

*Chi decide qualcosa senza aver sentito l'altra parte,  
ammesso che abbia deciso la cosa giusta, non è stato giusto.*  
*(Seneca)*

## **Abstract English**

The research is finalized to construct an educational process based on education through/for citizenship to promote those competencies for an authentic participation. The research follows the current debate that declined the word democracy in terms of right to participate in deliberative process. If democracy means to participate in a public deliberation (Crocker, 2006; Sen, 2002), the democratic education turns around the development of those competences and capabilities that enable such deliberation. In this approach democratic education is, first of all, a process to acquire communicative competences (Habermas, 1986). The research is guided by the idea that the dialogical-reflective activities in "community of philosophical inquiry" based on constant practices of argumentation, negotiation and shared deliberation, improve the acquisition of those attitudes and skills capable of enhancing the quality of living and participation in social, cultural and political life by the new generations, involving them directly in practical situations and respect for the law accompanied by practical reflective and deliberative dialogue based on rationality.

The research proposes dialogical-reflective activities in the classrooms, which are further stimulated by specific educational materials and procedures to promote critical reflection and self-correction following the Philosophy for Children (P4C) programme. The inquiry approach (Lipman, 2003) becomes a methodology to improve the "complex thinking" (*critical, creative, and care*) and to improve the competences and dispositions needed to participate in the present and future of democratic process. The burden, charge, and responsibility of thinking and reasoning could be shared and distributed within a real enlarged "citizenship community" for this reason the P4C programme is conjugated with the experiences of Municipal Councils of Children (an instrument adopted by local administration to promote children's participation), and put together in order to offer a possible educational design to the latter, and to enrich the former with concrete practice of participation in democracy.

The main research hypothesis is that "community of philosophical inquiry" as method and context which fosters argumentative thinking and its reflective and judgement dimensions, could be useful to develop the competences needed for meaningful and active participation of children in the Municipal Council. The aim

is to transform the Municipal Council of Children in a learning community and to support this experience through a coordinated educational actions which start in the elected members' school and classroom context and activities. In this way school and town became a real enlarged "citizenship community" in which competences and dispositions to participate in the present and future of democracy are scaffolded and the charge and responsibility for thinking and reasoning are shared and distributed (Brown & Campione, 1996; Resnick, Levine & Teasley, 1990; Salomon, 1996). According to Kline (1998), when children have the opportunity to initiate and evaluate arguments, hear others make and examine arguments, and participate equally in resolving disputes, children improve their argument skills. Using P4C method, that promotes philosophical discussion, could promote the development of informal reasoning abilities, argumentative competencies and the abilities needed to participate actively in the democratic life (Santi, 2007). P4C community of discourse and inquiry in the classrooms and during the session in Municipal Council are both opportunities and contexts in which to apply and develop these skills.

### **Abstract italiano**

La ricerca è finalizzata alla costruzione di un curriculum didattico per l'educazione alla cittadinanza con l'obiettivo di sviluppare quelle competenze necessarie per una partecipazione autentica. La ricerca è in linea con il dibattito in corso che declina la parola democrazia in termini di diritto di partecipazione ai processi deliberativi. Se democrazia significa partecipare a una deliberazione pubblica (Crocker, 2006; Sen, 2002), l'educazione alla democrazia deve sviluppare quelle competenze e capacità che consentono tale deliberazione. In questo approccio, l'educazione alla democrazia è, in primo luogo, un processo di acquisizione delle competenze comunicative (Habermas, 1986). La ricerca è guidata dall'idea che l'attività dialogica-riflessiva in "comunità di ricerca filosofica" basata sulla pratica costante dell'argomentazione, della negoziazione e della deliberazione migliora l'acquisizione di quelle attitudini e competenze in grado di migliorare la qualità della vita e la partecipazione alla vita sociale, culturale e politica da parte delle nuove generazioni, coinvolgendole direttamente

nelle situazioni pratiche e nel rispetto del diritto accompagnato da pratiche di riflessione e dialogo deliberativo basato sulla razionalità.

La ricerca propone attività dialogico-riflessive nelle aule, che sono stimulate da specifici materiali didattici e da procedure per promuovere una riflessione critica e auto-correzione secondo il curriculum della Philosophy for Children (P4C). L'approccio di indagine (Lipman, 2003) diventa una metodologia per migliorare il "pensiero complesso" (critico, creativo e di cura) e le competenze e le disposizioni necessarie per partecipare nel presente e nel futuro del processo democratico.

La responsabilità di pensiero e di ragionamento possono essere condivisi e distribuiti all'interno di una vera e propria "*citizenship community*"; per questo motivo il curriculum della P4C si coniuga con le esperienze dei Consigli comunali dei bambini (uno strumento adottato dalle amministrazioni locali per la promozione della partecipazione dei bambini), e realizzato in modo da offrire un possibile progetto educativo ai Consigli, e per arricchire la P4C con la pratica concreta della partecipazione alla democrazia.

L'ipotesi di ricerca principale è che la "comunità di ricerca filosofica", come metodo e contesto, che favorisce il pensiero argomentativo e la capacità di giudizio, potrebbe essere utile per sviluppare le competenze necessarie per una significativa e attiva partecipazione dei bambini nell'esercizio delle loro funzioni come consiglieri. L'obiettivo è quello di trasformare il Consiglio Comunale dei bambini in una comunità di apprendimento e di sostenere questa esperienza attraverso una azione educative coordinata che parta dai bambini eletti e si apra alla scuola coinvolgendo le classi dei consiglieri. In questo modo la scuola e la città danno vita ad una vera e propria "comunità di cittadinanza" allargata, in cui le competenze per partecipare al presente e al futuro della democrazia sono sostenute e la responsabilità del pensiero e del ragionamento sono condivisi e distribuiti (Brown & Campione, 1996; Resnick, Levine & Teasley, 1990; Salomon, 1996).

Secondo Kline (1998), quando i bambini hanno l'opportunità di valutare gli argomenti, ascoltare gli altri nell'attività della formulazione e valutazione degli argomenti, e partecipare alla risoluzione delle controversie, migliorano le proprie competenze argomentative. Utilizzando il metodo P4C, che promuove la discussione filosofica, si può favorire lo sviluppo di abilità di ragionamento

informale, le competenze e le capacità argomentative necessarie per partecipare attivamente alla vita democratica (Santi, 2007). La P4C, come comunità di discorso e di ricerca a scuola e durante la seduta in Consiglio Comunale, diventa sia un'opportunità che un contesto in cui applicare e sviluppare queste competenze.

## INDICE

<b>Introduzione</b>	<b>9</b>
<b>CAPITOLO 1</b>	
<b>La costruzione sociale del concetto di infanzia: dallo sviluppo all'agency</b>	<b>15</b>
1.1 L'infanzia come categoria sociale	15
1.1.2 <i>La scoperta dell'infanzia</i>	21
1.2 Il bambino come attore sociale	25
1.2.1 <i>Il contributo dell'approccio storico-culturale alla formazione dell'agency</i>	26
1.2.2 <i>La Teoria dell'Attività per lo sviluppo dell'agency</i>	28
1.2.3 <i>La Situated Cognition</i>	34
1.3 Il concetto di Agency	36
<b>CAPITOLO 2</b>	
<b>Lo sviluppo dell'agency per l'educazione alla cittadinanza</b>	<b>41</b>
2.1 L'educazione nel Capability Approach	41
2.2 I concetti principali del Capability Approach: functioning, capabilities e agency	44
2.3 La democrazia nel Capability Approach	49
2.4 Le democrazie deliberative per lo sviluppo dell'agency	51
2.5 La Philosophy for Children per l'educazione alla cittadinanza	53
2.5.1 <i>La Comunità di Ricerca (CdR) nella Philosophy for Children</i>	55
2.5.2 <i>Le caratteristiche del dialogo filosofico nella Philosophy for Children</i>	56
<b>CAPITOLO 3</b>	
<b>Il curriculum per la cittadinanza: finalità e mezzi</b>	<b>59</b>
3.1 Il modello del Curriculum Transposition	59
3.2 Il Cittadino Ideale	63
3.2.1 <i>Le Finalità</i>	65
3.2.2 <i>Gli obiettivi dell'Educazione alla Cittadinanza</i>	67
3.2.3 <i>Gli approcci</i>	68
3.2.4 <i>Le Competenze</i>	68
3.3 Il curriculum formale in Italia	74
3.3.1 <i>Cittadinanza e Costituzione</i>	78
<b>CAPITOLO 4</b>	
<b>Il curriculum per la cittadinanza: opportunità e abilità</b>	<b>85</b>
4.1 Il Consiglio Comunale delle Ragazze e dei Ragazzi	85
4.2 Gli altri protagonisti	93
4.2.1 <i>La scuola</i>	94
4.2.2 <i>L'amministrazione locale</i>	95
4.3 Come funziona un CCRR	96
4.4 La Philosophy for Children per lo sviluppo del pensiero democratico	98
4.4.1 <i>Il pensiero critico nella P4C</i>	100
4.4.2 <i>Il pensiero creativo nella P4C</i>	101
4.4.3 <i>Il pensiero affettivo-valoriale nella P4C</i>	103
4.5 La P4C nel progetto Polisofia	104
4.5.1 <i>Il Commitment</i>	107
4.5.2 <i>L'Inquiry Talk</i>	108

<b>CAPITOLO 5</b>	
<b>PoliSofia: la ricerca</b>	<b>111</b>
5.1 Il problema e lo sfondo	111
5.2 Il contesto	116
5.2.1 <i>Il Consiglio</i>	116
5.2.2 <i>Le Commissioni</i>	116
5.3 I partecipanti	117
5.3.1 <i>Le classi</i>	117
5.4 L'ipotesi della ricerca	118
5.5 Gli obiettivi	119
5.6 Disegno della ricerca	119
5.7 Gli strumenti	121
5.7.1 <i>Moral Judgment Test</i>	122
5.7.2 <i>S.A.R. (Scala Alessitimica Romana)</i>	125
5.7.3 <i>The better reasons</i>	129
5.8 Analisi dei risultati	130
5.8.1 <i>MJT</i>	130
5.8.2 <i>SAR</i>	136
5.8.3 <i>The better reasons</i>	140
5.9 Analisi qualitativa	146
5.10 Attività realizzate dal Consigli	162
5.10.1 <i>La Notte Bianca dei Ragazzi</i>	164
5.10.2 <i>Diversamente Scuola</i>	168
5.11 Discussione	171
<b>Conclusioni</b>	<b>177</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>181</b>
<b>ALLEGATI</b>	<b>203</b>



## **Introduzione**

Perché occuparsi di legalità? Se pensiamo alla nostra esperienza quotidiana, perché mai dovremmo avere a cuore questa parola, questa idea. Se legalità significa vivere nel rispetto della legge, in Italia, oggi, non varrebbe forse la pena, educare a una profonda e radicale illegalità? Se per legalità s'intende quel territorio delimitato dai confini che la classe dominante, che il pensiero unico, tracciano al fine di proteggere le proprie proprietà e il loro status perpetuando diseguaglianza ed esclusione, non sarebbe moralmente auspicabile educare affinché questi confini vengano stravolti e cancellati? Se rispetto della legalità significa conformarsi a un modello sociale ed economico che sta dimostrando in tutti i modi la sua inadeguatezza e la sua pericolosità, non dovremmo forse desiderare una vita illegale? Per quale motivo un individuo ragionevole dovrebbe ancora riconoscersi in un Leviatano che non è in grado di mantenere quel patto che ha contratto con i suoi cittadini?

Sembra che ci siano molteplici ragioni valide per difendere un modello illegale e che queste siano sufficienti per sostenere la volontà di costruire alternative illegali a questo sistema sociale nel quale è impossibile e moralmente sbagliato identificarsi.

Tuttavia posto in questi termini il problema della legalità è sbagliato. Dal punto di vista etimologico la parola legalità significa legame. L'errore consiste nel considerare che questo legame sia contratto esclusivamente con entità immateriali come, per esempio, le istituzioni; il legame riguarda piuttosto la relazione tra gli essere umani, il sentimento di legalità si fonda dunque non solo sul rispetto della legge quanto sul rispetto di sé e dell'altro.

Posta in questi termini l'educazione alla legalità sfugge dal pericolo di diventare una forma di indottrinamento finalizzata alla formazione del cittadino modello e ispirata a valori assunti a priori che finirebbero per trasformare anche la Costituzione in un testo sacro indiscutibile. Pensare l'educazione alla legalità in termini di rispetto di sé e dell'altro significa mettere al centro della nostra riflessione e della pratica, la relazione: la relazione con gli esseri umani, con i saperi, con i poteri.

La ricerca che presentiamo può essere letta secondo queste tre dimensioni. In primo luogo ha messo a tema la relazione con i poteri. Il Consiglio Comunale dei Ragazzi e delle Ragazze, oltre a essere uno strumento delle amministrazioni locali per la promozione della partecipazione dei giovani alla vita democratica della propria città, è il luogo dove esercitare la propria *agency*. L'idea che ispira la partecipazione è che una società è democratica, non solo quando prevede l'esercizio del diritto di voto o forme di controllo del potere da parte della cittadinanza, ma anche quando quest'ultima possa prendere parte a quei processi decisionali che giudicano importanti e le cui deliberazioni producono delle conseguenze nelle loro vite. Una società democratica, ispirata a valori quali la libertà e l'autonomia, è tale quando l'individuo ha la possibilità di esprimere e realizzare chi vuole essere e cosa valuta fare. È dunque necessario favorire quei processi deliberativi nei quali esprimere la cittadinanza come impegno e responsabilità *nella e per* la cosa pubblica, ma dal punto di vista educativo è altrettanto importante accompagnare questi processi, offrendo quel sostegno necessario a sviluppare la capacità di giudizio, per evitare che la partecipazione si riduca a semplice espressione spontanea delle opinioni degli individui o diventi

una tirannia. Per educare cittadini capaci di esprimere giudizi ragionevoli, la filosofia, come disciplina, ma soprattutto come pratica dialogica diventa, grazie alla possibilità che offre di sviluppare un pensiero critico e riflessivo, lo strumento per la trasformazione ed emancipazione personale e sociale.

Questo ci porta alla seconda chiave di lettura: la questione della relazione con i saperi e la conoscenza. Pur mantenendo un atteggiamento critico rispetto a quelle posizioni filosofiche che affermano l'esistenza di un rapporto naturale, di un legame logico, tra posizioni epistemiche e forme di governo, che vede per esempio una corrispondenza tra democrazia e relativismo empirico, così come tra autocrazia e assolutismo metafisico, è difficile rinunciare completamente a questa visione. Benché non ci sia una relazione di causa-effetto, possiamo affermare che esista comunque un'influenza tra il modo in cui conosciamo il mondo e il modo in cui cerchiamo di governarlo. Se accettiamo per un momento questa posizione, come possiamo dunque immaginare la relazione con i poteri tenendo conto che, come dimostrano per esempio le ricerche nell'ambito del costruttivismo, la conoscenza è un prodotto storico e culturale? Quali scenari possiamo immaginare per il governo della nostra vita in comune, se l'apprendimento è un processo situato e distribuito tra i membri di una comunità?

E infine il rapporto con l'altro. Le classi e il Consiglio Comunale delle Ragazze e dei Ragazzi sono stati trasformati in Comunità di Ricerca: luogo dell'esperienza dove sperimentare il pensiero critico, creativo e affettivo-valoriale per formare le capacità di giudizio e riflessive attraverso la pratica del dialogo. Quando il dialogo filosofico diventa un'attività, il pensiero che si esprime si apre alla possibilità dell'incontro dialogico con l'altro da sé. La relazione dialogica si differenzia da quella dialettica in quanto in quest'ultima l'accordo, sintesi tra le due (o più)

posizioni, diventa una terza possibilità rispetto a quelle presentate senza che questa produca necessariamente nessun spostamento da parte del soggetto che rimane del suo avviso, ma accetta, come in un compromesso, di perdere parte del proprio punto di vista a fronte delle cose più importanti e alle quali non è disposto a rinunciare, ma che l'accordo potrebbe accogliere. Nella prospettiva dialogica, invece, diventa fondamentale quello spazio definito intersoggettivo nel quale costruire un consenso tra due (o più) soggetti. Si dà quindi la possibilità di rimettere in discussione le proprie credenze, i propri valori a punto tale che non è esclusa una trasformazione del soggetto stesso. In questa seconda prospettiva l'altro smette di essere una minaccia alla nostra identità per diventare un'opportunità e la diffidenza che si prova nei confronti di ciò che non si conosce diventa curiosità, trasformando quel sentimento di *fobia* che sembra abitare le nostre città, in *filia*, in amicizia.

Il focus del **primo capitolo** è il bambino, inteso sia come membro di quella categoria sociale chiamata infanzia, che come attore sociale. Nel corso del capitolo è stato presentato il concetto di *agency* sottolineando come questo ci permetta di ripensare l'uomo in generale, e il bambino in particolare, come costruttore della propria realtà, come trasformatore dell'esistente e promotore del cambiamento. È stato illustrato, inoltre, come il concetto di *agency* riesca a tenere insieme sia la dimensione individuale che quella collettiva dell'esperienza umana senza ridurre l'una all'altra e al contempo a restituirne il carattere temporale dell'agire.

Il **secondo capitolo** è stato dedicato al paradigma del Capability Approach (CA) che a partire dal superamento di una visione del benessere in termini economici, ci

permette di mettere in discussione la centralità della ricchezza e del possesso di beni materiali come indicatori di sviluppo, per valorizzare l'individuo e il suo agire nella società. Il CA, nel tentativo di tenere insieme il discorso economico con quello etico, propone di pensare la libertà e l'autonomia a partire dalla possibilità per l'essere umano di valutare chi essere e cosa fare. Il capitolo si conclude introducendo la proposta educativa della Philosophy for Children (P4C) che illustra come educare la capacità di giudizio attraverso lo sviluppo di un pensiero complesso declinato da Lipman nelle sue dimensioni critiche creative e affettivo-valoriali. Il curriculum della P4C viene presentato nei suoi due aspetti più significativi che sono la Comunità di Ricerca - che rappresenta al contempo la finalità e lo strumento didattico del programma - e il dialogo filosofico come attività.

