi filosofica che, partendo dai testi, giunge ai vissuti dei membri della CdRF.

Ann Sharp (2002) ci parla del nesso tra pensiero, linguaggio e silenzio, raccontandoci di Bruno, uno dei personaggi di *Pixie*. Il silenzio di Bruno è denso di parole, non dette fino a che la sua relazione interpersonale e intrapersonale non cambia, fino a che la relazione con il suo contesto si trasforma. Scrive Ann Sharp:

Un (altro) modo di vedere il significato del racconto *Pixie* è quello di interpretarlo come una storia del linguaggio che indaga su se stesso. Bruno (il silenzio) giunge a vedere se stesso nella relazione con *Pixie* (la parola) come una persona che ha una voce, ha qualcosa da dire e sa come dirla in modo tale che gli altri potranno prenderlo sul serio. La comunità della classe crea un contesto non oppressivo, ugualitario e premuroso in cui Bruno avvia una ricerca sullo stesso linguaggio, sul suo rapporto con il pensiero, con il mondo e, infine, con se stesso (Sharp, 2002, pp. 246).

Nelle storie del curriculum, il processo dialogico di pensiero che caratterizza i protagonisti si sviluppa in contesti relazionali tra un *logos* che è o diviene anche *pathos* ed *ethos*. La prassi filosofica stimolata provoca situazioni di pensiero che generano vissuti cognitivi, affettivo-emozionali-valoriali che costantemente si intersecano, sviluppando e potenziando pensieri, parole e comportamenti, in rapporto alle proprie esperienze e a quelle altrui. In tal modo diventa possibile coltivare la multidimensionalità del pensiero, negli aspetti critici, creativi ed emozionali-valoriali e nelle relazioni che lo caratterizzano. Ann Sharp ci ricorda spesso come una CdRF possa divenire luogo per educare le emozioni e quanto sia assolutamente rilevante nei percorsi educativi allenare gli alunni a identificare le proprie emozioni, affrontandone una ricerca relativa, favorendo nei bambini e nei ragazzi la curiosità verso la vita emotiva, unitamente alla consapevolezza del legame che esiste tra emozioni e giudizi. Spesso Lipman ha identificato la sua definizione di pensiero complesso con un pensiero che pensa al proprio modo di pensare mentre pensa ad altre cose, a un pensiero nel quale cresca la dimensione meta, a un pensiero che si riconosca in una sfera metacognitiva e meta-affettiva, alle quali ci preme aggiungere quella meta-relazionale, in una circolare e costante complementarità.

4. Conclusioni

Concludendo, ci sembra indicativo sottolineare come più volte Lipman abbia incentivato gli educatori a percorrere strade nell'ottica della creatività, anche relativamente alle narrazioni filosofiche per bambini e ragazzi. Le storie del curriculum, infatti, essendo modelli, possono fornire la possibilità di generare altre storie.

Ciò che è essenziale consiste nello stimolo e nella guida alla formazione di una CdRF che pratichi un dialogo filosofico che scriva la storia di un “noi”, nell’ottica di una ricerca-azione che si traduca in una pratica relazionale interpersonale e intrapersonale, cioè abitata *nella* persona e *tra* le persone, vivendo un dinamico rapporto con il sé, gli altri, la realtà, co-costruendo una conoscenza che sia in relazione con l’agire, in funzione di un essere che diventi un formare e un formarsi trasformandosi.

Una peculiare raccomandazione di Lipman riguarda il valore che assumono le dimensioni della scoperta e del divertimento nei percorsi formativi. Il filosofo ci consiglia di non dimenticare mai di divertirci coi bambini e con i ragazzi. E a noi piace considerare il fatto che praticare questo suggerimento significa aver già raggiunto un obiettivo. Divertirsi insieme vuol dire, infatti, dal nostro punto di vista, aver creato una reale possibilità al raggiungimento di quei traguardi formativi che dovrebbero coinvolgere bambini, ragazzi e... adulti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2012). *Moral and Multicultural Education through Philosophy*. 15th ICPIE Conference Jinju, Korea, Seoul, KATPIS.
- Cosentino, A. (Ed.). (2006). *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*. Napoli: Liguori.
- Santi, M. (Ed.). (2006). *Philosophy for Children: Un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Sharp, A.M. (2002). Silenzio e parola in *Pixie*. In A. Cosentino (Ed.), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)* (pp. 245-246). Napoli: Liguori.
- Sharp, A.M. (1978). A Novel Approach to Philosophy for Children. *Momentum*, 9(2), 33-37.
- De Marzio, D.M. (2011). What happens in philosophical texts: M. Lipman’s theory and practice of the philosophical text as model. *Childhood & Philosophy*, 7(13), 29-47.
- Matthews, G.B. (1980). *Philosophy & the Young Child*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lipman, M., Sharp, A.M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruffaldi, E., Carelli, P., & Nicola, U. (2012). *Il nuovo pensiero plurale*. Torino: Loescher.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso*. Firenze: La Nuova Italia.

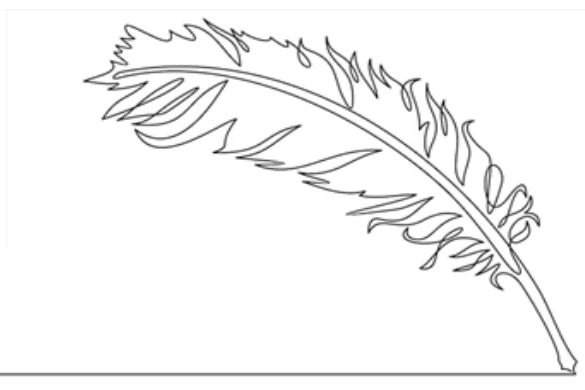
SEZIONE

SECTION

esperienze



EXPERIENCES





Italia, C., & Tigano, A. (2024). *Puoi contarci!* Filosofare con il sapere matematico: riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per alunni discalculici. *Indagine e Pratica Filosofica*, 2(1), 53-63. ISSN: 3035-0581.

DENOMINAZIONE ALTERNATIVA: *Philosophical Inquiry and Practice*

EN_ You can count on it! *Philosophizing with mathematical knowledge: pedagogical reflections and teaching strategies for dyscalculic pupils*

***Puoi contarci!* Filosofare con il sapere matematico: riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per alunni discalculici**

Caterina Italia

Docente di Scuola Primaria; CRIF Sicilia.

caterina.italia@icloud.com

Alessandra Tigano

Direttivo Nazionale CRIF; Presidente CRIF Sicilia.

sandratigano@virgilio.it

RIASSUNTO: Il curriculum della *Philosophy for Children* (P4C) offre utili opportunità per gli alunni discalculici e per chi ha difficoltà nel calcolo. Oltre ai collegamenti tra filosofia e matematica, legati all'uso della logica, si esplorano i benefici della P4C per questi studenti. Seguendo le indicazioni nazionali per il curriculum e le linee guida per gli studenti con DSA, si dimostra come la P4C, attraverso il pensiero riflessivo, supporti il passaggio dal concreto all'astratto, tipico del pensiero formale. Le attività laboratoriali permettono agli alunni di destrutturare i processi matematici in micro-azioni, rendendo la matematica una costruzione di ragionamenti condivisi. Questa pratica filosofica migliora l'intelligenza numerica, sostiene alunni con fragilità nel calcolo e incoraggia i docenti a superare approcci trasmissivi, rinnovando le strategie didattiche e gli ambienti di apprendimento.

PAROLE-CHIAVE:
P4C. Inclusione.
Discalculia.
Didattica della
Comunità di
Ricerca.
Indicazioni
Nazionali.

You Can Count on It! Philosophizing With Mathematical Knowledge: Pedagogical Reflections and Teaching Strategies for Dyscalculic Pupils

ABSTRACT: The Philosophy for Children (P4C) curriculum offers useful opportunities for students with dyscalculia and those struggling with mathematical calculation. Beyond the connections between philosophy and mathematics, rooted in the use of logic, this paper explores the benefits of P4C for these learners. Following national curriculum guidelines and directives for students with learning disabilities, P4C is shown to support the transition from concrete to abstract thinking, characteristic of formal reasoning, through reflective thinking practices. Laboratory activities allow students to deconstruct mathematical processes into micro-steps, making mathematics a construction of reasoning shared by the community. This philosophical practice enhances numerical intelligence, supports students with calculation challenges, and encourages teachers to move beyond transmissive approaches, fostering renewed teaching strategies and learning environments.

KEYWORDS:
P4C. Inclusion.
Dyscalculia.
Research
Community
Approach.
National
Guidelines.

1. Progettare laboratori filosofici come supporto agli studenti con discalculia

La matematica è spesso considerata una disciplina ostica. I processi cognitivi che stanno alla base dell'esecuzione di un calcolo o della risoluzione di un problema sono complessi, numerosi, differenti tra loro. Tranne rare eccezioni, per predisposizioni personali, lo studio dell'aritmetica richiede applicazione, intuizione, dedizione. Talvolta, però, ciò non è sufficiente, soprattutto se ci si riferisce a studenti discalculici che, spesso, appaiono demotivati e rinunciatari sia sul piano cognitivo che motivazionale. La discalculia rientra nel gruppo dei DSA, tra questi il più noto è di certo la dislessia. La discalculia, invece, nonostante abbia anch'essa un'incidenza tra il 3,6% e il 6,5%, è un disturbo che è stato riconosciuto ufficialmente per la prima volta solo nel 2001, presso il *Department for Education and Skills* britannico.

I disturbi che causano gravi difficoltà nell'apprendimento dei numeri e del calcolo (discalculia) hanno probabilmente una diffusione analoga a quelli dello sviluppo nell'apprendimento della lettura (dislessia). Le migliori stime di prevalenza indicano per entrambi una percentuale compresa tra il 3,6 e il 6,5 % (Butterworth & Yeo, 2011, p.13).

In linea con il Dipartimento britannico, la legge italiana n. 170/2010 definisce la discalculia come «un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri» (p. 1). Per la numerosità dei processi mentali messi in circolo da un'operazione aritmetica, risulta difficile fornire una definizione precisa di discalculia e a oggi, gli studi sull'argomento sono ancora pochi e talvolta hanno condotto a risultati molto diversi tra loro. Dal 2013 il CRIF Sicilia in collaborazione con la prof.ssa Francesca Pulvirenti dell'Università di Catania, responsabile scientifico del Master *Didattica e psicopedagogia per i disturbi specifici dell'apprendimento*, sperimenta percorsi inclusivi che possano mettere in relazione la P4C con i disturbi di apprendimento. Recentemente, si è cercato di verificare in che modo i laboratori di filosofia, possano fornire un ulteriore supporto agli studenti con discalculia e favorire il loro successo scolastico. Le attività sono state progettate da due formatrici del CRIF Sicilia, le proff.sse Caterina Italia e Alessandra Tigano, e sperimentate all'interno del circuito di istituzioni scolastiche siciliane *amiche della P4C* che hanno visto anche la collaborazione delle docenti S. Gangemi e M. Fortunato.

Entrando nel merito della ricerca, non c'è dubbio che ci sia un nesso tra filosofia e matematica: entrambe poggiano le loro fondamenta sulla logica, il ragionamento, induttivo e/o deduttivo, che li caratterizza entrambi. Proprio sul filo del pensiero riflessivo, la progettazione del percorso didattico intitolato "Puoi contarci!" ha inteso riflettere sul curriculum del sapere matematico previsto per la Scuola Primaria nel

tentativo di accompagnare gli studenti discalculici a un approccio migliore a questa disciplina, ricorrendo al metodo della P4C, alle strategie didattiche e agli ambienti di apprendimento teorizzati e praticati da Matthew Lipman, sin dagli anni '70. Dalle esperienze condotte con alunni di Scuola Primaria appare evidente che, per tentare di arginare le difficoltà nel calcolo e nella risoluzione dei problemi, sia di fondamentale importanza ridurre le operazioni complesse del pensiero matematico, in tappe di difficoltà progressiva. È sempre auspicabile ridurre ciò che è astratto e oscuro, in pochi concetti chiari e distinti.

Prima di avviare qualsiasi esercizio di aritmetica, il facilitatore dovrebbe porsi come compito quello di accertarsi che il linguaggio matematico adoperato sia comprensibile per tutti. Per tale ragione, i laboratori di P4C possono essere utili, al fine di discutere intorno ai concetti base del sapere matematico. La Comunità di Ricerca (CdR), in maniera polifonica, sulla base di un pretesto avvia un'indagine su termini e concetti che devono poi essere messi in pratica, durante il laboratorio. Per la nostra sperimentazione, attraverso pagine stimolo (filastrocche, stralci di libro) sono stati discussi in cerchio alcune idee connesse agli ambiti dei *Numeri*, di *Spazio* e *Figure* previste dai traguardi delle *Indicazioni nazionali 2012*, tra questi i concetti relativi alle parole: matematica, numero, relazione, modello, immagine, forma geometrica, tangram.

Accordare la CdR sui termini è risultata una pratica utile per tutti gli alunni, e in particolare per gli alunni discalculici. Discutere in circolo ha dato l'opportunità ai bambini discalculici di partecipare alle attività proposte alla pari con gli altri compagni di classe. Questo perché, utilizzando un altro codice, cioè quello linguistico e comunicativo, le loro difficoltà in matematica non sono emerse o comunque non sono state determinanti per la prestazione finale. Ciò ha offerto loro una forte motivazione e ha migliorato la percezione che gli alunni hanno di sé stessi. Avere un approccio positivo verso la disciplina, inoltre, permette di avere risultati migliori, perché riduce l'ansia da prestazione e l'alunno si mostra più predisposto ad apprendere giocando a filosofare.

A nostro parere, questa è una delle maggiori conquiste della P4C in presenza di alunni con DSA, perché offre l'opportunità di considerare la classe come spazio eterotopico, evolutivo e inclusivo (Tigano 2015a; 2015b). Gli allievi con discalculia, nello specifico, mettono in risalto le proprie qualità e minimizzano i propri limiti, valorizzando la propria capacità di ragionare e di produrre pensieri matematici, puntando sull'oralità e sulla *manipolazione*, e sulla *raffigurazione visiva* dei numeri e delle figure, come raccomandato dalle stesse *Linee guida* per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA del 2011. Il laboratorio filosofico orientato all'apprendimento di concetti matematici è stato, ancora una volta, un efficace strumento del protagonismo scolastico (Tigano 2012). Infatti, dalle osservazioni pedagogiche si è più

volte notato che le prestazioni degli studenti discalculici e di quelli che, in generale, hanno difficoltà con il calcolo matematico sono perlopiù uguali, se non addirittura migliori, rispetto a quelle dei propri coetanei. Un altro aspetto da evidenziare quando si pratica la filosofia con bambini discalculici è l'opportunità di ricorrere al pensare ad alta voce nel momento in cui si svolge un'operazione matematica o si risolve un problema. Aiutare gli studenti a verbalizzare le procedure da mettere in atto, nel momento stesso in cui si opera, aiuta a rendere esplicito il proprio pensiero riflessivo. Ciò permette al facilitatore di guidare lo studente verso la corretta esecuzione del compito, incalzandolo con le giuste domande. Raccontare ciò che si fa, mentre lo si fa, aiuta lo studente a districare i propri pensieri e anche ad autocorreggersi.

In particolare, le raccomandazioni fino al 2010 sono orientate a training specialistici mirati al recupero delle difficoltà di calcolo e della conoscenza numerica, nello specifico, leggere e scrivere numeri, capacità di confronto di quantità, procedure e strategie di calcolo (LG ISS DSA, 2022, Raccomandazione 3: Studi di Fuchs et al., 2005, 2009, 2010; Powell, 2009). Le attuali raccomandazioni segnalano invece l'importanza di interventi basati sull'istruzione diretta e sistematica delle procedure da utilizzare quando si effettuano calcoli o si lavora con i numeri, l'importanza di servirsi di conoscenze con aderenza alla vita reale attraverso esercizi concreti basati sulla quotidianità dello studente (Vio & Tressoldi, 2022, p. 93).

Per far ciò diviene importante strutturare bene ogni attività da proporre, suddividendola in fasi di progressiva difficoltà. Con gli alunni discalculici, poco va lasciato all'improvvisazione. La riuscita del compito dipende molto dalle competenze riflessive del docente facilitatore (Cosentino 2005; Pulvirenti, Garaffo & Tigano 2014; Schön 1983) e dalla sua capacità di suddividere in parti semplici e di immediata comprensione, processi aritmetici complessi. Altro elemento imprescindibile è quello di riportare al concreto ciò che in matematica è astratto. Questo impone attenzione per la ricerca dei giusti materiali: sassolini, gettoni, tesserine, dadi, tangram, stuzzicadenti e tutto ciò che può essere utile a numerare, raffigurare, rappresentare, operare. Ronit Bird, docente specializzata nella didattica per studenti con DSA, in maniera efficace riassume così il suo metodo, in uno dei suoi testi dedicato ad attività laboratoriali con alunni con discalculia: «La mia osservazione finale sul tipo di approccio didattico più adatto agli studenti discalculici è il consiglio di «spezzettare» ogni argomento in passaggi progressivi il più possibile piccoli, e non dare per scontato ciò che gli studenti dovrebbero già sapere» (Bird, 2014, p.14).

2. Sperimentare in circolo: la scelta dei pretesti

Il progetto “Puoi contarci!” ha mostrato la sua grande efficacia poiché, sebbene sia stato ideato per alunni con DSA certificato, si è rivelato utile anche per tutti gli alunni con generiche difficoltà nel calcolo. Come precisato in precedenza, ogni attività viene anticipata da una serie di laboratori di P4C sui concetti che poi saranno centrali nelle attività proposte. La comunità di ricerca, come prima tappa, ha avuto quindi il compito di avviare un’indagine sul concetto di “numero”. Come pretesto è stata utilizzata la filastrocca “Il trionfo dello zero” (Rodari, 2011). Dopo la stesura dell’agenda e la discussione, in stile lipmaniano, sul proprio quadernetto di filosofia agli alunni è stato chiesto di indicare le proprie qualità e poi di rappresentarsi come un numero; quindi, di specificare in cosa si considerino uno “zero” e in cosa si considerino un “dieci”.

Il concetto di numero, già in fase di discussione, ha condotto gli alunni a riflettere sul concetto di “relazione”. Nella seconda sessione, è stato adoperato un brano tratto da *Pixie* (Lipman, 1999), che ha aperto la discussione prima sul concetto di “modello” e poi sull’idea di “relazione tra l’oggetto e il modello”. Approfondire insieme ciò che si sa sul numero e la relazione, ha condotto la CdR alla lettura di un testo per bambini sul filosofo e matematico Pitagora di Samo. Alcuni passaggi tratti dal libro *Pitagora e il numero maledetto* (Novelli, 2012), hanno reso più accattivante la conoscenza della biografia del filosofo. Il laboratorio P4C ha interrogato la domanda “Che cosa significa pensare che tutto è numero?”. Il concetto di numero è stato perlustrato poi attraverso l’utilizzo ragionato di sassolini e tessere del mosaico: sono stati costruiti dagli alunni i numeri triangoli, rettangoli e quadrati. Proprio grazie alla rappresentazione per mezzo di materiali manipolabili, gli alunni sono stati in grado di ricavare le regole matematiche che portano alla costruzione dei suddetti numeri triangoli, rettangoli e quadrati. Tutte le operazioni sono state riportate poi su poster murali costruiti in sottogruppi.

Utilizzare oggetti concreti per poi ricavare formule e produrre immagini (cartelloni) è stato di grande aiuto per gli alunni discalcolici. Il poster murale diventa, infatti, anche una mappa concettuale, pronta all’uso e subito disponibile allo sguardo dell’alunno. Contribuire alla realizzazione del cartellone, averci ragionato su, compensa la difficoltà dell’alunno a ricordare tramite la memorizzazione della regola. Ogni regola matematica, va compresa, per essere recuperata quando serve. Gli alunni con DSA hanno infatti spesso problemi con la memoria di lavoro e a lungo termine. Faticano a memorizzare i procedimenti che stanno alla base di operazioni complesse. L’alunno discalcolico deve capire i processi aritmetici, non potendo contare sull’abilità di ricordare a memoria le formule o le tabelline. Per giungere alla comprensione del teorema di Pitagora, per diversi giorni, la comunità di ricerca ha indagato i concetti di “immagine, forma e relazione”.

Questo argomento non è espressamente previsto per la Scuola Primaria dalle *Indicazioni Nazionali* 2012, ma – nell’orizzonte della costruzione di un curricolo di istituto verticale, unitario e organico –, lavorando con le forme geometriche è possibile anticiparne la presentazione, senza alcuna complicazione per la comprensione. Come pretesto è stata adoperata “La leggenda del tangram”, reperita sul Web,¹ insieme a pezzetti di plastica con forme geometriche. Grazie a tali materiali sono stati rinforzati i concetti di triangolo, quadrato e parallelogramma. Inoltre, sono stati raffigurati con i tangram anche i personaggi della leggenda (il ragazzo e il monaco) mentre assumono diverse posizioni (seduti in preghiera, mentre camminano e trasportano oggetti). Una volta compresa la struttura a sette parti del tangram (cinque triangoli di diversa misura, un quadrato e un parallelogramma), si è riprodotto visivamente il celebre teorema di Pitagora. Tutti gli alunni sono stati chiamati a ricostruire e a spiegare verbalmente il teorema, usando i pezzi a disposizione. Per consolidare la conoscenza, è stato infine creato l’albero di Pitagora: attraverso il frattale raffigurante il teorema, gli alunni hanno riprodotto più volte l’immagine fino a creare un albero.

3. Miglioramenti e risultati raggiunti

L’obiettivo principale del Progetto intitolato “Puoi Contarci!” è stato quello di dimostrare come la P4C di Lipman possa contribuire a favorire inclusione e sviluppo dell’intelligenza numerica per tutti gli alunni, in particolare per quelli con difficoltà in matematica. Il percorso è stato già testato in due gruppi diversi e i risultati sono stati positivi in entrambi i contesti. Ovviamente ci sono ampi margini di miglioramento, legati alla attività di approfondimento e studio di quanto già prodotto. Se gli alunni con discalculia possiedono un senso numerico talvolta carente, discutere prima sui concetti, con laboratori filosofici pre-strutturati, può aiutare a compensare la mancanza di una naturale sensibilità per le quantità.

Accompagnare la pratica matematica con storie, racconti e materiali facili da manipolare, aiuta gli alunni a costruirsi un’immagine mentale del numero e delle relazioni tra numeri. La stessa cosa accade per la geometria intesa come nesso tra forme, in questo caso il tangram si è rivelato un ottimo ausilio. La pratica filosofica aiuta l’alunno con discalculia anche a trasferire le conoscenze da un’area all’altra della matematica, verbalizzando ad alta voce passaggi e procedure, con le opportune e ragionate domande guida. Il conteggio manuale e la manipolazione di oggetti sostengono i limiti della memoria di lavoro dei bambini con DSA.

In ultimo, se è vero che la maggior parte degli alunni con discalculia non ama la matematica e sviluppa strategie di evitamento, se non addirittura stati di ansia, è stato

¹ URL: <https://www.montessorianamentelucca.it/wp-content/uploads/2023/11/Il-tangram-la-leggenda.pdf>

dimostrato, tramite questionari di gradimento, che gli alunni hanno frequentato volentieri i laboratori di P4C e hanno dato la loro disponibilità a frequentarne un altro, come prosieguo. Tutto ciò conduce alla conclusione che di per sé non esistono bisogni educativi speciali, ma che probabilmente debba essere cura dell'educatore/facilitatore creare percorsi di apprendimento multipli e diversi per competenze richieste, in modo da far sì che ognuno possa soddisfare la propria sete di apprendere in modo del tutto naturale e adeguato alle proprie potenzialità.

