Traguardo infanzia. Benessere, partecipazione e cittadinanza

a cura di
Maria Carmen Belloni
Roberta Bosisio
Manuela Olagnero

aAccademia university press

In questo libro la riflessione sull'infanzia verte soprattutto sul suo benessere e sulla realizzazione dei suoi diritti. Partendo dall'istanza – posta fin dalla Dichiarazione dei diritti del fanciullo (1924) e sviluppata in varie Dichiarazioni fino alla cosiddetta Carta di Nizza (2000) e in più recenti iniziative dell'Unione Europea – che venga garantito il diritto dei bambini ad essere considerati *persone* e che vengano assicurate loro le migliori condizioni di vita possibili, si fanno dialogare tra loro studiosi con diversa appartenenza disciplinare. Sono presenti quindi linguaggi, apparati concettuali e metodologie differenti, nella convinzione che sarebbe riduttivo confinare ricerca e teoria in specifici territori, soprattutto su un tema così complesso quale quello dell'infanzia oggi, anche alla luce dei cambiamenti, avvenuti e in divenire, all'interno della famiglia. Le parole chiave che circolano sono pertanto: *agency* ed autonomia, partecipazione, benessere. Ma che cosa si intende effettivamente per ciascuna di esse? In che modo si possono analizzare e misurare? Quali interventi si possono predisporre? Il capovolgimento ontologico del concetto di infanzia, da forma in evoluzione verso lo stato adulto a soggetto-attore sociale a tutti gli effetti, emerso negli ultimi anni, spinge a problematizzare i princìpi irrinunciabili degli enunciati, alla luce di conseguenze inattese nella loro applicazione pratica, invitando a mantenere l'attenzione alla relazione con i contesti. Il libro non si rivolge solo ad un pubblico ristretto di specialisti, ma anche a studenti, operatori e curiosi dell'argomento, proponendosi come strumento di informazione, aggiornamento e riflessione critica.

aA

Traguardo infanzia. Benessere, partecipazione e cittadinanza

a cura di
Maria Carmen Belloni
Roberta Bosisio
Manuela Olagnero

aA

Traguardo infanzia. Benessere, partecipazione e cittadinanza

aA

Volume stampato con il contributo
del Dipartimento di Culture, Politica e Società
dell'Università di Torino - Fondi per la ricerca locale

© 2016
Accademia University Press
via Carlo Alberto 55
I-10123 Torino

Pubblicazione resa disponibile
nei termini della licenza Creative Commons
Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0

Possono applicarsi condizioni ulteriori contattando
info@aAccademia.it

prima edizione giugno 2016
isbn 978-88-99200-11-4
edizione digitale www.aAccademia.it/infanzia

book design boffetta.com

Accademia University Press è un marchio registrato di proprietà
di LEXIS Compagnia Editoriale in Torino srl

Parlare d'infanzia oggi: partecipazione, diritti, benessere Maria Carmen Belloni 1

Le dimensioni perdute dell'*agency* e della partecipazione alla cittadinanza nell'infanzia: la *Philosophy for Children* come opportunità Marina Santi e Diego Di Masi 15

La partecipazione dei bambini alla luce dell'approccio delle *capabilities* Mario Biggeri e Caterina Arciprete 30

Una mappatura degli studi sulla partecipazione dei bambini: definizioni, discorsi e dibattiti Michael Wyness 47

La cittadinanza nella vita quotidiana dei bambini di comunità asiatiche e altre minoranze etniche nel Regno Unito Tom Cockburn 64

Dai bambini ai giovani di origine straniera. La seconda generazione in Italia Roberta Ricucci 78

L'analisi della partecipazione dei bambini come *agency* Claudio Baraldi 95

Tra adesione, compiacenza e scetticismo. La prospettiva degli adulti sulla partecipazione dei ragazzi nel sistema di protezione sociale italiano Valerio Belotti 110

Bambini e accesso ai diritti e alla giustizia Roberta Bosisio, Jöelle Long 127

Il riconoscimento delle competenze infantili nella salute e nella malattia: bambini e adulti a confronto Anna Rosa Favretto, Stefania Fucci, Francesca Zaltron 142

I bambini stanno bene? Manuela Olagnero 163

Autori e autrici 179

Le dimensioni perdute dell'*agency* e della partecipazione alla cittadinanza nell'infanzia: la *Philosophy for Children* come opportunità

Marina Santi e Diego Di Masi

1. *Dal minimal al maximal: un approccio basato sull'*agency *per l'educazione alla cittadinanza*

In termini normativi la «cittadinanza» rappresenta la relazione tra l'individuo e lo Stato. All'interno di questo quadro teorico, la cittadinanza è uno status che definisce diritti e doveri, rappresentanza e affiliazione. Questa idea di cittadinanza sta a fondamento del curriculum tradizionale di cittadinanza o, come lo definisce McLaughlin, un approccio *minimal* all'educazione alla cittadinanza (McLaughlin 1992). L'educazione alla cittadinanza *minimal* fornisce informazioni sul funzionamento della democrazia, le sue istituzioni e le componenti della società. Allo stesso tempo l'educazione alla cittadinanza *minimal* implica riflettere su un insieme di identità personali e su un sentimento di appartenenza alle varie comunità, oltre che sulla costruzione di nuove identità.