Il **terzo capitolo** entra nella questione dell'educazione alla cittadinanza introducendo il modello della trasposizione curriculare. A partire dall'analisi dei documenti internazionali e della letteratura scientifica nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza sono state descritte le finalità e i mezzi ideali che costituiscono rispettivamente il modello di cittadinanza come impegno alla vita collettiva e la sua declinazione nei curricula formali con attenzione alla realtà italiana.

Il **capitolo quarto** è dedicato al curriculum implementato nella scuola e presenta come è stato pensato e realizzato nel progetto poli§ofia all'interno del quale è stata condotta la ricerca. Coerentemente con il modello del CA che interpreta la capacitazione come lo sviluppo di opportunità ed abilità, viene illustrato da una parte il Consiglio Comunale dei Ragazzi e delle Ragazze, strumento che le amministrazioni possono implementare per sviluppare la partecipazione delle giovani generazioni alla vita democratica nella propria comunità e che nel

progetto diventa un'opportunità per sviluppare la capacità di giudizio fondamentale nei processi deliberativi; dall'altra il curriculum della P4C come strumento didattico per lo sviluppo delle abilità di ragionamento necessarie alla formazione del giudizio. La Philosophy for Children diventa un esempio emblematico di pratica dialogico-argomentativa di tipo comunitario per lo sviluppo del pensiero complesso nelle sue dimensioni critiche, creative e affettivo-valoriali, necessarie per la formazione di cittadini ragionevoli.

Il **quinto** e ultimo capitolo è dedicato alla ricerca e presenta quello che nel modello della trasposizione curriculare viene chiamato il curriculum raggiunto, ovvero gli effetti prodotti negli studenti.

Questo scritto, forse il più impegnativo, ma non certo il solo testimone del lavoro svolto in questi ultimi tre anni, vuole essere una mappa per orientare il lettore nel percorso tracciato dalla ricerca. Se sono riuscito in questa impresa è soprattutto merito delle bambine e dei bambini che hanno preso parte al progetto PoliSofia, alle insegnanti referenti del CCRR, alle insegnanti che ci hanno ospitato in classe, ai Dirigenti dei 6 Istituti Comprensivi della città di Rovigo, al Sindaco di Rovigo, all'Assessore alle Politiche Giovanili, al personale amministrativo dei suoi Uffici, ai facilitatori esperti nella metodologia della Philosophy for Children, alla Fondazione Cariparo, all'USP di Rovigo, ai miei colleghi e amici del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova e al supervisore scientifico e tutor del mio percorso di ricerca.

Qualora non fosse stato così, per far fronte alle mie manchevolezze, invito il lettore a leggere queste parole, vestigia del pensiero che le ha ispirate, con l'atteggiamento del ricercatore impegnato a ricostruirne la meraviglia.

# Capitolo 1

## La costruzione sociale dell'infanzia: dallo sviluppo all'*Agency*

I concetti possono essere rappresentati come nodi di una rete. Il significato, secondo Quillian (1966), è il prodotto delle relazioni che ogni concetto crea con gli altri.

Nel linguaggio quotidiano la parola bambino - quando non la usiamo per rivolgerci ai bambini che fanno parte della nostra vita privata - genera significati ambigui alcuni dei quali producono un alone di paternalismo che finisce per avvolgere ogni attività che li riguarda. Altri, invece, creano una distanza che li relega in una condizione di subalternità. I primi ci restituiscono un'immagine del bambino indifeso, bisognoso di protezione e di cura, verso il quale rivolgiamo uno sguardo compassionevole. I secondi invece finiscono per escluderlo, considerandolo un elemento improduttivo e di ostacolo al regolare corso della vita.

Eppure, negli ultimi trent'anni, si è fatta strada, nel mondo accademico e della ricerca così come negli organismi e istituzioni internazionali e nazionali, un nuovo paradigma che vede l'infanzia come una categoria sociale e il bambino come un agente.

Questa prospettiva è stata aperta dall'analisi di Ariès sulla rappresentazione dell'infanzia, la quale, sebbene sia soggetta a critiche (Wilson, 1980; Pollock, 1983), rimane un punto fondamentale per gli studi sull'infanzia (James & James, 2004) in quanto ha reso possibile una svolta concettuale che ha segnato il passaggio da una visione centrata sullo sviluppo a un nuovo paradigma caratterizzato per la sua attenzione all'*agency* (Sgritta, 1988).

Questa nuova chiave di lettura la troviamo ampiamente diffusa sia nell'ambito delle ricerche nelle scienze umane che nei documenti internazionali, come la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle bambine e dei bambini, per esempio, che ispirano anche le politiche per l'infanzia in Italia.

### 1.1 L'infanzia come categoria sociale

Il Novecento è stato caratterizzato per essere il secolo dell'infanzia (Key, 1906), ma solo negli anni '80, a partire dalle critiche mosse alle teorie della

socializzazione - che si sono occupate dei processi sociali di trasmissione e interiorizzazione delle norme, dei valori, dei ruoli, delle aspettative, delle credenze e delle conoscenze , attraverso le pratiche e le istituzioni della cultura di appartenenza - si sono diffuse quelle idee che hanno contribuito all'affermazione della centralità della soggettività infantile. Secondo Ambert (1986) questo interesse nasce nel momento in cui l'infanzia è stata considerata come problema sociale. Sebbene questa posizione trovi conferma anche nei lavori di (Savage, 2009), Qvortrup (1995) propone un'altra spiegazione, che riconduce l'interesse per l'infanzia a una serie di paradossi che caratterizza la relazione adulto-bambino nelle nostre società, facendo emergere le contraddizioni tra quelle che sembrano le intenzioni condivise nel mondo adulto e nella società in generale e le effettive pratiche e politiche per l'infanzia, contribuendo in questo modo all'emersione della questione infantile.

- “Gli adulti vogliono e amano i bambini, ma ne mettono al mondo sempre meno, mentre la società dedica sempre meno spazio e tempo a loro;
- gli adulti credono che sia importante per i figli e genitori stare insieme, ma nella loro vita quotidiana essi trascorrono molto tempo separati;
- gli adulti apprezzano la spontaneità infantile, ma la vita quotidiana dei bambini è sempre più organizzata;
- gli adulti sostengono che deve essere assegnata la priorità ai bambini, ma la maggioranza delle decisioni di carattere economico e politico è assunta senza prenderli in seria considerazione;
- la maggior parte degli adulti credono che sia nell'interesse dei bambini che i genitori si assumano le maggiori responsabilità nei confronti dei figli, ma le condizioni strutturali che consentono ai genitori di svolgere tale ruolo sono sistematicamente erose;
- gli adulti concordano nel sostenere che ai bambini debbano essere garantite sin dall'inizio le migliori condizioni di vita, tuttavia i bambini appartengono al gruppo sociale con minori risorse economiche;
- gli adulti concordano con il fatto che i bambini debbano essere educati alla libertà e alla democrazia, ma l'offerta educativa da parte della società avviene principalmente attraverso il controllo, la disciplina e la direzione;

- gli adulti considerano la scuola importante per la società, ma il contributo dei bambini alla conoscenza non è valorizzato;
- sul piano materiale, l'infanzia è importante per la società più che per gli stessi genitori; tuttavia la società riversa il carico delle spese sui genitori e sui bambini”.

A partire da questa condizione paradossale, il dibattito sviluppato dalla sociologia dell'infanzia ha contribuito alla formazione di un nuovo sguardo sul bambino focalizzando l'attenzione su due aspetti principali:

1. l'infanzia come componente strutturale di ogni società
2. l'idea del bambino come attore sociale.

Entrambi i concetti e la loro relazione, sono stati impiegati per comprendere i cambiamenti sociali che vengono dunque interpretati come la relazione tra le condizioni strutturali e la capacità deliberativa e consapevole dell'agire umano (Qvortrup, 2009).

I primi studi sull'infanzia, pur riconoscendo la dimensione strutturale e funzionale della società (Davis, 1940; Parsons, 1964; Furstenau, 1973) continuavano ad avere uno sguardo sull'infanzia interpretandola come un periodo della vita. Periodo caratterizzato, coerentemente con l'approccio chiamato della socializzazione, come una fase di passaggio dall'immaturità alla maturità, dall'incompetenza alla competenza, dall'incapacità alla capacità. Lo sviluppo individuale del bambino aveva dunque un carattere anticipatorio e transitorio. Anticipatorio nel senso che lo sviluppo seguiva una direzione definita per giungere alla fase finale, l'adulthood, che rappresentava l'obiettivo dello sviluppo. Transitorio perché l'infanzia rappresentava semplicemente una fase di passaggio durante la quale acquisire quelle competenze necessarie per potersi integrare nella società una volta diventato adulto.

Il concetto di infanzia come periodo della vita e la categoria di infanzia come componente strutturale della società, in realtà non si escludono né sono in conflitto, ma quest'ultima ci permette di non ridurre la complessità dei processi di cambiamento al solo piano di vita personale (Qvortrup, 2009). Questa rottura ha delle conseguenze importanti, la prima come abbiamo visto supera la visione dell'infanzia come una fase preparatoria, la seconda invece ci permette di guardare all'infanzia come una componente permanente delle nostre società

(Mayall, 1996). Un bambino cresce e diventa adulto, ma l'infanzia come categoria continua ad esistere sebbene la sua forma possa cambiare nel tempo e nello spazio. Il bambino come individuo entra ed esce dall'infanzia, ma altri bambini prenderanno il suo posto. Questo rende l'infanzia una categoria permanente in tutte le società (Hardman, 2001).

Seppur permanente, la natura dell'infanzia non è certamente universale e quindi si pone ai nostri occhi tutt'altro che come una fase aproblematica. Il modo attraverso il quale guardiamo l'infanzia ha degli effetti sull'esperienza dell'infanzia da parte del bambino e al tempo stesso condiziona le risposte del bambino e la loro relazione con il mondo adulto. Nel tempo "essere bambini" non ha sempre avuto lo stesso significato. La condizione infantile, così come la intendiamo oggi, era secondo alcuni storici, del tutto assente dall'orizzonte culturale e sociale del periodo storico che ha preceduto la modernità. Il concetto di infanzia, come lo rappresentiamo oggi, risulta infatti essere un'invenzione della modernità (Ariès, 1960).

Nel suo libro "L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime", pubblicato nel 1960, Philippe Ariès, storico francese che per primo ha studiato la rappresentazione dell'infanzia, mostra come nel Medio Evo fosse assente un sentimento di infanzia, sentimento che per Ariès non si riferisce all'affetto rivolto al bambino, ma al riconoscimento di quelle caratteristiche che rendono l'infanzia tale e distinta dall'età adulta. Per Ariès il sentimento di infanzia è quindi la consapevolezza della diversità e della peculiarità dell'infanzia rispetto al mondo adulto<sup>1</sup>.

Questa "assenza" nella società medioevale, testimoniata dal fatto che fino alla fine del XII secolo<sup>2</sup> l'infanzia non è rappresentata nell'iconografia, dimostra che per le società medioevali il bambino non aveva nessun interesse e nemmeno si

---

<sup>1</sup> A conferma della sua tesi, Ariès mostra come nel Medioevo i bambini venissero rappresentati con le stesse sembianze dell'adulto, il solo aspetto che li differenziava erano le dimensioni del loro corpo. Quando venivano rappresentati nudi, persino la muscolatura richiamava quella dell'adulto. L'unica differenza era appunto la dimensione. Nell'arte medioevale i bambini venivano dunque rappresentati come degli uomini in miniatura. Non erano mai raffigurati da soli e quando l'artista decideva di ritrarli, il loro ruolo era in funzione del rapporto che intrattenevano con delle figure adulte.

<sup>2</sup> Nell'arte sacra fanno la loro apparizione gli angeli, con le sembianze di giovani adolescenti dai tratti effeminati; un altro modello è Bambino Gesù, il cui ruolo però è legato al culto mariano e sottolinea il ruolo materno della Vergine; un terzo tipo di infanzia è rappresentato dal bambino nudo che svolge la funzione allegorica della morte e dell'anima.

configurava come una realtà sociale distinta. L'infanzia, scrive Ariès, era un tempo di transizione, che velocemente lasciava il posto ad altre fasi della vita e della quale non si conservava nessuna traccia (Ariès, 1960).

Per Ariès, a partire dall'immagine dell'infanzia nell'arte medioevale è possibile sostenere che nella vita quotidiana i bambini non occupassero uno spazio sociale separato da quello adulto, ma erano parte del mondo adulto, confusi, mescolati nelle attività lavorative e di svago della società medioevale<sup>3</sup>.

Questa condizione viene spiegata dagli storici principalmente ricorrendo a tre argomentazioni. Ariès adduce delle ragioni di ordine demografico. L'alto indice di natalità, ma soprattutto una mortalità elevata dei bambini, incideva negativamente nell'investimento emotivo dei genitori nei confronti dei propri figli "la cui esistenza precaria era vissuta come facilmente rimpiazzabile" (Galland, 2009)<sup>4</sup>. Le precarie condizioni di vita, le minacce di carestie, le guerre, la fame e la violenza, affliggevano tutta la società medioevale e in modo particolare il bambino. Queste condizioni non favorivano l'emergere di un sentimento di infanzia né una attenzione alla cura della propria prole<sup>5</sup>. Questa assenza, può anche essere vista secondo altre prospettive. Una ci viene suggerita da Le Goff (1988), il quale propone, come chiave di lettura, l'opposizione peccato-innocenza così come veniva proposto dalla teologia cristiana. La riflessione di Le Goff ci permette di comprendere qual è il contesto socio culturale che ha prodotto l'assenza dell'infanzia nella società medioevale. L'antropologia cristiana medioevale, fortemente influenzata dal pensiero di Sant'Agostino<sup>6</sup>, ci restituisce un'idea pessimistica della natura umana in generale e del bambino in particolare. Sebbene il concetto d'infanzia comprendesse da una parte l'espressione divina della nascita di Gesù e dall'altra l'incarnazione dell'esperienza umana del peccato

---

<sup>3</sup> Ad ulteriore riprova di questa "assenza", del fatto che il bambino non fosse considerato una persona a tutti gli effetti e che l'infanzia fosse solo una età di passaggio della vita, è il trattamento che ricevevano alla loro morte prematura. I bambini non battezzati, per esempio, venivano sepolti nei giardini delle case, mentre le prime effigi funerarie risalgono al XVI secolo le quali non venivano poste sulle tombe dei genitori, ma su quelle dei loro insegnanti, di nuovo a sottolineare come la loro esistenza fosse solo, nel migliore dei casi, concepita esclusivamente in funzione del rapporto che intrattenevano con gli adulti.

<sup>4</sup> Mia traduzione

<sup>5</sup> "echi di questa dolorosa realtà storica troviamo anche nella favolistica di origine medioevale, in cui ricorre frequentemente il tema dei genitori che, non potendo nutrire i figli, li abbandonano nel bosco, oppure ne cedono uno per poter salvare gli altri" (Cichi; De Venuto, 1986).

<sup>6</sup> Per Sant'Agostino il bambino non battezzato sarà condannato alle pene eterne come tutti i pagani, quelli battezzati invece, risorgeranno ma con le sembianze di un adulto.

originale - l'innocenza e il peccato - si finisce per rappresentare solo quest'ultima. Poiché il bambino non possiede le facoltà mentali per comprendere il *logos* divino<sup>7</sup> e non riesce a controllare e gestire i propri desideri e le proprie pulsioni: "la salvezza umana dipendeva dalla negazione dell'infanzia, assunta a simboli della *concupiscentia carnis*, tesa a sospingere verso il basso desideri e impulsi. [...] la credenza della colpevolezza morale del bambino affondava le sue radici nei testi biblici, che tanta influenza ebbero nel Medioevo, in quanto depositari della saggezza divina" (Giallongo, 1990)<sup>8</sup>.

Oltre a ragioni demografiche e all'influenza del pensiero cristiano, l'assenza del sentimento di infanzia, che non riconosce una specificità a questa età della vita, va letta all'interno dell'organizzazione sociale e culturale del Medioevo. Burckhardt afferma che il valore dell'uomo medievale è in funzione della sua appartenenza a una collettività o di un ordine, nel Medioevo l'esistenza veniva concepita come "essere" e non "partecipazione al divenire". La vita era intesa come un susseguirsi di avvenimenti separati "il cui unico senso risiedeva nella relazione con Dio". (Giallongo, 1990). Ogni età supera quella precedente che muore, quindi molto probabilmente la stessa "assenza" la possiamo attribuire anche ad altre età della vita, le quali non si caratterizzavano per una differenziazione tra di loro, quanto piuttosto per il loro rapporto con la natura<sup>9</sup>.

Si è scelto di riportare queste tre posizioni, in primo luogo perché riescono a spiegare in modo convincente il fenomeno dell'assenza di un sentimento nei confronti dell'infanzia. In secondo luogo perché sono quelle che hanno trovato

---

<sup>7</sup> Il significato etimologico della parola infante è colui che non ha ancora l'uso della parola.

<sup>8</sup> Intorno all'XI e al XII secolo, accanto a questa visione peccaminosa dell'infanzia, anche nella teologia cristiana si sviluppano atteggiamenti più benevoli che ne valorizzano i tratti dell'innocenza e della grazia.

<sup>9</sup> «Les "ages de la vie" occupent une grande place dans les traités pseudoscientifique du Moyen Age. Leurs auteurs emploient une terminologie qui nous paraît purement verbale: enfance et puéricité, jeunesse et adolescence, vieillesse et sénilité, chacun de ces mots signifie un période de la vie différente. Nous avons depuis emprunté quelques-uns d'entre eux pour désigner des notions abstraites comme la puéricité ou la sénilité, mais ces sens n'étaient pas continues dans les premières acceptions. En fait il s'agissait à l'origine d'une terminologie savant qui deviendra par la suite familière. Les "âge de la vie", "âge de l'homme", correspondaient dans l'esprit de nos ancêtres, à des notions positives, si connues, si répétées, si usuelles, qu'elles sont passées du domaine de la science à celui de l'expérience commune. Nous n'avons plus idée aujourd'hui de l'importance de la notion d'âge dans les représentations ancienne du monde. L'âge de l'homme était une catégorie scientifique du même ordre que le poids ou la vitesse pour nos contemporains: elle appartenait à un système de description et d'explication physique qui remonte aux philosophes ioniens du VI siècle avant Jésus-Christ, que les compilateurs médiévaux reprisent dans les écrits du Bas-Empire, qui inspire encore les premiers livres imprimés de vulgarisation scientifique au XVI siècle » (Ariès, 1960)

maggior credito nella comunità scientifica che si è dedicata allo studio dell'infanzia in una prospettiva storica e infine perché, per contrasto, diventa significativo il silenzio della riflessione pedagogica-educativa che invece la modernità, seppur in modo contraddittorio, sarà capace di valorizzare.