4. Filosofare con le *Indicazioni Nazionali*: nuovi scenari

Sulle tracce di Lipman, questa sperimentazione dimostra che le strategie filosofiche producono miglioramenti concreti e significativi del pensiero (Lipman, 2005, p. 11) nell'orizzonte di un'educazione dialogica, di comunità e inclusiva che implementa la CdR come paradigma di una didattica filosofica (Cosentino 2009; 2021; 2023). Ancora una volta, la P4C si è ben integrata nella didattica dell'insegnamento della matematica per la Scuola Primaria, ed è capace di aprire nuovi scenari in un'ottica inclusiva dei processi d'apprendimento-insegnamento (Italia & Tigano 2023). Il progetto sperimentale "Puoi Contarci!" restituisce l'immagine di una scuola che viene abitata in modo virtuoso, aperta all'innovazione didattica che riesce, con convinzione e determinazione, ad abbandonare i modelli didattici tradizionali di tipo trasmissivo.

Come sottolineano le *Indicazioni Nazionali* 2012 e 2017, il ruolo dell'educazione nei nuovi scenari per il curriculum della Scuola dell'infanzia e del Primo ciclo d'istruzione dev'essere quello di elaborare «metodi e categorie che siano in grado di fare da *bussola* per gli itinerari personali e di favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi» (*Indicazioni*, 2017, p. 4). In questa prospettiva, i docenti dovranno «pensare dei progetti educativi non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato» (*Indicazioni*, 2012, p. 5). Come dire che bisogna fare spazio all'assunzione di uno stile di ragionamento filosofico.

Bisogna aprire, dunque, alla cultura dello stupore e dell'interrogazione radicale, che, coltivando una razionalità riflessiva, sollecita a pensare e a coltivare domande. Ma che cosa vuol dire "coltivare le domande"? (Tigano, 2008). Il domandare a cui le *Indicazioni* vogliono fare riferimento non è quello che richiede informazioni, né tantomeno quello retorico che controlla, attraverso le risposte, se l'alunno possiede o meno determinati contenuti o informazioni. «Sollevare precise domande esistenziali» significa «coltivare quel domandare filosofico che apre nuove finestre per l'indagine, provoca spaesamento e invita a modificazioni concettuali o a salti categoriali» (Cosentino, 2005,

p. 23). Insistere sulle domande del tipo, *In che cosa ti consideri uno “zero”? In che cosa ti consideri un “dieci”? Che cosa significa tutto è numero?* – che questa sperimentazione ha sollevato – significa, allora, abitare l’incanto che il domandare dei bambini contiene spontaneamente. Vuol dire privilegiare un tipo di percorso che suscita nell’interiorità dei bambini il sorgere della propria immagine mentale: *io sono uno “zero” o un “dieci”?* Utilizzando la filastrocca di Rodari come pretesto per filosofare, i bambini hanno avuto l’opportunità di riflettere sulla propria biografia, di interiorizzarla e di collegarla alle conoscenze numeriche.

La natura immaginativa del pensiero matematico degli studenti può intercettare il modo in cui essi sentono e pensano il proprio io (Ciambrone, 2015). In tal modo si apre lo scenario della ricerca didattica nell’ambito dell’orientamento di sé e della contestualizzazione dei saperi nella realtà. Queste attività permettono di costruire orizzonti di senso e di significato per la vita delle persone concrete coinvolte in questi percorsi di ricerca, condivise da insegnanti e alunni all’interno della comunità scolastica. Nell’ottica di una nuova cittadinanza responsabile, le *Indicazioni Nazionali* raccomandano di dedicare particolare cura alla trasformazione della classe in comunità e di promuovere «legami cooperativi fra i suoi componenti». Viene sottolineata altresì l’importanza di generare competenze che favoriscano una «diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi» poiché «ognuno impara meglio nella relazione con gli altri» (*Indicazioni*, 2012, pp. 6-8).

Nell’ottica di un *nuovo umanesimo*, il curriculum presta attenzione alla necessità di improntare i percorsi formativi all’etica della responsabilità, al valore della ragionevolezza, dell’impegno morale e della cooperazione interculturale. Questi obiettivi proposti dalle *Indicazioni* ministeriali coincidono con quelli della P4C. Il percorso “Puoi contarci?” mostra come l’implementazione della didattica della CdRF, con l’uso di pretesti filosofici e il modello del docente facilitatore, riesca ad attivare dialogo, riflessività e inclusione, tutti processi che ben si coniugano con l’ascolto reciproco e il pensare insieme. Il legame cooperativo che nasce dentro la convivialità della CdRF è sostenuto, infatti, dalle esperienze filosofiche finalizzate alla costruzione di conoscenze e alla negoziazione di verità condivise che, in questo specifico percorso formativo, ruotano intorno ai concetti di numeri triangoli, rettangoli, quadrati e di relazione tra le forme e le immagini, rilevatisi di grande aiuto per gli alunni discalculici e tutti gli studenti con difficoltà di apprendimento nell’ambito del calcolo e della geometria.

La pratica filosofica ha accompagnato l’apprendimento dei concetti matematici e geometrici, ed è diventata il naturale *sfondo integratore* dei processi di apprendimento di tutti gli studenti. Il filosofare, sviluppando le abilità micrologiche e macro-logiche del pensiero, ha superato la frammentazione disciplinare (matematica, geometria, disegno e arte, italiano) ed è diventata il nucleo metacognitivo e trasversale del processo

educativo. L'esperienza del filosofare ha aiutato tutti gli allievi a pensare *con* le discipline, e si è notato che l'aver imparato a riflettere logicamente ha avuto ricadute positive nella capacità di sapere ragionare matematicamente. Il sapere non è stato inteso come patrimonio già dato e inerte da trasmettere, ma come ricerca e scoperta.

Al contempo, il percorso ha promosso lo sviluppo della didattica professionale, poiché ha spinto i docenti a superare i limiti di una didattica trasmissiva, a riflettere sul curriculum, sulle strategie didattiche e sugli ambienti di apprendimento, allo scopo di sviluppare conoscenze, abilità significative e competenze durevoli.

Coerentemente a quanto auspicato dai nuovi scenari delle *Indicazioni Nazionali* e dagli obiettivi enunciati nell'Agenda ONU 2030, si può dunque contare sulla promozione di una didattica filosofica che trasforma la scuola in un luogo in cui si promuove un apprendimento per tutti e si costruiscono comunità inclusive. Se vogliamo percorrere la strada dell'educazione alla sostenibilità, nessuno può essere lasciato indietro ed è necessario impegnarsi per affrontare le nuove emergenze e povertà educative.

“Puoi contarci!” è una valida proposta didattica che non insegna cose diverse e straordinarie, ma predispone esperienze di apprendimento che alimentano lo sviluppo del pensiero matematico e scientifico con uno stile filosofico centrato sul dialogo e sul lavoro cooperativo della comunità di ricerca. Il laboratorio filosofico è stato pensato come contesto naturale che sviluppa i processi tipici della matematica, una disciplina che è chiamata a sviluppare la capacità di comunicare, di discutere e di argomentare in modo corretto e, così facendo, concorre alla costruzione di una cittadinanza consapevole e inclusiva che sa porre e sollevare domande, sa comprendere i punti di vista e le argomentazioni degli altri senza pregiudizi.

Lo sviluppo del pensiero matematico è chiamato a contribuire alla costruzione di questa responsabilità globale e può contare su una nuova e rinnovata alleanza con l'educazione filosofica che, dai tempi di Socrate, rifugge l'appiattimento degli allievi su un apprendimento meccanico, esecutivo, inconsapevole e acritico. Non si tratta di “aggiungere” l'insegnamento della filosofia nella Scuola Primaria. Piuttosto, è necessario ricalibrare l'insegnamento della matematica attraverso il paradigma della didattica della Comunità di Ricerca Filosofica, CdRF, per non disattendere l'impegno verso l'inclusione e la cura della persona. «Ma per realizzare tutto questo – amava affermare Francesca Pulvirenti, pioniera della P4C in Sicilia e fondatrice del CRIF Sicilia – è necessario cambiare le premesse della formazione scolastica, che deve saper utilizzare i saperi come strumenti cognitivi di progettualità professionale ed esistenziale» (Pulvirenti 2004, p. 129).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bird, R. (2014). *Laboratorio discalculia. Giochi e attività per alunni con DSA*. Trento: Erickson.
- Butterworth, B., & Yeo, D. (2011). *Didattica per la discalculia: Attività pratiche per gli alunni con DSA in matematica*. Trento: Erickson.
- Ciambrone, R. (2015). *Immaginazione e apprendimento: Orientamenti pedagogici e spunti didattici per la Scuola Primaria*. Roma: Anicia.
- Ciambrone, R. (2021). *Una didattica per i DSA: Riflessioni pedagogiche e indicazioni operative per la prassi di insegnamento*. Roma: Anicia.
- Cosentino, A. (2008). *Filosofia come pratica sociale: Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Milano: Apogeo.
- Cosentino, A. (2009). La comunità di ricerca come paradigma di una didattica filosofica. In R. Pozzo & M. Sgarbi (Eds.), *I filosofi e l'Europa* (pp. 123-134). Milano: Mimesis.
- Cosentino, A. (2021). *Socrate dopo tutto: La pratica filosofica di comunità*. Milano: Mursia.
- Cosentino, A. (2023). *Philosophy for Children: Per un'educazione dialogica*. Napoli: Liguori.
- Cosentino, A. (Ed.). (2005). *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*. Napoli: Liguori.
- Cosentino, A., & Lupia, M.R. (2021). *Didattica della comunità di ricerca. Per un'educazione democratica*. Roma: Anicia.
- Iacopini, L., & Storace, F. (Eds.). (2021). *Insegnare filosofia agli studenti con DSA*. Associazione Italiana Dislessia. Trento: Erickson.
- Italia, C., & Tigano, A. (2023). Maestra Filosofia: percorsi inclusivi con la P4C. *Indagine e Pratica Filosofica*, 1(1), 105-112.
- Lipman, M. (1999). *Pixie*. Napoli: Liguori.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lipman, M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Milano: Mimesis.
- Lucangeli, D. (2017). *La discalculia e le difficoltà in aritmetica*. Firenze: Giunti.
- Novelli, L. (2012). *Pitagora e il numero maledetto*. Trieste: Editoriale Scienza.
- Pulvirenti F., Garaffo T. & Tigano A. (2014), *Metafore in movimento. Pratiche di ricerca e didattica professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Pulvirenti, F. (2004). *Educarsi all'interdipendenza: Saggi sulla formazione*. Lecce: PensaMultimedia.
- Rodari, G. (2011). *Filastrocche in cielo e in terra*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Santi, M. (Ed.). (2005). *Philosophy for Children. Un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Schön D.A. (1983). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Tigano, A. (2008). Filosofare con le Indicazioni Nazionali: Valutazione di alcuni percorsi di formazione promossi dall'Ateneo catanese. *Scuola e vita*, 31(7-8), 1-15.
- Tigano, A. (2012). Laboratorio filosofico e didattica orientativa: Strumenti del protagonismo scolastico. *Prospettiva Educazione Permanente*, 35(1-2), 130-133.
- Tigano, A. (2015a). Orizzonti enattivi dell'agire didattico: La classe come spazio eterotopico, evolutivo e inclusivo. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° Convegno Nazionale SIPED* (pp. 881-889). Pisa: ETS.
- Tigano, A. (2015b). Un modello didattico inclusivo *context-oriented*: Deviazioni sull'osservazione dei BES. In F. Dovigo, C. Favella, F. Gasparini, A. Pietrocarlo, V. Rocco, & E. Zappella

(Eds.), *Special Education Needs and Inclusive Practices. An International Perspective* (pp. 183–186). Bergamo: University of Bergamo.

Vio, C., & Tressoldi, P.E. (2022). *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Trento: Erikson.

LEGGI E DOCUMENTI ISTITUZIONALI²

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, settembre 2012.

Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia del primo ciclo di istruzione, D.M. 01/08/2017, integrato con il D.M. 16/11/2017, n. 910.

Legge 8 ottobre 2010 n.170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

Linee guida per il diritto allo studio degli studenti e degli alunni con DSA, 12 luglio 2011.

Linee guida sulla gestione dei disturbi specifici dell'apprendimento. Aggiornamento e integrazioni, novembre 2021.

² *Legenda istituzionale:*

MPI (Ministero della Pubblica Istruzione): fino al 2001.

MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca): dal 2001 al 2020. (Il MIUR nacque dalla fusione del MPI con il MURST, Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica.)

MI (Ministero dell'Istruzione): dal 2020 al 2022. (Seguito allo scorporo del Ministero dell'Università e della Ricerca, MUR.)

MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito): dal 4 novembre 2022 a oggi. [*Nota di Redazione.*]



Il rapporto fra scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile

Maria Papathanasiou

University of Thessaly
papathanasioum@uth.gr

Dimitris Georgiadis

Panteion University of Social and Political Science
georgiadis.dimitrios@gmail.com

RIASSUNTO: La migrazione rappresenta un'esperienza che segna e trasforma la biografia familiare. L'espatrio è un evento che ha effetti a lungo termine sull'identità personale dei membri di una famiglia, sui loro rapporti e sugli scambi con la società di accoglienza, o quella di origine. Nel caso particolare dei figli, la migrazione dei genitori si configura come una condizione non volontaria, vissuta in prima persona (nel caso del ricongiungimento) o ereditata (nel caso di nascita nel paese d'approdo), con la quale essi devono confrontarsi in vari momenti della vita. Il presente articolo affronta il tema dei rapporti scuola-famiglia con l'intento di sottolineare l'importanza di un corretto coinvolgimento delle famiglie per il successo formativo di alunni con un *background* migratorio, tramite una ricerca quantitativa svolta in Grecia su una popolazione con profilo migratorio.

PAROLE-CHIAVE:

Migrazione.
Biografia familiare.
Identità personale.
Rapporti scuola-famiglia. Successo formativo.

Relationship between Schools and Immigrant Families: A Possible Match

ABSTRACT: Migration is an experience that marks and transforms family biography. Expatriation is an event that has long-term effects on the personal identity of family members, their relationships and exchanges with the host society or the society of origin. In the particular case of children, parental migration takes the form of an involuntary condition, experienced first-hand (in the case of reunification) or inherited (in the case of birth in the host country), with which they have to deal at various points in their lives. This article addresses the issue of school-family relations with the aim of highlighting the importance of adequate family involvement for the educational success of pupils with a migrant background, through quantitative research conducted in Greece on a population with a migrant profile.

KEYWORDS:

Migration. Family biography. Personal identity. School-family relations. Educational success.

1. Introduzione

Il termine “coinvolgimento dei genitori” è utilizzato per descrivere un’ampia gamma di comportamenti, pratiche e atteggiamenti dei genitori volti a sostenere la carriera accademica dei propri figli e il loro futuro successo professionale. In letteratura è definito a livello pratico, come sessioni e interazioni tra genitore e insegnante, informazioni sui progressi scolastici dello studente, partecipazione ad attività scolastiche o extrascolastiche, gestione dei compiti del bambino, mentre a livello morale è inteso come la reazione al punteggio, la trasmissione dei valori genitoriali (atteggiamenti sull’importanza dello sforzo e del successo scolastico) o il livello di controllo parentale e/o supporto all’autonomia fornito nell’ambiente domestico (Georgiadis & Pantazis, 2020).

Le definizioni proposte dal coinvolgimento dei genitori si concentrano sulle aspettative, gli atteggiamenti e le convinzioni dei genitori sull’educazione dei loro figli, così come sulla loro partecipazione attiva alle attività a casa o a scuola. Pertanto, un gran numero di risultati della ricerca mostra che il concetto di coinvolgimento dei genitori è abbastanza complesso, include una moltitudine di attività legate all’educazione dei bambini e alle loro esperienze di apprendimento (Rutter, 1994). Le critiche che sono state mosse alle definizioni tradizionali del concetto si concentrano sulla loro incapacità di descrivere adeguatamente tutte le forme di attività dei genitori che hanno un impatto positivo sulla vita accademica, sociale ed emotiva dei bambini (Sarikoudi & Apostolidou, 2020). Al contrario, si limitano a determinare la frequenza della comunicazione tra genitori e insegnanti, frequentando attività scolastiche, seminari, workshop e partecipando ad associazioni genitori-insegnanti. Di particolare interesse nella ricerca sono quei parametri del coinvolgimento dei genitori che hanno il maggiore impatto sul successo scolastico dei bambini (Weine, 2008).

Manca quindi l’identificazione degli studiosi nella definizione del coinvolgimento dei genitori. Alcuni lo percepiscono come partecipazione alle attività scolastiche, altri come aspirazioni dei genitori per il rendimento scolastico dei propri figli e altri ancora come coinvolgimento dei genitori nei compiti dello studente a casa. Una caratteristica comune di queste descrizioni individuali è la loro unilateralità, che non coglie l’intero spettro dei vari modi in cui i genitori sostengono l’educazione dei propri figli. In generale, il coinvolgimento dei genitori è definito come il coinvolgimento dei genitori con la scuola e con i bambini con l’obiettivo di migliorare i risultati scolastici e il loro successo futuro (Papathanasiou, 2022a).

In una panoramica della ricerca pertinente, Georgiadis e Pantazis (2020) affermano che il coinvolgimento dei genitori è definito nel contesto di quei comportamenti che i genitori manifestano durante il corso dell’educazione dei loro figli. La valutazione del

grado di coinvolgimento dei genitori in queste indagini si è concentrata sulla partecipazione dei genitori a specifiche attività dei bambini a casa, che non si riferivano necessariamente ai loro compiti scolastici, alla loro vigilanza per il progresso scolastico dei loro figli, ma alla trasmissione dei valori genitoriali, così come anche nel loro livello di controllo parentale e/o supporto all'autonomia all'interno del contesto familiare (Papathanasiou, 2022b).

Secondo Mogli *et al.* (2020), il coinvolgimento dei genitori non è qualcosa di statico, poiché si basa sulla comunicazione tra le tre sfere di influenza della vita accademica di uno studente, vale a dire scuola, famiglia e comunità, che possono influenzare i tipi di coinvolgimento dei genitori. Nello specifico, Epstein (1985) e dopo, anche Potocky (2002) distinguono sei tipi di coinvolgimento genitoriale, che sono accettati dalla maggior parte dei ricercatori e sono utilizzati dai genitori per favorire l'apprendimento e il successo scolastico dei propri figli. Questi tipi sono i seguenti: 1) Responsabilità genitoriale di base: i genitori forniscono assistenza fisica e un ambiente familiare stabile e sicuro per i bambini. Allo stesso tempo, applicano pratiche che facilitano le loro interazioni con il bambino, creando un ambiente di apprendimento favorevole. 2) Obblighi fondamentali delle scuole: i genitori sono informati (per telefono, per scritto o di persona) sui programmi scolastici e sui progressi degli studenti. 3) Partecipazione volontaria alle attività scolastiche: i genitori sono coinvolti volontariamente nella scuola fornendo aiuto in classe o in occasione di eventi scolastici. 4) Partecipazione alle attività di apprendimento a casa: i genitori, con la supervisione degli insegnanti, danno il loro supporto e aiutano i bambini nei compiti e nelle altre attività scolastiche. 5) Coinvolgimento nel processo decisionale educativo: i genitori sono attivamente coinvolti nel funzionamento e nel processo decisionale della scuola. 6) Collaborazione con altri enti: le scuole possono contribuire alla collaborazione dei genitori con altri enti (ad es. associazioni culturali) e al loro accesso a servizi e programmi (riciclaggio, doposcuola) creando condizioni favorevoli per maggiori opportunità di apprendimento degli alunni (Potocky, 2002).

Cheung e Pomerantz, (2012) distinguono i comportamenti caratterizzati come coinvolgimento dei genitori in tre categorie: La prima categoria comprende i modi in cui i genitori sono coinvolti nel contesto scolastico e riguarda l'atteggiamento del genitore rispetto alla sua partecipazione a scuola e alle attività scolastiche del bambino a casa. Il secondo riguarda il coinvolgimento cognitivo del genitore, che include l'esposizione del bambino a attività intellettuali e stimoli cognitivi (ad esempio, l'offerta di libri in regalo, la partecipazione a giochi educativi insieme ai genitori) e il terzo, il coinvolgimento personale, che riguarda l'atteggiamento positivo e l'interesse che il genitore mostra alla scuola, trasmettendolo al figlio. Bisogna dire che sono stati formulati diversi modelli teorici di coinvolgimento dei genitori che variano per numero di parametri esaminati, tuttavia si riscontra che le tipologie dominanti di

coinvolgimento dei genitori, comuni alla maggior parte dei modelli, riguardano la partecipazione dei genitori alle attività della scuola contesto, comunicazione e cooperazione tra genitori e personale docente della scuola, nonché nel fornire assistenza e supervisione dei compiti del bambino a casa (Cheung & Pomerantz, 2012).

2. Il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica dei propri figli

I genitori danno un contributo significativo al successo scolastico dei loro figli sostenendo le loro attività di apprendimento a casa. Studi longitudinali confermano il forte legame tra il regolare coinvolgimento dei genitori nelle attività di apprendimento domestico e lo sviluppo intellettuale e sociale dei bambini. L'importanza del coinvolgimento dei genitori non riguarda solo l'età della scuola materna e primaria, ma continua negli anni successivi a svolgere un ruolo altrettanto importante nel loro sviluppo educativo e alfabetico. La famiglia, la casa, è il primo contesto socioculturale per i bambini piccoli in cui costruiscono le proprie conoscenze sulla lettura e la scrittura molto prima che manifestino le abilità corrispondenti. Accumulano esperienze di alfabetizzazione dalla famiglia osservando l'uso della lingua dei suoi membri, interagendo con loro e assimilando le esperienze rilevanti del loro ambiente. La famiglia di un bambino condivide e trasmette attraverso le sue azioni al bambino le sue convinzioni e i suoi valori. In questo modo ogni nuovo membro viene integrato nella famiglia. Secondo la visione socioculturale-ideologica, l'alfabetizzazione non può essere separata dalle pratiche culturali del suo contesto. Le pratiche di alfabetizzazione sono quindi i modi culturali generali di utilizzare la lingua scritta, su cui le persone basano la loro vita. Il ruolo della famiglia è decisivo soprattutto nel caso dell'alfabetizzazione primaria emergente. Questo contributo è particolarmente decisivo affinché il discorso stampato circostante funzioni come un elemento che contribuisce sia all'emergere dell'alfabetizzazione sia al suo ulteriore sviluppo. A causa della grande importanza dell'alfabetizzazione familiare” e più in generale del coinvolgimento dei genitori nell'alfabetizzazione, vi è un'abbondanza di ricerche nella letteratura internazionale, che registra le pratiche di alfabetizzazione che i genitori svolgono con i propri figli, nonché i risultati dell'attuazione di tali pratiche. Nella letteratura internazionale, il termine “family literacy” o “home literacy”) indica le attività quotidiane di genitori, figli e altri membri della famiglia, relative alle pratiche di lettura e scrittura (Potocky, 2002).