Un concetto più ambizioso di educazione alla cittadinanza si trova nell'approccio *maximal* (McLaughlin 1992) che «richiede lo sviluppo di una comprensione critica delle strutture sociali e dei processi, […] e delle "virtù" che permettono allo studente di cambiarli» (McLaughlin 1992, p. 238). Questo secondo approccio interpreta la cittadinanza in senso ampio, ossia come partecipazione e coinvolgimento nella vi-

ta pubblica. L'educazione alla cittadinanza *maximal*, perciò, implica fornire alle persone le capacità di cui hanno bisogno per dibattere e per essere coinvolte nella deliberazione pubblica, promuovendo opportunità di partecipazione dentro e fuori la scuola (Bolivar 2007).

A livello culturale e personale, la cittadinanza deve sviluppare le disposizioni e le capacità che servono per l'autentica partecipazione e l'attivo coinvolgimento in azioni condivise; disposizioni e capacità che possono essere imparate, sviluppate e promosse attraverso il reale coinvolgimento in esperienze autentiche, piuttosto che con il solo studio accademico (Di Masi - Santi 2012). Di conseguenza la cittadinanza *minimal* è un prodotto, mentre la cittadinanza *maximal* diventa un esercizio al pensiero critico e riflessivo finalizzato alla trasformazione della società. La cittadinanza diviene, dunque, una pratica, «un processo di apprendimento sociale in spazi pubblici» (Bolivar 2007, p. 27). In breve, il primo approccio interpreta la cittadinanza come uno status legale, mentre il secondo può essere definito come basato sull'*agency* individuale e collettiva.

Il concetto di *agency* nell'educazione alla cittadinanza inizia ad assumere importanza negli anni '70, configurandosi come un contributo teorico chiave degli studi sull'infanzia (James 2009). La nozione di *agency* enfatizza il ruolo del bambino come agente sociale e introduce un radicale cambio di prospettiva per cui il bambino è visto come una persona che, attraverso la sua azione, sia individuale sia collettiva, influenza le sue relazioni e i suoi processi di presa di decisione (Mayall 2002; Biggeri *et al.* 2006). Il bambino è un attore sociale, o piuttosto un *agente*: un individuo che fa qualcosa con altre persone (Mayall 2002; James - Jenks - Prout 1998; James 2009). Gli viene quindi riconosciuta una capacità e una cultura propria che continua a sperimentare e modificare nella relazione con l'altro.

In questa prospettiva, insegnare la democrazia significa «educare» l'*agency* dei cittadini: la democrazia non è semplicemente un ideale, ma una *praxis*, una strada per l'azione, e un modo di pensare; il suo scopo principale non è solo offrire soluzioni ai problemi, ma promuovere il processo di partecipazione che, iniziando da un problema, è capace di produrre e valutare alternative usando la forma della pubblica deliberazione basata su valori democratici come la giustizia,

il rispetto, l'uguaglianza e la libertà. È la filosofia, ci ricorda Nussbaum (2002, 2010), la migliore strada per coltivare le capacità richieste per il pensiero democratico. Tuttavia le migliori intenzioni non bastano: lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo, avverte sempre Nussbaum (2002), non accade per magia, ma attraverso le istituzioni educative e i loro curricula.

2. *La* Philosophy for Children *per un curriculum basato sull'*agency

Secondo Lipman (2003), ideatore della proposta curriculare conosciuta come *Philosophy for Children*, le nostre scuole hanno delle difficoltà nel formare persone ragionevoli, capaci di pensiero democratico o, ancor più e ancor meglio, di «democrazia del pensiero». La critica di Lipman può essere letta secondo due distinti, ma complementari, livelli: il primo riguarda le istituzioni educative; il secondo mette l'accento sui curricula che possono essere usati in classe per promuovere opportunità di ragionamento.