### *1.1.2 La “scoperta” dell'infanzia*

Dal 1600 fa la sua comparsa un primo sentimento dell'infanzia<sup>10</sup> che trova riscontro nella produzione artistico-culturale e nell'attenzione nei confronti del bambino da parte delle scienze, in particolare quella medica.

Il miglioramento delle condizioni igienico-sanitarie, l'affermazione della nascente classe mercantile e borghese, lo sviluppo di una nuova idea di famiglia che si manifesta in Europa, basata su una nuova immagine del rapporto coniugale frutto della trasformazione della struttura familiare stessa che vede il ridursi dell'importanza dei legami parentali (che avevano caratterizzato il modello familiare nel Medioevo), a favore del crescente vincolo di solidarietà all'interno del rapporto coniugale, rappresentano le condizioni socio economiche che hanno permesso di guardare all'infanzia con uno sguardo diverso<sup>11</sup>.

Il nuovo sentimento familiare che caratterizza la modernità, si rivolge al mondo dell'infanzia valorizzando la sua singolarità ed insostituibilità, generando in questo modo una cultura del dovere e dell'obbligo della cura e della protezione<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Sarà nel XVII secolo che si diffonderà l'abitudine di rappresentare il bambino da solo, separato dalla propria famiglia. Il bambino diventerà un modello privilegiato dagli artisti e sarà il centro delle loro composizioni, ma perché si affermi un sentimento dell'infanzia si dovrà attendere ancora un secolo. Anche per quanto riguarda l'abbigliamento, fino al XVII secolo, non vi era alcuna differenza tra il mondo adulto e l'infanzia. Il tratto distintivo era esclusivamente di ordine sociale, ovvero era il segno dell'appartenenza sociale e della posizione occupata nella società, cambiamento che in realtà ha riguardato solo i ragazzi della nobiltà e della borghesia, mentre il loro vestiario delle ragazze continuerà a non differenziarsi da quello delle donne.

<sup>11</sup> L'affermazione di un modello di famiglia nucleare sarà favorito in primo luogo dai cambiamenti di ordine sociale e produttivo che il capitalismo introdurrà sia nelle campagne che nelle città. “Col diffondersi della proprietà privata e dell'impresa individuale, infatti, venivano meno le funzioni economiche della comunità [...] tutta una serie di decisioni che prima erano prese collettivamente, passarono al singolo, la cui famiglia veniva così ad essere svincolata dai controlli esercitati un tempo sulla sua attività dall'intero gruppo parentale” (Cichi, De Venuto, 1986). Altre condizioni favorevoli sono da ricondursi alla nascita dello Stato Nazione il quale finisce per svolgere funzioni di controllo e protezione che nel medioevo erano prerogative della famiglia e la grande influenza esercitata dal diffondersi dell'etica protestante, nel Nord Europa, e dai nuovi valori dell'Umanesimo in Italia.

<sup>12</sup> Rispetto all'ipotesi che la scoperta dell'infanzia e dell'emergere di un sentimento ad essa associata sia da collocarsi esclusivamente nella modernità, non tutti sono d'accordo. Lo studio condotto da John Boswell (*the Kindness of Strangers: The Abandonment of Children in Western Europe from Late Antiquity to the Renaissance*, The University of Chicago Press, 1988) per

Sebbene la modernità affermi valori come libertà e uguaglianza, non sembra mantenere le promesse di emancipazione che aveva dichiarato. Renault sottolinea come in Ariès e Foucault troviamo una critica alle promesse emancipatrici della modernità.

“la raison moderne incapable de penser la différence (ou l'altérité) et obstinée à la refouler: parce que la raison se rapport au réel à travers ces structure d'identité que son le concepts, construit par abstraction des différences, la modernisation de la société comme rationalisation devait se traduire par l'irruption d'un pouvoir disciplinaire s'appliquant aux corps comme aux esprits à travers la multiplication des techniques de surveillance, de normalisation et de punition” (Renault, 2002).

Per quanto riguarda l'infanzia per esempio, benché idee quali libertà e uguaglianza, affermatisi in maniera dirompente rispetto agli schemi delle epoche precedenti, abbiano dato all'infanzia una nuova veste, la spinta moralizzatrice della modernità ha avuto effetti controversi sulla vita dei bambini.

Lo spazio occupato dall'infanzia nel mondo moderno trova in primo luogo nell'educazione il suo momento più rappresentativo. Sebbene anche nel Medio Evo fosse presente una sensibilità verso il ruolo dell'educazione, fino al XVII secolo l'attenzione per i primi anni di vita era decisamente relativa. In una prospettiva storica l'idea di educazione come momento di promozione ed emancipazione individuale vedrà il suo iniziale riconoscimento alla fine del XVII secolo per affermarsi definitivamente nel XIX secolo con la comparsa e affermazione della società borghese.

La crescente attenzione della società moderna all'educazione è una conseguenza dei rapporti che nascono all'interno della famiglia borghese che, come abbiamo visto, si organizza intorno alla relazione coniugale e alla concezione etica che ne deriva: “accanto alla funzione procreativa, quasi esclusivamente esaltata dalla tradizione cristiano-medievale, [i protagonisti della coppia] rivestono ora anche il ruolo di amanti, amici, “solidali”. (Cichi, De Venuto, 1986). In questo contesto il bambino acquista la sua peculiarità, diventando il centro di un'attenzione fino all'ora sconosciuta. In questo contesto si sviluppa quel sentimento dell'infanzia

---

esempio, che ha analizzato il fenomeno dell'abbandono nell'antichità, dimostra come anche presso gli antichi romani fosse vivo questo sentimento di affezione e amore parentale nei confronti dei bambini. Non ci soffermeremo su questo aspetto in quanto non è l'obiettivo di questo lavoro approfondire i diversi modelli familiari così come si sono sviluppati nei secoli, quanto le conseguenze che questi come altri aspetti della società moderna hanno avuto sull'immagine dell'infanzia nella loro e nella nostra realtà.

che produce sia la consapevolezza della diversità del mondo infantile rispetto a quello adulto, che un nuovo atteggiamento affettivo.

I primi anni di vita diventano fondamentali per il successivo sviluppo dell'essere umano e fioriscono i trattati di pedagogia al fine di stabilire quale sia il modo corretto per crescere ed educare un bambino. Ma l'educazione, riconosciuta come momento fondamentale per l'emancipazione dell'uomo, produrrà un processo di progressiva chiusura che finirà per espellere il bambino dalla propria famiglia e dalla propria società. Nel momento in cui nasce e si sviluppa l'istituzione della scuola, sottolinea Renault (2002) il bambino viene messo al margine, isolato dalla società in una specie di quarantena al quale viene sottoposto prima di poter entrare nel mondo sociale al quale appartiene e per il quale deve essere preparato. La scolarizzazione si trasforma, nella società moderna, in un lungo processo di reclusione del bambino che riorganizzerà in modo repressivo il tempo e lo spazio della vita delle giovani generazioni.

In particolare il lavoro di Foucault ci restituisce un progetto di dominazione che inizia nel XVII secolo e si sviluppa su tre principi. Il primo è il principio della chiusura: attraverso la scuola il bambino viene isolato dal resto della società. Si diffonde nella nuova famiglia borghese il costume di mandare i propri figli in un internato. I bambini abbandonano i luoghi medioevali dove svolgevano il loro apprendistato, per frequentare i nuovi spazi scolastici concepiti come una organizzazione dettagliata che rispondeva alla nuova disciplina. Il secondo principio è l'individualizzazione: ai collegi organizzati su un modello olistico la cui unità era il gruppo, il nuovo internato si organizza dissolvendo l'appartenenza al gruppo e favorendo l'individualizzazione attraverso la classificazione degli studenti a partire dalle loro prestazioni individuali. Infine il principio dell'esame la cui istituzione si poneva come obiettivo la gerarchizzazione e la normalizzazione. Di nuovo Renault sottolinea come sempre più spesso il bambino moderno sia stato sottoposto a un assoggettamento tanto più insidioso quanto affinato da procedure individuali rivolte alla valutazione della sua singolarità, attraverso un processo che impone all'individuo di sottomettersi alle norme definite e imposte dalla società. Attraverso la scuola la società borghese ha realizzato il suo programma moralizzatore, sottraendo alla famiglia la sua responsabilità educativa e, aspetto ancora più significativo, almeno ai fini del

presente lavoro, priva il bambino della propria soggettività, interpretando il bambino come un vaso vuoto da riempire o, per usare una espressione cara a Locke, una tavoletta di cera, sulla quale imprimere il messaggio dell'ideologia dominante, senza riconoscere la capacità del bambino di agire e contribuire al cambiamento (Renault, 2002; Bruner, 2007).

Seppur visibile nello spazio pubblico, l'infanzia nel Medioevo non costituisce una categoria concettuale (Ariès, 1960; Qvortrup, 2005), alla visibilità di cui godeva per il fatto che occupasse uno spazio pubblico non corrispondeva una rappresentazione dell'infanzia come un gruppo o una collettività. Nella modernità, invece, il bambino acquista il suo status dentro la dimensione privata della famiglia, ma non gli viene riconosciuta nessuna prerogativa creatrice.

Se da un lato la scoperta dell'infanzia nella società moderna è stato un progresso, dall'altro, a tale emancipazione, è corrisposto un progressivo isolamento del bambino dalla vita collettiva. Il bambino è diventato altro rispetto all'adulto, un'alterità che sarebbe stata uniformata attraverso il percorso educativo, veicolo di una morale che normalizzerà le differenze. Nel Medioevo grazie alla concezione della famiglia - caratterizzata da una struttura ampia che vede nella relazione parentale piuttosto che in quella coniugale il modello dominante - che all'ampia partecipazione del bambino alla vita sociale della propria comunità, ci appare come una società più inclusiva di quanto non sarà la società moderna agli occhi dei suoi critici. Nella modernità al nuovo sentimento per l'infanzia non sembra corrispondere un'immagine del bambino come soggetto autonomo.

Ai fini del presente lavoro diventa particolarmente interessante rileggere le trasformazioni dell'infanzia in una prospettiva storica, utilizzando le nuove categorie della sociologia dell'infanzia in quanto ci permettono di problematizzare da una parte la relazione adulto e bambino così come si è definita nelle nostre società e in secondo luogo perché ci consente di valorizzare l'infanzia come componente strutturale, aprendo così la possibilità di uno studio comparativo che possa tener conto delle categorie di genere e di classe, ma soprattutto delle condizioni e dei parametri storici, economici e sociali che influiscono nelle relazioni di potere e nei processi di esclusione e inclusione così come dei processi di

cambiamento sociale che si ripercuotono in termini generali sulla categoria infanzia, ma in modo particolare nelle vite dei singoli individui<sup>13</sup> (Mead, 1973).

Il prossimo capitolo sarà dedicato al secondo aspetto che ha contribuito alla formazione di un nuovo sguardo sul bambino.

## **1.2 Il bambino come attore sociale**

Il secondo aspetto che ha contribuito alla formazione di un nuovo sguardo sull'infanzia è il bambino come attore sociale.

Negli anni '70 del secolo scorso si afferma il concetto di *agency* che rappresenta il più importante sviluppo teorico negli studi sull'infanzia (James, 2009). Con il concetto di *agency*, che enfatizza il ruolo del bambino come agente sociale, si impone un cambio di prospettiva radicale. Assumendo la prospettiva dell'*agency* il bambino è visto come una persona che, attraverso la propria azione individuale e collettiva, possa giocare un'influenza nelle proprie relazioni e nei processi decisionali che lo riguardano (Mayall, 2002).

La diffusione del paradigma *agency based* è da attribuire principalmente alla ricerca scientifica e agli studi sull'intelligenza e l'apprendimento che hanno costruito le condizioni per la diffusione di un nuovo approccio all'infanzia.

Sebbene alcuni sostenitori della nuova sociologia dell'infanzia auspichino che le ricerche sullo sviluppo umano e *sull'agency* si affranchino dal punto di vista psicologico (James, Jenks and Prout, 1998; Damon, 1996), secondo Corsaro, prescindere dal lavoro della psicologia socio-culturale per esempio, sarebbe un errore visti i contributi offerti da questa disciplina (Rogoff, 1995; Wertsch, 1998).

Nei prossimi paragrafi presenteremo brevemente l'approccio storico-culturale e la teoria dell'attività (Vygotskji, 1934; Leont'ev e Lurija, 2010; Engeström, 1999), per poi soffermarsi sul contributo della Situated Cognition (Lave e Wenger, 2006) e concludere con il concetto di *agency* (Emirbayer e Mische, 1998; Mayall 2002; Corsaro, 2005; Bruner, 2007; James, 2009).

---

<sup>13</sup> Questa è uno dei motivi che giustificano l'emancipazione da parte della sociologia dell'infanzia dagli studi di psicologia sociale che spesso hanno come oggetto lo sviluppo della psicologia individuale.

### *1.2.1 Il contributo dell'approccio storico-culturale alla formazione dell'agency*

Lo sviluppo, così come l'affermazione del concetto di *agency*, è stato possibile grazie allo studio e alla diffusione che ha avuto l'approccio costruttivistico alla conoscenza. Gli studiosi che hanno ispirato questo nuovo paradigma sono Vygotskij e Piaget. In questo capitolo verranno presentate in primo luogo le teorie elaborate dalla scuola storico-culturale influenzata dalla riflessione di Vygotskij e in particolare la teoria dell'attività.

Il lavoro di Vygostkij “si oppone dialetticamente alle pretese epistemiche universali e oggettive per affermare la relatività culturale e soggettiva dell'uomo espressa attraverso lo strumento principale della comunicazione e della trasmissione che è il linguaggio” (Groppo, 1998). Per Vygostkij la coscienza si genera dall'esperienza sociale e il suo sviluppo è possibile grazie alla mediazione degli strumenti culturali presenti in una società (Polito, 2010). L'appropriazione di strumenti, come il linguaggio per esempio, consente al bambino sia di comunicare che di costruire quei concetti che gli serviranno per comprendere la realtà.

Il rifiuto da parte di Vygostkij della psicologia idealistica, lo porta a sviluppare una teoria psicologica concreta della coscienza: “bisogna trovare nella vita stessa, nelle condizioni di esistenza dell'uomo, quelle determinanti concrete, che avevano creato la forma specifica della sua psiche: la coscienza” (Leont'ev e Lurija, 2010), secondo un approccio definito storico-culturale, storico nel senso che ogni fenomeno viene analizzato a partire dalle trasformazioni che lo hanno interessato, culturale in quanto il comportamento umano è mediato dagli strumenti che costruisce.

Secondo Vygotskij le forme di comunicazione e di organizzazione sociale (i segni) che gli adulti impiegano nell'interazione con il bambini, guidandone e regolandone il comportamento, vengono dal bambino interiorizzati e utilizzati per regolare da se stesso il suo comportamento [...]. In altre parole, ogni funzione psichica superiore rappresenta una relazione sociale interiorizzata [...], la modalità di funzionamento, che era sociale, esterna al bambino, è diventata una sua modalità interna, una modalità intraindividuale. Cruciali per questa trasformazione sono, da un lato, lo scambio sociale e dall'altro, il processo di interiorizzazione del funzionamento interpsicologico da parte del bambino (Liverta Sempio, 1998).

Per Vygotskij i processi psichici cambiano grazie alla mediazione degli strumenti che usano. La caratteristica principale di questi strumenti è che sono sempre il riflesso di qualche cosa, sono sempre significanti: sono segni,

“nell’usare mezzi e segni ausiliari, per esempio annodando il fazzoletto per ricordare, o facendo allo stesso scopo un’intaccatura su un bastone, l’uomo produce dei mutamenti negli oggetti esterni: ma questi mutamenti esercitano, ulteriormente, un influsso interno, sui suoi processi psichici. Mutando l’ambiente, l’uomo può con ciò stesso dominare il proprio comportamento, guidare i suoi processi psichici” (Leont’ev e Luria, 2010).

Vygotskij è stato uno dei primi studiosi sovietici che ha affrontato il problema della coscienza, il suo interesse non era mosso soltanto dal rifiuto del comportamentismo, “ma [dal] superamento della vecchia dottrina idealistica della coscienza come un mondo particolare, chiuso in se stesso, di fenomeni meramente soggettivi” (Leont’ev, Luria, 2010), per affermare come la coscienza fosse invece un derivazione dell’esperienza sociale.

“Ho coscienza di me soltanto nella misura in cui sono per me stesso un altro, cioè nella misura in cui posso nuovamente percepire i miei riflessi come nuovi stimoli [...] conoscendo noi stessi, conosciamo secondo lo stesso processo gli altri, in quanto in questo anche noi diventiamo altri” (Vygotskij, 1983)

Per la psicologia storico-culturale, vicina al pensiero di Hegel e di Marx,

“l’uomo, proprio in quanto soggetto di un’attività di produzione sociale quale il lavoro, diventa soggetto di una forma di sviluppo psichico che non è più sottoposto soltanto alle leggi dell’adattamento biologico, ma alle leggi dello sviluppo storico della società” (Vygotskij, 1998).

Il lavoro di Vygotskij ha contribuito alla messa in discussione del paradigma dello sviluppo rappresentato con la metafora della crescita. L’idea di sviluppo come “fenomeno naturale”, infatti, ha condizionato la rappresentazione del bambino, raffigurato come un soggetto debole e privo di competenze, che si trova a passare da una iniziale condizione di sostanziale dipendenza, via via, per successivi stati evolutivi, in cui il precedente è il presupposto del successivo, a uno stadio caratterizzato dall’acquisizione di una razionalità, che è quella dell’adulto. Diventare adulti “Human Beings” significa raggiungere la meta finale di un viaggio in cui l’infanzia è una fase di passaggio e il bambino un “Human Becomings”, “un soggetto senza soggettività né individualità” (Burman, 1994).