L'importanza del coinvolgimento dei genitori, che è particolarmente importante per lo sviluppo delle capacità di lettura degli studenti, è confermata dai risultati di molti altri studi (Sarikoudi & Apostolidou, 2020). I risultati di una revisione mostrano che le

attività di lettura guidate dai genitori a casa migliorano le abilità linguistiche orali dei bambini e le capacità cognitive generali (Sarikoudi & Apostolidou, 2020).

In particolare, come sottolineano Georgiadis e Pantazis (2020), «quello che porta davvero le capacità di alfabetizzazione dei bambini a un livello superiore è il loro contatto, fin dall'infanzia, via canzoni, filastrocche, poesie, slogan pubblicitari, giochi verbali per bambini» (Georgiadis & Pantazis, 2020). La ricerca, passata e presente, conferma che i bambini esposti alle filastrocche in tenera età avevano una comprensione migliore e più completa della natura fonologica del linguaggio – consapevolezza delle sillabe iniziali e finali e dei fonemi – e aumentavano le loro possibilità di apprendere con successo leggere e scrivere nella scuola primaria. Inoltre, secondo Georgis *et al.* (2014) il livello di percezione musicale dei bambini di quattro e cinque anni sembra essere correlato al loro livello di consapevolezza fonologica e di alfabetizzazione emergente. L'importanza dell'intervento dei genitori fin dai primi anni di vita del bambino è evidenziata anche da altre ricerche. Attività come la lettura di fiabe da parte degli adulti (racconto di storie), la lettura ad alta voce da parte del bambino, il racconto e la rivisitazione di storie con la partecipazione attiva dei bambini, genitori o altri membri della famiglia (lettura condivisa) sono una delle attività più basilari di familiarizzazione dei bambini con la parola scritta e sviluppo delle conoscenze a essa correlate. L'esistenza di una relazione positiva tra il coinvolgimento dei genitori e le prime abilità e fluidità di lettura delle parole dei bambini è stata conclusa da studi che hanno esaminato i bambini i cui genitori offrono loro l'opportunità di visitare frequentemente le biblioteche, di scegliere i libri, di osservare la lingua stampata circostante e in generale hanno un atteggiamento positivo nei confronti dell'alfabetizzazione. Allo stesso modo, alcuni altri studi sottolineano la connessione positiva tra il grado di acquisizione della capacità di lettura e la loro motivazione, interesse e soddisfazione per le attività di lettura. Diventa così evidente che il livello di consapevolezza fonemica e di alfabetizzazione legato all'età dipende, tuttavia, in larga misura dagli stimoli che il bambino riceve durante l'infanzia e la scuola materna (Georgis *et al.*, 2014).

Le interazioni genitore-figlio sono importanti per lo sviluppo delle capacità di alfabetizzazione di un bambino. Tuttavia, queste interazioni significano molto di più da una semplice lettura ai bambini o la fornitura di libri. La lettura da parte di un genitore a un bambino può portare a comportamenti completamente diversi a seconda del *background* del genitore, alcuni dei quali possono anche avere un contributo negativo alla sua alfabetizzazione. Il modo in cui il genitore parla al bambino può svolgere un ruolo molto più importante nel successivo successo di lettura del bambino rispetto al tempo effettivo trascorso a leggere al bambino. Tuttavia, i risultati di ricerche pertinenti indicano un certo grado di inadeguatezza in questo settore, soprattutto per i genitori con un basso livello di istruzione e reddito (Cheung & Pomerantz, 2012).

3. Il coinvolgimento dei genitori come “capitale sociale” nell’educazione

Il coinvolgimento dei genitori nell’educazione dei propri figli è più comunemente inteso come una forma di capitale sociale. Ci sono almeno tre modi in cui i bambini possono approfittarsi del coinvolgimento dei genitori nell’educazione dei propri figli. In primo luogo, il coinvolgimento dei genitori socializza i bambini e invia loro il messaggio che l’istruzione è importante e che è più probabile che questi bambini attribuiscono loro stessi un valore importante all’istruzione. In secondo luogo, il coinvolgimento dei genitori fornisce loro un mezzo di controllo sociale, poiché conoscono altri genitori, insegnanti e amministratori scolastici con i quali possono poi discutere del rendimento dei propri figli. Infine, conoscono le informazioni sui loro figli e se gli insegnanti dicono loro che i loro figli si stanno impegnando molto, allora diventa più facile per loro intervenire (Mogli *et al.*, 2020).

È convinzione comune che efficaci strategie di coinvolgimento dei genitori possano contribuire al rendimento scolastico dei bambini. La letteratura pertinente esistente spiega empiricamente i benefici che i genitori possono fornire all’istruzione dei propri figli, attraverso vari tipi di partecipazione. Alcuni sostengono addirittura che il coinvolgimento dei genitori nell’educazione dei propri figli non sia vantaggioso solo per genitori e studenti, ma anche per insegnanti e scuole per bambini. Ricerche correlate hanno rivelato che il coinvolgimento dei genitori può favorire il successo scolastico dei bambini. Il coinvolgimento dei genitori può anche moderare l’impatto delle difficoltà che la famiglia può incontrare, migliorando la resilienza di fronte alle barriere economiche, razziali o linguistiche (Kovacevic *et al.* 2018).

Inoltre, il beneficio che può derivare dal coinvolgimento dei genitori non è limitato all’infanzia della loro prole, ma influisce notevolmente anche sul loro benessere successivo. Il coinvolgimento dei genitori nell’educazione dei figli è considerato molto importante per il successo scolastico degli studenti con effetti positivi su quasi l’intero spettro del processo di apprendimento. In senso stretto ma diffuso, “coinvolgimento dei genitori” significa attività che si svolgono a scuola, e alle quali i genitori partecipano a vario titolo, o attività che si svolgono a casa e sono connesse alla scuola e al processo di apprendimento, come, ad esempio, aiuto con i compiti, discussioni sulla scuola. Il coinvolgimento dei genitori sembra essere di particolare importanza nel caso di studenti provenienti da minoranze. Tuttavia, l’immagine prevalente per le popolazioni vulnerabili (immigrati, famiglie a basso reddito, famiglie monoparentali) è che la partecipazione dei genitori, che appartengono a questi gruppi sociali vulnerabili, sia minima o incompleta. Ciò riguarda singole componenti del coinvolgimento dei genitori, come l’aiuto a casa, le visite scolastiche, così come la partecipazione alle

attività organizzate dalla scuola. Dalla rassegna di ricerche pertinenti negli Stati Uniti si conclude che il predittore più sicuro del successo scolastico di uno studente non è lo status sociale o economico della sua famiglia, ma il grado in cui la sua famiglia è in grado di (a) fornirgli un ambiente che incoraggia l'apprendimento, (b) trasmette al bambino aspettative elevate ma realistiche e (c) si impegna attivamente nella sua vita scolastica. Simili sono le conclusioni della ricerca di Georgis *et al.* (2014), che ha aggiunto alla suddetta frequente comunicazione genitore-figlio, un alto grado di controllo parentale (regole per guardare i programmi TV e supervisionare i compiti a casa) e una buona conoscenza della lingua inglese o della rispettiva lingua dominante da parte dei genitori (Georgis *et al.*, 2014).

I risultati di cui sopra dimostrano sia la complessità del coinvolgimento dei genitori, sia il fatto che l'interpretazione dell'assenza dei genitori dalle attività scolastiche dovrebbe essere cercata in parametri sociali e culturali. Ci sono, ovviamente, diverse ragioni che spiegano la mancanza di partecipazione dei genitori immigrati al modello dominante di coinvolgimento dei genitori. La mancanza di tempo dei genitori immigrati, a causa dei lunghi orari di lavoro, costituisce un freno al loro coinvolgimento nella scuola, che riguarda la loro regolare comunicazione con gli insegnanti, ma anche la loro partecipazione sia alle riunioni dell'associazione dei genitori, sia all'organizzazione e allo svolgimento degli eventi e attività scolastiche che richiedono un'offerta volontaria di lavoro da parte dei genitori. Inoltre, la mancanza in diversi casi di certificati legali della loro permanenza nel paese sono importanti fattori deterrenti. L'ignoranza o l'apprendimento insufficiente della lingua maggioritaria non solo rende difficile per il genitore comunicare con gli insegnanti della scuola, ma crea anche un'immagine dispregiativa per lui, con il risultato che evita volontariamente di esporsi a tali situazioni di comunicazione Sarikoudi & Apostolidou, 2020).

Inoltre, le differenze socioculturali esistenti tra genitori e insegnanti fungono da barriere alla cooperazione tra loro. Anche quando i genitori immigrati hanno competenze linguistiche sufficienti, è molto probabile che non comprendano i commenti degli insegnanti, o perché espressi in modo indiretto o perché riguardano aspetti del sistema educativo incomprensibili per i genitori. Altre difficoltà nella comunicazione sono causate dalle diverse percezioni, atteggiamenti e aspettative reciproche. Molti educatori ritengono che i genitori a basso reddito, e di conseguenza anche gli immigrati, non soddisfino i requisiti di un partenariato con la scuola o per i gravi problemi che devono affrontare o per il disinteresse per l'educazione dei propri figli. Questo rifiuto disturba i genitori e può portarli a evitare i colloqui scolastici. Inoltre, evitare tali visite può portare a una diversa percezione di ciò che ci si aspetta dal genitore, poiché il concetto di coinvolgimento dei genitori è culturalmente determinato. Ad esempio, in alcune culture (ad esempio paesi dell'America Latina e dell'Asia) il coinvolgimento dei genitori nell'istruzione è considerato indesiderabile, in

quanto è percepito come una sfida all'autorità dell'insegnante. Infine, i genitori immigrati potrebbero semplicemente non sapere che è prevista la loro partecipazione a scuola. Tuttavia, contrariamente alle convinzioni di molti educatori, i genitori immigrati sono interessati e apprezzano l'istruzione. Gli studi dimostrano che i genitori delle minoranze si preoccupano del successo scolastico dei loro figli e vogliono essere coinvolti nella vita scolastica dei loro figli. I risultati della ricerca dimostrano che, quando questi genitori sono coinvolti a scuola e incoraggiano l'apprendimento a casa, i bambini tendono a ottenere risultati migliori a tutti i livelli scolastici (Georgis *et al.*, 2014).

4. Modelli di coinvolgimento dei genitori immigrati nell'educazione

Quando i genitori immigrati hanno difficoltà a parlare la lingua dominante usata a scuola, è molto probabile che si sentano impotenti ed emarginati, il che li rende poco disposti o addirittura incapaci di discutere i progressi dei propri figli con gli insegnanti. Pertanto, a causa del deficit linguistico-comunicativo, evitano di partecipare alle riunioni genitori-insegnanti e ad altri eventi scolastici, ampliando così il divario scuola-famiglia, poiché i genitori non sono in grado di condividere con gli insegnanti le loro preoccupazioni sul futuro dei loro figli. Inoltre, per alcuni, l'isolamento è una scelta, poiché scoraggiati dal prestigio che emana la scuola, affidano l'educazione dei propri figli interamente agli insegnanti, poiché credono di conoscere meglio i loro interessi. D'altra parte, la ricerca ha dimostrato che i genitori emarginati di studenti stranieri sono suscettibili di mostrare un vivo interesse per l'istruzione dei propri figli, dando un alto valore all'alfabetizzazione, che è la chiave per l'avanzamento professionale ed economico, fornendo incoraggiamento nell'ambito della cultura tradizioni. Pertanto, il contributo dei genitori e dei membri della comunità minoritaria si rivela importante, in quanto funzionano in modo complementare all'istruzione, fornendo ciò che chiamano "capitale della conoscenza" e che include riferimenti culturali ma anche conoscenze e informazioni utilizzate dai genitori per la loro sopravvivenza nel nuovo ambiente ha distinto tre modelli di coinvolgimento dei genitori nell'educazione dei propri figli. Il perseguimento delle famiglie del primo modello, chiamato modello di influenza, è quello di trasformare la casa in un ambiente di apprendimento che soddisfi i bisogni di apprendimento dei bambini (Cheung & Pomerantz, 2012).

Questi genitori credono che ci sia un insieme di conoscenze che il bambino deve acquisire per poter sopravvivere nella società. Questa conoscenza è offerta dalla scuola attraverso gli insegnanti e di conseguenza i genitori devono fidarsi degli insegnanti come esperti per questo lavoro, ma anche partecipare loro stessi alla trasmissione di questa conoscenza. Secondo il secondo modello di coinvolgimento dei genitori, il

modello della riforma scolastica, i genitori mostrano un interesse ancora maggiore per l'educazione dei loro figli e si impegnano in uno sforzo per cambiare la scuola esistente in modo che si adatti alle esigenze dei loro figli (Papathanasiou, 2022a).

Questi genitori comunicano regolarmente con la scuola con l'obiettivo di realizzare il cambiamento desiderato, in modo che diventi più sensibile ai bisogni degli studenti, così come li percepiscono. Per raggiungere questo obiettivo, questi genitori partecipano come membri di comitati consultivi, comitati di amministrazione scolastica o comitati misti genitori-insegnanti. Infine, sulla base del terzo modello, il modello dei sistemi cooperativi, il perseguimento dei genitori è la loro partecipazione diretta alle attività scolastiche, frequentando laboratori a scuola, fornendo assistenza agli insegnanti in classe o assumendo il ruolo di loro assistente, nell'interconnessione tra scuola, casa, comunità e nel funzionamento di questi tre fattori come un tutto unico (Georgis *et al.*, 2014).

5. Approccio metodologico

Per indagare il fenomeno del coinvolgimento dei genitori abbiamo condotto un'indagine quantitativa. Il campione è composto da 250 rifugiati e migranti che vivono in appartamenti e strutture ricettive aperte per richiedenti di protezione internazionale. La tecnica di raccolta del campione è stata effettuata con il metodo dell'intervista strutturata (in presenza di un mediatore/interprete interculturale) utilizzando un questionario, in cui gli assistenti alla ricerca hanno registrato le risposte dei partecipanti (Georgiadis & Pantazis, 2020). Il contenuto del questionario si è basato sulla revisione della letteratura greca e straniera e ha cercato di rispondere alla domanda principale di questo lavoro, l'indagine sull'integrazione politica, sociale e professionale degli immigrati/rifugiati che vivono in strutture ricettive (Boudon, 1993). Tutte le interviste sono state condotte su base individuale. Le sue domande erano di tipo chiuso e sono un mezzo basilare per raccogliere e categorizzare dati di interesse sociologico. Identificando – preventivamente – i temi e i loro singoli aspetti, si è cercato di garantire dati accurati e comparabili che consentissero di trarre conclusioni valide e attendibili (Baldassarre, 1995).

6. Analisi dei risultati

Il tema del coinvolgimento dei genitori nell'istruzione ha recentemente attirato l'interesse di genitori, ricercatori, educatori, tecnocrati e altri attori sociali. È legato al progresso scolastico, motivo per cui è stato promosso come pratica per migliorare il rendimento degli studenti che provengono da strati socioeconomici bassi, da famiglie

immigrate o appartenenti a minoranze. Nonostante i progressi della ricerca, il coinvolgimento dei genitori e il concetto di famiglia sono spesso trattati in modo monolitico con la loro eterogeneità interna minimizzata o ignorata, mentre le esperienze dei genitori immigrati o di minoranza sono emarginate. In questo capitolo si tenta di ridefinire il concetto di coinvolgimento dei genitori, attraverso l'adozione di un nuovo prisma da parte degli insegnanti. L'applicazione - da parte loro - di una nuova critica di dimensione culturale, che si applicherà alle pratiche scolastiche abituali ma anche alle loro aspettative, determinerà il rapporto famiglia-scuola immigrato, ponendolo su una base più efficace (Kovacevic *et al.*, 2018).

	Risposte	%
Si	47	18,8%
No	203	81,2%
TOTALE	250	100,0%

Tabella 1. *Frequenza scolastica (in Grecia)*

Alla domanda se i propri figli vanno a scuola, la percentuale più alta (81,2%) ha risposto negativamente.

I risultati di cui sopra possono essere ragionevolmente interpretati se prendiamo in considerazione la ricerca del Comitato Scientifico del Ministero dell'Istruzione e della Cultura (2017), secondo il quale la caratteristica principale del quadro nell'educazione degli immigrati/rifugiati è la *presenza instabile*. Nella maggior parte dei casi non si tratta di abbandono definitivo della scuola, ma di frequenza non sistematica. Cioè, la percentuale di bambini assenti può essere simile di giorno in giorno, ma non sono gli stessi bambini. A causa della fluidità del numero di studenti iscritti (ovvero dei continui spostamenti), la durata media degli studi per studente è limitata. È stato osservato che la percentuale di bambini che registrano una scolarizzazione sistematica è bassa (Ministero dell'Istruzione, 2017).

Secondo Georgiadis e Pantazis, la mancanza o la ristrettezza degli spazi affrontati dalle famiglie povere può avere gravi effetti soprattutto sul regolare sviluppo dei bambini. Inoltre, la mancanza di spazio è legata al rendimento dei bambini nelle attività scolastiche o extrascolastiche. L'effetto combinato delle condizioni ostacola il lavoro extrascolastico degli studenti, mentre la costante mancanza di beni che danno qualità della vita (es. beni di consumo) determina un'elevata morbilità nell'infanzia, con corrispondenti effetti sulla vita scolastica (Georgiadis e Pantazis, 2020).

La mancanza di competenze linguistiche è uno dei problemi più gravi per i bambini che frequentano la scuola, perché i bambini non possono comunicare. Il linguaggio, i pregiudizi, gli stereotipi e i problemi d'integrazione sociale delle loro famiglie creano

un contesto difficile, sul quale si basa il rapporto negativo con la scuola e la loro rapida uscita da essa (Cheung & Pomerantz, 2012).

La scuola, nel suo tentativo di svolgere il suo ruolo pedagogico, incontra enormi difficoltà, mentre il sistema scolastico non conosce le origini socioculturali dei bambini e le loro diverse biografie (Papathanasiou, 2021).

	Risposte	%
Quotidianamente	66	32,5%
Pochi giorni al mese	137	67,5%
TOTALE	203	100,0%

Tabella 2. *Regolarità della frequenza scolastica (in Grecia)*

I risultati della tabella 2 confermano il quadro di scolarizzazione instabile. In particolare, il 67,5% dichiara di andare a scuola pochi giorni al mese, mentre solo il 32,5% dichiara di andare a scuola tutti i giorni. I risultati di cui sopra sono confermati anche da ricerche correlate, che hanno dimostrato che i bambini di determinati strati sociali con un background di immigrati o i figli di zingari hanno minori opportunità di successo a scuola. Insieme allo status economico e al capitale sociale, anche il capitale culturale svolge un ruolo importante nel processo educativo e nell'accesso al mercato del lavoro (Cheung & Pomerantz, 2012).

Il successo scolastico dei bambini dipende in misura significativa dal livello di istruzione e dalla posizione socioculturale dei genitori. Il percorso scolastico e le qualifiche dei figli sono generalmente più elevati quando il livello di istruzione dei genitori è elevato. I bambini i cui genitori hanno un livello di istruzione particolarmente basso o sono analfabeti, come gli immigrati/rifugiati, trovano particolarmente difficile ottenere titoli di studio elevati (Ribolzi, 2001).

A scuola, affrontano particolari esigenze educative, derivanti dalla loro biografia individuale/familiare, dalle differenze linguistiche e culturali a essa associate, e dalla posizione delle famiglie nella società. Si trovano anche di fronte a problemi istituzionali se sono costretti a ripetere una lezione o sono sistematicamente assenti, situazioni che portano a reazioni fisse da parte degli insegnanti. Tutto ciò costituisce un ostacolo alla partecipazione di questi bambini al processo educativo, al proseguimento degli studi e al loro successivo accesso al mercato del lavoro (Georgiadis & Pantazis, 2020).

	Risposte	%
Si	66	32,5%
No	137	67,5%
TOTALE	203	100,0%

Tabella 3. *Necessità percepita di frequentare la scuola*

Dai risultati presentati nella tabella 3, consegue che il 67,5% ritiene che la frequenza dei propri figli alla scuola greca non sia necessaria, mentre il 32% ritiene che lo sia.

	Risposte	%
Si	8	3,9%
No	195	96,1%
TOTALE	203	100,0%

Tabella 4. *Distribuzione del campione relativo all'aiuto nelle lezioni dei figli*

Dai risultati della tabella 4, osserviamo che il 96,1% dei bambini del campione non riceve alcun aiuto dai genitori nelle lezioni a scuola e solo il 3,9% lo fa.

	Risposte	%
Si	28	13,8
No	175	86,2
TOTALE	203	100,0

Tabella 5. *Distribuzione del campione rispetto alle comunicazioni scuola-famiglia sui progressi dei figli*

Dalla distribuzione del campione, in termini di comunicazione scuola-famiglia, in merito all'andamento dei figli immigrati/rifugiati, ne consegue che solo il 13% ha comunicazione con la scuola dell'andamento dei propri figli, mentre il restante 86,2% non ha avuto.

	Risposte	%
Si	35	17,2
No	168	82,8
Totale	203	100,0

Tabella 6. *Partecipazione dei genitori a eventi e iniziative, gite scolastiche*

Dai dati della tabella 6 emerge che l'82,8% dei genitori non ha partecipato ad attività scolastiche, mentre il 17,2% ha partecipato a eventi o gite della scuola frequentata dai propri figli.

	Risposte	%
Si	19	9,5
No	180	90,5
Totale	199	100,0

Tabella 7. *Distribuzione del campione rispetto all'incoraggiamento dei bambini a partecipare a iniziative ed eventi scolastici*

I dati nella tabella 7 mostrano che il 90,5% dei genitori non ha incoraggiato i propri figli a partecipare alle celebrazioni scolastiche o ad altri eventi scolastici, mentre il 9,5% lo ha fatto.