La meta della *Philosophy for Children* è proprio sviluppare, attraverso attività dialogiche realizzate in «comunità di ricerca», il pensiero critico e la cittadinanza democratica (Lipman 2003; Santi - Oliverio 2012). L'assunto di fondo è che la filosofia, anzi il *filosofare*, possa essere una condizione imprescindibile e una opportunità irripetibile per dar voce alla cittadinanza dell'infanzia e, come afferma efficacemente Kohan (in stampa), per resistere all'esclusione dei bambini dalla politica della *polis*. La *Philosophy for Children* propone un'idea/un ideale di cittadini come *complex thinkers*, ovvero cittadini capaci di pensiero critico, creativo e valoriale, consapevoli dei propri assunti e delle implicazioni delle proprie affermazioni, così come delle ragioni e delle evidenze su cui sono basate le conclusioni (componente critica), ma allo stesso tempo cittadini capaci di immagine nuove strade per vedere e connettere gli elementi dell'esperienza (componente creativa). Infine, cittadini che sappiano assumersi la responsabilità del proprio pensiero in termini affettivi ed emotivi (componente *caring*). Si tratta di dimensioni fondamentali della ricerca intesa come un autentico cercare e che emergono anche quando siamo coinvolti in attività di ragionamento, argomentazione e riflessione su problemi reali. Lo sviluppo delle capacità di ragionamento logico, dell'imma-

ginazione, e la consapevolezza delle nostre emozioni e delle emozioni degli altri sono le basi della capacità di «buon giudizio» che orienta la ricerca, e l'orizzonte dentro il quale si articola la proposta educativa della *Philosophy for Children*, da cui i bambini non sono esclusi e di cui sono piuttosto i primi protagonisti.

L'attività di ricerca, centrata sulla discussione e sostenuta da esercizi di ragionamento, avviene in cerchio; l'insegnante/facilitatore, neutrale rispetto ai contenuti che emergono, interviene nella dimensione procedurale così come si esplicita nella discussione: quando rileva delle contraddizioni nel ragionamento, delle fallacie o semplicemente per sostenere la comunità nel processo di indagine avviato a partire dagli interessi emersi, dalle domande sollevate.

Seguendo l'approccio della *Philosophy for Children*, la filosofia diventa un'«attività» piuttosto che una «dottrina» (Wittgenstein 1953), un prodotto della ricerca cooperativa e dell'apprendimento in classe (Strawser 2005), un «filosofare» come una forma di *learning by doing*.

Cosa significa «attività» in una prospettiva educativa? Il concetto di «attività» non è ovvio e deve essere chiarito. La maggior parte dei processi quotidiani di insegnamento che avvengono nelle scuole è lontana dalle autentiche «attività» di apprendimento, mentre l'approccio socio-culturale e la Teoria dell'Attività – proposti da Vygotsky (1978), Leont'ev (1975, 1981) e altri studiosi contemporanei (ad esempio Kozulin 1986) – ci permettono di riprogettare la filosofia (e la ricerca in filosofia) a scuola (Di Masi - Santi 2016; Santi 2006).

Una delle maggiori pratiche teoriche dell'approccio storico-culturale vede l'«attività» come la fondamentale unità di analisi per la comprensione e lo studio dello sviluppo cognitivo, specialmente degli stati di coscienza e dell'appropriazione delle competenze intellettuali di alto livello che supportano tutte le conoscenze scientifiche di natura concettuale. La genesi del pensiero umano e dell'azione è l'attività, come si manifesta, per esempio, entro un fenomeno sociale, che unisce soggetti e oggetti all'interno di una comunità. In accordo con Vygotsky, l'internalizzazione delle attività si sviluppa nella società e lo sviluppo storico dell'attività stessa è la caratteristica distintiva (peculiarità) della psicologia umana (Vygotsky 1978). La caratterizzazione socio-ambientale

dell'attività rende lo sviluppo umano il risultato di processi che non sono lineari né omogenei, ma *specifici* e *particolari*, i cui aspetti possono essere compresi solo quando i partecipanti hanno capito le circostanze e costruito la situazione (Rogoff 1990). La Teoria dell'Attività elabora e puntualizza le principali idee della psicologia storico-culturale: *mediazione semiotica*, *internalizzazione* e *zona di sviluppo prossimo*, che Vygotsky affronta e definisce nelle sue note sulla relazione tra pensiero e linguaggio. Dalla sua prospettiva, è fondamentale che la priorità sia data al «pensiero verbale» come la «qualità emergente» della cognizione così come è strutturata consciamente.

Considerare la ricerca filosofica come un'attività trasforma la dimensione sociale da una «variabile» a una «costituente» della cognizione, rendendola appunto un *filosofare*. Da questa prospettiva, l'interazione, i significati e i contesti sono parte integrante dei processi mentali e ciò che li trasforma in pensieri. Proporre la filosofia come un'«attività» pratica che può essere *fatta* con gli studenti nelle classi come un «sistema di attività» di istruzione ha forti implicazioni nell'educazione alla cittadinanza.