Nell’approccio storico culturale, invece, gli strumenti che l’uomo utilizza per modificare il mondo, trasformano anche le sue funzioni psichiche superiori. Gli strumenti ricoprono un ruolo di mediazione (una mediazione semiotica) e in virtù del significato che veicolano (e condiviso dalla comunità), determinano la

modificazione strutturale dei processi cognitivi sul piano culturale, così come gli strumenti di lavoro mediano l'attività produttiva umana sul piano sociale, "il significato è dunque l'elemento che per Vygostkij ha carattere non teorico- astratto, ma psicologico concreto" (Leont'ev, Lurjia, 1956), permette a l'uomo di modificare l'ambiente esterno e una volta interiorizzato, controllare e dirigere il suo stesso comportamento, dunque per Vygostkij i processi mentali hanno un'origine sociale<sup>14</sup>. Le funzioni psichiche mediate sono il prodotto dell'attività collettiva, della cooperazione e della comunicazione fra gli esseri umani, la psiche umana dunque si sviluppa a partire dalle attività "esterne" per essere poi trasferite "all'interno". Di qui l'attenzione per l'attività.

### *1.2.2 La Teoria dell'Attività per lo sviluppo dell'agency*

Concetto più volte studiato nella storia della filosofia e successivamente elaborato nella filosofia idealistica, la riflessione sull'attività fu ripresa da Kant il quale considera il soggetto come generatore delle forme del mondo oggettuale e non semplice spettatore della realtà. Anche Hegel e Marx dedicarono le loro riflessioni al concetto di attività, in particolare Marx definì il lavoro umano come "quell'attività dell'uomo che modifica la natura e che utilizza a questo scopo le proprietà di alcune cose naturali, rendendole in tal modo un organo della propria attività. Esercitando la sua azione sulla natura e così modificandola, l'uomo modifica nello stesso tempo la su stessa natura" (Davydov, 1998).

Per teoria dell'attività s'intende un paradigma teorico e un approccio di ricerca nato dentro la riflessione storico-culturale iniziata negli anni '20 e '30 grazie alle ricerche condotte dalla scuola di psicologia russa e poi impiegato nell'ambito di diverse discipline quali la sociologia, le scienze politiche, le scienze dell'educazione, la filosofia e la psicologia. Le diverse prospettive assunte dentro le scienze umane e una ambiguità nell'interpretazione dal russo della parola *deyatel'nost'*<sup>15</sup> hanno reso difficile la comprensione di questo concetto - e la sua applicazione nella ricerca empirica - che segna una svolta paradigmatica nella

---

<sup>14</sup> A differenza della scimmia che non conserva il bastone che gli ha permesso di raggiungere il frutto, l'uomo migliora gli strumenti delle sue attività rendendoli così un prodotto sociale che modificano a loro volta il suo comportamento.

<sup>15</sup> La traduzione più comune della parola russa *deyatel'nost'* è attività, ma può essere tradotto anche con il termine comportamento.

storia delle teorie della conoscenza e al contempo una frattura all'interno della comunità scientifica che si riconosceva nel lavoro di Vygotskij<sup>16</sup> (Engeström, Miettinen, Punamaki, 1999).

La teoria dell'attività sviluppata da Leont'ev fonda le sue radici filosofiche nel pensiero di Marx il quale mostra che il concetto di attività offre una nuova possibilità per la comprensione del cambiamento, in cui il cambiamento viene interpretato non come un fenomeno che prescinde l'individuo né come un processo riducibile a livello puramente individuale dei soggetti (Engeström, Miettinen, 1999). Leont'ev, per il quale la vita umana è un sistema di attività che si alternano l'una con l'altra, sviluppa il suo modello di attività a partire da due aspetti che caratterizzano la riflessione di Marx e Engels sulla mediazione svolta da quell'attività propriamente umana che è il lavoro. Il primo è l'uso di strumenti, il secondo è che si caratterizza per essere un processo collettivo in cui l'uomo entra in relazione con la natura, ma anche con gli altri. L'attività è dunque un processo mediato dagli strumenti che vengono utilizzati e dalla società alla quale il soggetto appartiene. (Leont'ev 1981).

Per Leont'ev le caratteristiche peculiari dell'attività - luogo di incontro tra soggetto e oggetto - sono la sua dimensione trasformativa e finalizzata. L'attività si manifesta attraverso azioni orientate ad uno scopo, di cui il soggetto è perfettamente consapevole, e operazioni, modalità concrete che assicurano lo svolgimento delle azioni (il raggiungimento dello scopo), ma indipendenti dalle caratteristiche dell'attività<sup>17</sup>. Questa distinzione tra attività e azioni è la base del modello di attività proposto da Leont'ev che si articola su tre livelli. Il primo livello è quello dell'attività collettiva che si caratterizza per essere diretto da e verso uno scopo. Il livello intermedio è quello dell'azione sia individuale che di gruppo ed è rivolto al raggiungimento di un obiettivo, il terzo livello è quello delle operazioni definite dalle condizioni e dagli strumenti che si impiegano (Engeström, Miettinen, 1999). Nel modello di Leont'ev, all'attività corrispondono

---

<sup>16</sup> Discussione tra Leont'ev e Rubinstein sugli aspetti teorici e sulla paternità della teoria dell'attività.

<sup>17</sup> “Le azioni sono molto diversificate tra loro. Tuttavia le stesse azioni possono rientrare in attività diverse. Tra azioni e attività ci sono rapporti organici definiti dallo sviluppo della personalità e dei suoi motivi: infatti un'azione può assurgere al significato di attività se, sul piano della personalità, diventa motivo di una scelta di vita. Ad esempio la scrittura, che può presentarsi come una azione nel contesto di attività diverse, come lavorare, studiare, preparare inventari, può diventare una scelta professionale di scrivere, assumendo il carattere di attività” (Veggetti, 2006).

i motivi e i bisogni, alle azioni gli obiettivi e alle operazioni le condizioni strumentali.

L'attività però non ha solo una dimensione materiale, la riflessione di Vygotskij prima e di Leont'ev poi, contribuiscono, infatti, ad arricchire il pensiero di Marx relativamente al concetto di attività, sviluppando la dimensione spirituale (coscienza) connessa a quella materiale (lavoro) attribuendo così all'immaginazione il suo potenziale trasformativo per l'essere umano come individuo e come membro di una collettività (Davydov, 2009). Lo scopo dell'attività si presenta come un'immagine psichica che, in quanto prodotto soggettivo dell'attività, insieme all'oggetto stesso, svolge la funzione di regolazione dell'attività permettendo al soggetto di uscire dalla sua precedente cornice per realizzarne una nuova. L'attività materiale, così come l'attività spirituale, sono il fondamento della genesi e dello sviluppo della coscienza sociale e individuale.

È possibile articolare la teoria dell'attività su quattro principi.

*1) Orientamento all'oggetto:* Per Leont'ev l'attività è sempre orientata sull'oggetto che diventa tale quando si fonde con il bisogno “doppiamente mediato, sia sul versante dell'oggetto che fa da segnalatore, in quanto si presenta come un obiettivo da raggiungere (un oggetto che si desidera), verso cui dirigere l'attività, sia nel versante del soggetto, che ne avverte l'esigenza (la mancanza di quell'oggetto) sul piano soggettivo” (Veggetti, 2006).

Questa caratteristica dell'attività è stata problematizzata da Rubinstein il quale criticava l'impostazione di Leont'ev per la sua eccessiva attenzione all'individuo. Per Leont'ev infatti la coscienza del soggetto non è il risultato immediato dell'esistenza, ma filtrato dalla percezione. Le nostre immagini psichiche sono prodotte non dal significato, ma dalla sensorialità significata “non la sensorialità astratta del significato del contenuto oggettivo e non i significati “puri” in quanto essenza, ma i significati che si ritrovano nel tessuto sensoriale in quanto forma di esistenza dei significati, ecco la componente essenziale della strutturazione dell'immagine psichica” (Veggetti, 2006).

Per Leont'ev l'attività diviene oggetto della coscienza solo in un secondo momento, mentre Rubinstein, con il quale si contende la paternità della teoria dell'attività, elabora il principio dell'unità della coscienza con l'attività “anche se

il soggetto è soggetto dell'attività non si riduce ad essa. L'uomo, la sua coscienza e la sua psiche non sono contenuti nell'esperienza oggettiva che si presenta esteriormente al soggetto, ma si esprimono e si generano nell'attività e si realizzano in essa" (Veggetti, 2006). Per Rubinstein, dunque l'attività non può essere definita direttamente dal suo oggetto "object oriented", ma attraverso i processi psichici dell'individuo. Come sottolinea Engeström, la lettura di Rubinstein sembra eliminare completamente la dimensione sociale e culturale dell'attività, ma ha il pregio di evidenziare come l'attività sia il prodotto e il risultato di un continuo processo psichico.

2) *Internalizzazione/esternalizzazione*: l'introduzione del concetto di internalizzazione è riconosciuto dalla comunità scientifica internazionale come l'elemento chiave dell'approccio storico-culturale; è sul processo di internalizzazione che si costruiscono infatti, gli argomenti per sostenere la sociogenesi della coscienza. Tuttavia i primi studi condotti da Vygotskji, Leont'ev e Luria non erano dedicati solo alla funzione degli artefatti intesi come mediatori, ma si sono occupati anche di analizzare come i bambini, per esempio, creano gli artefatti. Solo recentemente il processo di esternalizzazione, almeno dal punto di vista metodologico, è stato approfondito per evitare che si continuasse a rappresentare il soggetto come un esecutore di piani, ordini e norme imposte dall'esterno, a scapito della sua capacità creatrice (Lektorsky, 1990; 1999).

L'analisi di Lektorsky, che non intende confutare la teoria dell'attività, ma proporre una nuova interpretazione, parte dalla critica della lettura di Leont'ev prima e Rubinstein dopo, e contestualizza i limiti della prima teoria dell'attività al periodo storico in cui si è sviluppata, ovvero all'influenza del socialismo reale che chiedeva all'essere umano di essere un semplice esecutore. Lektorsky recupera l'approccio di Vygotskji sottolineando come l'attività umana sia al contempo il risultato del processo di internalizzazione così come del processo di esternalizzazione. Per Lektorsky l'essere umano non solo internalizza norme e regole delle attività esistenti, ma le esternalizza a sua volta creando così nuove norme e nuove regole. L'essere umano, continua Lektorsky, "determina se stesso attraverso gli oggetti che crea, in quanto è essenzialmente un essere creativo" (Lektorsky, 1999). La proposta di Lektorsky, influenzato dal pensiero di Bakthin e Prigogine, si muove verso una visione intersoggettiva dell'attività che supera la

visione dialettica a favore di un approccio dialogico. La differenza tra l'approccio dialettico e quello dialogico è che nel primo caso l'equilibrio è il risultato della sintesi prodotta dalla fusione delle due posizioni opposte, mentre nell'approccio dialogico la realtà è concepita come un flusso continuo generato dalla continua negoziazione tra le diverse voci che prendono parte al dialogo (Barrow, 2010; Wegerif, 2007; Salgado & Hermans, 2005). Un approccio dialogico all'attività ci restituisce un'immagine del cambiamento e della trasformazione come unica e imprevedibile. Per pensare la realtà come processo unico, creativo, instabile e imprevedibile, abbiamo bisogno di una nuova razionalità, una razionalità altra rispetto a quella "strumentale" (Habermas, 1986) che è invece finalizzata al controllo dei processi naturali e sociali.

3) *Mediazione*: la teoria dell'attività enfatizza la mediazione degli strumenti nelle attività umane. L'uso degli strumenti influenza la natura dei comportamenti esterni e anche le funzioni psichiche degli individui. Il principio della mediazione (realizzata dai segni così come dagli strumenti), secondo Engeström rappresenta sia la continuità tra i lavori di Vygotskji, Leont'ev e Luria e la scuola storico culturale sovietica, che l'aspetto più "rivoluzionario" del loro contributo. In primo luogo perché rompe con la tradizione cartesiana che isola la mente umana dalla cultura e dalla società, ma soprattutto per la possibilità di concepire il controllo sotto un nuovo punto di vista.

La teoria dell'attività possiede, secondo Engeström, il potenziale concettuale e metodologico per superare la visione dicotomica che vede l'essere umano soggetto a un controllo esterno esercitato dalla società e un controllo interno esercitato da se stesso. Entrambe queste prospettive non sembrano spiegare né la possibilità dell'essere umano di trasformare le strutture sociali, né la sua capacità di autodeterminarsi. È il concetto di mediazione svolto dagli artefatti che ci permette di ripensare il controllo in quanto implica che l'autodeterminazione dell'essere umano abbia delle basi sociali: gli artefatti mediati hanno la funzione specifica di trasformare le operazioni psichiche in nuove forme più alte dal punto di vista qualitativo, ma allo stesso tempo gli artefatti sono un prodotto dell'attività umana e possono essere creati dall'essere umano, questa duplice dimensione dell'artefatto consente di pensare che il controllo non abbia basi biologiche, ma sia di natura sociale.

4) *Sviluppo*: nella teoria dell'attività lo sviluppo è sia l'oggetto di studio che una metodologia di ricerca. La metodologia di ricerca più adeguata alla teoria dell'attività, e che la caratterizza, è l'esperimento formativo<sup>18</sup> che, come ha dimostrato Scribner (1985) non è riducibile a una sola tecnica. Secondo la Scribner l'esperimento formativo può essere schematizzato in quattro fasi (Engeström, 1999):

1. osservazione del comportamento quotidiano (rudimentary behavior);
2. ricostruzione delle fasi storiche dell'evoluzione culturale del comportamento indagato;
3. sperimentazione finalizzata alla trasformazione dei comportamenti osservati in forme più elevate di comportamento.
4. Osservazione dello sviluppo effettivo del comportamento naturale.

Questa metodologia ci permette di comprendere le trasformazioni a livello individuale e come queste siano il risultato del processo di internalizzazione, ma non si deve dimenticare che oggi è sempre più frequente che questo tipo di trasformazione, quella individuale, non è la sola che deve essere compresa e controllata. Gli essere umani infatti devono saper far fronte non solo alle sfide che provengono dall'acquisizione di una cultura determinata e stabilita, ma anche a quelle situazioni nelle quali devono agire per realizzare i modelli culturali che desiderano e ai quali aspirano (Engeström, 1999).

Come abbiamo visto, secondo Vygotskji “quel che costituisce la coscienza è il riflesso della realtà rifratto attraverso l'esperienza sociale, che si specchia nel linguaggio” (Leont'ev e Luria, 2010), ma l'esperienza sociale non è data una volta per tutte, ma continuamente costruita. In virtù di questa nuova consapevolezza, Engeström suggerisce non un ritorno alla ricerca azione, che secondo l'autore idealizza le idee spontanee dei soggetti, ma una metodologia che si ponga come obiettivo la costruzione di un nuovo modello di attività congiunte con i partecipanti, che tenga conto della capacità degli individui di trasformare quella

---

<sup>18</sup> L'obiettivo dell'esperimento formative non è solo di sviluppare negli studenti le loro abilità e funzioni mentali, ma la produzione di nuovi artefatti e norme pratiche in modo condiviso. I criteri di validità dei risultati sono misurabili in termini di applicabilità, diffusione e riproduzione dei nuovi modelli in sistemi di attività simili. (Engeström, 1999).

cultura che una volta interiorizzata, li rende capaci di controllare i propri comportamenti.

Prima di concludere proviamo a ricomporre gli elementi che sono stati illustrati separatamente per ragioni esplicative al fine di arrivare a una definizione di attività. Lo faremo prendendo in prestito le parole di Davydov: “L’attività è una forma specifica della dimensione sociale dell’essere umano che consiste nella trasformazione intenzionale della natura e della realtà sociale. A differenza delle leggi di natura, le leggi della società si manifestano esclusivamente attraverso l’attività umana che ci consente di costruire nuove forme e caratteristiche del reale, trasformando le materie prime in prodotti. Ogni attività realizzata da un soggetto include obiettivi, mezzi, il processo di modellamento dell’oggetto e il risultato. Nella realizzazione di un’attività il soggetto dà vita a un processo di cambiamento e sviluppo di sé. Nella teoria dell’attività gli obiettivi si manifestano come l’immagine del risultato previsto e raggiunto grazie all’impegno creativo del soggetto. Il carattere trasformativo e intenzionale dell’attività consente al soggetto di andare oltre la cornice di una situazione data e permette di situarla in un più ampio contesto storico e sociale. L’attività permette al soggetto di trovare i mezzi che gli consentiranno di andare oltre le possibilità date, così come oltre i limiti imposti. L’attività è, in linea di principio, aperta e universale e dovrebbe essere concepita come una forma di creatività storica e culturale. La realizzazione di una attività umana è anche l’inizio della personalità”<sup>19</sup> (Davydson, 2009).

Vengono così poste le basi per una relazione complessa tra il soggetto e l’oggetto, tra la coscienza e l’artefatto, tra la teoria generale e le pratiche specifiche, che ci permette di guardare le strutture sociali come il risultato di attività locali realizzate dai soggetti con l’aiuto di artefatti mediati<sup>20</sup>.

### *1.2.3 Situated Cognition*

Dal punto di vista pedagogico la teoria dell’attività ha costituito la base teorica per lo sviluppo della Situated Cognition: l’apprendimento e la cognizione sono fondamentalmente situate. “In questa prospettiva di ricerca non solo si dà enfasi al

---

<sup>19</sup> Mia traduzione

<sup>20</sup> Nel Capitolo 5 presenteremo l’applicazione di questo modello alle attività condotte all’interno del progetto Poli§ofia.

ruolo delle dimensioni sociali e comunicative nelle dinamiche di pensiero, ma si concepiscono tali dimensioni come elementi costitutivi del processo cognitivo stesso” (Santi, 2006).

Greeno (1989) sottolinea come “il pensiero, l’apprendimento e lo sviluppo cognitivo siano attività in cui i bambini elaborano e riorganizzano le loro conoscenze e la loro comprensione”, i concetti stessi sono situati e vengono acquisiti, sviluppati e trasformati durante l’attività.