7. Riflessione conclusiva

Dalla trattazione complessiva dell'argomento si può ragionevolmente presumere che sia possibile interpretare i risultati della ricerca in maniera logica e lineare: il contesto familiare è particolarmente importante nell'affrontare le esigenze scolastiche. I genitori aiutano i figli sul versante sia pratico che etico, ma il *background* sociale ed educativo gioca un ruolo importante. L'intervento genitoriale di accompagnamento, infatti, può fallire se i genitori non hanno le conoscenze, le capacità e le competenze necessarie per perseguirlo (Papathanasiou, 2023). Nondimeno, alcuni critici del coinvolgimento dei genitori intravedono degli effetti negativi nella sua diffusa attuazione, sostenendo che la natura culturalmente determinata dell'azione potrebbe impedire la piena partecipazione dei gruppi di immigrati e delle minoranze etniche alla vita sociale del Paese ospite. Al momento, non vi sono sufficienti studi che mostrino gli effetti (positivi o negativi) del coinvolgimento familiare nel progresso scolastico degli alunni stranieri. L'etnia e il livello socioeconomico sembrano influenzare la forma assunta dalla cooperazione tra scuola e famiglia, ma occorre che l'istituzione scolastica presti maggiore attenzione a questi fattori (Georgiadis & Pantazis, 2020).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldassarre, V.A. (1995). *Introduzione alla ricerca empirica in educazione: I concetti e i metodi*. Bari: Edizione dal Sud.
- Boudon, R. (1993). *Metodologia della ricerca sociologica*. Bologna: Il Mulino.
- Cheung, C., & Pomerantz, E.M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820–832. <https://doi.org/10.1037/a0027183>
- Epstein, J.L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement. *Peabody Journal of Education*, 62(2), 18–41. <https://doi.org/10.1080/01619568509538471>
- Epstein, J.L., Jung, S.B., & Sheldon, B.S. (2019). Toward equity in school, family, and community partnerships. In B. Sheldon & T.A. (Eds.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education* (pp. 1–19). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118966631>
- Georgiadis, D. (2020). *Educazione sociale e consulenza*. Atene: Filippotis.
- Georgiadis, D., & Pantazis, V. (2020). *Migrazione forzata in Grecia: Politiche d'integrazione sociale e professionale dei migranti/rifugiati*. Atene: Diadrasa.
- Georgis, R., Gokiart, R.J., Ford, D.M., & Mulki, A. (2014). Creating inclusive parent engagement practices. Lessons learned from a school community collaborative supporting newcomer refugee families. *Multicultural Education*, 21(3–4), 23–27.
- Kovacevic, Z., Klimek, B., & Drower, I. (2018). Refugee children and parental involvement in school education: A field model. In *Social justice and parent partnerships in multicultural education contexts* (pp. 1–15). <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3943-8.ch008>
- Ministero dell'Istruzione. (2017). *Progetto di educazione dei rifugiati: Sostegno ai bambini rifugiati*. Atene: Ministero dell'Istruzione.
- Mogli, M., Kalbeni, S., & Stergiou, L. (2020). 'The teacher is not a magician': Teacher training in Greece reception facilities for refugee education. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(7), 42–55. <https://doi.org/10.31458/iejes.788369>
- Papathanasiou, M. (2022a). Enhancing parents' engagement to enhance children's learning. In *Handbook of research on family literacy practices and home school connections* (pp. 1–20). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/9781668445693>
- Papathanasiou, M. (2022b). Development of communication skills in the school community with dialogic reflection. In A. Kokkos & Associates (Eds.), *Skill development: A multidimensional approach* (pp. 1–15). Athens: Scientific Association of Adult Education.
- Papathanasiou, M. (2023). Can all grown-ups be adult learners? In A. Kedraka & T. Tzovla (Eds.), *ΓΗΡΑΣΚΩ ΑΕΙ ΨΙΛΑΣΚΟΜΕΝΟΣ, learning through the life span: Trends, dimensions, practices, and reflections* (pp. 1–10). University of Thrace.
- Potocky, T.M. (2002). *Best practices for social work with refugees and immigrants*. Columbia University Press.
- Ribolzi, L. (2001). *Sociologia e processi formativi*. Brescia: La Scuola.
- Rutter, J. (1994). *Refugee children in the classroom*. London, England: Trentham Books Ltd.

- Sarikoudi, G., & Apostolidou, A. (2020). Parenting and education: The example of refugee parents in Greece. *Refuge*, 36(1), 40–49. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.40720>
- Vernez, G., & Abrahamse, A. (1996). *How immigrants fare in U.S. education*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Weine, S. (2008). Family roles in refugee youth resettlement from a prevention perspective. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(3), 515–532. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2008.02.006>



Costruire giardini in un mondo in frantumi

Paola Affettuoso

Docente di Lettere. Neuro-pedagoga clinico. Teacher P4C. Art counsellor.

affettuosopaola@gmail.com

RIASSUNTO: Questo contributo narra un percorso pedagogico svolto in una Casa Circondariale presso un Istituto Secondario di Secondo Grado, a indirizzo alberghiero e agrario. L'esperienza, maturata in cinque anni di insegnamento, ha mirato a favorire l'emancipazione degli studenti, eterogenei per età, cultura e nazionalità, attraverso l'esplorazione del libro, spesso percepito come estraneo. Partendo da un approccio fisico, gli studenti hanno affrontato lettura, comprensione e dialogo con autori, culminando nella scrittura di monologhi sul tema "Costruire giardini in un mondo in frantumi." Questi testi sono stati trasformati in una performance teatrale intitolata *Può nascere un fiore nel nostro giardino*. L'attività si è ispirata al lavoro di gruppo di matrice gestaltica, con elementi della *Philosophy for Children* (P4C) integrati in alcune fasi del progetto.

PAROLE-CHIAVE:

Gruppo.
Partecipazione democratica.
Emancipazione.
Corpo. Libro.

Building Gardens in a Shattered World

ABSTRACT: This paper presents a pedagogical journey carried out in a prison-based secondary school with a focus on catering and agricultural studies. The experience, developed over five years of teaching, aimed to foster the emancipation of students diverse in age, culture, and nationality through the exploration of books, often unfamiliar to them. Starting with a physical approach to the book, students engaged in reading, comprehension, and dialogue with authors, culminating in the creation of monologues on the theme "Building Gardens in a Shattered World." These writings evolved into a theatrical performance titled *A Flower Can Bloom in Our Garden*. The project was inspired by gestalt-based group work, with elements of Philosophy for Children (P4C) integrated into specific phases of the activity.

KEYWORDS:

Group. Democratic participation.
Emancipation. Body.
Book.

1. Da qui si vede il mare!

Questa è la possibilità che mi do ogni giorno entrando al carcere, percorrendo e sentendo risuonare i miei passi e quelli dei miei colleghi, attraversando i 6 cancelli, che alla fine mi porteranno a incontrare i miei studenti e... vedere il mare! Forse!

Sono nota per essere la “professoressa del cerchio”. Nota e scomoda. Nota tra gli studenti, che, dopo le prime perplessità o le frasi di rito (Io non bevo da 4 settimane...), poi prendono gusto a stare in cerchio! Scomoda! per la polizia penitenziaria, in quanto metto a rischio la sicurezza, perché non mantengo le distanze, e addirittura mi seggo in mezzo a loro.

Tuttavia, continuo a voler vedere, insieme ai miei studenti, il mare! E continuo a sperare che un giorno anche la “sicurezza” scorderà il mare tra le mura.

L’esperienza che desidero condividere è nata dalla difficoltà, dall’impotenza di essere stata catapultata all’insegnamento dentro le mura, così, all’improvviso. Senza alcuna indicazione e formazione specifica, come tutti quelli che sono... pardon... che siamo lì.

Potevo farmi sopraffare dal senso di impotenza e, non vedendo le persone, continuare a impostare una lezione tradizionale, frontale e magari noiosa (perché pochissimi mi comprendevano), o trovare strategie per interessarli e interessarmi al tempo trascorso insieme. Ho cominciato a recuperare il bagaglio culturale e pedagogico di 22 anni in salute... mentale, e ho immaginato di aprire le finestre e vedere il mare insieme a loro.

In tutto questo, la mia curiosità mi ha fatto incontrare la P4C e, dopo un percorso formativo promosso nel 2022 dal CRIF Sicilia coordinato dalla Prof.ssa Alessandra Tigano, è cominciata l’avventura. Ho acquisito il titolo di *Teacher in P4Chikdren/Community* e, sulla base delle esperienze formative maturate, ho avuto modo di sperimentare la pratica filosofica in carcere e di dare grande impulso allo sviluppo del mio Sé professionale.

L’avventura ci ha portato dapprima a incontrare *il libro*, per arrivare alla fine del percorso, inteso come anno scolastico, alla scrittura e infine alla messa in scena di una performance teatrale.

Se avessimo anche una Fantastica, come una Logica, sarebbe scoperta “l’arte di inventare”: fondamentale è stato il mio incontro con Fantastica, indispensabile per coinvolgere i miei studenti a scrivere dei monologhi, magari grammaticalmente imperfetti... Imperfetti, poi, secondo quale sguardo?! Però, empaticamente fortissimi! E avere il desiderio di portarli in scena!

Così, siamo andati in scena con una performance dal titolo “Può nascere un fiore nel nostro giardino!”.

È cominciato un percorso emotivamente coinvolgente di disvelamento e alla fine abbiamo visto “l'uomo”.

Seduti in cerchio, dopo settimane di lettura condivisa, superando la difficoltà iniziale di chi sa leggere a stento e i relativi blocchi e ilarità (che sarebbero potuti degenerare in risse...); dopo l'incontro con alcuni autori di cui abbiamo letto i libri, cominciano a succedere delle “cose”: uno studente che, durante la lettura condivisa di un testo, mi chiede: «Prof, ma lei, da bambina, che cosa sognava di fare da grande?». E alla mia (contro)domanda, «E lei?!», risponde: «Io volevo fare il pompiere!». «Perché?» «Per salvare la gente!».

O quando abbiamo evocato l'odore di naftalina del cappotto “buono” della nonna, quando, mano nella mano, si andava a messa...

Questo potere evocativo, e molto di più, ha avuto nel nostro viaggio, la lettura!

Dopo settimane di sperimentazioni, evocazioni, ricordi belli e meno belli, abbiamo lanciato il tema su cui desideravamo lavorare: *Costruire giardini in un mondo in frantumi!*

E poi ancora infiniti ricordi, evocazioni, odori, suoni!

L'esperienza narrata ha alla base, naturalmente, una serie di teorie acquisite e sperimentate negli anni di formazione personale e professionale, ma quello che mi preme fermare alla mente è l'esperienza emotiva e formativa, con tutte le criticità che ne emergono, di un laboratorio in carcere.

Il luogo è per definizione antidemocratico, in cui convivono due leggi: quella dello Stato e quella delle sezioni. Sono leggi che raramente s'incontrano, e mai coincidono. È un luogo i cui protagonisti, per usare un termine teatrale, hanno l'uno nei confronti dell'altro pregiudizi insormontabili.

Proporre la partecipazione a un laboratorio che prevede, come assunto di base, la partecipazione democratica a chiunque ne faccia parte, è già esperienza complessa. Osservare e descrivere le eventuali modificazioni avvenute all'interno del laboratorio e le metamorfosi espressive verbali e non verbali è stato il mio punto di osservazione; prendere atto, inoltre, di come una certa mentalità e un certo stile di vita siano profondamente radicati; e di quanto sia complesso restituirli alla persona, per permettere di osservarli in maniera critica.

Il rispetto delle regole e dei ruoli, seppur stabiliti attraverso la partecipazione democratica, è stato il lavoro che ha necessitato di molto tempo dedicato e grandi aggiustamenti, perché c'è un momento in cui prende il sopravvento la storia personale, fatta di aggressività, soprusi e sopraffazioni, e diventa difficile sottostare a un percorso definito che pone limiti e confini.

Superare i limiti comunicativi che la popolazione carceraria s'impone è stata un'altra difficoltà. Nel codice carcerario, infatti, esistono delle parole che i reclusi non possono dire, neanche se si tratta della finzione teatrale, ma, per fortuna, si trova sempre lo

studente più brillante, o intuitivo, che riesce ad andare oltre le rigidità e a dimostrare con i fatti che molti pregiudizi possono essere superati, anche grazie al percorso pedagogico messo in atto dall'istituzione scolastica.

Vedere e ripensare il corpo, il mio corpo e il corpo dell'altro; il corpo che diviene oggetto di esaltazione o di disprezzo; il corpo che non sa trovare la giusta distanza; il corpo che vive di sottrazioni di desideri e bisogni.

Sperimentare spazi in cui posso riappropriarmi del corpo come parte integrante di me e riuscire a sentirne i desideri; sperimentare un modo sano di stare insieme, avendo un obiettivo condiviso per il bene comune è cosa assai difficile, ma non impossibile!

Osservare il volto e l'espressione che si trasforma, gli occhi che si illuminano quando, saliti sul palco, si fa la cosa che più ci piace: cantare, suonare, lavorare alla scenografia. Sentirsi dire che il giovedì, giorno del laboratorio, sia diventato il giorno più bello e più atteso della settimana. Tutto questo restituisce il senso del lavoro affrontato con non poche complessità.

Queste sono alcune delle infinite sollecitazioni emotive e formative provenute dal percorso proposto in maniera sperimentale...

2. Momenti di vita creativa

Per dare in piccola parte il senso di quanto avvenuto, mi piace riportare dei frammenti di monologhi che sono diventati il nostro testo teatrale:

“Può nascere un fiore nel nostro giardino”

E sì, che il mondo si è frantumato

E sì, che il mondo si è rotto

E sì, che il mondo si è screpolato

sfasciato

distrutto

venduto

bruciato

consumato

prostituito

E sì, che il mondo si è ammalato

E sì, che il mondo si è usurato

E sì, che il mondo si è istituzionalizzato

giustiziato

legalizzato

prosciolto

accusato
liberalizzato
occultato
[...]

E sì, che il mondo si è masaniellizzato
E sì, che il mondo si è anarchizzato
E sì, che il mondo si è autorizzato
Non potevamo immaginare un giardino migliore di questo. (M.R.)

Il mio giardino lo trovo quando

respiro l'aria fresca
nel cortile di questa struttura.
Percepisco la sensazione di libertà
già dal momento che sento
il rumore della chiave
all'interno della serratura,
che poi si concretizza
quando alzo gli occhi verso il cielo
per cogliere il vero senso di libertà. [...] (B.S.)

[...] La libertà è una piccola parola che...

solo a pronunciarla e a scriverla
sento un nodo in gola e i brividi addosso.
Solo chi si trova in questa sofferenza può realmente capire cosa si prova
quando quell'ora tanto attesa
vola via senza che me ne accorga.
Quanto dolore si prova quando si chiude quel cancello
Ci si sente ancor più lontano dalla famiglia,
dalla vita.
Ma poi aprendo la bilancetta,
guardo le foto e sento il profumo del bucato pulito,
stringo i pugni fissando le foto dei miei figli e della mia compagna...
e penso...
che nulla è impossibile e niente dura per sempre. (A.C.)

Il mio giardino non è...

Quando c'è stata l'alluvione e siamo rimasti chiusi in cella senza acqua e
senza luce
Il mio giardino non è...

Quando rifletti su tutti i tuoi errori
commessi nel passato e rimani marchiato a vita;
e la cosa che fa più male
è che nessuno si accorge del tuo cambiamento,
o fa finta di non vederlo.
Il mio giardino non è...
Quando nelle giornate di festa,
o in una ricorrenza particolare,
ti trovi recluso
lontano dai tuoi cari e dai tuoi affetti.
Il mio giardino non è...
Quando aspetti una risposta per ricevere un permesso,
o qualsiasi altro beneficio,
che ti spetta di diritto e per legge,
e questo ti viene negato.
[...] O solamente per una burocrazia che non fa andare avanti questo Paese
come dovrebbe.
Ma quello che so è che niente dura per sempre...
E ciò che mi dà conforto e di cui sono certo è che anch'io ho il mio giardino,
e si chiama famiglia. (A.S.)

Il mio giardino è...
L'aria che respiro.
Il mio giardino è...
Il tramonto, è l'alba.
Il mio giardino
somiglia a un bambino appena nato
che comincia a capire l'atmosfera della vita.
Il mio giardino è...
rifugiarsi tra la folla e vedere che tutti collaborano
a rendere un mondo migliore.
Il mio giardino è...
quel paese non molto lontano,
dove tutti si amano e nessuno dice all'altro
tu...puoi cambiare. (S.C.)

3. Chiudere aprendo

Alla fine del lavoro ti ritrovi da sola a ripensare a quanto avvenuto, e a come è stato gestito. Ti chiedi se questa modalità di lavoro abbia avuto un senso, se riesca a lasciare il segno o a indurre qualche riflessione o ripensamento sulle scelte passate e future, e su quali aggiustamenti dovrai lavorare per il prossimo progetto. Ti ritrovi a chiederti quale ruolo debba avere la scuola all'interno delle case di reclusione, e continui a credere che il motto con cui ogni anno inizi le lezioni, *Sapere aude!*, sia l'unico motivo che ti spinge ogni anno e ogni giorno a entrare dentro le mura, a ripercorrere i cancelli che ti porteranno a incontrare gli studenti; e insieme, cercare il mare!

SUGGERZIONI BIBLIOGRAFICHE

- Cosentino, A. (Ed.). (2002). *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marcolongo, A. (2019). *Alla fonte delle parole*. Milano: Mondadori.
- Rodari, G. (2013). *Grammatica della fantasia*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Scavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e altri mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.

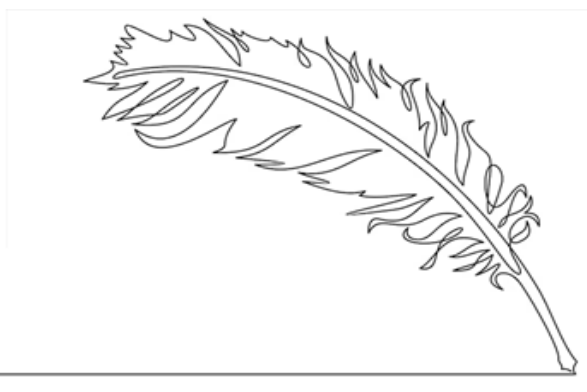
SEZIONE

SECTION

dialoghi



TALKS



Parlando di infanzia, filosofia ed educazione

Manuela Pitterà* in dialogo con Walter Kohan**

Nel panorama internazionale della *Philosophy for and with Children*, Walter Omar Kohan è una delle figure più rappresentative e note. Ciò deriva da almeno due caratteristiche. Da una parte, l'originalità del suo percorso di ricerca, che lo porta a esplorare, con incessante, infantile curiosità, nuovi territori (geografici, filosofici e culturali) in cui filosofia e infanzia si incontrano e nuove modalità con cui rinnovare l'educazione per farla essere un viaggio di cambiamento del/nel mondo e un impegno democratico piuttosto che quella fabbrica di produzione di tipi umani definiti attraverso il raggiungimento *learning outcomes* a cui è stata ridotta. Dall'altra, c'è la sua incredibile capacità di animare sessioni di domande filosofiche in tutto il mondo, in ciò agevolato dalla possibilità di farlo trovandosi a proprio agio nell'espressione verbale in almeno cinque diverse lingue. Sia permesso un ricordo personale: anni fa stavo parlando con David e Nadia Kennedy di una conferenza di P4C (cui non avevo partecipato) e chiesi che tipo di *workshop* avesse fatto Walter. David Kennedy si illuminò, con un guizzo divertito e ammirato nello sguardo e disse: "You know, that kind of magic that is typical of Walter", descrivendo poi come avesse tenuto il workshop danzando fra tre diverse lingue (spagnolo, portoghese e inglese) in modo da includere tutti... e tutti si erano sentiti partecipi.



L'innovatività della sua riflessione è testimoniata dall'ampiezza delle sue opere e dalle sedi editoriali in cui sono apparse. Senza alcuna pretesa di esaustività mi pare si possano distinguere alcune traiettorie tematiche, all'interno di un campo dominato, come detto, dai due fuochi della filosofia e dell'infanzia. Anzitutto, l'impulso dato alla "filosofia dell'infanzia" come ambito autonomo di ricerca, cui ha contribuito, più nello specifico, con la sua idea dell'infanzia aionica, derivante da un'ingegnosa e idiosincratia rilettura di

* EU Project Designer, P4C Expert. E-mail: manuela.pittera@gmail.com

** Professore di Filosofia dell'Educazione presso l'Università Statale di Rio de Janeiro, Brasile. E-mail: wokohan@gmail.com

Eraclito: l'infanzia letta seconda la temporalità dell'*aion* e non di *chronos* non è l'infanzia come età anagrafica. In questo senso, Kohan (2006, 2014b), sulla scia di Deleuze (un autore che ha frequentato curando anche una traduzione dell'*Abbecedario*), scrive che «[d]ivenire-bambino non è diventare un bambino, infantilizzarsi, nemmeno retrocedere alla propria infanzia cronologica. Divenire è incontrarsi con una certa intensità. Divenire-bambino è l'infanzia come intensità, un situarsi intensivamente nel mondo: un uscire sempre dal “proprio” luogo e situarsi in altri luoghi, sconosciuti, insoliti, inaspettati; è qualcosa senza passato, presente o futuro; qualcosa senza temporalità cronologica, ma con geografia, intensità e direzioni proprie» (2006, pp. 53-54). Tale posizione esclude ogni visione evolutivo-stadiale che, in ultima istanza, è alla base di ogni progetto di “politica della formazione” per cui vi è «l'idea che l'insegnamento della filosofia dovrebbe servire alla formazione di una persona ideale o di una società ideale» (2014a, p. 31. Cfr. anche 2017a), così vanificando il potenziale di rinnovamento inatteso e l'incontro con l'intensità che l'infanzia e la filosofia dovrebbero essere.

Potremmo ri-descrivere le pedagogie che si ispirano a una politica della formazione come pedagogie che schivano l'erranza (nella duplice accezione del termine *errare*), laddove Kohan si è sempre più interessato all'educazione come viaggio, metaforico ma anche reale – si pensi ai suoi studi su Simón Rodríguez (2015) ma anche al modo in cui si accosta all'opera di Freire (2022, 2023).

Non è un caso che due degli ultimi volumi di Kohan si siano focalizzati sulla ricostruzione biografico-filosofica di grandi educatori sudamericani: prendendo sul serio la distinzione, che Foucault fa nel suo ultimo corso al Collège de France, fra filosofia come attività cognitiva e intellettuale e filosofia come un modo di vita, è come se Kohan, sia nella sua opera di educatore sia in quella di ricercatore – sempre che si possano separare le due –, si interroghi con gli occhi del bambino su come la vita diventi filosofia e la filosofia vita; e il racconto di vite filosofiche sono uno dei modi in cui incontrare delle intensità.

Forse in questo possiamo vedere – al di là degli aspetti metodologici – una delle ragioni profonde per cui Kohan si è allontanato dal modello lipmaniano. Anche l'educazione al giudizio di cui Lipman (2003) si è fatto araldo intendeva il giudizio non come un mero processo mentale-cognitivo bensì come “una visione microcosmica della persona” (p. 292) e la filosofia era invocata per rispondere alla “fame di significato” dei bambini (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980). Ma rimane – almeno questo sembra trasparire da alcune riflessioni di Kohan – una certa ipoteca razionalista (Waksman & Kohan, 2013) sulla sua opera che rischia di attenuarne la portata esistenziale.

E, tuttavia, non solo Kohan sa che non dobbiamo istituire un aut-aut rigido fra le due forme di filosofia ma, soprattutto, non ha mancato di riconoscere che «[n]el momento in cui [Lipman] è entrato nei reami della infanzia e della filosofia come in quelli delle nostre vite niente ha potuto continuare a essere com'era. Tutto è diventato, in un certo senso, più infantile [*childlike*] e, in un altro, più filosofico» (2014a, p. 27). Lipman ha creato le

condizioni di quell'incontro fra infanzia e filosofia che Kohan continua a coltivare, felicemente errando.

VITA E FORMAZIONE

MP: Ti ricordi come è nato il tuo interesse per la filosofia?

WK: Leggendo Nietzsche durante un viaggio in Europa. Avevo appena finito gli studi di Economia all'Università di Buenos Aires, presi lo zaino e mi imbarcai per Barcellona. Era il 1985. La filosofia studiata a scuola mi era piaciuta ma la consideravo una lettura da relegare al tempo libero. In viaggio mi capitarono tra le mani *L'Anticristo* di Nietzsche e *La ribellione delle masse* di Ortega e Gasset.

MP: Poi dalla Spagna ti spostasti in Italia. Che cosa ti fa piacere ricordare di quel periodo?

WK: La prima cosa che feci una volta arrivato a Napoli fu andare allo stadio San Paolo a vedere un allenamento di Maradona. Riuscii a farmi persino una foto con lui. Fu bellissimo. Poi proseguii per la Grecia, per la Jugoslavia e, infine, decisi di andare a Berlino Est e Ovest e in Scandinavia. All'epoca a Berlino c'era ancora il muro. Fu lì che leggendo un po' di filosofia pensai che al ritorno in Argentina mi ci sarei dedicato seriamente.

MP: Quindi ti reiscrivesti all'Università?