3. *La cittadinanza basata sull'*agency *e la deliberazione*

In che modo la filosofia come attività può favorire percorsi di educazione alla democrazia deliberativa e diventare strumento per promuovere una cittadinanza basata sull'*agency*?

Crocker definisce i due scopi principali della democrazia deliberativa: il primo è identificare e risolvere problemi pratici e concreti, il secondo è offrire una strategia capace di far emergere le differenze e costruire consenso per l'azione (Crocker 2008).

Al centro della deliberazione si trova il «problema»: il problema pratico. In una democrazia deliberativa, i cittadini iniziano una discussione su problemi pratici al fine di trovare soluzioni. Questo tipo di discussione enfatizza l'uso pubblico della ragione e offre ai membri di una comunità l'opportunità di condividere le loro opinioni. In accordo con Crocker la democrazia deliberativa offre un «buon» metodo per trovare soluzioni a questioni pratiche e permette anche di prendere decisioni «giuste». In questo contesto per «giusto» si intende un giudizio di valore che non riguarda il contenuto delle decisioni, ma la procedura, il modo «buono» in cui vengono

coinvolti tutti coloro che sono interessati dal processo decisionale. Sono «giusti» quei processi che offrono opportunità per esprimere i diversi punti di vista e le opinioni delle persone che hanno diritto ad esser coinvolte perché autenticamente interessate – nel senso di coinvolte e preoccupate – rispetto al problema affrontato. La democrazia deliberativa si focalizza sulla «comunità», e offre un modello alternativo alla logica gruppale dell'aggregazione degli interessi, elemento caratteristico delle democrazie rappresentative, nelle quali è l'interesse dei gruppi, piuttosto che l'autonomia, la libertà e il benessere individuale e sociale, che determina l'agenda pubblica.

Infine l'«azione». La meta della deliberazione è produrre cambiamento, trasformare e risolvere quello che è sentito e giudicato essere problematico. L'esito non è, di conseguenza, un semplice accordo raggiunto a partire dalle differenti idee o preferenze, ma un consenso proattivo, ragionevolmente co-costruito che motiva le persone ad agire.

Il filosofare in comunità di ricerca nella *Philosophy for Children* è una attività deliberativa. La *Philosophy for Children* può essere interpretata come una pratica *problem-based* nella quale ogni discussione comincia con un problema pratico condiviso nel suo senso e nella sua importanza. La prima fase in ogni sessione di *Philosophy for Children* è la costruzione dell'agenda. È possibile vedere l'agenda sotto due prospettive: come risultato e come processo. L'agenda come risultato è un'immagine grafica, una mappa degli interessi della comunità in cui ogni membro ha l'opportunità di esprimere e veder espresso il proprio punto di vista. In questo senso l'agenda si realizza come atto del pensiero *caring*, attento alle diversità di interessi e capace di ascolto e rispetto delle differenze di prospettiva. L'agenda come processo mette in luce il ruolo della metodologia del *problem posing* utile per sviluppare le capacità di pensiero critico: interpretazione, analisi, inferenza, valutazione, spiegazione, autoregolazione. Ma è anche espressione e palestra del pensiero creativo, dove l'immaginazione, l'alternativa, la trasgressione e la problematizzazione dell'ovvio, assumono una importanza fondamentale.

Rispetto al secondo punto, la *Philosophy for Children* è «giusta» in termini metodologici: giusta è la procedura di ragionamento, non il contenuto. Nella discussione secondo i princìpi della *Philosophy for Children* l'insegnante/facilita-

tore ricopre un ruolo neutrale sul contenuto, ma assicura e monitora la discussione per supportare la comunità nei suoi processi argomentativi: il ragionamento «suona bene»? Le conclusioni seguono le premesse?

Il «giusto» è poi strettamente connesso con il terzo concetto, quello di comunità. Le comunità, dal punto di vista pratico del vivere insieme, hanno una natura intersoggettiva e sono modellate come ogni società democratica. Esse rappresentano il posto in cui la libertà e i bisogni si incontrano, incoraggiando la democrazia come risultato delle negoziazioni sociali così come per generare norme, concordare comportamenti, condividere compiti e scopi (Salomon - Nevo 2003). Inoltre, all'interno di qualsiasi regola comunitaria, compiti e scopi sono accettati e concordati.

4. *Un'attività per la cittadinanza attiva*

A partire dalle premesse appena illustrate, in sintonia con un modello di cittadinanza come partecipazione ai processi decisionali, nel 2008, nella città di Rovigo, è stato avviato il progetto *Polisofia* che coniuga due diverse attività educative che hanno in comune lo scopo dell'educazione alla democrazia: il *Consiglio comunale delle ragazze e dei ragazzi* (Ccrr) e la *Philosophy for Children*. La prima interpretata come contesto e opportunità di democrazia deliberativa, la seconda come metodo per lo sviluppo di competenze e abilità necessarie alla deliberazione.