L’approccio storico-culturale mostra quanto sia inadeguata la metafora della mente come *tabula rasa* in cui il soggetto è visto come un elemento passivo. L’apprendimento, infatti, è un processo di ristrutturazione delle conoscenze possedute, che vengono rielaborate per costruire nuove conoscenze. Il bambino possiede già delle competenze cognitive e non deve attendere l’età adulta per possedere quelle strutture necessarie per pensare. Le differenze sono da ricondurre alla diversa quantità di informazioni rilevanti possedute dai diversi individui e dall’abilità metacognitive che ne consentono l’organizzazione, l’accesso, il controllo e il transfer. Alla luce delle ricerche scientifiche nell’ambito della cognizione, è più opportuno parlare di differenze di competenze tra “esperto” e “principiante” che non tra adulto e bambino (Kuhn, 1989; Chi, Feltovich, Glaser, 1981).

La relazione tra “esperto” e “principiante viene ripreso da Lave e Wenger nel loro modello della partecipazione periferica legittima. Il lavoro di Lave e Wenger colloca l’apprendimento nel processo di compartecipazione e non nella testa degli individui. Come sottolinea Hanks (2006)

“invece di definire l’apprendimento come acquisizione di conoscenze preposizionali, Lave e Wenger lo collocano nel contesto di specifiche forme di compartecipazione sociale. Invece di chiedersi quali processi cognitivi e strutture concettuali siano coinvolte, si interrogano sulle forme di partecipazione sociale che forniscono il contesto appropriato per il compiersi dell’apprendimento”.

In questa prospettiva l’apprendimento non è più visto come un processo di acquisizione di conoscenze che il soggetto trasferirà in altri contesti, ma come un processo “situato” che si realizza in una cornice partecipativa in cui il principiante accede all’impresa dell’esperto, eseguendo diversi ruoli, “ciascuno dei quali implica un diverso genere di responsabilità, un insieme distinto di relazioni di ruolo e un coinvolgimento interattivo differente” (Hanks, 2006). L’apprendimento

è dunque una partecipazione periferica legittima, una pratica sociale fondata sull'azione, o meglio, su una attività situata. Nell'approccio di Lave e Wenger, l'espressione attività situata è in realtà ridondante, pleonastica, in quanto nella loro prospettiva

“il carattere situato non [è] un semplice attributo dell'attività quotidiana, [ma] la base per affermare il carattere relazionale della conoscenza e dell'apprendimento, il carattere negoziato del senso, e la natura interessata (impegnata, motivata da dilemmi) dell'attività di apprendimento per le persone implicate” (Lave e Wenger, 2006).

La comunità diventa l'unità di misura dell'apprendimento, il quale smette di essere un atto individuale per distribuirsi fra i partecipanti.

### **1.3 Il concetto di *Agency***

Il lavoro della scuola russa di psicologia, grazie al contributo di Vygotskij e dei suoi colleghi, così come il paradigma della teoria dell'attività e della Situated Cognition, hanno posto le basi scientifiche per il riconoscimento del ruolo attivo che il bambino ricopre nello sviluppo umano. È ora possibile guardare al bambino come a un attore sociale, o meglio un agente, partecipante periferico legittimo al mondo sociale degli adulti (Lave e Wenger, 2006). Se l'attore, secondo la definizione di Mayall, è un individuo che fa qualcosa, l'agente è un individuo che fa qualcosa con altre persone e questo fare permette che le cose accadano, contribuendo così al più ampio processo di riproduzione culturale e sociale (Mayall 2002; James, 2009).

Questo processo di riproduzione non è né lineare, né una copia esatta del modello interiorizzato in quanto in ogni processo il bambino deve far fronte a una molteplicità di equivoci, ambiguità e difficoltà che devono essere risolte e interpretate: “è esattamente questo che fa il bambino quando esercita la sua *agency*” (James, 2009). Il bambino deve essere visto come un attivo costruttore della propria realtà che contribuisce ai processi di riproduzione socio culturali, dove per riproduzione si intende non un processo passivo in cui si internalizza la società e la cultura, ma quel duplice processo in cui il bambino, per un verso “contribuisce attivamente alla produzione culturale e al cambiamento” (Corsaro,

2005) e dall'altro è impegnato nell'acquisizione di quelle conoscenze e capacità che le società e le culture delle quali fanno parte veicolano.

Dal punto di vista della sociologia dell'infanzia l'attenzione è rivolta a come l'azione dei bambini possa modificare continuamente le strutture che danno forma alle nostre esperienze quotidiane (la scuola, il lavoro, le istituzioni), l'oggetto di studio di questa disciplina è dunque il bambino come categoria sociale piuttosto che come individuo. Da questo punto di vista la lettura filosofica di *agency* che ne dà il *capability approach* (che proveremo a illustrare nel prossimo capitolo), evidenzia, invece, il ruolo del soggetto nella sua individualità (come unità morale) e ci permette di sottolineare la portata realmente trasformativa di questo concetto in quanto valorizza la possibilità di promuovere una trasformazione dell'esistente, di ripensare le relazioni di potere in cui siamo coinvolti e che offrono sia delle possibilità che dei limiti al nostro agire.

Questa attenzione all'individuo viene affermata anche nell'ambito della psicologia dello sviluppo dove si afferma che il soggetto è il motore del movimento (Damon, 1996) il quale porta con sé le relazioni e le interazioni sedimentate nella sua conoscenza e memoria personale. Detto questo non possiamo certamente trascurare come lo sviluppo individuale sia strettamente connesso ai processi sociali nei quali è coinvolto e dunque l'analisi dei cambiamenti deve sempre tener conto della dimensione collettiva, ovvero delle relazioni che l'individuo intrattiene con gli altri nel proprio contesto culturale (Corsaro, 2002).

Un ulteriore contributo alla definizione del concetto di *agency* è offerto dal lavoro di Emirbayer e Mische i quali evidenziano la sua dimensione temporale. Nel loro approccio temporale all'*agency*, Emirbayer e Mische presentano una "triade dell'*agency*" (1998) che implica:

1. un elemento *iterazionale* in cui gli attori incorporano modelli *passati* di pensiero e di azione nelle attività pratiche;
2. un elemento *proiettivo* in cui gli attori immaginano e generano possibili traiettorie *future* di azione attraverso la riconfigurazione creativa della attuali strutture di pensiero e di azione in relazione con le loro speranze, paure e desideri;
3. un elemento *pratico-valutativo* in cui gli attori elaborano giudizi pratici e normativi tra le possibili traiettorie di azione in risposta alle esigenze

emergenti, ai dilemme e alle ambiguità che emergono nelle situazioni che incontrano nel *presente* (Emirbayer e Mische, 1998).

La prima dimensione della “triade dell’*agency*” è la ripetizione che caratterizza la routine (Corsaro, 1997), l’*habitus* (Bourdieu, 1977) il senso comune (Jedlowsky, 2008). La ripetizione svolge il ruolo di assicurare, poiché segue i modelli sociali interiorizzati, ma permette, come dimostrano le ricerche sul gioco (Corsaro, 1985, 2005; Goldman, 1998; Sawyer, 1997; Schwartzman, 1978) di valorizzare anche il potenziale improvvisativo dei soggetti i quali, utilizzando le conoscenze condivise, hanno modo di costruire nuove routine (Santi, 2010; Sawyer, 2010).

L’elemento proiettivo, centrale nell’*agency*, ha luogo, secondo Emirbayer e Mische, soprattutto nelle situazioni intersoggettive come la risoluzione dei conflitti in cui si “contribuisce all’organizzazione sociale di gruppi di pari, allo sviluppo e al rafforzamento dei legami di amicizia, alla riaffermazione dei valori culturali, dello sviluppo individuale e della percezione di sé” (Corsaro, 2005). La dimensione proiettiva si misura in termini di capacità di fare ipotesi. I bambini come *agents*, a partire dagli schemi ricevuti, hanno la possibilità di riconfigurarli generando nuove risposte alle situazioni problematiche che devono affrontare nel corso della propria vita. “Immersi in un flusso temporale, si muovono "oltre se stessi", costruiscono immagini che cambiano in funzione del percorso che desiderano seguire, immaginando dove andare e come arrivarci a partire dal luogo che occupano nel presente” (Emirbayer e Mische, 1998).

Infine la dimensione pratico-valutativa che nel modello della triade emerge dalla riflessione e interpretazione prodotta da una situazione problematica. Di fronte a un problema concreto che richiede una decisione è possibile, suggerisce Corsaro, “esaminare le ambiguità delle attività abituali, delle predisposizioni e degli schemi esistenti (caratterizzazione), valutare le possibili linee di azione a partire dalle possibilità e aspirazioni (deliberazione), raggiungere un consenso provvisorio sulle linee di azione o condotte da seguire (decisione) e infine realizzare le azioni decise (esecuzione)” (Corsaro, 2005). In questa prospettiva l’*agency* si situa in una attività collettiva condotta dentro un setting sociale e concreto.

Questa lettura temporale viene ripresa anche da Bruner il quale propone di reinterpretare il processo di insegnamento e apprendimento alla luce delle tre P: il

Presente, il Passato e il Possibile dell'umanità. Lo scopo di Bruner è valorizzare quella che lui stesso definisce una prospettiva privata del processo educativo che rimetta al centro gli insegnanti e gli allievi nella classe reale. E per riuscire in questa impresa esamina quattro idee fondamentali: l'*agency*, la riflessione, la collaborazione e la cultura.

Nel suo tentativo, che si articola nel quadro teorico prodotto della svolta interpretativa il cui obiettivo è la comprensione, l'*agency* risulta essere uno dei pilastri fondamentali della sua psicologia culturale. Nel presente lavoro, invece, l'*agency* diventa la pietra angolare attraverso la quale ripensare il rapporto insegnamento-apprendimento perché come lo stesso Bruner ha occasione di ribadire, è nella capacità di azione (*agency*) che l'essere umano costruisce la propria identità e "l'educazione è essenziale per la sua formazione" (Bruner, 2007)

Le tre dimensioni dell'*agency* verranno riprese nei prossimi capitoli quando verrà presentata l'attività di discussione filosofica condotta nelle scuole, in cui emergeranno le tre dimensioni del dialogo filosofico e lo sviluppo del pensiero complesso così come è stato teorizzato da Lipman. Oltre a una corrispondenza tra la triade dell'*agency* e le tre dimensioni (critical, creative and caring thinking) del pensiero complesso (Lipman, 2003) - il cui sviluppo è l'obiettivo del curriculum della Philosophy for Children implementato nel nostro percorso di educazione alla cittadinanza - la scelta di adottare nel presente lavoro la proposta di Emirbayer e Mische, è motivata dal fatto che questo modello temporale tiene conto degli aspetti cognitivi, così come di quelli emotivi, nella formazione dell'*agency*.

Dal punto di vista del discorso sull'emancipazione attribuire al soggetto, come individuo e come membro di una collettività, la possibilità di trasformare l'esistente, rappresenta una rottura significativa rispetto all'idea che sia soltanto chi detiene il potere che ha la prerogativa di decidere. E la cosa più importante è che quest'ultima affermazione che in altri tempi sarebbe suonata quantomeno utopica se non ingenua, oggi è sostenuta anche dalla scienza.



## CAPITOLO 2

### Lo sviluppo dell'*agency* per l'educazione alla cittadinanza

Nel capitolo precedente abbiamo presentato il concetto di *agency* sottolineando come questo ci permetta di ripensare l'uomo in generale, e il bambino in particolare, come costruttore della propria realtà, come trasformatore dell'esistente e promotore del cambiamento. Abbiamo visto come questo concetto riesca a tenere insieme la dimensione individuale e collettiva dell'esperienza umana senza ridurre l'una all'altra e al contempo a restituirne il carattere temporale dell'agire. Ma l'aspetto più interessante ai fini del nostro lavoro è che il concetto di *agency* ci permette di ripensare la relazione cittadinanza-democrazia diventando il cardine per immaginare un percorso di educazione al pensiero democratico.

La prima parte del capitolo sarà dedicato ad illustrare il *Capability Approach* in quanto ci permette di chiarire l'importanza del concetto di *agency* per i processi democratici e partecipativi.

Nella seconda parte, invece, verrà introdotta la metodologia didattica conosciuta con il nome di *Philosophy for Children* che, attraverso il dialogo in comunità di ricerca, si pone come obiettivo di sviluppare nei bambini la loro capacità di giudizio (Lipman, 2003), capacità fondamentale, come sottolinea anche Sen (1992), per esercitare la propria *capability*, la propria capacità di valutare chi essere e cosa fare.

#### 2.1 L'educazione nell'approccio alle *capability*

In questo capitolo vengono presentate le riflessioni condotte all'interno di quello che viene chiamato il *Capability Approach* (CA). Nonostante questo paradigma sia stato sviluppato in ambito economico, risulta particolarmente interessante anche in un contesto educativo. Il CA, reinterpreta il benessere non solo in termini economici, ma su principi quali la libertà e l'autonomia, supera la visione della centralità della ricchezza e del possesso di beni materiali come indicatori di sviluppo, per valorizzare l'individuo e il suo agire nella società. L'approccio etico allo sviluppo umano del CA contribuisce ad arricchire anche la riflessione in ambito educativo.

A partire dalla centralità dell'educazione nel processo di acquisizione di quei diritti fondamentali per l'esercizio della propria *agency*, il C.A. sviluppa un modello che i critici della competenza possono fare propri per abbandonare il paradigma della competenza a favore di quello sulle "capacitazioni". Sostituire il termine competenza con capacitazione non è solo un esercizio accademico per chi ama giocare con il significato delle parole, ma un vero e proprio cambio di prospettiva che non può non avere effetti anche nella pratica educativa quotidiana. Il termine di competenze si concentra inevitabilmente sulla prestazione (Pellerey, 2004). Per quanto imprevedibile la prestazione possa essere, per quanto sia collegata al contesto e dipendente dalle abilità del soggetto (Rychen & Salganik, 2003), è lei al centro dell'attenzione di chi, docente-discente, è impegnato nei processi di apprendimento delle competenze necessarie all'esercizio performativo che si intende valutare. Performance che viene valutata in termini di efficacia ed efficienza rispetto a un problem solving. In questo paradigma, per quanto possano essere buone le intenzioni, non si riesce a sfuggire alla tentazione dell'omologazione. Per essere valutate le performance dei soggetti devono essere necessariamente confrontate con una performance ideale che non può far altro che rispecchiare il modello che soggiace lo strumento valutativo o il valutatore. Se il paradigma della competenza non riesce a svincolarsi dalla omologazione, unicità e conformità, quello del CA sembra offrire un'alternativa, in quanto rivolge il suo sguardo all'individuo, a ciò che fa ed è e a ciò che potrebbe fare ed essere (Sen, 1992).

Il CA riconosce la centralità dell'educazione per lo "*Human Flourishing*" partendo dal principio che "nessuna idea nuova può emergere senza menti educate. L'educazione è la forza trainante del cambiamento nel mondo" (Unterhalter, 2007). L'educazione, dimensione chiave nello sviluppo umano, permette al CA di promuovere un modello basato sulle *Human Capabilities* (Sen, 1997), sostituendolo al *Human Capital* (Becker, 1993). Nonostante i due concetti siano strettamente correlati, vi sono delle differenze tra i due approcci. Secondo la Unterhalter, la principale è relativa ai diversi fini e mezzi adottati. Mentre l'*Human Capital* è inserito nel contesto teorico dell'economia neoclassica e continua a interpretare lo sviluppo in termini di aumento della produzione e della crescita economica, l'*Human Capability* insiste sulla persona e sulle abilità di fare

(ed essere) “things that she has reason to value” (Sen, 1992). Se nella prospettiva dell’*Human Capital* l’educazione ha un valore economico - in quanto è attraverso di essa che le persone possono acquisire quelle competenze necessarie al miglioramento della produttività e della crescita economica - l’*Human Capability* promuove lo sviluppo di quelle capacitazioni che permettono l’espansione delle libertà che consentono all’essere umano di vivere la vita che giudica e intende vivere. È dunque la qualità della vita e non la crescita economica l’orizzonte di riferimento.

Sen (1992) ha individuato tre modi in cui l’educazione contribuisce allo sviluppo delle capacitazioni, realizzando quello che lo stesso Sen definisce il ruolo sociale strumentale dell’educazione: la prima è l’alfabetizzazione; la seconda modalità si realizza attraverso l’esercizio del suo ruolo di processo strumentale: facilitando e promuovendo la partecipazione ai processi deliberativi; e infine ricoprendo un ruolo distributivo e di *empowerment*: promuovendo l’accesso al potere da parte dei gruppi svantaggiati ed esclusi. È significativo evidenziare, anche ai fini del presente lavoro, come recentemente l’attenzione si sia rivolta prevalentemente al ruolo giocato dall’educazione per lo sviluppo di quelle abilità necessarie all’esercizio del pensiero critico e come questo sia divenuto centrale nel discorso sulle *Human Capabilities*. (Nussbaum, 2006; Saito, 2003; Sen, 2005). Nell’ottica dello sviluppo umano e del *Capability Approach*, l’aspetto più significativo non è tanto sviluppare quelle abilità che possiedono un valore economico, quanto potenziare le capacitazioni riflessive degli individui in generale e dei bambini in modo particolare (Unterhalter, 2007), intese come reali opportunità che ogni persona può avere per esprimere le capacità che valuta degne di essere messe in atto nell’*agency*.

L’educazione gioca un ruolo fondamentale per la salute delle democrazie e come ha sottolineato la Nussbaum durante la quinta conferenza internazionale della *Human Development and Capability Association* tenutasi a Parigi nel 2006, il ruolo dell’educazione è quello di sviluppare negli studenti le loro capacità/capacitazioni critiche.

## 2.2 I concetti principali del *Capability Approach*: *functionings*, *capabilities* e *agency*

Il *Capability Approach* si sviluppa negli anni '80 grazie alla riflessione di Amartya Sen il quale propone una “evaluation of individual welfare” (Kuklys, Robeyns, 2005) basata sui *functionings* e la *capability* degli individui: essere e fare. È un modello economico, alternativo a quello adottato dagli economisti nel secondo dopoguerra all'interno della letteratura sullo sviluppo, che ha prodotto un ampio dibattito anche per le sue conseguenze nel campo della riflessione filosofica ed educativa.

Il lavoro di Sen (poi arricchito dal contributo filosofico della Nussbaum) si fonda sul ripensare il concetto di eudamonia (felicità). Come dovrebbero vivere la propria vita gli esseri umani? Cosa significa well-being? “What sort of things are intrinsically good for human beings and not just instrumentally valuable, such as economic growth or efficiency?” (Crocker, 2008).