WK: Sì, prima di partire mi ero iscritto a Psicologia. Ero in dubbio tra psicologia e filosofia. Una prima parte del percorso era in comune. Quando ritornai decisi di continuare con Filosofia. Finiti gli studi velocemente perché ero molto motivato e pieno di entusiasmo.

MP: Fu allora che ti innamorasti della filosofia antica?

WK: Nell'Argentina degli anni '80 si viveva il ritorno della democrazia. Molti professori erano rientrati dall'esilio. Incontrai un professore di filosofia greca che insegnava in maniera molto seduttiva: Conrado Eggers Lan. Era anche filologo ed era stato in esilio in Messico. Con lui mi appassionai ai presocratici, a Socrate, a Platone ed anche al greco antico. La mia professoressa di greco era Victoria Juliá, una educatrice straordinaria. Non studiavamo la grammatica, imparavamo la lingua direttamente dai testi di Omero, Eraclito, Platone... Era bellissimo. Eravamo un gruppetto di ragazzi entusiasti di passare l'intera giornata studiando. Mi viene in mente un aneddoto che dimostra la nostra passione. Con Pedro, il mio compagno di studi, dopo un semestre di lezioni di greco, decidemmo di tradurre l'Eutifrone di Platone. Era estate, faceva molto caldo ma noi passavamo almeno 10 ore al giorno a lavorarci su. Dopo l'estate presentammo orgogliosi a Victoria la nostra traduzione amatoriale e piena di errori.

MP: Riepilogando, sei partito dall'economia per poi passare alla psicologia, alla filosofia, alla lingua greca. Quindi come sei arrivato alla pedagogia?

WK: Al secondo anno sono diventato assistente del professore di filosofia greca, perciò al momento della laurea avevo già alle spalle un po' di pratica. Poi ho continuato insegnando all'università. Mi piaceva, però dopo un po' mi resi conto che mi ero allontanato dalla filosofia trasformativa con effetti sul sociale. Mi occupavo di cose belle ma erudite,

separate dalla vita concreta. Il nostro gruppetto di universitari viveva un po' dissociato dalla società.

LA SCOPERTA DELLA P4C

MP: La Philosophy for Children come entrò nella tua vita?

WK: All'università vidi un piccolo annuncio in cui si cercavano persone interessate alla P4C e mi colpì subito perché coniugava la mia passione per la filosofia a quella per l'infanzia. Così cominciai un'altra sfida. Conobbi Lipman e subito l'interesse iniziale si trasformò in una passione molto forte.

MP: Quale fu la tua prima impressione di Lipman e della Sharp?

WK: Lui era un personaggio affascinante. Lei era molto simpatica, un po' bambina, aveva una gran bella energia. Lipman era più serio. Non era caloroso come la Sharp. Però era generoso, seducente. Ricordo che ci invitarono a fare la formazione a Mendham. Nel 1993 partecipai ai loro seminari negli Stati Uniti tre o quattro volte. Nello stesso anno vennero entrambi a Buenos Aires a tenere un corso di due settimane. Dopo un anno molto intenso, iniziai il dottorato internazionale in Messico e Lipman fu il correlatore della mia tesi.

MP: Che cos'è che ti affascinò del programma?

WK: Questi seminari erano veramente eventi trasformativi perché si viveva due settimane fianco a fianco con altre 30 persone interessate alla stessa cosa, praticando la filosofia 24 ore al giorno. Mendham era un luogo splendido per filosofare. Non c'era più la trasmissione della filosofia come avveniva all'università, la filosofia finalmente veniva prodotta, praticata. Fino ad allora era stata una sorta di commentario del pensiero dei filosofi. Finalmente il pensiero veniva usato, diventava vivo. Fino ad allora avevo studiato storia della filosofia occidentale. Sono molto grato a Lipman e Sharp per avermi aperto le porte della pratica.

SENTIRSI BAMBINI

MP: Fu determinate nella tua scelta il fatto che la filosofia si facesse con i bambini?

WK: Moltissimo. Ho sempre avuto una relazione molto bella con l'infanzia. E mi sono sempre sentito un po' bambino. Mi attraevano due forze: quella della filosofia e quella dell'infanzia. La prospettiva di fare filosofia con bambini, di trasformare la scuola, l'educazione, era entusiasmante.

MP: Che cosa intendi quando dici di esserti sentito sempre un po' bambino? Che cosa significa per te sentirsi bambino?

WK: È una domanda straordinaria. È sentirsi un po' sempre all'inizio, avere una passione per ogni nuovo inizio, essere più interessato all'inizio che alla fine. Non è una cosa che dipende da quanti anni hai. Il poeta mozambicano Mia Couto dice che "l'infanzia non è un'età ma un tempo, il tempo in cui non è mai troppo tardi". Mi piace da morire la sensazione che c'è sempre tempo per iniziare. Come i bambini, io mi sento sempre più vicino al non sapere che al sapere. Sono bambino nel senso che ho sempre più domande che risposte,

ho bisogno di ricominciare a pensare le cose ogni volta in modo nuovo, ho paura di finire e amo cominciare.

MP: Messa così sembra che il filosofo non possa non essere bambino...

WK: Filosofo e bambino hanno entrambi la passione per il non sapere, per l'interrogarsi, per ciò che non è ancora. La forza della filosofia risiede nel fatto che non è un sapere ma un rapporto con il sapere. È una cosa che si perde all'università perché, facendo dell'apprendimento della filosofia un apprendimento dei saperi della storia della filosofia, si abbandona la propria infanzia, la propria forza, il proprio non sapere. La filosofia diventa qualcosa di puramente adulto e io mi sono sempre sentito più vicino al non sapere che al sapere, più vicino all'infanzia che alla adultità della filosofia, ho sempre avuto più domande che risposte.

MP: Quindi come fa chi come te si sente bambino a insegnare agli universitari?

WK: Faccio il possibile. Sopravvivo. Nelle mie "lezioni", che non sono lezioni, non trasmetto sapere, non insegno mai quello che so. Mi sembra che la cosa più significativa che possa insegnare sia quello che non so, cioè il rapporto con il sapere, con l'infanzia e con la propria filosofia. La domanda "cosa significa insegnare?" è una domanda straordinaria e cerco di fare onore ai misteri e enigmi che circondano il rapporto pedagogico.

MP: L'educazione dominante finora ha considerato i bambini persone da aiutare a diventare adulti. Come si fa a invertire la rotta?

WK: Si tratta di passare dalla considerazione dell'infanzia come un oggetto incompleto, imperfetto e incapace, all'infanzia come una sensibilità affermativa, inventiva, singolare. Passare dall'infanzia come età all'infanzia come tempo. C'è bisogno di un'educazione che ascolti l'infanzia, che si alimenti dell'infanzia, che non educi ad abbandonare l'infanzia ma sia ispirata all'infanzia e educi a curarla. Per un'educazione rivoluzionaria abbiamo bisogno non di un'infanzia che si educa ma che ci educa. L'infanzia non è un'età ma è soprattutto la possibilità di ogni essere umano, a ogni età, di abitare la curiosità di sognare, di creare. Quindi, quando pensiamo a un'educazione dell'infanzia, pensiamo alla possibilità di sognare l'imprevedibile. Sogniamo di trasformare il mondo ma non sappiamo come lo vogliamo trasformare. Un sogno aperto all'inatteso che si basa sull'ascolto di come può essere il mondo.

MP: Non trovi che una delle caratteristiche dell'essere bambino sia sentirsi protetto dagli adulti?

WK: Alcuni bambini crescono protetti ma molti altri no. Non ne hanno bisogno. Soprattutto in alcuni paesi. Sentirsi al sicuro perché c'è qualcuno che ti protegge non è una cosa propria di tutti i bambini. Secondo me, tipico dell'infanzia è il convivere con la mancanza di protezione, non il preoccuparsi di averla. Non mi sembra che questa sia un'idea infantile, è una preoccupazione adulta. Paradossalmente è una cosa molto tipica di noi del Sud, dell'America latina così come dell'Italia. Deve essere in relazione con la nostra storia. Siamo in una regione in cui se non ci proteggiamo, ci divorano.

LA DIMENSIONE DELL'INFANZIA

- MP: Che cosa intendi quando definisci l'infanzia una specifica relazione con la temporalità?
- WK: L'infanzia è una dimensione altra dal tempo adulto. La temporalità che ci governa da adulti è cronologica, lineare: ci sono un passato, un presente che costituisce un limite, e un futuro. La temporalità propria del mondo adulto si proietta come una linea che non ritorna, è consecutiva, successiva e irreversibile. Invece quella infantile è circolare, ritorna sempre, salta. Non è una linea retta in cui vi sono passato e futuro, è tutta presente. Come dice Eraclito, il principio e la fine della circonferenza sono in comune perché il cerchio può iniziare e finire in ognuno dei suoi punti.
- MP: Potremmo definire la temporalità dell'infanzia anche una direzione libera di ritornare sui propri passi, come una scala i cui gradini il bambino sale e scende per gioco, per il piacere di essere nel presente, senza nessun intento costruttivo?
- WK: La dimensione del gioco c'entra perché non è produttiva ma questa immagine non mi convince. La fine di una linea è il punto più distante dall'inizio; invece, percorrendo il cerchio non ti allontani mai dall'inizio. Io sento di non allontanarmi dall'infanzia. Per questa ragione, secondo me praticare la filosofia è una forma di infanzia. Stare nella filosofia è un po' stare nell'infanzia, rimanere nel tempo della domanda, del non sapere. Per questo tra la filosofia e l'infanzia c'è un rapporto straordinario, sono quasi la stessa cosa.
- MP: Enfatizzando così il ruolo dell'infanzia, non pensi che si corra il rischio di legittimare il processo di infantilizzazione degli adulti?
- WK: Bene così. Rimanendo attaccati all'infanzia si corre un rischio bellissimo. Anzi, è più una possibilità che un rischio. Non è affatto un problema. Immagina come andrebbe il mondo se tutti gli adulti fossero un po' più infantili...
- MP: Non saprei, forse diventeremmo tutti più irresponsabili...
- WK: Beh, a giudicare dal senso di responsabilità che abbiamo ora... che è un senso adulto, rapportato a una moralità adulta. Guarda la direzione che sta prendendo il mondo... Forse senza senso di responsabilità, saremmo un po' più interessanti, più veri.
- MP: In effetti, corriamo anche il rischio opposto: la scomparsa dell'infanzia. Non trovi che ai bambini non si lascia vivere serenamente la propria infanzia, che li vogliamo far crescere troppo velocemente?
- WK: Sì, questo è il vero rischio perché l'infanzia ha un grande potenziale; invece, l'adulthood si può trasformare in attivismo, in conformismo, in competizione, in produttività. A questa mancanza sopperisce la filosofia. Una bambina di una scuola di Bari un giorno mi disse una cosa straordinaria. Mi aveva chiesto: "Chi ha inventato la filosofia?". Io le rilanciai felicemente la domanda e lei rispose: «Una persona che voleva ricordarsi di essere stata bambina»¹. È proprio così. La filosofia può aiutarti a ricordare di essere bambina, che

¹ Cfr. Kohan, 2017b, p. 301.

essere bambini non è un *deficit*. È una ricchezza, una forza vitale che smuove la curiosità ed è importante curarla a tutte le età, particolarmente, se lavoriamo nell'educazione.

MP: Un altro rischio potrebbe essere quello di idealizzare il tempo presente tralasciando il legame con le radici e la progettualità?

WK: Il presente è un tempo bellissimo che non ha senso in altro tempo, ma ha senso di per sé. Gli adulti sono sempre nel futuro o nel passato. Invece non ha senso vivere in un tempo che non sia il presente, il tempo dell'infanzia. Dalla mia bocca non uscirà una sola parola che sminuisca o depotenzi la condizione dell'infanzia.

MP: Data la centratura sull'infanzia, come interpreti l'idea di Gert Biesta che “il compito educativo è di suscitare in un altro essere umano il desiderio di essere in dialogo con il mondo in modo adulto”?

WK: Sono completamente contrario a questa definizione. È frutto di un pensiero adultocentrico. Qui non c'è niente d'infanzia. È l'educazione adultocentrica dominante.

MP: Pur essendo in disaccordo con tale formulazione, so che hai interagito con Biesta, lo hai invitato a Rio: quali sono aspetti della sua visione dell'educazione che trovi convergenti con il tuo modo di intendere filosofia e infanzia? Te lo chiedo anche perché negli ultimi due anni in Italia sono stati tradotti tre libri di Biesta e la sua opera inizia a essere conosciuta e può essere interessante avere una tua prospettiva.

WK: Biesta è un pedagogista estremamente interessante. È vero, è stato da noi, ha visitato il nostro progetto “Em Caxias a filosofia en-caixa?”² e l'insegnante e i bambini sono stati felici della sua presenza. Si tratta di un progetto di pratiche filosofiche con bambini e formazione filosofica degli insegnanti nella scuola pubblica di Caxias, una città della periferia di Rio. Con Biesta penso di avere in comune la critica a ciò che lui chiama *learnification*, il predominio dell'apprendimento che nasconde la mancanza di educazione. Anche il fatto di percepire l'atto pedagogico come un atto creativo... e tante altre cose ma sicuramente non condividiamo la stessa percezione dell'infanzia. Lui è anche abbastanza critico sul movimento di filosofia per bambini e io condivido alcune delle sue critiche.³

MP: C'è qualche caratteristica del mondo adulto che può essere considerato come un valore positivo?

WK: Non sono preparato per rispondere a questa domanda! Non lo so... abbiamo parlato di infanzia al singolare ma c'è anche un'infanzia al plurale, ci sono tantissime infanzie. Lo stesso possiamo dire della adultità: ci sono tante forme di vita adulta. Però, se considerato come tempo (e modalità di vivere il tempo) e non come età anagrafica, possiamo dire che il mondo adulto ha valori che non sono sempre positivi come l'ordine, l'organizzazione, la predicibilità, la pianificazione e la valutazione.

² Gioco di parole intraducibile. Letteralmente sarebbe “A Caxias la filosofia è in-scitolata?”. L'espressione gioca sull'assonanza fra il nome “Caxias” (città brasiliana) e il verbo “encaixar” (inserire, incastrare, o anche confinare). In italiano, è possibile mantenere forse il gioco di parole con “in-scitolata,” che suggerisce l'idea di qualcosa di confinato o limitato, con riferimento in questo caso alla filosofia.

³ Un dossier su questo aspetto è contenuto in: *Childhood & Philosophy*, 13(28), 2017, disponibile al seguente URL: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/30504>

LA PRATICA PEDAGOGICA ERRANTE

MP: La prospettiva di Lipman ha rappresentato per te un nuovo inizio ma in seguito hai sentito la necessità di esplorare altre strade, di trovare una posizione più tua nel rapporto con la filosofia.

WK: Inspirato da Lipman (e Sharp) mi sono incamminato sulla via di una filosofia pedagogica che non avrà mai fine. Io sento di imparare costantemente, vivo una sorta di apprendimento permanente in cui continuo a costruire un rapporto con la filosofia, con l'infanzia. Per questa apertura forse devo ringraziare Lipman e Sharp. Però la loro prospettiva ha anche molte limitazioni soprattutto in Brasile e in America Latina. Sono limitazione filosofiche e politiche sulle quali ho scritto in diverse occasioni. Ho un rapporto molto vivo con "i lipmaniani" perché il mio rapporto con la filosofia, con l'infanzia, con gli altri resta sempre aperto. Non posso lavorare se si chiude questo rapporto. Allora ho proseguito cercando la nostra propria maniera di vivere la filosofia, l'infanzia e il loro rapporto. Mi sento un privilegiato perché lavoro in un contesto molto difficile ma anche stimolante dove la forza del collettivo è sempre presente. Gli insegnanti della scuola pubblica in America Latina hanno condizioni lavorative molto disagiate ma non smettono di "speranzare"⁴ e sognare. Diciamo che le scuole sono più infantili da noi e più adulte in Europa. I nostri eventi sono una prova del fatto che stiamo sempre in atteggiamento di ricerca. Per esempio, nel nostro più recente colloquio internazionale,⁵ per rafforzare il rapporto con il territorio abbiamo organizzato vari esercizi erranti nella città di Rio: dalle zone più turistiche, alle aree disagiate della periferia, la parte in cui i turisti non si inoltrano e che è fuori delle istituzioni, dell'università.

MP: Perché per te è importante che questi esercizi siano erranti?

WK: "Errare" è una parola che ho riscoperto studiando Simon Rodriguez, il maestro di Simon Bolivar. Era un venezuelano che ha fondato la prima scuola filosofica popolare dell'America Latina. Il suo maestro, Bolivar, lo chiamò il Socrate di Caracas. È stato uno dei tanti maestri erranti del nostro passato. Un altro di loro è stato Paolo Freire. Nella formazione tradizionale l'errore è qualcosa da evitare. Non si deve, non si può sbagliare. Allora l'ansia di sbagliare diventa molto forte ed è questa stessa ansia a causare l'errore. Questi maestri erranti, invece, insegnano che l'errore è un elemento positivo, necessario per imparare.

MP: Il verbo errare va inteso sia nel senso di sbagliare, sia di viaggiare senza una meta fissa.

WK: L'errante non è il nomade, l'immigrante, l'emigrante, l'esiliato, il transumante, il vagabondo. Si tratta di un viaggio specifico, singolare, una forma di dislocamento che ha come caratteristica principale il non sapere la propria destinazione. Con altre parole: dicono che l'errante non sappia dove vada ma sappia un'unica cosa: che non può sapere

⁴ La parola è un verbo all'infinito dal sostantivo speranza e Kohan ha insistito sull'esigenza di "inventare una parola" che veicolasse la specificità dell'esperienza dei docenti, non adeguatamente descritta da una parola di uso comune (come il verbo "sperare").

⁵ Sul XII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, si veda: filoeduc.org/12cife

la destinazione del suo viaggio. Per viaggiare veramente si ha bisogno di non anticipare il senso del viaggio perché, se sai dove deve arrivare, non viaggi più, semplicemente confermi una destinazione... e un destino.

MP: Per il filosofo è lo stesso?

WK: Il suo è un viaggio filosofico, infantile e politicamente interessante. Quando sei aperto a cogliere le opportunità e libero dalle attese, è il viaggio stesso a dirti dove andare. La filosofia è un viaggio nel pensiero, l'erranza è la forma di viaggiare più sensibile alla filosofia, almeno nel senso socratico di sapere di non sapere.

MP: Se questa attitudine può essere possibile per un docente di filosofia, come può farla propria un docente di altre materie? Come si fa ad insegnare dei contenuti se ci si presenta agli studenti come uno che non vuole sapere dove arrivare?

WK: Educatore errante è chi considera la filosofia una dimensione importante del proprio sapere. Di ogni tipo di sapere. La filosofia, con la sua dimensione infantile del ritornare in cerchio, rende il viaggio più interessante. Perché immagina un viaggio organizzato alla perfezione dove sai già da dove e quando partire, come viaggiare, dove fermarti, dove arrivare.... Questo sarebbe un viaggio? Immagino lo stesso di un viaggio pedagogico: per lo studente quale viaggio risulta più interessante?

IL RUOLO DEL DIDATTA

MP: Tu insegni a futuri docenti della scuola primaria, della secondaria, dell'infanzia ma anche a futuri pedagogisti che troveranno un impiego nell'orientamento, nelle politiche dell'educazione, nell'amministrazione. Visto che formi profili professionali che interagiranno in maniera molto diversa con l'istituzione scolastica, ritieni che la preparazione filosofica sia importante per tutte queste figure allo stesso modo?

WK: Secondo me è importantissima per tutti. Io insegno a tutti allo stesso modo. Sono uno *spiritus* errante. Queste figure ispiratrici, come Rodriguez e Freire, erano insegnanti che, come me, pensavano che fosse importante il non sapere. La maggior parte dei miei colleghi trasmettono tantissimi saperi. Io, invece, non mi preoccupo di ciò che gli studenti imparano come forme di sapere. Ciò che io posso offrire loro di buono è invitarli ad un altro rapporto con il sapere, ad assumere un'altra posizione verso sé stessi grazie alla filosofia e all'infanzia.

MP: Oltre ad insegnare all'università, riesci a fare anche attività con i bambini, con i ragazzi delle scuole?

WK: Abbiamo diversi progetti con le scuole. E io amo andare a fare delle attività con bambini e bambine. Anche all'interno del corso di *Imparare a pensare con bambini*, che è un insegnamento a scelta del corso di Pedagogia dell'Università Statale di Rio di Janeiro, a volte invitiamo i bambini all'università e facciamo pratica con loro. Lo facciamo spesso anche nel progetto di cui ti ho parlato, "Em Caxias a filosofia en-caixa?". Anche quando sono invitato per attività fuori da Rio, siccome le persone sanno che mi piace tanto andare nelle scuole, spesso faccio attività con bambini, come quella che ho citato prima della

scuola di Bari, all'interno di un progetto coordinato da Annalisa Caputo. Ho la fortuna di conoscere scuole e bambine e bambini ovunque.

MP: All'Università insegni didattica della filosofia, giusto?

WK: No. Nel mondo accademico per didattica della filosofia si intende qualcosa di simile alla didattica del professore di filosofia della scuola superiore. Invece, io la intendo come didattica dell'inizio che consiste nell'aiutare le persone adulte – l'educatore e l'educatrice di ogni età e disciplina – a recuperare la propria infanzia e i bambini ad ascoltarla, curarla. Come lo si fa? Sperimentando l'infanzia. Non conosco un'altra maniera di farlo. Non so se si possa insegnare questa cosa ma la si può vivere assieme.

MP: Come va ripensato l'insegnamento della filosofia nei contesti formali e non formali?

WK: Nella nostra società abbiamo imparato ad apprezzare gli insegnanti che ci conducono con sicurezza in luoghi ben definiti ma pensa se tutta la scuola fosse così. Invece immagina una scuola dove l'insegnante ti ascolta, ti invita a viaggiare e né tu né lui sapete dove questo viaggio vi porterà. Nel primo tipo di scuola vieni portato in viaggio, invece nel secondo sei tu a intraprendere il viaggio assieme ai tuoi insegnanti. Loro si perderanno con te, non sapranno dove dovete arrivare ma rimarranno al tuo fianco. Sarà un viaggio d'amore.

MP: Hai accostato alla filosofia la parola amore. È qualcosa di molto diverso dal pensiero *caring* di cui parla Lipman?

WK: L'ho accostata alla parola "sapere" ma anche alla parola "amore". Giuseppe Ferraro dice che la filosofia è amare sapere, ma anche sapere amare, riprendendo un pensiero di Socrate che nel *Simposio* dice di sapere solo le cose dell'amore. Lui che ovunque dice di sapere nient'altro che il suo non sapere, nel *Simposio* invece dice che sa *ta erotica*. E sapere le cose dell'amore non è un sapere una cosa specifica ma un sapere come rapportarsi alle cose. Come insegnante mi piacerebbe che i miei bambini riconoscessero che io non so niente più di amare e di non sapere.

MP: Nel tuo percorso di studi hai incontrato docenti di questo tipo?

WK: La mia formazione scolastica e universitaria è stata molto tradizionale. Anche il professore di filosofia greca che ho menzionato faceva lezione in maniera frontale ma amava quello che faceva. Credo di aver appreso da lui la passione con cui insegnava. Preparava ogni lezione come la prima e trasmetteva un rapporto molto amoroso, passionale con quello che insegnava.

MP: Ritieni che la passione per l'insegnamento sia più importante della preparazione, dell'approccio e delle metodologie? Che cosa rende tale un buon maestro?