Il progetto, che vede il coinvolgimento di tutti gli Istituti comprensivi e le scuole paritarie della città di Rovigo, si articola su tre livelli: il Consiglio, le Commissioni, le Classi dei consiglieri. Il Ccrr è composto da 32 bambini di età compresa tra 9 e 13 anni eletti dai propri compagni di scuola. Il suo mandato dura due anni e si riunisce una volta ogni tre mesi per discutere le proposte avanzate dalle Commissioni. Le Commissioni, ognuna delle quali composte da 8-10 bambini, sono individuate a partire dai programmi elettorali presentati dai candidati e dagli interessi dei bambini. Le Commissioni si riuniscono una volta al mese, allo scopo di individuare le questioni problematiche e avanzare delle proposte progettuali da ridiscutere nelle classi prima di essere presentate al Consiglio. Durante i lavori vengono invitate anche associazioni locali che vengono interpellate per raccogliere informazioni e materiali ritenuti utili al processo deliberati-

vo. Coerentemente con il modello di cittadinanza basato sul coinvolgimento diretto dei cittadini ai processi deliberativi che vada oltre alla semplice, per quanto fondamentale, partecipazione al voto, seppur vincolati da esigenze economiche ed organizzative, il progetto coinvolge, oltre ai consiglieri eletti anche i compagni di classe. Negli anni gli effetti del dialogo sullo sviluppo del pensiero morale (Di Masi 2012) e sull'empatia (Di Masi - Santi 2012) sono stati documentati e diversi progetti hanno visto la loro realizzazione grazie al sostegno del Comune di Rovigo e degli Istituti comprensivi: La *Notte bianca dei ragazzi*, *Ragapolis* – il giornale del Ccrr, il gemellaggio con il Consiglio comunale della città di Rosario (Argentina), la mappatura delle piste ciclabili di Rovigo, la valutazione delle aree verdi, l'iniziativa *Diversamente scuola*, gli incontri dedicati al tema dell'interculturalità (Di Masi 2011).

L'esperienza di cittadinanza realizzata in *Polisofia* è a tutti gli effetti un'esperienza di curricolo *maximal* per l'educazione democratica, che si realizza mettendo in campo strumenti e dispositivi didattici largamente coerenti con l'approccio storico-culturale che fa da sfondo alla *Philosophy for Children*. Le classi e le commissioni comunali, trasformate in «comunità di ricerca» sono diventate ambienti di apprendimento in cui gli studenti imparano come deliberare sulle regole e a rispettarle. Essere in un gruppo organizzato come una comunità significa unire comprensione e insegnamento attraverso l'uso degli approcci come il *reciprocal teaching* (Brown - Palincsar 1989), lo *scaffolding* (Wood - Bruner - Ross 1976) e il *coaching* (Lipman 2003; Kennedy 2006). Inoltre, implica anche valutare la pluralità e la diversità, e tutti i membri si aspettano il rispetto reciproco e l'accettazione delle diverse prospettive e dei diversi punti di vista. In quel modo e in quel contesto la diversità veramente fa la differenza. Gli ambienti di apprendimento, organizzati come comunità, promuovono un setting collaborativo e cooperativo e facilitano lo sviluppo cognitivo, aiutando ciascun membro a partecipare attivamente anche attraverso la pratica e l'esercizio condiviso dell'*inquiry talk*, ovvero il dialogo di ricerca (Santi 2006). Questa forma di dialogo, derivante dal modello che Wegerif - Mercer - Dawes (1999) hanno chiamato «discorso esplorativo», può guidare i membri della comunità ad assumersi la responsabilità dei propri commenti, a motivare le loro idee e posizioni con buone ragioni, a negoziare soluzioni e a prendere

decisioni collettive. Inoltre, questo dialogo può promuovere lo sviluppo delle capacità di pensiero e conoscenza considerate importanti per il progresso della vita democratica. L'educazione per la democrazia implica promuovere un ambiente sicuro nel quale i membri possano esprimere i propri punti di vista, abbiano l'opportunità di generare più di una soluzione ad un problema (pensiero creativo), esprimere la necessità di deliberare considerando le differenti alternative (pensiero critico), imparare ad ascoltare e valutare le idee, rispettandosi reciprocamente (pensiero *caring*). In questo modo ogni comunità ha l'opportunità, il diritto e il bisogno di immaginare il possibile, di giudicare il probabile e di decidere la strada preferibile per vivere le proprie vite.