La riflessione di Sen si pone in modo critico rispetto a quelle visioni economiche che misurano lo sviluppo e la crescita in termini di possesso di beni e produzione di ricchezza per valorizzare la libertà degli esseri umani secondo la propria capacità di essere e fare, per il CA lo sviluppo “deve essere giudicato in termini di espansione sostanziale della libertà per gli esseri umani” (Drèze and Sen, 2002).

I due concetti principali sui quali si sviluppa il *capability approach* sono *Functionings* e *Capabilities*. Per *functioning* Sen intende “the various things a person may value being and doing” (Sen, 1999). I *functionings* rappresentano l'insieme delle “realizzazioni effettive” di un individuo espresso come ciò che l'individuo giudica degno di fare e di essere (value to be and to do). I *functionings* comprendono azioni e “stati di esistenza” (es. essere in buona salute, essere ben nutriti, essere istruiti,...). La *capability*, invece, rappresenta le diverse combinazioni dei *functionings* (essere e fare) che gli individui possono raggiungere (Sen, 1992). È lo stato, le capacità, che l'individuo può potenzialmente acquisire quando i funzionamenti non sono limitati da fattori esterni. Il concetto di *capability* è strettamente connesso alle opportunità e alla libertà.

Un'altra idea centrale nel pensiero di Sen è il concetto di *agency*. L'agente, nell'interpretazione di Sen, è “someone who acts and brings about change” (Sen,

1999). L'*agency* ci permette dunque di valutare “what a person is free to do and achieve in pursuit of whatever goals or values he or she regards as important” (Sen, 1985).

Un'altra importante distinzione proposta da Sen relativamente al concetto di *agency*, si riferisce alla differenza tra “realized *agency* success” e “instrumental *agency* success”. Nel primo caso la persona realizza i suoi obiettivi grazie all'aiuto, alla facilitazione, di qualcuno o qualcosa, mentre l'“instrumental *agency* success” richiede che la persona, grazie al suo ruolo attivo, ottenga quanto si era prefissato (Crocker, 2008). Nel primo caso, la causa del successo è attribuibile a fattori esterni, mentre la seconda versione valorizza la dimensione partecipativa del soggetto. Questa distinzione è stata introdotta da Sen per spiegare come si possa far crescere la propria *agency freedom* non solo agendo in prima persona su qualcosa che si ritiene di dover compiere, ma anche quando si ottengono dei risultati stabiliti anche senza intervenire direttamente, purché se ne abbia la possibilità e i mezzi. “My *agency* freedom is enhanced, not only when I actually do something, but when something I value occurs even when I had nothing to do with its occurrence but would have chosen it I had the chance and the means” (Crocker, 2008). Il concetto di *agency* è dunque strettamente legato alla scelta, all'opportunità e ai mezzi.

Legare la libertà all'esercizio di una *realized agency*, aveva, negli obiettivi di Sen, la funzione di sottolineare il ruolo delle istituzioni, delle politiche pubbliche e degli altri nella realizzazione dei propri obiettivi, siano essi di natura personale o collettiva. Sebbene si possa esercitare la propria *agency* in una azione collettiva e benché venga formulata oltre a una *individual agency*, anche una *collective agency*, la proposta di definire l'esercizio della propria *agency* in una azione in cui gli altri realizzano quelli che possono essere anche i nostri obiettivi, ha trovato alcune perplessità.

Per superare questa visione, rivista in seguito dallo stesso Sen, Crocker propone di distinguere in *agency* degli altri, *agency* indiretta e *agency* diretta.

Esercito la mia *agency* diretta quando prendo parte personalmente alla catena di eventi che porteranno alla realizzazione dei miei obiettivi, la agisco in modo indiretto quando un altro compie le azioni necessarie al raggiungimento del mio obiettivo tenendo in considerazione e condizionando le proprie scelte in funzione

dei miei desideri e delle mie aspettative. Non esercito nessuna *agency*, anche nel caso in cui si realizzi quanto avevo desiderato e pianificato, se l'azione compiuta da un altro non viene influenzata dalle mie preferenze (*agency* degli altri).

Per Crocker, quella che Sen chiama “realized *agency*”, è semplicemente un “realized goals” in cui qualcun'altro ha fatto ciò che intendevo fare da solo. Per esprimere questa condizione secondo Crocker il concetto di *indirect agency* risulta più significativo in quanto riesce a rendere conto di quanto avviene per esempio nelle democrazie rappresentative dove l'elettore può condizionare le scelte dei suoi rappresentanti qualora la rielezione del candidato, per esempio, dipenda da quanto quest'ultimo sia stato capace di farsi interprete delle preferenze dell'elettore, il quale nonostante non prenda parte alle discussioni parlamentari, e dunque non si trovi nella condizione di esercitare un *agency* diretta, riesce a influenzare indirettamente le scelte del parlamentare.

“It is important that we recognize that others can realize our goals on our behalf even though we have no role - direct or indirect – in the process [...] what is important is that people individually and collectively conduct their own lives, sometimes realizing (or helping realize) other's goals, and sometimes by forming joint intentions and exercising collective agency. We realize agency or control not when our goals are merely realized but when, in addition, we intentionally realize or contribute directly or indirectly to the realization of our goals”<sup>21</sup>

Possiamo dunque riassumere che una persona è un'agente quando compie una azione, solo se:

- Decide autonomamente di compierla
- Basa la sua decisione su delle ragioni
- Gioca un ruolo attivo
- Produce un cambiamento nel mondo

Si è agenti dunque, quando non si è costretti a compiere una azione da forze esterne alla propria volontà, ovvero quando si esercita in modo autonomo senza nessuna costrizione esterna; quando si decide di agire con un fine e su ragioni, non importa se individuali o collettive; quando prende parte<sup>22</sup> in modo attivo alle

---

<sup>21</sup> Crocker, D. (2008), *Ethics of Global Development*, Cambridge University Press, Cambridge (pag. 156).

<sup>22</sup> Direttamente o indirettamente

proprie azioni<sup>23</sup>; quando raggiunge i propri obiettivi intenzionalmente e gli effetti della propria azione producono un cambiamento. Questa definizione ci permette di pensare l'*agency* come una abilità “expressed through political participation and democratic decision-making” (Denuelin & Shahani, 2009), “of an individual as a member of the public and as a participant in economic, social and political action” (Sen, 1999).

Ai fini del presente lavoro, che intende chiarire l'importanza del concetto di *agency* per i processi democratici e partecipativi, è significativo soffermarsi anche sul contributo che altri autori, come la Nussbaum per esempio, hanno offerto.

Per la filosofia americana l'*agency* significa la scelta che avviene nel “practical reasoning” definito nella sua lista delle “Central Human Capabilities” (Nussbaum, 2000) come “Being able to form a conception of the good and to engage in critical reflection about the planning of one’s life”<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Individuali o collettive

<sup>24</sup> The Nussbaum’s list: 1) Life: being able to live to the end of a human life of normal length: not dying prematurely, or before one’s life is so reduced as to be not worth living. 2) Bodily health: being able to have good health, including reproductive health; to be adequately nourished; to have adequate shelter. 3) Bodily integrity: being able to move freely from place to place; having one’s bodily boundaries treated as sovereign, i.e. being able to be secure against assault, including sexual assault, child sexual abuse, and domestic violence; having opportunities for sexual satisfaction and for choice in matters of reproduction. 4) Senses, imagination and thought: being able to use the senses, to imagine, think and reason – and to do these things in a ‘truly human’ way, a way informed and cultivated by an adequate education, including, but by no means limited to, literacy and basic mathematical and scientific training. Being able to use imagination and thought in connection with experiencing and producing self-expressive works and events of one’s own choice, religious, literary, musical, and so forth. Being able to use one’s mind in ways protected by guarantees of freedom of expression with respect to both political and artistic speech, and freedom of religious exercise. Being able to search for the ultimate meaning of life in one’s own way. Being able to have pleasurable experiences, and to avoid non-necessary pain. 5) Emotions: being able to have attachments to things and people outside ourselves; to love those who love and care for us, to grieve at their absence; in general, to love, to grieve, to experience longing, gratitude and justified anger. Not having one’s emotional development blighted by overwhelming fear and anxiety, or by traumatic events of abuse or neglect. (Supporting this capability means supporting forms of human association that can be shown to be crucial in their development.) 6) Practical reason: being able to form a conception of the good and to engage in critical reflection about the planning of one’s life. (This entails protection for the liberty of conscience.) 7) Affiliation: A) being able to live with and towards others, to recognize and show concern for other human beings, to engage in various forms of social interaction; to be able to imagine the situation of another and to have compassion for that situation; to have the capability for both justice and friendship. (Protecting this capability means protecting institutions that constitute and nourish such forms of affiliation, and also protecting the freedom of assembly and political speech.) B) having the social bases of self-respect and non-humiliation; being able to be treated as a dignified being whose worth is equal to that of others. This entails, at a minimum, protections against discrimination on the basis of race, sex, sexual orientation, religion, caste, ethnicity, or national origin. In work, being able to work as a human being, exercising practical reason and entering into meaningful relationships of mutual recognition with other workers. 8) Other species: being able to live with concern for, and in relation to, animals, plants and the world of nature. 9) Play: being able to

La definizione di Practical reasoning ci offre l'occasione di chiarire due concetti fondamentali per comprendere l'approccio alle capabilities e che sono state spesso incomprese: la scelta e l'individualismo (Deneulin & Shahani, 2009).

Le scelte che sono al centro del nostro discorso non sono di qualsiasi natura, le scelte centrali nel capability approach sono scelte che introducono la questione del valore (value) e fondate su ragioni (have reason to value). Secondo la Deneulin il termine scelta è problematico in quanto non riesce a tener conto della dimensione valoriale e di giudizio che sono centrali nel CA "the human development needs to identify which choices are valuable" (Deneulin & Shahani, 2009). Le attribuzioni di valore infatti non sono universali e le scelte individuali possono cambiare a seconda della propria cultura; questa abilità, così come le altre che sono al centro del *Capability Approach*, richiedono, affinché possano svilupparsi, processi che prevedano il coinvolgimento dell'altro. Il practical reasoning, oltre a mettere al centro decisioni che hanno una conseguenza nelle nostre vite, si apre alla dimensione morale e dunque alla sfera pubblica. Questo ci porta direttamente alla seconda incomprensione relativa al termine individualismo.

Il CA non è individualistico nel senso che pone al centro l'individuo a scapito della comunità o del bene collettivo, ma adotta una prospettiva definita "individualismo etico" nel senso che "postulates that individuals, and only individuals, are the ultimate units of moral concern. This, of course does not imply that we should not evaluate social structure and societal properties, but ethical individualism implies that these structures and institutions will be evaluated in virtue of the causal importance that they have for individual well-being" (Robeyns, 2005).

Come afferma Crocker, il CA necessita di una democrazia concepita come discussione pubblica. La prospettiva di una democrazia deliberativa è una risorsa fondamentale per il "capability approach in its efforts to deepen democracy, design participatory institutions, and make democracy central to development challenges of our times" (Crocker, 2008).

---

laugh, to play, to enjoy recreational activities. 10) Control over one's environment: A) political: being able to participate effectively in political choices that govern one's life; having the right of political participation, protections of free speech and association. B) material: being able to hold property (both land and movable goods), not just formally but in terms of real opportunity; and having property rights on an equal basis with others; having the right to seek employment on an equal basis with others; having the freedom from unwarranted search and seizure.

Il valore intrinseco della democrazia risiede nel fatto che i cittadini possano partecipare attivamente alla vita politica della propria comunità. Ogni cittadino ha la possibilità di dare forma alle politiche pubbliche e di scegliere i propri rappresentanti, è libero di esercitare la propria *agency*, scegliere il proprio destino e di assumersi la responsabilità del proprio benessere. Infine la democrazia si basa sul principio dell'uguaglianza tra gli esseri umani. Queste sono caratteristiche proprie della democrazia e la rendono desiderabile se confrontata con altre forme di governo, tuttavia non significa che la forma in cui si manifesta debba essere uguale in ogni luogo e in ogni tempo (Deneulin & Shahani, 2009). Le istituzioni democratiche non sono universalmente identiche, ma si modellano a partire dai contesti culturali e dalle pratiche locali. L'aspirazione alla democrazia come procedura non significa necessariamente l'adozione della democrazia come forma di governo, così come si è data nelle democrazie liberali dei paesi occidentali.

Il valore strumentale della democrazia consiste nell'essere la forma di governo che più di tutte riconosce l'importanza della protezione dell'*agency* e del well-being. La democrazia è un meccanismo attraverso il quale è possibile dare voce alle richieste che emergono dalle persone e che trovano nello spazio pubblico il luogo per essere discusse e assunte.

Il valore costruttivo della democrazia si misura in funzione delle istituzioni e dei processi che permettono alle persone di costruire, decidere e condividere i valori e le priorità della società nella quale vivono. Il sistema democratico non è l'unico che costruisce valori, come evidenziano Deneulin & Shahani (2009) anche l'industria pubblicitaria, i media o le organizzazioni religiose producono sistemi valoriali, con la differenza che per la democrazia, detta costruzione, è il frutto di un dibattito che ha luogo nello spazio pubblico.

Queste tre dimensioni della democrazia la rendono "a mechanism enabling people to express their ability to be agents in their own life" (Deneulin, 2009).

### **2.3 La Democrazia nel Capability Approach**

La democrazia e la partecipazione politica sono una dimensione fondamentale per lo sviluppo umano, è il meccanismo attraverso il quale le persone esercitano la propria *agency* nella sfera pubblica e dunque la partecipazione è la componente

necessaria di un sistema democratico che ne valorizza l'essenza: la dimensione deliberativa e pubblica (public reasoning and deliberation).

Per Dahl (2000) una democrazia è tale quando tutti i membri hanno la stessa opportunità di sostenere il proprio punto di vista e la possibilità di influenzare le decisioni politiche, quando tutti i membri hanno diritto di voto e ogni voto ha lo stesso peso, quando ogni membro ha la possibilità di conoscere le alternative che si presentano e le conseguenze di ogni possibile scelta, quando tutti i membri hanno la possibilità di controllare e decidere l'agenda politica. Infine quando questi diritti possano essere esercitati liberamente da tutti al compimento della maggior età<sup>25</sup>.

Queste condizioni, che assicurano il buon funzionamento della democrazia, per Dahl si possono dare solo in un contesto istituzionale. Quando sono presenti le seguenti istituzioni allora siamo in presenza di quella che lo stesso Dahl (2000) definisce "poliarchia"<sup>26</sup>:

- ✓ Funzionari eletti.
- ✓ Elezioni giuste e libere
- ✓ Suffragio inclusivo
- ✓ Diritto di poter concorrere a cariche pubbliche
- ✓ Libertà di espressione
- ✓ Informazione alternativa
- ✓ Autonomia Associativa

La presenza di queste istituzioni non sono tuttavia sufficienti per poter parlare di democrazia deliberativa. Le caratteristiche presentate dallo scienziato politico americano, in effetti si riferiscono a una democrazia rappresentativa, che vanno integrate da altri elementi essenziali per la realizzazione di una democrazia deliberativa. Drèze e Sen (2002) propongono una *governance* democratica fondata non solo sul buon funzionamento della democrazia rappresentativa, ma anche sui meccanismi di partecipazione che rendano possibile l'espressione della voce dei cittadini anche fuori dal processo elettorale e che possa includere chi vive ai margini della società e non trova una corrispondenza con chi dovrebbe rappresentarli. Nella prospettiva di Sen, la partecipazione alla discussione

---

<sup>25</sup> Nella prospettiva adottata nel presente lavoro, questo ultimo aspetto è forse il più problematico in quanto non solo gli adulti, ma anche i bambini e i giovani possono godere dei primi 4 criteri

<sup>26</sup> Governo dei molti

pubblica e alle istituzioni che rendano possibile tale partecipazione, non è semplicemente una possibilità della democrazia, ma un suo requisito. Possiamo dunque giudicare il grado di democrazia di un governo analizzando quattro dimensioni: ampiezza, profondità, varietà e controllo. L'ampiezza si riferisce al grado di inclusione di tutti i cittadini compresi coloro che appartengono ai gruppi più svantaggiati ed emarginati, la profondità è la capacità di realizzare percorsi realmente partecipativi che permettano alla cittadinanza di esprimere e partecipare con le loro ragioni ai processi deliberativi, la varietà si riferisce ai temi sui quali la cittadinanza può decidere e quali sono le istituzioni democratiche coinvolte e infine il controllo è il grado di influenza che la cittadinanza ha sulle decisioni.

Questa attenzione rispetto alla diffusione dei processi partecipativi e all'inclusione risiede nell'importanza che il CA attribuisce all'*agency* dell'individuo. In una prospettiva che valorizza il valore costruttivo della democrazia, l'individuo è chiamato ad esprimere la propria scelta rispetto ai valori e alle priorità che devono guidare la società. Nel CA la cornice ideale per esercitare la propria *agency* è la democrazia deliberativa così come la democrazia deliberativa è il luogo in cui il concetto di *agency* riesce ad esprimere tutto il suo potenziale trasformativo.

#### **2.4 La democrazia deliberativa per lo sviluppo dell'*agency***

Gli scopi della democrazia deliberativa sono due. Il primo è "individuare e risolvere problemi concreti o elaborare politiche per risolvere problemi specifici, [il secondo] è fornire un modo giusto in cui i membri, liberi e uguali, di un gruppo possano superare le loro divergenze e raggiungere un accordo sulle azioni e le politiche da realizzare" (Crocker, 2008).

Della definizione degli obiettivi proposti da Crocker ci soffermiamo in particolare su quattro parole: problema, giusto, gruppo e azione.

Al centro della deliberazione c'è il problema, il problema concreto (practical problem). In una democrazia deliberativa i cittadini danno vita a una discussione centrata sui problemi concreti al fine di trovare una soluzione. Questa tipologia di discussione enfatizza l'uso pubblico della ragione e offre ai membri della comunità l'opportunità di condividere i propri giudizi. Secondo Crocker inoltre la democrazia deliberativa, oltre ad offrire un metodo per cercare soluzioni a questioni pratiche, consente di prendere giuste (fair) decisioni, dove per giusto si

intende un giudizio di valore non rispetto al contenuto della scelta, quanto alla procedura che vede il coinvolgimento di tutti coloro che sono coinvolti nella scelta, un coinvolgimento che consente l'espressione e l'ascolto delle voci di coloro che hanno diritto ad esprimere la propria opinione in quanto direttamente coinvolti negli effetti della decisione.