WK: Credo che si impari attraverso la passione. Per esempio, Conrado Eggers Lan si preparava tantissimo. La sua metodologia invece non era così forte. Era più intuitivo che altro. Però la trasmissione era pura passione. Infatti, non ricordo molti dei contenuti appresi ma ricordo la passione di quel professore che entrava in aula con entusiasmo, preparava ogni lezione come se fosse la prima e spiegava con appunti manoscritti alla mano. Lipman, invece, non trasmetteva tanta passione, però era molto attento al filosofare, alla pratica. Forse perché quando l'ho conosciuto non era più così giovane.

MP: È anche vero che l'intento di Lipman era formare persone ragionevoli, non appassionate.

WK: Certo. Questa è una differenza di cui tener conto. Ann era molto più passionale.

L'EDUCAZIONE IN AMERICA LATINA

MP: Forse negli anni '70 si sentiva di più il bisogno di ragionevolezza che di passione, forse i giovani di allora erano più motivati rispetto a quelli di oggi? Ritieni che in 40 anni gli studenti abbiano perso entusiasmo, voglia di fare e di mettersi in gioco?

WK: Non lo so, penso anche che i desideri educativi di Lipman sorti negli Stati Uniti non siano necessariamente quelli che valgono in altri posti... Ovunque i giovani sono cambiati, hanno esigenze differenti. Credo che in Europa le cose siano molto diverse. Ma non si può generalizzare perché il Brasile è praticamente un continente. Ho avuto la fortuna di conoscere bene la regione del Nord Est, una terra straordinaria, estremamente vitale. Nell'agosto del 2021, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire, vidi l'ostilità del governo di Bolsonaro nei confronti di ciò che Freire aveva creato.

MP: Raccontaci questa esperienza.

WK: Durante la pandemia decisi di approfittare di un semestre di lezioni a distanza per fare un viaggio di quattro mesi che ho chiamato "100 giorni per festeggiare i 100 anni". Percorsi in macchina 15.000 km fermandomi nei posti in cui aveva operato Freire. Andai nelle scuole pubbliche, nelle scuole indigene, nelle scuole rurali, negli accampamenti del MST (Movimento dei Senza Terra), presso le associazioni dei muratori, dei pescatori, nelle comunità quilombola (di origine afrobrasiliiana). Fu incredibile. Ho partecipato a più di 200 esperienze di ciò che chiamo pedagogia bambina della domanda, una delle cose più belle che abbia fatto nella mia vita. Lì ebbi la chiara percezione di quanto sia complessa e diversificata la realtà educativa in Brasile.

MP: Quale è la differenza principale tra gli studenti del Nord Est e quelli di Rio?

WK: Non saprei dirlo. Ma Rio è una grande città e a volte mi sembra che la vita urbana non sia vita. Facciamo finta di conoscerci ma in realtà non ci si conosce mai davvero. I rapporti sono molto più superficiali. A Rio la vita è molto dura, intensa, estrema. Praticamente tutti i miei studenti lavorano e alcuni si svegliano prestissimo per viaggiare due ore o più in condizioni non confortevoli. Alcuni si svegliano alle quattro di notte per arrivare in aula alle 7.00. Dormono poco e lavorano molto per poter studiare. L'università è gratuita ma c'è bisogno di tante cose, di tempo libero che non è facile trovare.

MP: La riflessione pedagogica post-coloniale insiste sulla necessità di evitare un'ottica europocentrica. Quali sono, secondo te le conquiste più significative a partire dalle epistemologie della Global South?

WK: Non so se ci siano. Non condivido molto queste dicotomie sud/nord. Non mi sembra che al sud vada tutto bene, che tutti i problemi siano al Nord. In America Latina stiamo vivendo un periodo terribile. In Argentina, per esempio, la situazione è tragica. Non siamo un esempio. Abbiamo una nostra storia durissima. Nei paesi in cui ci sono governi che dovrebbero essere più sensibili al popolo come in Brasile, in Cile, o in Messico, abbiamo

tantissime difficoltà. Anche in altri paesi dove anche governa la “sinistra” come in Colombia o Bolivia la situazione è tesa. I governi progressisti incontrano tantissime difficoltà per governare, come lo stesso Lula adesso in Brasile. In paesi come il Perù, l’Ecuador, l’Argentina le cose vanno in una direzione molto preoccupante. Sono stati ridotti diritti la cui introduzione aveva richiesto tanto tempo, tanto lavoro educativo. La situazione è molto complessa nel nostro Sud. In questo contesto, sono d’accordo che dobbiamo trovare uno sguardo non eurocentrico. Nego Bispo, un intellettuale che si definisce contro-colonialista, lo dice con molta chiarezza: dobbiamo trovare nuove parole perché nominare è dominare e siamo dominati da un’educazione, un discorso eurocentrico.

MP: In un contesto così duro la filosofia dell’infanzia diventa filosofia della speranza?

WK: Forse nella nostra terra c’è un’energia particolare che spinge le persone a pensare che non è mai tardi per cominciare, per l’infanzia. Scendono in strada, sanno che probabilmente il governo non li ascolterà, eppure insistono. E il giorno dopo? Marciano di nuovo. È un modo di stare nel mondo che non è esemplare, non è produttivo ma è una possibilità, è un’apertura, un inizio, una speranza. Anche per questo da noi facciamo filosofia con l’infanzia in maniera singolare. Né meglio, né peggio. È un’altra cosa rispetto a quella che si fa negli Stati Uniti o in Europa.

MP: Che cosa c’è di diverso?

WK: Per esempio, la maniera di rapportarsi con l’infanzia. Mi sembra che la pratica sia molto diversa, che vi sia più interesse per la domanda. È differente il modo di condividere il pensiero, di abitare la scuola, di ascoltare la domanda di un bambino. Si trovano spazi dove l’attenzione non è così centrata sull’adulto, sulla razionalità, sulla produttività, sulla intenzionalità politica. La pratica non è così matura, così inserita in un progetto già pensato, già sicuro. È più innestabile, più fragile. È priva di efficienza, ecco, completamente inefficiente. E noi qui siamo i maestri delle inefficienze.

VIAGGIO ALL’INSEGNA DELL’INEFFICIENZA

MP: Certo, se si pensa al nord-Europa, la prima cosa che viene in mente è l’efficienza. Nel Meridione del mondo è esattamente il contrario.

WK: Allora siamo un po’ meridionali. Non per caso, Diego,⁶ il bambino più bello di tutti, ha trovato la sua casa a Napoli. Peggio. Il problema più grave è che siamo orgogliosi dell’inefficienza. Io non ho niente a che vedere con l’efficienza. Mi sembra una debolezza, una mancanza, una mancanza di infanzia. I bambini non sono efficienti. Suppongo che nel Nord Europa ci si lasci meno tempo per interrogarsi sul perché delle cose, delle relazioni. Si ritiene, piuttosto che le cose importanti siano altre.

MP: Per me il contrario dell’efficienza è l’arte. Per te è la filosofia?

⁶ Il riferimento è a Diego Armando Maradona.

WK: Dico la filosofia perché io ho studiato filosofia, ma potrebbe essere tranquillamente l'arte. L'infanzia è molto vicina sia all'arte, sia alla filosofia. Forse l'arte è più immediatamente infantile che la filosofia. C'è nell'arte un'infanzia che meno artisti negano. Invece molti filosofi non accettano il modo infantile di abitare la filosofia.

MP: Sono entrambe spreco. Spreco di materiali, di energia.

WK: Tutto quello che abbiamo detto della filosofia, lo potremmo dire dell'arte. Un artista non può preoccuparsi dell'efficienza, proprio come chi fa filosofia; ha bisogno di darsi un tempo d'infanzia, di cominciare, di erranza, non deve cercare la strada più veloce, neanche la più efficace.

MP: Ecco che torniamo all'erranza all'insegna dell'inefficienza.

WK: L'errante ha una forte sensibilità artistica. Il suo viaggio non può essere brutto. Il viaggio educativo, filosofico è necessariamente bello. L'artista nella sua creazione ha una forte sensibilità errante: più è aperto all'erranza del suo viaggio estetico, più diventa sorprendente, impattante, commovente.

MP: Per essere inefficiente il viaggio errante non rischia di dover avvenire in solitaria? Senza una meta diventa più difficile farlo in gruppo?

WK: No, penso che sia un viaggio collettivo. Puoi immaginare l'errante come un grande solitario però quando viaggia assieme ad altri l'erranza diventa più potente. Quando sei da solo sei più efficiente negli spostamenti, nel prendere decisioni ma quando sei in compagnia osservi di più, ascolti di più lungo il cammino. Anche l'infanzia è una cosa collettiva, i bambini vogliono giocare con gli altri.

UNA COMUNITÀ DI AMICI

MP: Hai scritto che «la pratica della filosofia esige l'amicizia [...] perché la filosofia e l'amicizia sono relazioni tra uguali, tra interiorità [...] che condividono una ricerca» (Waksman & Kohan, 2013, p. 79). Vuol dire che basta praticare la filosofia assieme per divenire amici o che bisogna divenire amici per praticare la filosofia?

WK: Nella filosofia ci sono tutte e due le cose, non so quale venga prima dell'altra. C'è il bisogno di essere amici per fare delle domande ma è anche vero che quando si comincia a fare delle domande assieme si diventa amici. Le due cose vanno di pari passo, è un circolo virtuoso. Facendo filosofia con gli altri ti avvicini a loro e allora ti viene voglia di fargli più domande. Una condizione favorisce l'altra.

MP: Quindi se una comunità non è una comunità di amici non può essere una comunità filosofica?

WK: Se in una comunità filosofica non si è già amici lo si diventerà. Altrimenti verrà meno la voglia di fare filosofia assieme. Alcune persone non verranno più ma quelli che continueranno diventeranno un po' più vicini e il fatto di sentirsi amici gli farà desiderare di ritrovarsi per fare filosofia insieme.

FILOSOFIA INFANTILE DELLA DOMANDA

MP: A differenza della pratica della P4C, nella *Pedagogia errante e filosoficamente infantile della domanda* non ci sono né testi stimolo, né agenda. Come si svolge una sessione? Da che cosa si parte per innescare la discussione?

WK: Dipende. Lo stimolo iniziale nasce sul momento. Improvvisiamo. Ho imparato a fare “una pedagogia povera”. Per esempio, quando abbiamo iniziato venti anni fa a fare formazione portavamo un grande bagaglio pieno di testi, giochi, fotografie, materiali, idee. Adesso non portiamo più niente. Siamo meno governati da un’intenzione data ma più attenti ai segni che emergono all’interno del cerchio. Io aspetto uno di questi segni, lo colgo appena penso che possa essere un buon inizio. E se non lo è, ne prenderò un altro. È un esercizio d’attenzione più che di intenzioni. Sono i partecipanti a scegliere che cosa vogliono donare. Io non pianifico niente. Desidero solo essere presente. Mi preparo per essere il più presente possibile. Aspetto di poter mantenere questo essere presente mettendomi in ascolto permanente.

MP: Ci vuole un’*expertise* e un allenamento non indifferente per fare quello che fai tu. Il facilitatore inesperto non può ricorrere ad alcuna metodologia strategica che possa funzionare da paracadute?

WK: Tu sei in prima linea e quello che succede, succede. Lavoriamo così. Sì, è difficile, a volte funziona e a volte no ma non c’è un’altra maniera di impararlo se non vivendolo. Sai che non mi piace la parola facilitatore. Educare non significa facilitare. È un problema che ha una dimensione politica. Chi si colloca nella posizione del facilitatore, si colloca al di sopra degli altri. Preferisco evitare le relazioni gerarchiche come questa. L’educazione che affermiamo avviene tra eguali. Ascoltare è un verbo tra eguali, domandarsi anche, facilitare invece non lo è.

MP: Dunque, eviti di propendere per un tema piuttosto che un altro nemmeno attraverso la scelta degli stimoli. Però, riconosci che ci sono delle domande più filosofiche di altre, che stimolano di più la discussione?

WK: Non lo so. Forse no. Credo che la filosofia non sia nelle domande bensì in quello che si fa con le domande. Non credo che esistano domande filosofiche e non filosofiche. Credo che possiamo abitare rapporti filosofici o non filosofici con le domande. Più che al contenuto della domanda, sono più attento all’energia, al pensiero, a come le persone si pongono, si rapportano tra di loro e come reagiscono alle domande. Ovviamente anche noi facciamo molte domande ma in maniera non strutturata. La dinamica varia. A volte le domande vengono all’inizio, a volte alla fine. Quando qualcuno fa una domanda se ne discute subito, non viene inserita nell’agenda. Le domande rimangono importantissime ma non è necessario pensare a quali siano più filosofiche di altre.

MP: Tu dici che non esistono domande filosofiche a priori e che la “filosoficità” dipende dalla relazione tra chi domanda e chi viene interrogato. Significa che dipende da ciò che ci si attende come risposta o dalla disposizione dell’ascoltatore a problematizzarle?

WK: Non intendo la maniera in cui si risponde ma come ci si rapporta con la domanda. La filosofia è una modalità di rapportarsi alle domande, alle risposte e al pensiero degli altri. È difficile definire la filosofia, arrestarla in una forma. Non è un sapere, non è una disciplina. È una sfida e mi interessa per questo. Ma tu hai detto una cosa importantissima: forse la filosofia è più nella disposizione ad attendere o ascoltare una domanda, che nella domanda stessa.

MP: Se non sono i temi a dare carattere filosofico a una discussione, come possiamo sapere quando una discussione è filosofica? Come si valuta il livello di approfondimento? Come facciamo a capire se stiamo pensando in maniera intensa, profonda, filosofica o la nostra è soltanto una chiacchiera?

WK: Queste sono bellissime domande. E infinite. Possiamo sapere se una discussione è filosofica? Non lo so. Sono le discussioni ad essere filosofiche o certi effetti, impatti che una discussione può avere o non avere sui partecipanti? Quante volte una discussione che sembra deludente sul momento, successivamente ha un impatto fortemente filosofico sui partecipanti? Ritorniamo in un certo senso alla considerazione già fatta con la domanda “dove è la filosofia?” È una domanda infinita... Anche la valutazione è importante? Si può valutare la filosofia? Riguardo al “livello di approfondimento”, ti confesso che è una categoria che non mi interessa. Sono parole gerarchiche: che cosa è il livello di approfondimento? Chi può dire quale pensiero o domanda sia più profonda? È nuovamente un problema politico. Forse siamo nel cuore di un modo di ragionare europocentrico. Anche l'ultima domanda è politica: la profondità confrontata alla chiacchiera. I profondi siamo sempre noi e i superficiali sono gli altri... quando un educatore si colloca al di sopra dei suoi studenti io tremo.

ESERCIZI ERRANTI

MP: Quando parli di esercizio errante intendi dire che è un esercizio, una prova, una sorta di addestramento?

WK: È un'esperienza, una pratica. Non è una lezione, una teoria. Non ha niente a che fare con l'addestramento. È un esercitarsi insieme. Un esercizio collettivo mette tutti nella posizione di praticanti. Questa è una differenza importante con la pratica della P4C. Perché a Mendham ciascuna persona viene formata con il programma di Lipman, c'è un *coach* che l'accompagna per preparare la facilitazione di un episodio di una novella. Noi, invece, non lavoriamo sul piano individuale, sin dal primo giorno ci dividiamo in gruppi. Non ci sono un corso, dei materiali, un programma. I nostri esercizi sono un'opportunità di abitare la filosofia e l'infanzia con altri, tanto come “insegnante” (ciò che tu chiami facilitatore) tanto come studente. Non si preparano, si praticano a partire da un'attenzione al luogo, al contesto in cui si svolgono.

MP: Gli esercizi erranti di solito si svolgono in posti diversi rispetto ai luoghi dell'usuale formazione. Può capitare che l'erranza non sia nel movimento fisico ma solo nel flusso di pensiero? O il movimento fisico e quello intellettuale devono andare di pari passo?

WK: Secondo me è bello quando ci si sposta fisicamente ma si possono fare anche in un'aula scolastica. Il movimento del corpo non è imprescindibile ma, secondo me, è molto importante. Dà una diversa materialità all'erranza. Deleuze diceva che si può viaggiare molto senza spostarsi dal posto e si può non viaggiare spostandosi fisicamente tantissimo. Può essere, ma non me sembra così. Deleuze forse l'ha detto perché non si è mai spostato da Parigi. Il viaggio corporeo da un'altra possibilità al pensiero. In ogni caso, ciò che importa è essere attenti a ciò che succede nel presente. Lì emergono il pensiero, la ragionevolezza, ma anche modi di comunicare molto corporei.

TRA FISICITÀ E SOGNO

MP: Perciò nelle sessioni diventa fondamentale cogliere la postura, i gesti, le espressioni? C'è qualcosa di essenziale nella fisicità, che secondo te, Lipman Sharp non hanno colto?

WK: Il modo di Lipman di concepire la filosofia è coerente con la sua formazione pragmatista. Non è un rappresentante di una filosofia del corpo. Tuttavia, essenziali nel suo programma sono i sensi. E tra i sensi quello più importante è la vista. Invece per noi sono fondamentali anche l'udito, il tatto e persino l'olfatto. Questa è una cosa tipica del Sud. Se a Rio entri in una scuola pubblica, i bambini corrono verso di te, ti toccano, ti abbracciano tutti assieme, si aggrappano, ti fanno un'accoglienza molto corporea. Un insegnante che non tocca i suoi studenti qui non può insegnare. Toccare e essere toccato è inevitabile, necessario, importante, pedagogico. Non solo in senso metaforico ma anche letterale. Anche il mangiare, per esempio, è una cosa fondamentale nelle nostre scuole. Tutte le scuole pubbliche da noi hanno una cucina e tutti i bambini mangiano a scuola. Senza condividere del cibo non si può fare filosofia. Avere a disposizione della frutta o dei biscotti è essenziale. Proprio come sarebbe importante che ora avessimo un bicchiere di vino o del cioccolato mentre parliamo... La filosofia che si fa in Brasile forse è meno astratta nel senso che è più vicina ai sensi, al corpo, al movimento. In ogni convegno da noi di solito ci sono interventi sul movimento, sulla danza e anche con danza e con movimenti. Non so quanto questo si capisca in un paese dell'Europa centrale o settentrionale. Ti direbbero che la danza non ha niente a che fare con la filosofia. Invece tra noi la filosofia si può danzare.

MP: Beh, è anche più vicina all'immaginazione, al sogno, alla speranza, mentre per Lipman ciò che non è logico non può essere importante.

WK: Sì, sì, anche questo. È una logica della ragione, senza corpo e che è un po' *a priori* rispetto alle esperienze concrete.

MP: Secondo te dipende dall'importanza del sogno per l'essere umano in generale o dal fatto che sognare diventa essenziale nei paesi in cui si vive una realtà più dura?

WK: Senza sognare non si può vivere. Soprattutto dove le condizioni di vita non sono facili. Ma è anche un modo per esplorare nuove realtà. Invece di rischiare, prima vivi delle cose nei sogni, poi magari provi a costruirle. Il cammino non è sempre della ragione, dell'intelletto. In questo senso il gruppo aiuta.

MP: Scrivi che anche il sogno ha una sua logica, diversa da quella della veglia. Consideri questa logica propria del sogno più vicina a quella con cui procedono gli scambi dialogici all'interno di una sessione? Cioè il percorso di indagine nasce dalle diverse associazioni che il problema suggerisce nella mente di chi pensa (cfr. Waksman & Kohan, 2013, p. 110)?

WK: La pratica prende tutte le dimensioni dell'essere umano. C'è la dimensione più razionale, logica, discorsiva ma anche quella della fantasia, soprattutto perché quando siamo bambini non possiamo distinguere così facilmente queste dimensioni. A scuola impariamo a diventare abitanti di due mondi: il mondo del sogno e quello della ragione, il mondo della sensibilità e quello della razionalità, il mondo del corpo e quello dell'anima. Questi dualismi non sono infantili, sono adulti. Perché i bambini dovrebbero accettarli e incorporarli? Non sono d'accordo che la filosofia sia una cosa razionale e logica, coinvolge tutto l'essere umano, quindi anche il corpo. E anche in questo i bambini si mostrano più filosofici degli adulti.

MP: Il flusso di coscienza non ha il rigore della filosofia. Quindi il filosofare deve avere un suo rigore o può procedere "così come viene"?

WK: "Rigore" è una parola che non mi piace perché fa pensare alla sofferenza. Un'altra parola adulta, forse europocentrica. Preferisco la parola "serietà". Mi sembra che si possa giocare seriamente, che la filosofia sia una cosa seria ma non rigorosa perché non ha niente a che vedere con la sofferenza. Una cosa importante per me è che la filosofia sia divertente. Il rigore non fa parte della filosofia, né tantomeno dell'infanzia. Invece si può giocare seriamente. Infatti, i bambini di solito giocano con molta serietà.

MP: Questo modo di procedere non può creare un senso di dispersione durante la sessione?

WK: Sì, può accadere ma la dispersione non è affatto un problema. Può essere una liberazione, un'apertura, qualcosa di positivo, che dà felicità. La dispersione è vicina all'erranza. Essere disperso è una condizione meravigliosa per pensare. Non puoi essere errante se non ti senti un po' disperso, senza una destinazione precisa.

IL METODO

MP: La *Pedagogia errante e filosoficamente infantile della domanda* è un vero e proprio metodo? È trasmissibile? Un facilitatore può dire di praticare la filosofia errante secondo questo metodo?

WK: Secondo me no, se lo dice, non la fa. L'etimologia della parola metodo viene dall'unione del prefisso greco *μετα* (oltre) con il sostantivo *ὁδός* (strada) = strada. Pertanto, significa letteralmente "strada attraverso cui si va oltre". Sul sentiero che si fa camminando c'è un bel libro di Paulo Freire e Myles Horton che si intitola *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change* e anche il poema dello spagnolo Antonio Machado *Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*. Noi pensiamo che occorra incamminarsi in una certa maniera ma non può esserci un metodo perché un cammino non si può fare prima di incamminarsi. Quando una persona dice di avere un metodo, non

cammina. Non giudichiamo se una persona è in grado di fare una cosa, noi non diciamo di farla o non farla, non la autorizziamo a farla a nostro nome. Noi la invitiamo a camminare con noi. Ci siamo sempre rifiutati di rilasciare certificati e di scandire la formazione in livelli. Questa cosa secondo noi è anti-filosofica, anti-infantile.

MP: Vuol dire che dopo pochi giorni di formazione chiunque può tentare di ricreare la vostra pratica in un altro posto nel mondo, magari senza alcuna esperienza sul campo e neppure un *background* filosofico?

WK: L'esperienza la si fa facendo. E il fatto di non avere studi di filosofia alle spalle non è così rilevante. Ci sono tante persone che hanno studiato filosofia e fanno cose terribili, tante altre che non fanno niente dei filosofi e fanno cose bellissime. Di nuovo troviamo la domanda "dove si trova la filosofia"? Io sono stanco di vedere dipartimenti prestigiosissimi di università famosissime (non c'è bisogno di fare nomi) dove non c'è niente della filosofia come noi la pratichiamo e posti semplicissimi con persone che hanno una sensibilità filosofica straordinaria. Come dice Deleuze, tante istituzioni hanno fatto della filosofia un dispositivo per impedire alle persone di pensare al punto che il *background* filosofico può essere un ostacolo più che una condizione per filosofare.

MP: Forse una stessa persona con delle conoscenze di filosofia ha un'opportunità di fare cose migliori?