Infine, l'eredità pragmatica mantenuta nella *Philosophy for Children* è ben riconoscibile nel concetto di crescita rappresentata come *agency*, assunta come obiettivo fondamentale dell'educazione; una crescita che, in accordo con l'enfasi di Dewey (1927) che Lipman, suo allievo, ben recepisce, significa fornire risorse riguardo alla trasformazione come un processo senza fine di auto-creazione, esplorazione ed espansione delle possibilità. Gehrett (1997) nota, in riferimento alla potenzialità della filosofia di trasformare i bambini in agenti, che:

> As change agents the children who have the ability to think for themselves at their disposal are able to determine, through their own responsible deliberation, the desirable avenues for their own culture to traverse. They can understand the value of taking one course of action over another and can therefore manifest some control over the destiny of the culture themselves, from within. When faced with imperialism or oppression or imposition, children who have learned to critically evaluate will understand the consequences of their actions and will be better able to preserve the culture through both intracultural and intercultural dialogue. The transformation of the society will be possible through these children as-adults who are open to possibilities and can deliberate well for themselves. (Gehrett 1997, pp. 50-51)

In accordo con Ndofirepi,

> [t]he community of inquiry mirrors a democratic spirit and initiates the children into the principles and values of this model; it engages young generations in a procedure of individual and political growth. Exercising in school freedom

> of thought and action allows children to enjoy a democratic way of living when they become active adults within their society. (Ndofirepi *et al.* 2013, p. 187)

Così, la *Philosophy for Children* vuole contribuire ad una cittadinanza ben disposta verso:

> intuition to anticipate changes before they occur, empathy to understand that which cannot be clearly expressed, wisdom to see the connection between apparently unrelated events and creativity to discover new ways of defining problems, new rules that will make it possible to adapt to the unexpected. (Csikszentmihhalyi 1993, p. 109)

5. *Alcune anticipazioni come conclusione*

La *Philosophy for Children* attiva alcune precise scelte teoriche ed operative, che suggeriscono anche possibili risposte alle domande che percorrono questo testo. In se stessa, la filosofia è intesa come un'attività intersoggettiva e non come un insieme di sistemi di teorie formalizzate; un'attività che può essere condotta esclusivamente all'interno di una «comunità di ricerca». La dimensione della riflessione personale, con la quale la filosofia spesso si identifica, non è altro che la forma privata e internalizzata di una pratica che rimane comunque, per sua natura, pubblica e dialogica. E come si può imparare questa pratica? Come in ogni autentico apprendistato, per Lipman si impara a fare filosofia solo *facendo* filosofia e si impara a farlo *nella propria vita* solo facendolo *con gli altri*. Da un punto di vista educativo, ciò implica spostare l'attenzione dall'acquisizione di contenuti disciplinari e di termini tecnici elaborati dalla filosofia come disciplina nel corso della storia ad una familiarizzazione con un modo di pensare – ma anche di essere e agire – che ciò nonostante non può essere staccato dal coinvolgimento del soggetto dagli oggetti e dai contenuti della riflessione e che è, tuttavia, reso possibile da uno specifico e peculiare uso del linguaggio. È sia utile che necessario perciò specificare che il programma di *Philosophy for Children* non corrisponde a fare filosofia *per* i bambini – «in breve» e «facilitata» per renderla loro accessibile – né è un espediente per proporre la storia della filosofia *ai* bambini quando sono ancora piccoli – riducendo le teorie filosofiche e i sistemi in fantastiche e accattivanti narrazioni. La proposta considera la filosofia come un patrimonio e repertorio costi-

tuito da idee, concetti e teorie, ma soprattutto una modalità di investigazione, riflessione, di ascolto e discussione, resa disponibile alle bambine e ai bambini, a loro vantaggio e per la loro vita, perché possano sperimentare il valore formativo della riflessione filosofica condivisa attraverso il dialogo in una «comunità di ricerca».

Nel porsi il problema di come sviluppare tutto questo, Lipman assume come punto cruciale della sua proposta, la preparazione degli educatori e sottolinea come siano necessarie specifiche disposizioni e competenze per il «facilitatore» di dialogo filosofico, competenze di cui si appropria solo attraverso l'esperienza dialogica del filosofare insieme, o ancora meglio, partecipando, fin dalla prima fase del training, alla creazione e sviluppo di una «comunità di ricerca» filosofica.