Il gruppo. L'attenzione della democrazia deliberativa alla dimensione della collettività offre un modello alternativo alla logica dell'aggregazione della domanda che caratterizza le democrazie rappresentative, in cui sono i gruppi di interesse, piuttosto che l'autonomia e la libertà degli individui a dettare l'agenda pubblica, inoltre il coinvolgimento della comunità nei processi decisionali permette di esercitare un controllo al fine di evitare possibili derive autoritarie e arbitrarie che possono tentare anche regimi democratici soprattutto in periodi di crisi. Infine l'azione. L'obiettivo della deliberazione è produrre cambiamento, trasformare e risolvere ciò che viene avvertito e giudicato come problematico. Il risultato finale non è quindi un semplice accordo risultato come sintesi di diverse opinioni o preferenze, quanto piuttosto un consenso costruito razionalmente che motivi all'agire.

La democrazia deliberativa offre il contesto e l'opportunità per sviluppare ed esercitare l'*agency* individuale accettando la sfide che l'altro e il contesto offrono in termini di limiti e potenzialità.

Nonostante le critiche<sup>27</sup> e i limiti dell'approccio partecipativo, la democrazia deliberativa rimane, per il momento, il solo modello che garantisce ai cittadini di generare, attraverso deliberazione pubblici, una scelta sociale (Crocker, 2008). Questa possibilità è data dal metodo della partecipazione che si realizza nel "processo di discussione, raccolta di informazioni, attuazione e valutazione da parte di un gruppo direttamente coinvolto in un'attività [...] è un metodo attraverso il quale i partecipanti direttamente coinvolti in un'azione sono chiamati a prendere una decisione, a fare una scelta" (Alkire 2002).

Il valore intrinseco della partecipazione risiede nel fatto che offre diverse opportunità: sviluppa l'*agency* del soggetto, un'*agency* declinata in senso collettivo; sviluppa sentimenti di amicizia, sociabilità e senso di comunità (Alkire, 2002); favorisce la formazione di valori e della responsabilità in quanto, attraverso

---

<sup>27</sup> Cooke, B. and Kothari, U. (2001) Participation: The New Tyranny, ZED, London

la discussione, rende i partecipanti consapevoli degli effetti della decisione, delle conseguenze, non solo su se stessi, ma anche sugli altri (Drydyk, 2004). La partecipazione è un valore nella misura in cui sviluppa, per continuare a usare il lessico del CA, il well-being freedom delle persone.

Il CA offre numerosi spunti di riflessione che arricchiscono il quadro teorico della nostra ricerca, ma rimane un approccio normativo che ci dice come deve essere il mondo. In quanto educatori abbiamo bisogno di esporci e proporre non solo come deve essere il mondo, ma anche come dobbiamo fare.

## **2.5 La Philosophy for Children per l'educazione alla cittadinanza**

In questo lavoro, educare alla democrazia significa educare alla cittadinanza in quanto i cittadini sono gli *agents*. La democrazia non è semplicemente un ideale, ma una prassi, un modo di agire, un modo di pensare il cui scopo principale non è offrire soluzioni ai problemi, quanto promuovere un processo inclusivo che, a partire da una situazione problematica sia in grado di produrre e valutare delle alternative in vista di una deliberazione pubblica che sia conforme ai valori democratici quali giustizia, rispetto, uguaglianza, libertà; o come sostiene Dewey (2004) “un’esperienza continuamente comunicata”. Se accettiamo la posizione di Kelsen (1995), secondo il quale le democrazie moderne, quelle di tradizione liberale, sono caratterizzate per avere una concezione del mondo di natura critico-relativista, educare il cittadino alla democrazia significa sviluppare il suo pensiero critico e riflessivo. Per la Nussbaum (2002) la filosofia è il modo migliore per coltivare queste abilità necessarie al pensiero democratico<sup>28</sup>.

Le parole della Nussbaum appartengono a una lunga tradizione, che possiamo far risalire all’Antica Grecia, che ha trattato la questione delle implicazioni educative della pratica filosofica e che trova nel Pragmatismo e nel pensiero di Dewey un momento significativo grazie al tentativo di superare quella concezione della

---

<sup>28</sup> Oggi questa posizione ha ritrovato un suo vigore in virtù anche della discussione presente nelle società occidentali sugli obiettivi dell’educazione che vede il confronto tra due idee che si presentano come contrapposte. Contrapposizione frutto di un atteggiamento spesso ideologico che cancella la loro antinomia e finisce per impoverire la posizione che si vuole criticare, semplificando entrambi i punti di vista. La contesa è tra una idea che difende il primato dell’occupazione immaginando l’educazione funzionale alla sua spendibilità nel mercato del lavoro, l’altra che invece sottolinea il ruolo dell’educazione come emancipazione e volge il suo sguardo alla crescita dell’essere umano nella sua interezza e non semplicemente nella sua dimensione di lavoratore.

metafisica che, secondo i suoi detrattori, si era risolta nel “tentativo di imporre un particolare schema di valori al cosmo al fine di giustificare o sostenere un insieme di istituzioni sociali esistenti attraverso una pretesa deduzione dalla natura della Realtà” (Hook, 1939).

Dewey, introducendo il metodo empirico anche nel campo della filosofia, propone “l’osservazione e l’esperimento come strumenti atti a risolvere determinati problemi concernenti valori sociali” (Rorty, 1982). Per il filosofo nordamericano il metodo empirico è caratterizzato dall’esperienza, la cui natura è duplice: è sia attiva (tentare), che passiva (sottostare); quando facciamo un’esperienza “facciamo qualcosa all’oggetto e in compenso esso fa qualcosa a noi” (Dewey, 1916, trad. it. 2004). Però non tutte le nostre azioni sono esperienze, l’esperienza diventa tale quando si produce un processo riflessivo che vede il coinvolgimento del pensiero nel comprendere le connessioni tra l’attività e le sue conseguenze. L’uso del metodo empirico connette dunque la filosofia con la vita quotidiana e ci permette di arricchire il ruolo della filosofia trasformandola in uno strumento di emancipazione sociale.

Nonostante le migliori intenzioni, sviluppare un pensiero critico e riflessivo, ci avverte la Nussbaum, non avviene per magia, “dobbiamo pensare a come le nostre istituzioni educative contribuiscono al raggiungimento di questi obiettivi” (Nussbaum, 2002).

Nella direzione delineata, una proposta è stata articolata da Lipman ed è conosciuta come Philosophy for Children. Il progetto educativo di Lipman muove da un interrogativo “sotto quale aspetto ci ha maggiormente deluso l’educazione?” (Lipman, 2002). L’aspetto più deludente è, secondo Lipman, il fallimento nel formare persone ragionevoli e dunque – vista la matrice deweyana della sua riflessione – persone capaci di democrazia del pensiero. La critica di Lipman può essere letta su due livelli distinti, ma complementari, il primo ha per oggetto le istituzioni educative a partire dalla centralità del loro ruolo nelle società democratiche e si rivolge al sistema educativo in senso generale. Una seconda possibile lettura è invece centrata sull’individuo e sulle pratiche curriculari che possono essere sviluppate in classe al fine di sostenere le abilità di ragionamento. È attraverso questa prospettiva che è possibile comprendere la portata innovativa della P4C come movimento educativo e curriculum. Del primo aspetto ci

occupere di seguito al fine di presentare la cornice teorica della proposta lipmaniana, della sua declinazione curricolare invece parleremo nel capitolo Quarto, quando verrà presentato il programma della P4C in relazione alle implementazioni che ne sono state offerte nel Consiglio Comunale dei bambini e dei ragazzi di Rovigo e nelle classi della città per l'educazione alla cittadinanza. Illustreremo di seguito due aspetti, allo scopo di metterne in luce gli elementi di coerenza con quanto detto fin qui sul valore dell'agency nell'educazione del pensiero democratico. Sono aspetti centrali nella proposta di Lipman, che sono stati per noi i punti cardinali sui quali orientare l'attività di ricerca e l'intervento educativo del progetto.

Il primo aspetto è la comunità di ricerca, il secondo è il dialogo filosofico.

### *2.5.1 La Comunità di Ricerca (CdR) nella Philosophy for Children*

Secondo Lipman (2002) “non sarebbe realistico attendersi che un bambino cresciuto tra istituzioni ingiuste si comportasse in modo giusto [e] non è ugualmente realistico attendersi che un bambino cresciuto tra istituzioni irrazionali si comporti in modo razionale”, dunque è necessario pensare le istituzioni educative in modo tale che ci sia una corrispondenza tra i nostri principi di giustizia e razionalità e le procedure attraverso le quali favorirli. Il modello che lo stesso Lipman suggerisce è la comunità di ricerca, dove per ricerca si intende quel processo auto-correttivo che ha per oggetto questioni importanti e problematiche. Trasformare la classe in una comunità di ricerca, che riflette sulle discipline, sul mondo e sul proprio pensiero, significa attivare un procedimento che va dal dubbio alla credenza e che facilmente ci porta a “riconoscere che le comunità possono essere inserite in comunità più vaste e queste in comunità ancora più ampie” (Lipman, 2002), presentando in questo modo un paradigma educativo per la formazione dei nuovi cittadini, che sostanzia la democrazia sia dal punto di vista sociale che epistemologico e che sottolinea il significato politico dell'educazione (Cosentino, 2008; Kohan & Waksman, 2010).

Il binomio ricerca e comunità, come sottolinea sempre lo stesso Lipman, è composto da due termini che solitamente non vengono associati e che anzi producono un paradosso. Nel linguaggio quotidiano infatti associamo al termine di comunità “un'entità connotata socialmente dai tratti della coesione e del senso

di unità” (Cosentino, 2008), che si caratterizza per rapporti di tipo affettivo ed emotivo, mentre il termine ricerca viene associato alla razionalità e all’impersonalità. Fuori dal senso comune e rivolgendo il nostro sguardo verso i processi di costruzione della conoscenza ci accorgiamo che sebbene non tutte le comunità si basino sulla ricerca, “ogni ricerca si basa sulla comunità” (Lipman, 2002). In questo concetto ritroviamo dunque l’influenza sia del pragmatismo nordamericano che dell’approccio storico-culturale della scuola russa. La ricerca nella CdR è una ricerca di senso che riconduce “la riflessione filosofica alla “concretezza” dei problemi degli individui storicamente definiti” (Massara, 2009); questa dimensione emerge chiaramente se recuperiamo il termine inglese *inquiry* in cui il riferimento alla *query*, interrogazione, è capace, meglio di quanto non faccia il termine ricerca, di restituirci quel sentimento di impellenza e necessità che ci muove verso il domandare. Tuttavia l’attività del domandare non avviene nel vuoto, ma è radicata nella realtà, in quel senso comune che la ricerca filosofica mette in discussione diventando così strumento di emancipazione e trasformazione sociale.

La Comunità di ricerca ha diverse caratteristiche: possiede sempre uno scopo, una direzione e una struttura. Lo scopo è la formazione di un giudizio e/o decisione, magari parziale e provvisoria, ma sempre presente nell’orizzonte della comunità. Il secondo aspetto è la direzione indicata dall’attività dell’argomentare, la CdR segue ed è condotta dal processo argomentativo (Santi, 2006). L’ultimo aspetto riguarda la struttura: la CdR ha una struttura di tipo dialogico dove per dialogico s’intende un’approccio alla realtà in cui quest’ultima è concepita come un flusso continuo generato dalla continua negoziazione tra le diverse voci che prendono parte al dialogo (Barrow, 2010; Wegerif, 2007; Salgado & Hermans, 2005).

### 2.5.2 Le caratteristiche del dialogo filosofico nella *Philosophy for Children*

Lo strumento principale<sup>29</sup> della CdR è il dialogo. Come la comunità di ricerca anche il dialogo è attraversato da un paradosso. Il dialogo diventa un paradosso quando viene proposto con un’intenzionalità educativa ed entra in conflitto con la

---

<sup>29</sup> Gli altri strumenti della CdR sono anche i testi filosofici e gli esercizi raccolti nei manuali che costituiscono il curriculum della *Philosophy for Children*. Anche gli insegnanti, i facilitatori e gli stessi partecipanti possono svolgere la funzione degli strumenti.

nostra idea comune che il dialogo come il camminare, per esempio, non debba essere insegnato perché appreso naturalmente.

Genera scetticismo una proposta che ha come obiettivo l'apprendimento del dialogo perché pensiamo di saperlo già fare visto che siamo continuamente impegnati in un processo comunicativo, eppure, come dimostrano le ricerche (Pontecorvo et al., 2004; Kuhn, 2005; Santi, 2006a), la capacità di dialogare deve essere insegnata soprattutto quando, come nel nostro caso, attraverso il dialogo si intende incoraggiare la competenza argomentativa in quanto necessaria nel dibattito pubblico democratico (D'Agostini, 2010).

Il dialogo, così come viene interpretato nella prospettiva della P4C, è un processo instabile, ma che possiede un filo logico. L'instabilità del dialogo risiede nell'imprevedibilità degli interventi e della natura dell'argomento che verrà proposto, poiché il dialogo "è esplorazione reciproca, indagine, ricerca" (Lipman, 2003). Questa visione del dialogo è molto vicina all'interpretazione di dialogo che ne possiamo ricavare dalla lettura dei dialoghi socratici che molta influenza hanno avuto sul curriculum della P4C e che ritroviamo anche in Hadot (2002) quando sostiene che il dialogo è un itinerario del pensiero, in cui ciò che conta non è la soluzione del problema, quanto il percorso per raggiungerla. Ma Lipman non si limita a immaginare un dialogo che non sia guidato anche da uno scopo "il nostro atteggiamento dialogico non può essere definito come non finalizzato a uno scopo" (Lipman, 2003). Gli scopi possono essere molteplici e variano a secondo del tipo di dialogo<sup>30</sup> al quale si partecipa (Walton & Krabbe, 1995), ma tutti devono necessariamente confrontarsi con il loro "filo logico".

---

<sup>30</sup> Information-Seeking Dialogues: One participant seeks the answer to some question(s) from another participant, who is believed by the first to know the answer(s).

Inquiry Dialogues: The participants collaborate to answer some question(s) whose answers are not known to any one participant.

Persuasion Dialogues: One party seeks to persuade another party to adopt a belief or point of view he or she does not currently hold. These dialogues begin with one party supporting a particular statement which the other party to the dialogue does not, and the first seeks to convince the second to adopt the proposition. The second party may not share this objective.

Negotiation Dialogues: The participants bargain over the division of some scarce resource in a way acceptable to all, with each individual party aiming to maximize his or her share. The goal of the dialogue may be in conflict with the individual goals of each of the participants.

Deliberation Dialogues: Participants collaborate in order to decide what course of action to take in some situation. Participants share a responsibility to decide the course of action, and either share a common set of intentions or a willingness to discuss rationally whether they have shared intentions.

Quando parliamo del filo logico pensiamo alla relazione che intercorre tra gli enunciati che proponiamo per sostenere una tesi e alla pretesa di validità delle nostre proposizioni. In questo caso possiamo considerare il termine logico come sinonimo di razionale, dunque il filo logico di cui parla Lipman è la procedura razionale di giustificazione di cui ci serviamo per giudicare la validità di una tesi: i ragionamenti, o quando questi assumono una dimensione pubblica e intersoggettiva, argomenti. Per la teoria dell'argomentazione un dialogo si definisce razionale "quando i partecipanti accettano alcune regole basilari della discussione: regole che si suppongono condivise, e che costituiscono le condizioni perché la discussione si svolga in modo proficuo" (D'Agostini, 2010).

Il dialogo che è stato incoraggiato durante il progetto e che ha costituito il contesto didattico della ricerca è il dialogo deliberativo, un dialogo in cui i partecipanti collaborano al fine di decidere quali azioni compiere in una situazione determinata, condividendo la responsabilità della scelta, le proprie intenzioni e la volontà di discutere razionalmente, con l'obiettivo di raggiungere una decisione che li mobiliterà ad agire.

---

Eristic Dialogues: Participants quarrel verbally as a substitute for physical fighting, with each aiming to win the exchange.

## Capitolo 3

### Un Curriculum per la Cittadinanza: finalità e mezzi

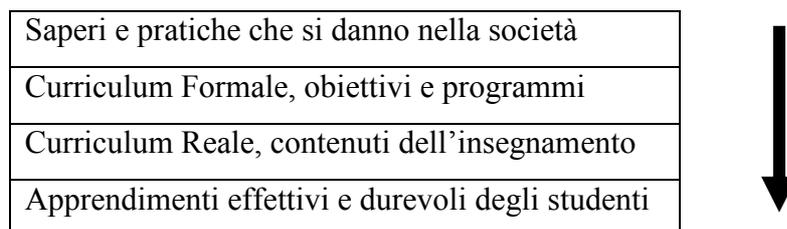
#### 3.1 curriculum transposition

Nel momento in cui un sapere “savant” deve essere insegnato, quando dallo spazio sociale o dalla comunità scientifica che lo ha prodotto, viene inserito in un percorso curriculare, questa conoscenza subisce quella che Chavallard chiama una “transposition didactique”<sup>31</sup>.

La trasposizione didattica è un meccanismo che trasforma il sapere “savant”, quello prodotto dalla ricerca, al sapere insegnato, quello adattato dall’insegnante nella pratica in aula che ha sempre un carattere singolare e unico.

Questa trasposizione avviene in tre fasi (Perrenoud, 1998), dai saperi e pratiche prodotti nella società, si passa al curriculum formale; il secondo passaggio permette la costruzione del curriculum reale; per arrivare infine all’ultima fase che contiene gli apprendimenti effettivi e duraturi degli studenti.

Questo processo di mediazione e adattamento, in termini didattici, avviene su due livelli. Il primo, definito trasposizione didattica esterna, tra la società e il sistema educativo ed è realizzato dall’insieme delle persone che si occupano dei processi di apprendimento-insegnamento fuori dal sistema educativo (i ricercatori universitari, gli autori di manuali, i pedagogisti,...) e che danno vita a quella che Chevallard (1985) chiama *noosfera*.



**Fig. 1.** La Catena della trasposizione didattica (Perrenoud, 1998).

<sup>31</sup> Il concetto di trasposizione didattica è stato formulato per la prima volta dal sociologo francese Michel Verte nel 1975 e successivamente ripreso da Chevallard nell’ambito della didattica della matematica.