WK: Può essere. Ma dipende anche dal tipo di filosofia di cui parliamo. Anche tu hai detto "conoscere" invece di "pensare con". Leggere la filosofia di per sé non significa niente. La maggior parte della filosofia che si insegna da noi nelle università è una filosofia imperiale, dei colonizzatori, una filosofia maschile, bianca e sessista. Per ciò che so in Europa lo è ancora di più. Conoscerla può allontanarmi dai problemi su cui può essere importante riflettere nel mio territorio, nella mia comunità. Con il tuo "fare cose migliori" mi hai ricordato Lipman col suo *better thinking o higher order thinking*. Di nuovo la morale nella filosofia. E quando entra la morale, il pensiero soffre.

MP: Se tutto è incentrato sull'imprevedibilità del presente, ha senso trascrivere quello che succede durante le sessioni?

WK: Sì, è utile farlo per studiarle, per rifletterci su, per prepararsi per i prossimi esercizi. Non per trovare un metodo, ma per trovare altre mosse che forse sarebbero state più interessanti. Noi, in effetti, dovremmo essere più disciplinati nel trascriverle perché è importante imparare esercitandosi. In realtà noi non siamo così sistematici. Valorizziamo più l'esercizio, anche perché di solito non abbiamo tanto tempo. Le nostre sessioni sono lunghissime, durano due o tre ore. Quando si fa filosofia assieme il tempo passa troppo in fretta.

MP: In alcuni testi proponi ai docenti delle attività per stimolare l'esperienza filosofica con i ragazzi. Si tratta di stimoli testuali o di altro tipo, linee guida ed esercizi. In che cosa differiscono queste attività da quelle presenti nei manuali di Lipman?

WK: Sono esempi di esercizi, niente di più. Questi testi risalgono ad alcuni anni fa e forse adesso non li proporrei più. In ogni caso, non hanno l'ambizione di fungere da modelli.

Gli esercizi di Lipman sono strumentali, per esempio servono a sviluppare ciascuna delle quattro abilità cognitive di pensiero. Invece gli esercizi che facciamo noi servono solo ad abitare la filosofia in un senso più largo e impreciso.

LA MENDHAM BRASILIANA

MP: Nel campus universitario di Isla Grande ogni anno organizzate una settimana di formazione ispirata a quella di Lipman a Mendham. Stando una settimana insieme a fare esercizi, nel gruppo si creano delle dinamiche, delle relazioni, degli affetti. Possiamo dire che si crea una sorta di piccolo gruppo di una potenziale società utopica? In quel contesto separato è possibile sperimentare un modello di società ideale?



WK: Forse sì... ma in verità non lo so. Andiamo in un posto incredibile non solo perché è bello, ma perché ha una storia terribile. Un'isola paradisiaca e inumana allo stesso tempo. È stato il primo posto dove gli schiavi si fermavano quando arrivavano dall'Africa. La prigione è stata distrutta ma se ne vedono ancora le rovine. È un posto che ti porta in un altro tempo in maniera radicale, dove si crea la possibilità di un altro tempo. Anche internet non funziona molto bene. Lì sei in luogo ideale e condividi con la comunità un tempo di pensiero straordinario, eppure sai che il mondo non è così e che tra qualche giorno ritornerai a casa. È un posto di esercizi, di formazione, un laboratorio in cui sentire che un altro mondo, un'altra vita, un'altra maniera d'essere al mondo, di stare nel mondo è possibile. Non può avere valore di modello, di mondo ideale. Inoltre, non vogliamo duplicare il mondo. Allo stesso tempo ha una forza tale che può avere effetto nel mondo, può contribuire ad abitare il mondo in un'altra maniera o a problematizzare la maniera in cui viviamo, la nostra esistenza.

MP: Un posto speciale in cui andare a ricaricare le pile?

WK: Per molti di noi sicuramente sì! Il numero degli aspiranti partecipanti supera sempre il numero massimo di 30. È un posto privo di *confort* ma è perfetto per pensare. È importante che sia così separato dalla vita ordinaria, che si stia su un'isola tropicale lontana, che per arrivarci occorra un lungo viaggio. Devi prendere pullman, poi un traghetto, poi un altro pullman che attraversa una foresta tropicale e arriva in questo piccolo villaggio, che si chiama Dois Rios (Due Fiumi), con un centinaio di abitanti, fermo nel tempo, con le rovine del carcere, il mare strepitoso e la sensazione che sei approdato in un altro mondo e in un altro tempo.

MP: Gli abitanti dell'isola come vi vedono? Si sono fatti un'idea di che cosa fate quando sedete in circolo sulla spiaggia a ragionare?

WK: La maggior parte delle persone lavorano nel Centro universitario di studi ambientali di *Dois Rios*. I ricercatori e studenti del campus sono tutti biologi marini, oceanografi e fisici. Noi pedagogisti siamo visti come quelli un po' strani, quelli che non fanno ricerca seriamente. Quelli un po' bambini. A me, però, fa piacere essere considerato un po' strano, un po' straniero, un po' bambino. Il rapporto con gli abitanti di *Dois Rios* va migliorando. Sentiamo la necessità di rispettarli e vorremmo prossimità e fiducia. Nei loro confronti ci sentiamo in un certo senso invasori, intrusi. Tuttavia, non è facile perché il posto ha una cultura e una storia molto legate al carcere.

MP: Vi partecipano persone di ogni provenienza? Ci sono spesso italiani?

WK: Gli italiani che vengono a Isla Grande si aprono, sentono di fare una filosofia diversa da quella che farebbero in Italia. Il contesto aiuta. Dal primo giorno avvertono subito che in questa pratica la comunità è molto importante. Ci sono anche degli italiani che amano l'isola come Marina Santi, Eleonora Zorzi e Giuseppe Ferraro che vi sono stati più di una volta.

MP: L'apertura al nuovo di per sé non è apprendere nel senso di acquisire qualcosa di nuovo perché chi apprende si apre ma poi c'è un momento in cui deve elaborare in qualche modo acquisire questa novità. Che cosa significa per te apprendere?

WK: Non so se sia così. Questa immagine di fare propria la novità mi sembra molto legata alla società del capitale e del consumo in cui dobbiamo incorporare le cose che conosciamo per renderle di nostra proprietà. Il verbo acquisire è un verbo dell'economia. Il linguaggio dell'educazione, come fa notare anche Biesta, è stato invaso da parole provenienti dal contesto economico. Non so che cosa significhi insegnare, né che cosa significhi imparare ma penso che questi due verbi non possano essere in opposizione. Come non può esserci opposizione tra il professore che insegna e lo studente che impara. Non si può insegnare senza imparare, come non si può imparare senza insegnare. Il rapporto educativo non è mai unidirezionale. Allo stesso tempo penso che l'insegnare e l'apprendere siano in rapporto con la vita. In italiano avete la fortuna di disporre di due verbi: apprendere e imparare. Invece in spagnolo e in portoghese ce ne è solo uno. Mi incuriosisce sempre questa possibilità della vostra lingua.

MP: Un neonato impara portando le cose alla bocca per istinto, non perché l'abbia visto fare. Sperimenta da sé, quindi il suo apprendimento non è legato alla funzione insegnamento.

WK: Quello che fa il neonato ha un limite. Può continuare da solo ma la forza di quello che imparerà sarà incomparabilmente minore. Un bambino può essere maestro di sé stesso ma con altri maestri impara a vivere una vita più diversa e ricca. Con la filosofia è lo stesso. Si può imparare da soli però quando si impara con altri diventa molto più interessante...

INSEGNARE A FILOSOFARE

MP: Per te il pensare è un'arte, un habitus che richiede un allenamento. Non è un'attività spontanea, dunque, come se ne facilita lo sviluppo? Come si risveglia l'attitudine filosofica? Come si insegna a filosofare?

WK: Quando penso al filosofare con i bambini non penso alla filosofia come disciplina accademica, al pensiero dei filosofi, ai sistemi di pensiero, alle teorie; penso a come facevano filosofia i filosofi greci. Socrate è un bell'esempio perché non propone una sua filosofia. Non ha scritto niente, non aveva un sapere, aveva una vita filosofica. Quando fu accusato di corrompere i giovani, secondo quanto racconta Platone disse che, se gli avessero proposto di essere assolto con la condizione che abbandonasse la filosofia, non avrebbe accettato perché una vita senza porsi domande non può essere degna di essere vissuta. In questo senso la filosofia si alimenta col farla, abitarla, praticarla. Non è facile scegliere quale verbo sia più adatto. Giuseppe Ferraro dice che la filosofia non si fa, ma ci fa. In qualche modo, possiamo dire con lui che la nostra attitudine filosofica si alimenta dall'essere o stare in filosofia con altre e altri.

MP: Vale a dire che basta farsi domande per parlare filosoficamente?

WK: Questo esempio serve per dire che la filosofia deve essere rapportata a un modo di vivere. Non è sufficiente, ovviamente, farsi domande ma la filosofia ha un rapporto speciale, infantile, con le domande nel senso che l'infanzia, proprio come le domande, è una maniera di iniziare. Sono due forze dell'inizio. L'infanzia è un tempo in cui si guarda il mondo per la prima volta. È il tempo in cui non si hanno preconcetti perché è un tempo iniziale, si è più liberi per pensare il mondo, si è più curiosi, inquieti. La filosofia infantile vuole mantenere vive le domande. Anche nella "scienza" le domande sono molto importanti, però di solito la scienza vuole rispondere alla domanda con la conoscenza, invece la filosofia vuole mantenere aperta la domanda, non chiudere mai la ricerca, considerarla mai finita, sempre aperta a un nuovo inizio. Diversi filosofi dicono che le domande sono l'infanzia del pensiero. Cominciamo a pensare quando abbiamo una domanda. Questo significa che la filosofia può mantenere e mantenersi nell'infanzia del pensiero. Per questo la filosofia e l'infanzia sono così vicine. La filosofia si fa più intensamente con i bambini perché sono ancora in uno stato filosofante, 'domandante'.

MP: Quindi non bisogna insegnare ai bambini a fare filosofia perché lo sanno già fare?

WK: La filosofia si insegna? Giuseppe Ferraro ha detto tante volte che la filosofia non si insegna ma che si può insegnare con filosofia... Si possono insegnare matematica con filosofia, storia con filosofia, arte con filosofia e filosofia con filosofia... ma si possono anche insegnare tutte le discipline senza filosofia e anche la stessa filosofia senza filosofia... La filosofia non è qualcosa che porti ai bambini, è qualcosa che vivi con i bambini che hanno già di solito un'attitudine alla filosofia, sono in rapporto filosofico con le domande. È chiaro che parlare dei bambini in astratto è un po' senza senso perché il problema è che le nostre scuole, le nostre istituzioni e la nostra società sono molto poco

filosofiche, sono più interessate alle risposte, al finire anziché all'iniziare. Quindi, ormai è più difficile anche per i bambini perché dal momento che hanno iniziato la scuola hanno appreso che devono rispondere ciò che gli insegnanti vogliono che essi apprendano. Per questo, quando prima si comincia, più si è vicini all'infanzia e alla filosofia. Con gli adulti è molto più difficile.

MP: Quindi si può insegnare a pensare filosoficamente?

WK: Si può insegnare filosoficamente ogni cosa, non solo la filosofia ma non so se si possa insegnare a pensare. Ti confesso che l'espressione "insegnare a pensare" mi sembra politicamente pericolosa perché gerarchica.

MP: Che cosa significa insegnare con filosofia?

WK: Significa abitandola, vivendola. Insegnare da dentro alla filosofia. Significa mantenere un rapporto aperto con il sapere, sempre preoccupato dell'iniziare, mantenere aperte le domande, dimostrare che è sempre possibile cominciare a pensare, che il pensiero non si ferma mai.

MP: Se non si ferma mai perché allora insegnare a filosofare?

WK: Non so se ci sia una motivazione. Alla domanda in italiano sul perché, in portoghese corrispondono due domande: quella del "por que" relativa al fondamento, la ragione, il motivo e quella del "para que" cioè del fine dell'apprendimento. Insegnare filosofia è un'azione politica. Paolo Freire dice che abbiamo una certa fiducia che si possa cominciare un altro mondo. Il mondo che abitiamo è ingiusto, pieno di sofferenza, è un mondo d'esclusione, di fame. La filosofia nasce dalla speranza di un mondo più giusto e tutto inizia con una domanda. Questo è il motivo politico per cui fare filosofia ma ci può essere anche un motivo estetico perché è più bello un mondo che si apre. Inoltre, fare filosofia ci piace, ci porta gioia, ci dà un senso di benessere. Durante gli esercizi filosofici le persone ridono molto. È un po' come giocare, sentirsi bambini. Per noi adulti è essenziale mantenere sempre viva questa dimensione della vita.

UN'EDUCAZIONE RIVOLUZIONARIA

MP: Hai preso in considerazione una motivazione politica, una estetica ed una esistenziale, tralasciando il fine a cui Lipman teneva tanto: potenziare lo spirito critico per mettere le nuove leve in condizione di giudicare il mondo.

WK: Certo, questo aspetto è il frutto di una politica gerarchica. Lipman parlava di *higher-order thinking*, ossia pensiero di ordine superiore. Secondo me questo è molto pericoloso perché significa che c'è sempre chi sa come pensare e come non pensare e chi sa come pensare insegna a chi non sa come pensare. Lipman mette la filosofia al servizio di ciò che lui chiama educazione alla cittadinanza democratica, cioè la strumentalizza per formare buoni pensatori critici e cittadini di una democrazia.

MP: È ciò che accadeva nell'antica Atene dell'epoca di Socrate quando si formavano i filosofi che avrebbero dovuto governare.

WK: Non lo so. Atene era anche una democrazia basata su esclusioni sociali più esplicite di adesso. Platone ne *La Repubblica* dice che i mali della *polis* non saranno superati finché i filosofi non governeranno. Lipman lo dice in maniera diversa. È una posizione di superiorità della filosofia che per me è difficile da accettare. Io parto dal presupposto che il pensiero di una persona che lavora la terra non sia meno rilevante di quello di un professore universitario. Sarebbe pericolosissimo riconoscere l'esistenza di un pensiero di qualità superiore e uno di qualità inferiore.

MP: Però una persona che non ha avuto la possibilità di studiare ha meno strumenti per elaborare il proprio pensiero.

WK: Semplicemente non ha avuto la possibilità di spiegarlo. Attenzione, non voglio usare la parola "sviluppare" perché ha il senso gerarchico progressivo di Piaget e di tutti coloro che pensano che l'essere umano si sviluppa nel senso che migliora. Invece un contadino non ha avuto la possibilità di "spiegare" il pensiero ma il pensiero in potenza è tutto dentro di lui. Ha la stessa potenza di quello del professore universitario solo che il professore ha avuto l'assurdo privilegio sociale di avere le condizioni vita per lavorare col proprio pensiero, di esercitarlo. Dunque, non siamo noi a dover insegnare a pensare, forse sono loro a poter insegnare a noi. Noi dobbiamo creare le condizioni per cui tutti possano avere la possibilità di spiegare il proprio pensiero.

MP: So che quello che sto per dirti può sembrarti una provocazione ma, parlando di uguaglianza, di solidarietà, di pari dignità, mi sembra che vi sia un'affinità con valori definibili come evangelici.

WK: "Evangelico" in America Latina è una parola terribile, perché il dogma è il contrario del pensiero. È evangelizzazione. La vicinanza con chi non ha cultura è finalizzata a predominare perseguendo un fine che già si conosce, non all'interrogarsi assieme. La direzione già preordinata la fanno alcuni e vogliono orientare tutti gli altri in questa stessa direzione. Jacques Rancière nel libro *Il maestro ignorante* denuncia un'educazione abbrutente in cui chi insegna indica dove deve andare chi apprende. Lavora sulla conoscenza, sull'intelligenza di chi apprende. Invece in un'educazione emancipatrice chi insegna non vuole mai sapere che cosa apprende o come deve pensare o che cosa deve conoscere chi apprende. È un lavoro sulla volontà di imparare, non su quello che si impara. Rancière dice che con l'educazione abbrutente chi insegna lavora con la sua intelligenza sulla l'intelligenza di chi apprende e lascia libera la volontà, invece con l'educazione emancipatrice, chi insegna lavora sulla volontà e lascia libera l'intelligenza di chi apprende. Di fronte a un illetterato che si è sentito dire per tutta la vita di non essere capace di apprendere, il lavoro principale di un insegnante è invertire questa convinzione. Perciò è un lavoro sulla volontà nel senso che si lavora sul desiderio di imparare. In Brasile le persone non vogliono imparare perché pensano di non esserne più capaci. La prima cosa è fargli capire che non è mai tardi per cominciare, per domandarsi, per capire, per sognare e sperare.

MP: Per Freire il dialogo riconosce le contraddizioni, le supera e produce la lotta per la trasformazione radicale del mondo. Secondo te quale è il rapporto tra la filosofia e la trasformazione sociale?

WK: È un rapporto necessario ma allo stesso tempo complesso e imprevedibile. Senza questo rapporto la filosofia è nuda. Non si può dare una direzione alla trasformazione perché se conosco già il punto di arrivo è meglio fare politica nella politica piuttosto che nella filosofia. La filosofia apre a un altro mondo, risponde all'esigenza di interrogarsi, è un bisogno. Gli amici con cui facciamo filosofia avvertono una sensazione comune di insoddisfazione rispetto al mondo attuale e hanno voglia di immaginare assieme come possa essere questo mondo, di esplorarlo, sognarlo assieme.

MP: Un'educazione rivoluzionaria presuppone che una rivoluzione sia possibile. Secondo te è così?

WK: È una domanda a cui non posso rispondere in una posizione infantile. Si può pensare insieme se sia o non sia possibile. Parlo di un'educazione rivoluzionaria nel senso che l'educazione non è mai stata infantile, è sempre stata adultocentrica, nel senso di conservatrice. Nel sistema capitalistico l'educazione funziona in tutti i contesti con la riproduzione dell'ordine per formare consumatori. È questo ciò di cui non vorremmo fare parte, che vorremmo sospendere, rivoluzionare per trovare un altro mondo che ancora non conosciamo. Questa cosa sembra impossibile perché non si può nemmeno parlare di che cosa non funziona nel modello dominante. La parola "infanzia" è bella anche dal punto di vista etimologico perché significa "senza parole". Il nostro non è un progetto ma è una prospettiva per contestare quello che hanno fatto le istituzioni educatrici. E partiamo dal presupposto che è triste entrare in una scuola e accorgersi che gli insegnanti sono tutti stanchi di fare cose che non vogliono fare e demotivati perché non possono fare quello che vorrebbero.

FORMAZIONE SCOLASTICA

MP: Visto che vieni spesso in Italia, che idea ti sei fatto di come funziona la scuola nel nostro paese?

WK: È difficile parlare di una realtà distante e non voglio essere arrogante. Quando vengo ho quasi sempre la fortuna di andare in scuole pubbliche. La scuola pubblica in Italia è un'istituzione forte, socialmente importante. Anche le condizioni di lavoro sono migliori rispetto a quelle degli insegnanti in Brasile. Da noi c'è un'enorme differenza tra lavorare nella scuola e nell'università. Le condizioni salariali degli insegnanti in Brasile sono pessime, sono pagati pochissimo, devono lavorare in più scuole e non hanno buone occasioni di formazione. Ma c'è un problema in comune: i bambini a scuola imparano a non fare domande, che chi fa una domanda dimostra di non sapere ciò che l'insegnante vorrebbe che lui sapesse. Gli insegnanti non fanno vere domande, interrogano per capire se gli studenti hanno appreso quello che loro vogliono che imparino.

MP: Come si fa a cambiare le cose?

WK: Non so, è un sistema molto sofisticato. Simón Rodríguez ha lavorato con l'etimologia della parola scuola. *Skholè* significa tempo libero: le scuole sono state create per liberare il tempo dal tempo sociale. Nella società bisogna produrre dunque, non puoi perdere tempo; invece, la scuola è un'istituzione che libera il tempo per fare cose non produttive. Poiché in latino hanno tradotto *skolè* con *otium*, Simón Rodríguez dice che chi fa “negozio” dell'educazione attraverso la scuola fa un anti-scuola perché il *neg-otium* è precisamente la negazione dell'ozio.

MP: La scuola è rigorosa, nel senso che è rigida, regolamentata, con lezioni obbligatorie e reclusione in spazi e orari ben determinati. Non è più vissuta come utile alla vita, come un'opportunità, ma come una *corvè*. La *skholè*, secondo te, può non essere facoltativa?

WK: Trasformare la scuola in *skholè* è ritornare all'inizio della scuola, alla sua infanzia. È far rinascere la scuola. È per questo che nei nostri progetti gli insegnanti sentono che abitando la filosofia rinasce un'altra scuola, un altro tempo per abitare la scuola, un tempo meno cronologico, lineare, adulto e più infantile, circolare, di ritorno. La scuola non può smettere di essere cronologica perché è un'istituzione adulta, sociale però può esserlo in maniera meno unidimensionale e può accogliere altri tempi.

MP: Le attuali linee guida dell'Unione Europea sanciscono la necessità di formare i bambini in modo che diventino cittadini responsabili. Secondo te da luogo privilegiato di libertà la scuola è diventata un luogo in cui evitare ai bambini di sognare un mondo diverso?

WK: Non saprei. Il fatto che la scuola funzioni peggio in America Latina che in Europa forse è un vantaggio perché è meno disciplinata, meno controllata, più flessibile. C'è più spazio di manovra. Bisogna capire in ogni circostanza come intervenire per interrompere questo ordine dominante, sospenderlo, creare altri rapporti e altre possibilità. Ci sono cose che non possono essere individuali, che non hanno forza se non vengono fatte assieme. Mi sembra che in America Latina, nonostante tutti i problemi che abbiamo, ci sia un maggiore coinvolgimento della società, delle organizzazioni collettive. Un'importante differenza tra l'Europa e l'America Latina è il diverso peso che hanno l'individuo e la collettività. Per fare un esempio semplice tratto dalla vita quotidiana, in Italia ognuno mangia una propria pizza; invece, a Rio siamo abituati a dividerla. È un esempio minimo ma indicativo. Nelle comunità socialmente più marginalizzate il senso di comunità rimane più forte.

LA SFIDA TECNOLOGICA

MP: La filosofia nacque con la parola ma anche in concomitanza con l'invenzione della scrittura. Pensi che le nuove tecnologie porteranno un rinnovamento della filosofia e della pratica filosofica? Se sì, in che forma?

WK: Sì, senza dubbio. Come facciamo noi che siamo di un altro universo tecnologico ad abitare il mondo della lettura sul cellulare, delle reti sociali, del dominio dell'immagine? È un altro mondo, sarà un'altra filosofia. Non riesco ad immaginarla. Tutto quello che dico probabilmente è già antico per tanti giovani e ci sarà bisogno di ripensarlo.

MP: La tecnologia sta cambiando il modo di comunicare, di percepire e di rapportarci uno all'altro. Questo ha delle ricadute sul dialogo?

WK: Risulta difficile non risponderti affermativamente. Il dialogo è qualcosa di storico e contestualizzato e anche differente in contesti sociali diversi... Si può fare in tanti modi a distanza. È un campo di studi ancora aperto. In quale maniera la tecnologia influenza diverse forme di dialogo e fino a che punto tutte queste nuove forme comunicative si possono ancora chiamare dialogo?

MP: I nuovi giovani troveranno dei nuovi modi per dialogare? Credi nella possibilità di un dialogo a distanza?