Da questo punto di vista, la *Philosophy for Children* può quindi essere considerata una pratica filosofica e, come tutte le altre pratiche, ha tempi, spazi e azioni riconoscibili. Tuttavia, ha bisogno anche di continuo esercizio, un training sistematico e una applicazione rigorosa, che nel caso della pratica filosofica non sono semplicemente propedeutici allo sviluppo e potenziamento delle abilità implicate, ma processi significativi in se stessi, nella misura in cui «esercitarsi a filosofare» è già «filosofare». Fare filosofia è quindi un'attività sui generis, che nasce inaspettatamente come una fiamma che brucia nell'anima – per ricordare un'immagine platonica – e perciò legata alle occasioni e alle circostanze, ma è anche una pratica che richiede cura e sforzo. È, in breve, davvero come una pratica insieme naturale e innaturale, spontanea e ricercata. Le difficoltà incontrate nelle classi meno «esercitate» possono essere considerate evidenze di ciò e altrettante ragioni per scegliere la *Philosophy for Children* come esempio e opportunità di curriculum *maximal* di cittadinanza. Lo esprime bene uno dei bambini coinvolti nell'attività che manifesta la difficoltà ad essere «cittadini»: è la difficoltà che gli rimane, «ancora per quanto riguarda ascoltare e parlare», sottolineando che è e resta difficile «pensare sempre prima di parlare».

Lo specifico focus di questo studio è stato la relazione tra l'educazione *per* la vita democratica e il filosofare come educazione alla democrazia del pensiero; le modalità di discorso collaborative coinvolte nelle discussioni filosofiche hanno

rappresentato il medium didattico di questa relazione, trasformando le classi e le commissioni comunali in «comunità di discorso e ricerca» adatte all'esplorazione condivisa di soluzioni a problemi autentici nella vita comunitaria dei bambini.

L'educazione alla vita democratica può essere vista come un cammino basato sulla partecipazione collaborativa, la condivisione di responsabilità, il dialogo razionale e le decisioni deliberative, visti come princìpi ontologici e metodologici. Questi sono i princìpi del paradigma socio-costruttivista sulla cognizione e sugli ambienti di apprendimento adottati in questa ricerca e condivisi nella *Philosophy for Children*. L'ipotesi sviluppata in questo contributo poggia sulle premesse del socio-costruttivismo e sull'assunto che gli studenti, coinvolti nella costruzione di differenti comunità di ricerca, possono sviluppare virtù civiche e abilità necessarie per perseguire vite democratiche. Inoltre si assume che queste ultime non possano essere promosse su un piano educativo basato sull'etica e su contenuti giuridici e sociali trasmessi da un individuo (insegnante) e un altro (studente); la vita democratica può soltanto *avvenire*; la vita democratica può avvenire solo *comprendendo* e *applicando* il concetto di democrazia nella pratica della democrazia del pensiero.

Riferimenti bibliografici

Biggeri, M. - Libanora, R. - Mariani, S. - Menchini, L.
2006 *Children Conceptualizing their Capabilities: Results of the Survey During the First Children's World Congress on Child Labour*, «Journal of Human Development», 7, 1, pp. 59-83.

Bolivar, A.
2007 *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura,* Barcelona, Graó.

Brown, A.L. - Palincsar, A.S.
1989 *Guided Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition,* in A.L. Resnick (a cura di), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 393-451.

Crocker, D.A.
2008 *Ethics of Global Development*, Cambridge, Cambridge University Press.

Csikszentmihhalyi, M.
1993 *The Evolving Self: A Psychology for the Third Millenium*, New York, Harper Collins.

Dewey, J.
1927 *The Public and its Problems*, Carbondale, University Press Drive MC.

Di Masi, D.
2011 *Imparare la Democrazia del Pensiero. Un approccio dialogico-argomentativo in comunità di ricerca filosofica per l'educazione alla cittadinanza. PhD dissertation*, Università di Padova.
2012 *Dialogical and Reflective Activities in the Classrooms to Improve Moral Thinking*, in D. Alt - R. Reingold (a cura di), *Changes in Teachers' Moral Role. From Passive Observers to Moral and Democratic Leaders*, Rotterdam, Sense.

Di Masi, D. - Santi, M.
2012 *Poli$ofia: A P4C Curriculum towards Citizenship Education*, in M. Santi - S. Oliverio (a cura di), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances and Proposals for the New Millennium*, Napoli, Liguori, pp. 151-167.
2016 *Learning Democratic Thinking: Philosophy for Children as Citizens*, «Journal of Curriculum Studies», 48, 1, pp. 136-150.

Gehrett, C.
1997 *Children as Revolutionaries: Transforming the Paradigms*, in H. Palsson - B. Siguroardottir - B. Nelson (a cura di), *Philosophy for Children on Top of the World,* Iceland, University of Akureyri Research Fund, pp. 46-58.

James, A.
2009 *Agency*, in J. Qvortrup - G. Valentine - W. Corsaro - M.S. Honig (a cura di), *Handbook of Childhood Studies*, London, Sage, pp. 34-45.

James, A. - Jenks, C. - Prout, A.
1998 *Theorizing Childhood,* Cambridge, Polity Press.

Kennedy, D.
2006 *The Well of Being. Childhood, Subjectivity, and Education*, Albany, Suny Press.

Kohan, W.O.
2014 *Childhood, Philosophy, and the Polis: Exclusion and Resistance*, Symposium of the Justice for the Advancement of Philosophy for Children, American Philosophical Association Annual Meeting.

Kozulin, A.
1986 *The Concept of Activity in Soviet Psychology: Vygotsky, his Disciples and Critics*, «American Psychologist», 41, 3, pp. 264-274.

Leont'ev, A.N.
1975 *Dejatelnost'. Soznanie. Ličnost*, Mosca, Politizdat.
1981 *The Problem of Activity in Psychology*, in J.V. Wertsch (a cura di), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, Sharpe, Armonk.

Lipman, M.
2003 *Thinking in Education*, Cambridge, Cambridge University Press.

Mayall, B.
2002 *Towards a Sociology of Childhood*, Buckingham, Open University Press.

McLaughlin, T.H.
1992 *Citizenship, Diversity and Education: a Philosophical Perspective*, «Journal of Moral Education», 21, 3, pp. 235-250.

Ndofirepi, A.P. - Wadesango, N. - Machingambi, S. - Maphosa, C. - Mutekwe, E.
2013 *Can a Philosophy for Children Programme Empower the 21st Century Child in Africa?*, «Studies of Tribes and Tribals», 11, 2, pp. 179-193.

Nussbaum, M.
2002 *Education for Citizenship in an Era of Global Connection*, «Studies in Philosophy and Education», 21, 4, pp. 289-303.
2010 *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press.

Rogoff, B.
1990 *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, New York, Oxford University Press.

Salomon, G. - Nevo, B.
Peace Education: The Concept, Principles, and Practices around the World, New Tork - London, LEA.

Santi, M.
2006 *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Napoli, Liguori.

Santi, M. - Oliverio, S. (a cura di)
2012 *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances, and Proposals for the New Millennium*, Naples Liguori.

Strawser, M.
2005 *Creating Philosophy: Using a Cooperative Learning Approach in the Classroom.* «Teaching Philosophy», 28, 2, pp. 115-134.

Vygotsky, L.S.
1978 *Mind in Society*, Cambridge, Harvard University Press.

Wegerif, R. - Mercer, N. - Dawes, L.
1999 *From Social Interaction to Individual Reasoning: an Empirical Investigation of a Possible Socio-cultural Model of Cognitive Development*, «Learning and Instruction», 9, 6, pp. 493-516.

Wittgenstein, L.
1953 *Philosophische Untersuchungen.* Oxford, Blackwell.

Wood, D. - Bruner, J. - Ross, G.
1976 *The Role of Tutoring in Problem Solving*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 17, 2, pp. 89-100.

DICHIARAZIONE SOSTITUTIVA DELL'ATTO DI NOTORIETA'
(articolo 47 D.P.R. n. 445 del 28/12/2000)

La sottoscritta MARINA SANTI nata il 4 luglio 1964 a Rovigo e residente a Rovigo in Vicolo Gian Battista Tenani n. 20 e il sottoscritto DIEGO DI MASI nato il 23 giugno 1977 e risedente a Padova in Via Mali Spadarit n. 7, consapevoli delle sanzioni penali previste dall'art. 76 del D.p.r. 445/2000, nel caso di mendaci dichiarazioni, falsità negli atti, uso o esibizione di atti falsi, contenenti dati non più rispondenti a verità

DICHIARANO

che gli autori Marina Santi e Diego Di Masi hanno collaborato nella scrittura del capitolo dal titolo "Le dimensioni perdute dell'agency e della partecipazione alla cittadinanza nell'infanzia: la Philosophy for Children come opportunità", pubblicato in Belloni, Bosisio, Olagnero, (a cura di), *Traguardo infanzia. Benessere, partecipazione e cittadinanza*, Accademia University Press, Torino, pp. 15-29, 2016. In particolare, Diego Di Masi ha curato il paragrafo 1 "Dal minimal al maximal: un approccio basato sull'agency per l'educazione alla cittadinanza" e il paragrafo 3 "La cittadinanza basata sull'agency e la deliberazione"; mentre Marina Santi il paragrafo 2 "La Philosophy for Children per un curriculum basato sull'agency" e il paragrafo 4 "Un'attività per una cittadinanza attiva". Entrambi gli autori hanno scritto il paragrafo 5 "Alcune anticipazioni come conclusione.

Padova, 28 marzo 2018

I dichiaranti

Marina Santi

Diego Di Masi

Informativa ai sensi dell'art. 13 del D.Lgs.196/2003: i dati sopra riportati sono prescritti dalle vigenti disposizioni ai fini del procedimento per il quale sono richiesti e verranno utilizzati esclusivamente per tale scopo.