WK: La filosofia è una cosa corporea ma che cos'è un corpo? Con la tecnologia ci sarà sempre un altro corpo. Come sarà allora il corpo a corpo? Non lo sappiamo, è una grande sfida. Ci sono tanti esempi di persone che hanno una comunicazione virtuale a distanza e quando si incontrano è tutta un'altra storia. Siamo corpo, adesso un corpo in parte virtualizzato ma la presenza non può essere mai sotto considerata.

MP: Alla fine di questa lunga serie di domande e risposte ti chiedo quanto questa intervista sia stata lontana dalla pratica filosofica. Siamo stati abbastanza infantili?

WK: È una bella domanda. Non lo so. Forse possiamo domandarlo ai lettori e alle lettrici. Hanno avvertito qualcosa dell'infanzia in questa intervista? Magari possiamo provare a chiuderla in modo infantile... ad esempio con una domanda... sarebbe un modo per richiamare l'infanzia e anche per non finire... o finire iniziando... per evitare la linearità e invitare al cerchio. Facciamo noi due questa domanda oppure lasciamo che sia il lettore a chiedersi quali domande possano emergere da questa lettura?

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Kennedy, D., & Kohan, W.O. (2017). Childhood, education and philosophy: A matter of time. In M. Gregory, J. Haynes, & K. Murriss (Eds.), *The Routledge international handbook of philosophy for children* (pp. 46-52). London-New York: Routledge.

Kohan, W. O. (2014c). *La filosofia come paradosso. Apprendere e insegnare a partire da Socrate*. Roma: Aracne.

Kohan, W. O., Santi, M., & Wozniak, T. (2017). Philosophy for teachers: Between ignorance, invention and improvisation. In M. Gregory, J. Haynes, & K. Murriss (Eds.), *The Routledge international handbook of philosophy for children* (pp. 253–259). London-New York: Routledge.

Kohan, W.O. (2006). *Infanzia e filosofia*. Perugia: Morlacchi Editore.

Kohan, W.O. (2014a). *Philosophy and childhood*. New York: Palgrave Macmillan.

Kohan, W.O. (2014b). *Childhood, education and philosophy: New ideas for an old relationship*. London-New York: Routledge.

Kohan, W.O. (2015). *The inventive schoolmaster: Simón Rodríguez*. Rotterdam-Boston-Taippei: Sense Publishers.

- Kohan, W.O. (2017a). Childhood, philosophy, and the polis: Exclusion and resistance. In D. Kennedy & B. Bahler (Eds.), *Philosophy of childhood today: Exploring the boundaries* (pp. 31-38). Lanham-Boulder-New York-London: Lexington Books.
- Kohan, W.O. (2017b). I bambini 'sogetti' di autodefinizione. Dialogo con i bambini della III B e III C della Scuola Primaria 'Domenico Cirillo' di Bari. *Logoi.ph*, III(8).
- Kohan, W.O. (2022). *Um menino de 100 anos*. Rio de Janeiro: NEFI.
- Kohan, W.O. (2023). *Paulo Freire, più che sempre. Una biografia filosofica*. Milano: Mimesis.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A.M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Waksman, V., & Kohan, W.O. (2013). *Fare filosofia con i bambini: Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo «Philosophy for Children»*. Napoli: Liguori.

SEZIONE

SECTION

recensioni e
informazioni editoriali



EDITORIAL
INFORMATION



reviews

book-notices

Angélica Sátiro (2010-2021). SERIE: Sin Nombre, Octaedro. COLLANA: Cuentos para pensar. PROYECTO NORIA.

Cristina Toti

Ricercatrice indipendente

cristina.toti@unical.it

1. Panoramica sui contenuti

La serie *Sin Nombre* è parte della collana “Cuentos para pensar” del Proyecto Noria. La casa editrice che pubblica tutti i testi di questo progetto è la Octaedro, con sede a Girona, in Catalogna, Spagna.

L'autrice dei testi è Angélica Sátiro e le illustrazioni sono di Edgar Ramírez Sebastia. Siamo di fronte a una risorsa narrativa che s'inserisce all'interno della corrente pedagogica della *Philosophy for/with Children*, P4wC.* La nascita di questo curriculum attiene alla volontà di creare nuovi racconti e pretesti capaci di accompagnare bambini e bambine nel processo di crescita, di scoperta del mondo, di sé e dell'alterità, allenando in modo sistematico le abilità di pensiero, mantenendo il focus sui valori e sull'atteggiamento etico nonché sull'estetica.

La serie è pensata per la primissima infanzia, cioè per bambini e bambine da 3 a



* URL: <https://octaedro.com/coleccion/proyecto-noria/>

Presentación - **PROYECTO NORIA: Aprender a pensar creativamente.** Noria es un proyecto educativo y editorial que materializa la propuesta del movimiento filosofía lúdica. Dicho movimiento forma parte del internacional programa de Filosofía para Niños creado por Matthew Lipman y su colaboradora Ann Margaret Sharp.

Presentazione (trad. it.) **PROYECTO NORIA. Imparare a pensare creativamente.** Noria è un progetto educativo ed editoriale che materializza la proposta del movimento della *Filosofia Lúdica*. Questo movimento fa parte del programma internazionale *Philosophy for Children* creato da Matthew Lipman e dalla sua collaboratrice Ann Margaret Sharp. [Nota di Redazione.]

5 anni. È doveroso sottolineare la sua versatilità per poter essere utilizzata con gruppi di tutte le età. I testi della collana dei racconti per pensare sono strutturati appunto per introdurre all'atto del *pensare*. Un pensiero che non viene disgiunto né dall'azione (dal corpo) né dalle emozioni. Infatti, in linea con il movimento della *Filosofia Lúdica* in cui si inseriscono, l'attenzione viene posta sui tre assi che ci compongono: mente, corpo, emozioni, senza differenziarli, ma indagandone le relazioni, anche durante le sessioni.

Ecco alcune piste di riflessione per comprendere di cosa stiamo parlando:

- Che cosa significa pensare in movimento?
- Quale relazione intercorre tra emozioni e pensiero?
- E tra emozioni e dialogo?

I testi della Serie Sin Nombre sono stati pubblicati nel seguente ordine:

1. *¡Quiero un nombre!* Pubblicato a novembre 2010. Il titolo italiano che utilizzeremo è: *Voglio un nome!*
2. *¡Quiero ser de mi tamaño!* Pubblicato per la prima volta nel novembre 2010 e riedito dopo un anno. La traduzione del titolo in italiano potrebbe essere: *Voglio essere della mia taglia!* Anche se “tamaño”, genericamente, è grandezza.
3. *¡Quiero la raíz!* Possibile traduzione italiana del titolo: *Voglio avere radici!*
4. *¡Quiero dinero!* Pubblicato nella prima versione a luglio del 2012 e riedito a giugno 2015. Possibile traduzione del titolo: *Voglio soldi!*
5. *¡Quiero no pensar!* Pubblicato a marzo 2012. Possibile traduzione del titolo: *Voglio non pensare!*
6. *¡Quiero salir de casa!* Pubblicato nel mese di aprile del 2021. Titolo in italiano: *Voglio uscire di casa!*

I testi hanno tutti 24 pagine, meno due che ne hanno 32. Questi sono *¡Quiero dinero!* e *¡Quiero salir de casa!* Alcuni sono scaricabili gratuitamente in PDF dalla pagina Web della casa editrice Octaedro. La peculiarità dei testi della collana *Cuentos para pensar* è che *non* hanno un manuale per il facilitatore separato dal testo, ma questo è minimale e si trova nelle ultime due pagine dei libri.

Condensare i contenuti in poche linee non è compito facile. Tuttavia, questi sono stati costruiti attorno ad alcuni assi, di seguito esponiamo i principali.

La scelta di creare un personaggio che non ha nome genera curiosità e inquietudine e sicuramente non lascia indifferenti. Da un lato, viene introdotto il valore del nome e dell'atto di nominare il mondo che ci circonda. Questo, riveste un ruolo importante nell'affermazione di sé e nel processo di comprensione del mondo. D'altro canto, non avere un nome, permette a chiunque di immedesimarsi

con il protagonista, conferendogli una sorta di caratteristica universale: sentirsi senza nome, nel mondo, è una caratteristica di chi è altro. Il chiunque, nell'alterità, chiama in causa gli esseri umani che si sentono oppressi, sradicati, dislocati, rinnegati, repressi o inquieti data loro presenza nel mondo. Queste persone hanno la missione di dare visibilità alla voce dei suoi pensieri e questi racconti mostrano un modo di farlo.

Il bambino senza nome è un modello di persona che pensa in modo critico, creativo ed etico allo stesso tempo: sa pensare da solo, si interroga, osserva, crea, ricrea, fa associazioni, ragiona in modo analogico, ecc. Fantastica sulla realtà e immagina ma cerca anche dei criteri, vuole capire e cerca di mettere in relazione ciò che coglie attraverso i sensi con una comprensione più ampia.

Angélica afferma che la rabbia è il suo *pathos*. Una rabbia che sgorga da un *si* assoluto che irrompe nel mondo degli adulti che gli mostrano, invece, *i no*. L'infanzia attiene anche a questo: imparare a gestire la frustrazione del desiderio. Questo processo è intrinseco alla relazione. Il bambino impara e sperimenta il "noi". L'asse costruzione identitaria-noi è centrale.

L'autrice afferma che questa serie è l'espressione narrativa dell'etica *Ubuntu*, del Sudafrica, la quale può essere riassunta in breve come segue: io sono perché noi siamo.

Le tensioni che vive nel momento in cui vuole affermare la propria identità mostra la necessità costante di sforzarsi per inserirsi in un certo contesto. Qui, appaiono i temi dell'alterità e della diversità, oltre che quello della relazione con le regole sociali o contestuali.

Un'ulteriore tematica emergente è quella del razzismo, abordabile attraverso le sfumature e le molteplici questioni che le sono proprie.

Da ultimo, alla base della serie – e in generale della *Filosofía Lúdica* – si radicano questioni importanti per la nostra epoca, quali la necessità di fermarsi, di stare nel quotidiano con altri tempi, rifuggendo l'efficienza per andare in contro alla contemplazione, senza fretta. Spesso, è proprio l'infanzia che ci pone di fronte a questa tensione tra accelerazione e contemplazione del mondo. Inoltre, l'importanza dell'amore come strumento capace di farci avvicinare alla prospettiva dell'altro, a partire dal riconoscimento della differenza. Questi temi entrano nella costruzione della serie a partire dall'incontro letterario tra Angelica e Byung-Chul Han, un filosofo coreano-tedesco che tratta questi argomenti nella contemporaneità.

2. Analisi contenutistica, stilistica e metodologica

«Scrivere storie per bambini è una cosa gioiosa e lo faccio perché mi fa stare bene. Anche se gli argomenti che tratto hanno una loro profondità, cerco di ridere e di suscitare risate al riguardo. Il senso dell'umorismo è una risorsa, per cui in ogni storia ci sono sempre parti divertenti. Durante il processo di scrittura rido molto mentre la storia prende forma».

Angélica Sátiro (2021). Seminario Permanente di *Filosofia Lúdica*.¹

Lo stile e la metodologia dei testi narrativi e la predisposizione della persona facilitatrice delle sessioni di *Filosofia Lúdica* rispecchiano l'allegria e il senso dell'umore che contraddistinguono la modalità con Angélica approccia la scrittura.

In questo modo, anche i partecipanti alle sessioni vengono invitati a *lasciare andare* la rigidità per avvicinarsi a un processo di pensare-sentire-creare, vissuto in modo giocoso. La metodologia proposta non si discosta da quella della P4C classica, anche se propone alcuni accorgimenti che permettono di avvicinarsi in modo differente al mondo dei bambini e delle bambine. Tra questi troviamo l'autovalutazione analogica, l'utilizzo di differenti tipi di risorse che accompagnano la narrativa, come i giochi e l'arte (le stesse immagini dei testi si prestano a questo). La volontà di allenare in modo sistematico le abilità di pensiero (ponendo enfasi su questo punto a partire dalla progettazione di una sessione, in parallelo all'attenzione su quali valori e atteggiamenti etici si possono esplorare a partire dal testo). In definitiva, possiamo affermare che il *gusto* del *giocare a pensare e pensar giocando* è il perno attorno a cui ruota la proposta.

Lo stile utilizzato da Angélica è narrativo e fa affidamento al potere delle immagini, in quanto naturale complemento del testo. Anche queste, infatti, si prestano a essere utilizzate come spunto per il dialogo. Il testo è semplice, ridotto e riflette il dialogo interiore del protagonista, con alcune eccezioni che lo vedono in dialogo con gli adulti.

La serie *Sin Nombre* presenta alcune peculiarità che non lasciano indifferenti. A volte le parole vengono scritte in maiuscolo, grassetto o con un mix di caratteristiche che aiutano il lettore a dare la giusta enfasi e le immagini sono di una qualità estetica impressionante. Inoltre, queste permettono di far emergere chiaramente il tema della multiculturalità: il bambino è di discendenza africana (come il padre e il nonno) mentre la nonna presenta tratti asiatici, la madre latinoamericani. E anche gli altri personaggi sono rappresentativi di caratteristiche fisiche e culturali peculiari.

Di seguito presentiamo una breve rassegna dei principali contenuti di ciascun testo, posto che tutti i racconti presentano un filo rosso che attiene al *rendersi conto*,

¹ Mia traduzione.

cioè alla percezione della propria modalità di pensare e, in un secondo momento, di quella altrui. Il pensiero appare come questione primordiale e diviene uno dei temi possibili su cui dialogare, declinandolo nelle sue differenti sfaccettature: Come pensiamo? Come funziona il nostro dialogo interno? Che relazioni esistono tra pensiero e dialogo? Quali funzioni ha il dialogo?

1. *¡Quiero un nombre!* I temi-guida che si aprono sono relativi alla questione del *nome*. Denominare il mondo, dare nome agli oggetti quotidiani e alle persone. La relazione tra il nome e l'identità. Differenze e somiglianze con cose, animali. Il razzismo.
2. *¡Quiero ser de mi tamaño!* Il focus del testo è il *corpo*, in relazione con lo spazio (l'ambiente, gli altri, le cose e con sé stesso). Appare la dualità grande-piccolo in relazione alla percezione del sé. Il testo offre anche la possibilità di svolgere alcuni esperimenti legati all'auto-percezione rispetto alla dimensione e allo spazio che occupiamo. Viene offerta l'opportunità di dare voce al vissuto personale, per dialogare sulle sensazioni e sui sentimenti esplorando il potere della propria voce. Apre piste sui temi di genere e razziali, a partire da una comparazione di necessità e sentimenti. Il sogno e l'incosciente si relazionano con la paura (del non essere all'altezza). I concetti di auto-immagine, autostima sono presenti in tutto il racconto.
3. *¡Quiero la raíz!* Il testo dà adito a svolgere alcuni *esperimenti* (come la germinazione) e a *esplorare il contesto naturale, colori e sapori*. La curiosità riguardo a ciò che non si conosce e non si capisce è centrale. La filosofia è chiamata in causa come radice del pensiero (proponendo di dialogare attorno ai perché delle idee).
4. *¡Quiero dinero!* Il *denaro* è il filone che viene presentato e che può essere sgranato in più modi. L'esplorazione di alternative come l'economia sociale e solidale, le monete complementari o i mercatini in cui barattare divengono anche possibili attività. Qual è il ruolo degli adulti e dello spazio sociale all'interno del processo educativo. La tematica della relazione io-altri all'interno del rapporto parti-tutto, "tutti meno io". Divergenza, differenza, diversità, omologazione, equità, sono tutti temi collaterali emergenti.
5. *¡Quiero no pensar!* Il perno è il *dialogo interiore e il pensiero*, in quanto atto che svolgiamo ininterrottamente. Giocare a creare domande, indagandone la funzionalità e la pluralità, è uno dei perni di questo racconto, assieme alla possibilità di esplorare l'immaginazione, soprattutto in relazione alle idee.
6. *¡Quiero salir de casa!* La pandemia ha portato con sé i temi della *morte*, delle *malattie* e della *forza del potere legislativo* e dell'*azione collettiva*. Come ha vissuto l'infanzia questa situazione? Il testo rimanda al cambiamento dei modelli di relazione, la distanza, il ruolo delle tecnologie, l'isolamento, le misure di sicurezza e di salute,

le restrizioni del movimento del gioco e del movimento (essenziali nell'infanzia), soprattutto negli spazi pubblici. Il cane accompagna il personaggio nella sua quotidianità, mostrando come l'amore e la vicinanza fisica sono una necessità primordiale. Questo testo permette di esplorare, con i piccoli e no, l'importanza della capacità creativa dell'infanzia e la resilienza che la caratterizza.²

3. Riflessioni e commenti personali

La capacità di avviare e sostenere il dialogo con i più piccoli è impressionante, come la possibilità che apre all'esplorazione di tutte le categorie di abilità di pensiero che il movimento di *Filosofía Lúdica* studia in modo approfondito. Di fatto, unire pensiero e movimento, senza dimenticare l'esplorazione del mondo interno (composto da pensieri ed emozioni) risulta fondamentale, soprattutto con i piccoli.

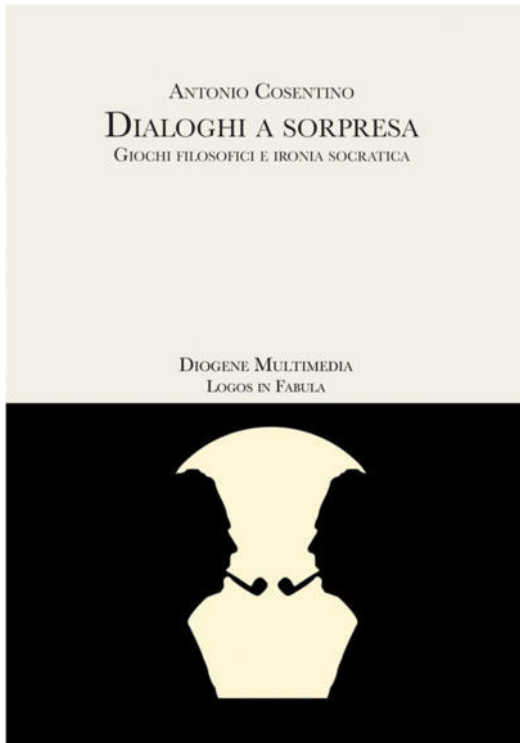
I bambini e le bambine connettono facilmente con la storia e questa apre a molteplici possibilità di esplorazione ludica delle tematiche sopra riportate. L'utilizzo del corpo, del gioco, dell'arte, della fantasia, nonché l'esplorazione dei contesti e del mondo interiore dei bambini, sono degli strumenti fondamentali in una fase dell'infanzia che si trova a cavallo tra verbale e preverbale, in una fase di tensione conoscitiva, supportata dal pensiero e dal linguaggio, dal movimento del corpo e dall'immaginazione. Qui, la possibilità di esplorare il pensiero anche a partire dalla traduzione di vari linguaggi tra loro risulta fondamentale e attraente.

L'utilizzo di questi racconti mostra che la filosofia non è solo "seria", e che il corpo e le sensazioni possono apportare molto al processo di costruzione del pensiero complesso, favorendo un rapporto riflessivo con la costruzione della propria immagine e della propria relazione con il mondo.

² SÁTIRO, Angélica. Barcelona: Editorial Octaedro, S.L.

<i>¡Quiero un nombre!</i>	ISBN: 9788499211411	2010
<i>¡Quiero ser de mi tamaño!</i>	ISBN: 9788499211428	2011
<i>¡Quiero la raíz!</i>	ISBN: 9788499212296	2012
<i>¡Quiero dinero!</i>	ISBN: 9788499217253	2012
<i>¡Quiero no pensar!</i>	ISBN: 9788499212289	2012
<i>¡Quiero salir de casa!</i>	ISBN: 9788418348969	2021

BOOK NOTICES



Antonio Cosentino

DIALOGHI A SORPRESA

Giochi filosofici e ironia socratica

Diogene Multimedia, Bologna 2021.

ISBN 9788893631648

DAL RISVOLTO DI COPERTINA:

«Caro lettore, è meglio essere subito chiari. Hai comprato un libro *sui generis*. Non è un saggio, non è un racconto, men che meno vi troverai poesia. Tu prova a leggere e se hai colto qualche significato, mettilo in conto. Prova a rileggere, vedrai che altri significati ti si presenteranno e se, poi, rileggi ancora e interroghi il testo, magari dopo qualche giorno, ne vedrai altri ancora. Però, puoi fare di più. Invita qual-

che amico a partecipare al gioco. Provate a leggere insieme questi testi ad alta voce e a confrontare poi le idee che hanno suscitato in ognuno di voi; proseguite approfondendone il senso e le implicazioni. Potreste avviare qualcosa che non sarebbe improprio chiamare “ricerca filosofica”. Potresti scoprire, allora, che la filosofia che stavi cercando nel testo è, invece, nella tua testa; come chi andava in giro a cercare il suo asino senza rendersi conto di esserci seduto sopra».





Maria Filomena Cinus

CHI CERCA TROVA

Racconti per pensare

Erickson, Trento 2019. ISBN 9788859019763

Pensato come strumento di lavoro nell'ambito della pratica filosofica di comunità, altrimenti conosciuta come *Philosophy for Children* (P4C), il volume ambisce a fornire nuove chiavi di lettura e ulteriori orizzonti di senso per affrontare le sfide che una società e una scuola sempre più in "crisi" ci pongono. A partire da dodici racconti, a cui segue un approfondimento che tocca i temi classici della tradizione filosofica, sono offerte possibili piste di ricerca per ragazze

e ragazzi pensanti in una scuola possibile, capace di vedere, di amare e di coltivare, anziché patologizzare, stigmatizzare e reprimere tutte le differenze.





Maria De Carlo

**Ricostruire Comuni-Tà:
131 Agorà dialoganti e in rete**

Brè Edizioni, Treviso 2024.

EAN 9791259704740

Un libro da collezione: racchiude 131 articoli frutto di una pubblicazione settimanale all'interno della rubrica di un quotidiano lucano: 131 Comuni per un dialogo sul fare Comunità. L'autrice attraverso una pratica dialogica, come una novella Socrate al femminile, sosta nelle agorà dei 131 Comuni della Basilicata cercando uno spunto e un pretesto per spingere i cittadini, i rappresentanti istituzionali e le organizzazioni

associative a ricercare una riflessione sul divenire comuni-Tà autentiche, aperte al bene comune. Un testo che lascia libero il lettore di affiancarsi nella passeggiata, ora in un borgo ora in un altro e scoprire, ruminando provocazioni e domande, meravigliosi luoghi carichi di storie, di personaggi, racconti, tradizioni, culture, riti ancestrali e culti pagani, pietà popolare e fede, artisti e uomini di lettere, poeti e filosofi, donne rivoluzionarie e coraggiose, pietre e castelli, palazzi e boschi e sorgenti, specie in estinzione e tanto, tanto altro ancora. Insomma, potrete fare un viaggio che innesca curiosità e al contempo provoca riflessioni e soprattutto, questo l'arduo proposito dell'autrice, avviare incontri e inaugurare vere e proprie "comunità di ricerca" per ricostruire comunità in un dialogo polifonico. Tirare fuori, in altri termini, quella consapevolezza di ciò che si è, da soli e con gli altri nello sforzo di divenire comunità democratiche. Il tutto in un'ottica "glocale" e in rete con altre regioni italiane, ma anche con i vari paesi del mondo dove si è innescata una relazione, attraverso il fenomeno dell'emigrazione.