Il secondo livello - trasposizione didattica interna - è realizzato all'interno del "triangolo didattico"<sup>32</sup> composto da tre elementi: l'insegnante, lo studente e il sapere. La prima trasposizione permette la costruzione del curriculum formale, la seconda elabora il curriculum reale.

Questo modello, nato nell'ambito dell'insegnamento della matematica e successivamente fatto proprio anche dalle altre discipline, è stato ripreso da McCowan e adattato all'educazione alla cittadinanza, inserendolo in uno schema che tiene conto della dimensione ideale/reale e di quella dei fini/mezzi: il "curriculum transposition" (McCowan, 2008).

L'importanza e la novità di questo modello risiede in tre aspetti principali. Il primo introduce la dimensione ideale/reale che pone una questione problematica anche all'interno del dibattito sulla democrazia. Come sottolinea Hesmet (1993) esiste un deficit permanente di democrazia che è il prodotto della tensione tra democrazia come valore (dimensione ideale) e democrazia come forma di governo (dimensione reale). In questa prospettiva l'educazione alla cittadinanza diventa lo strumento per la riduzione di detto deficit in quanto si pone come obiettivo l'educazione di quelle virtù civiche che danno vigore democratico alle istituzioni rendendole sostenibili (Bolivar, 2007) e che fanno della democrazia stessa un progetto perfettibile (Bîrzéa, 2000).

Il secondo punto si riferisce al rapporto, anch'esso centrale per la democrazia, fra mezzi e fini. Come Bobbio ha avuto modo di sottolineare, affinché si possa definire uno stato democratico non è sufficiente il rispetto delle regole "che consentono la più ampia e più sicura partecipazione della maggior parte dei cittadini, sia in forma diretta sia in forma indiretta, alle decisioni politiche, cioè alle decisioni che interessano tutta la collettività" (Bobbio, 1977), ma è necessario che anche i mezzi siano coerenti con i fini stabiliti.

"Mi preme per ora soltanto fare osservare che non si tiene mai sufficientemente conto del fatto che vi è un nesso strettissimo fra i risultati ottenuti e il procedimento con cui sono stati ottenuti, e soprattutto che non soltanto i risultati sono valutabili in base a criteri che ci permettono di distinguere risultati desiderabili da risultati non desiderabili, ma sono sottoponibili a giudizio di valore anche le procedure, per cui è possibile distinguere procedure buone di per se stesse e procedure di per se stesse cattive,

---

<sup>32</sup> Modello del sistema didattico è stato elaborato da Chevallard nel 1982.

indipendentemente dai risultati. [...] Lo stesso accade per la democrazia quando la si intende [...] come insieme di regole procedurali volte al conseguimento di certi risultati, di cui il più importante è l'approvazione di decisioni interessanti tutta la collettività. [...] Chi sostiene che la democrazia così intesa è una cosa buona sostiene anche che non si può essere indifferenti di fronte alla scelta di una procedura piuttosto che di un'altra." (Bobbio, 1977)

Il terzo contributo di questo modello è la sua attenzione al processo di promozione della cittadinanza attraverso l'educazione che ci permette di "evidenziare le diverse trasformazioni che si verificano nel passaggio da un piano all'altro e la contraddizioni che esistono in molte iniziative" (McCowan, 2008). Il modello della trasposizione curriculare ci consente di analizzare le dinamiche che vengono attivate all'interno di esperienze date, soprattutto nel movimento tra la dimensione ideale e quella reale, e tra i fini e i mezzi. Il processo descritto con il modello della trasposizione del curriculum "ci pone una sfida significativa per la realizzazione degli obiettivi educativi" (McCowan, 2009), che rendono, a giudizio di McCowan, complesso prevedere l'impresa educativa per le seguenti ragioni:

1. Esistono una varietà di mezzi con i quali perseguire i fini stabiliti;
2. I mezzi dipendono fortemente dai contesti locali e dallo stile dell'insegnante;
3. Lo studente gioca un ruolo fondamentale nel processo e la sua risposta può condizionare gli esiti del percorso educativo.

È dunque necessario costruire un percorso che tenti di armonizzare i fini e i mezzi così come la dimensione ideale con quella reale, sia dal punto di vista dei principi fondamentali ai quali ci si ispira che dal punto di vista dei soggetti coinvolti direttamente.

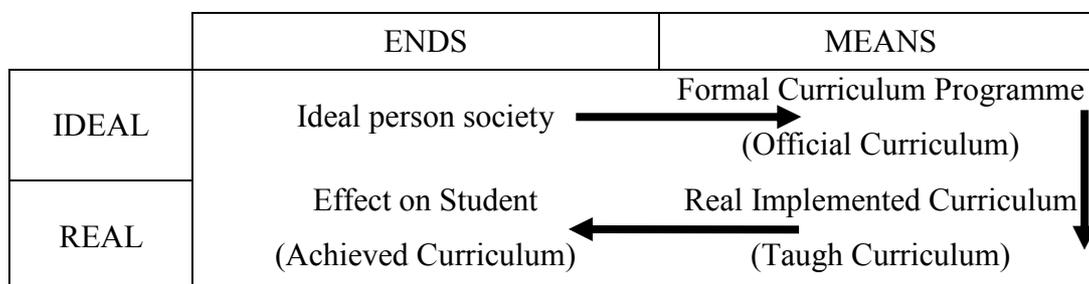


Fig. 2. Trasposizione del curriculum (McCowan, 2008).

La figura 2 rappresenta i quattro livelli della trasposizione curriculare proposta da McCowan. Nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, nel primo riquadro si definiscono la dimensione ideale e i fini: verso quale idea di cittadino ci si muove e quale società si intende costruire. Queste possono essere ricavate per esempio dalle sollecitazioni che provengono dai diversi documenti internazionali - la Convenzione della Nazioni Unite dei Diritti delle Bambine e dei Bambini, il Progetto di Educazione alla Cittadinanza Democratica del Consiglio d'Europa - così come la letteratura scientifica, e rappresentano il corpo di saperi esperti (Joshua, 1996) con i quali la *noosfera* si relaziona e costruisce. Il secondo livello, il curriculum ufficiale (McCowan, 2008), o curriculum formale (Perrenoud, 1998), può essere ricavato dalle diverse indicazioni che i governi producono in materia di educazione alla cittadinanza. In questa fase, risultato della trasposizione esterna, trovano spazio gli obiettivi e i programmi del curriculum (Perrenoud, 1998). Il terzo spazio, dedicato al curriculum insegnato nella classe (curriculum reale), è frutto della trasposizione interna condotta dall'insegnante, e il luogo del curriculum implementato nella realtà scolastica, storicamente e culturalmente determinata. Nel quarto ed ultimo riquadro abbiamo il risultato del processo letto in termini di influenza sullo studente, il cittadino reale, che può dar vita a una cittadinanza differente rispetto a quella delineata idealmente.<sup>33</sup>

Come sottolinea McCowan (2008) nel suo lavoro "Questo processo comporta dei "salti" tra diversi piani: da quello dei fini a quello dei mezzi educativi (come nel caso del passaggio dal primo al secondo livello e dal terzo al quarto) e dall'ideale al reale (dal secondo al terzo) . Questo salti sono altamente problematici". Questa problematicità deriva dal fatto che il processo che lega le quattro fasi non segue la logica della causa/conseguenza, ma, come suggerisce lo stesso Chevallard, dipende dalle condizioni e restrizioni che di volta in volta, in funzione del contesto, si incontrano durante il processo. Sono proprio queste sollecitazioni "esterne" che generano quel cambiamento che impone una continua ridefinizione di tutto il percorso. A questo proposito, Semeraro (2009), parlando dei

---

<sup>33</sup> Come avremo modo di approfondire in seguito, quando verrà presentato il progetto Poli§ofia, la cittadinanza reale può offrire delle sollecitazioni alla cittadinanza ideale, tanto da generare una riflessione critica sul concetto di cittadinanza e sulle modalità per esercitarla. La trasposizione curriculare non si conclude nella fase n°4, ma continua problematizzando la dimensione ideale e generando quindi un nuovo curriculum.

condizionamenti esterni alla scuola, sottolinea la necessità di aprire spazi di mediazione tra le istanze provenienti dai contesti esterni e le scelte che possono essere fatte in sede di progettazione didattica, che dovrebbero tener conto di quelle istanze e generare reazioni di apertura da parte di dirigenti e insegnanti (anche tramite scelte curriculari autonome e derivanti da specifiche esigenze della scuola e degli studenti).

Nei paragrafi successivi verrà presentato il curriculum per una educazione alla cittadinanza così come è stato realizzato nella città di Rovigo, la presentazione seguirà le fasi del modello della trasposizione del curriculum cercando di mettere in evidenza i tentativi di armonizzazione tra i passaggi, per finire con una proposta per un diversa rappresentazione del processo.

### **3.2 il cittadino ideale**

Il Consiglio d'Europa definisce il cittadino come "*a person co-existing in a society*" (O'Shea, 2003). Questa definizione è importante per due ragioni. La prima è che il concetto di cittadinanza non è più affermato solo in termini di relazione con lo Stato Nazione, ma supera i confini nazionali a favore di un concetto di comunità che include la dimensione locale, nazionale, regionale e internazionale nel quale l'individuo vive.

La seconda ragione è che il concetto di cittadinanza, oltre a esprimere uno status diventa anche un ruolo. Non si esercita il proprio diritto di cittadinanza solo attraverso la facoltà di votare per esempio, ma anche attraverso azioni che hanno un impatto sulla vita della comunità, dentro quello spazio pubblico che l'individuo condivide con l'altro.

Ai fini del nostro lavoro questa definizione risulta particolarmente interessante perché offre un modello di cittadinanza che non si acquisisce semplicemente alla nascita, ma va educata affinché l'individuo possa impegnarsi nello spazio pubblico, sviluppando tutte quelle competenze ed abilità necessarie ad esercitare il proprio diritto-dovere in un mondo in cui l'altro non è un incontro fortuito, ma parte della propria condizione.

Benché si possa pensare che l'importanza di una educazione alla cittadinanza sia riconosciuta da tutti, l'idea stessa di cittadinanza è di per sé molto controversa, e lo diviene ancora di più se la si articola come un percorso educativo.

Da un punto di vista didattico-educativo il dibattito presentato nel capitolo precedente si arricchisce quando si inizia a discutere sulle finalità che deve perseguire una educazione alla cittadinanza.

Possiamo riassumere le diverse posizioni principalmente in due modi diversi di concepire la cittadinanza. Per alcuni la cittadinanza è un concetto formale, uno stato giuridico che attribuisce al cittadino diritti e responsabilità all'interno della propria comunità. Come sottolinea Bolivar (2007) “en este marco, propio de la concepción tradicional, la educación cívica se limita a unos contenidos curriculares: dar información de los derechos y deberes, pretendiendo una socialización acrítica en los valores convencionales, como respeto pasivo de lo establecido, en lugar de un ejercicio activo de los derechos políticos”. Il secondo modo di percepire la cittadinanza, non si contrappone al primo, ma interpreta la cittadinanza in senso più ampio declinandola come partecipazione e impegno alla vita pubblica. L'educazione alla cittadinanza implica dunque che vengano educate competenze necessarie al dibattito e alla deliberazione su tematiche comuni e promosse le opportunità di partecipazione. “Más allá de limitarse a una materia del currículo, promueve explícitamente, en la actividad escolar y fuera de ella, procesos dialógicos de deliberación compartida, participación, toma de decisiones y formación de juicio” (Bolivar, 2007).

Se nella prima prospettiva la cittadinanza è un prodotto, nella seconda interpretazione essere cittadini significa essere in grado di esercitare il proprio pensiero critico e riflessivo per trasformare la società, tenendo insieme sia la dimensione dell'essere che quella del fare (Sen, 1998). La cittadinanza diventa una pratica, “un proceso de aprendizaje social en el espacio público” (Bolivar, 2007).

Queste due posizioni sono definite da McLaughlin come *minimal* e *maximal*. Un approccio *minimal* all'educazione alla cittadinanza è quello che si limita a fornire le informazioni relative al funzionamento della democrazia e delle sue istituzioni, mentre l'interpretazione *maximal* “richiede lo sviluppo di una comprensione critica delle strutture e dei processi sociali, in modo tale da poterli mettere in questione, e 'virtù' che permettano agli studenti di poterle cambiarle” (Wolmuth, 2009). Il primo approccio interpreta la cittadinanza come uno status legale, il secondo invece possiamo definirlo come *agency-based*.

Questi due approcci, distinti solo per sottolineare che il primo non è sufficiente alla costruzione di una cittadinanza attiva e responsabile, contribuiscono entrambi alla realizzare di una educazione alla cittadinanza che sviluppa l'*agency* degli studenti.

Questa distinzione era già presente nella seconda indagine sull'educazione civica promossa dall'International Association for the Evaluation Achievement (IEA) realizzata tra il 1995 e il 2000, la quale riporta due interpretazioni della cittadinanza che possiamo sovrapporre a quelle appena presentate, una "concezione convenzionale della cittadinanza"<sup>34</sup> e "impegno nel sociale"<sup>35</sup>. Nello Studio dell'IEA, tale distinzione, oltre a permetterci di comprendere la modalità in cui i giovani oggetto della ricerca si relazionano con la propria realtà civile e politica, ci permette di orientare e progettare l'attività didattica educativa (Losito, 2001).

### 3.2.1 Le Finalità

Adottare un approccio *maximal* all'educazione alla cittadinanza significa promuovere la partecipazione dei giovani, concepire questo insegnamento in modo trasversale e considerarlo come un processo di apprendimento che si sviluppa durante tutto il corso della vita, integrando la dimensione formale, informale e non formale dell'apprendimento.

Come afferma Losito (2009) l'educazione alla cittadinanza si propone di contribuire a sviluppare negli studenti le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti e i valori necessarie per una partecipazione attiva, consapevole e critica alla vita democratica della propria comunità. La partecipazione dei cittadini diventa, dunque, una condizione fondamentale per la vita delle democrazie moderne.

Se il cardine della cittadinanza è la partecipazione, l'educazione alla cittadinanza deve necessariamente configurarsi in una prospettiva di *Lifelong (wide) learning*. Come sottolinea Ranson (1994) la cittadinanza democratica è la base di un nuovo ordine morale e politico rappresentato dal paradigma della *Learning Society*, nella

---

<sup>34</sup> obbedienza alle leggi, partecipazione al voto, conoscenza della storia del proprio paese, interesse per le notizie politiche nei mezzi di comunicazione di massa, rispetto nei confronti dei rappresentanti dello Stato.

<sup>35</sup> partecipazione a manifestazioni di protesta contro leggi considerate ingiuste, attività di volontariato nella comunità, difesa dei diritti umani, partecipazione a discussioni politiche, protezione dell'ambiente.

quale non è più il lavoro, come era nella *working society*, il valore prevalente<sup>36</sup>, ma l'apprendimento, "le *Learning Society* rappresentano un nuovo ordine morale e politico che interpreta l'apprendimento come il principale veicolo di una transizione storica" (Ranson, 1994).

La *Learning Society* è un nuovo paradigma educativo (Bîrzéa, 2000) in cui non solo la dimensione temporale della vita dell'essere umano (*lifelong*) è rivista in chiave formativa, ma anche quella "spaziale" (*wide*): la *learning society* è una società educante in cui colui che apprende "è considerato come una persona in relazione con gli altri, che presuppone una co-cittadinanza, responsabilità condivise, comprensione reciproca, cooperazione e partecipazione ai processi deliberativi" (Bîrzéa, 2000).

In questa ottica l'educazione in generale - e quella alla cittadinanza in modo particolare - si estende, oltre al sistema formale, a quello informale e non-formale. Per educazione formale si intende tutti quei processi di apprendimento strutturati che si danno nelle istituzioni educative, finalizzati al conseguimento di certificati e diplomi riconosciuti, cronologicamente determinati e che procedono dalla formazione primaria fino all'università. Il sistema non formale definisce tutte quelle attività strutturate che si svolgono fuori dal sistema formale e che quindi non danno titolo a nessun certificato o diploma riconosciuto. Il terzo sistema, quello informale, comprende tutti gli apprendimenti che avvengono nel corso dell'esperienza quotidiana di ogni singolo individuo: famiglia, gruppo di pari, amici, media, ecc (Coombs and Ahmed, 1974; La Belle, 1982, Bîrzéa, 2000). Questi tre sistemi possono coesistere<sup>37</sup>, a volte in modo armonico, altre entrando in conflitto.

---

<sup>36</sup> Con questo non si intende sostenere che il lavoro non sia un valore, quanto che l'obiettivo dei processi di apprendimento che le società industrializzate richiedevano per il lavoratore era in primo luogo in funzione della mansione che quest'ultimi doveva svolgere. Nella *working society* il processo produttivo era definito, compito del lavoratore era apprendere come svolgere la propria mansione, quali fossero le fasi della procedure stabilite altrove. Era compito dei professionisti, dei tecnici far fronte all'imprevisto. La *Learning Society* collega l'esperienza far fronte al cambiamento con la necessità di un apprendimento continuo capace di comprendere, guidare e gestire tutte le trasformazioni (Schon, 1973).

<sup>37</sup> "In a formal education situation, for example, the classroom reflects not only the stated curriculum of the teacher and the school but also the more subtle informal learning associated with how the classroom is organized, the rules by which it operates, and the knowledge transmitted among peers. In this case, simple participation in the school process fosters informal learning, but it may have little to do with the deliberate and systematic teaching and learning of the teacher. Likewise, the school fosters non formal education through extra-curricular activities which have little to do with credits, grades, or diplomas, yet do reflect deliberate and systematic teaching and

Sebbene l'educazione alla cittadinanza, coerentemente a quanto esposto fino ad ora, richieda una profonda trasformazione in senso democratico di tutta la società, il punto di partenza è e rimane la scuola, la quale deve costruire le premesse che rendano possibile tale educazione trasformando in primo luogo la propria cultura organizzativa.

“L'educazione alla cittadinanza si caratterizza come un obiettivo della formazione scolastica in generale, che coinvolge l'apprendimento di conoscenze e lo sviluppo di competenze, ma che richiede anche una trasformazione in senso democratico della scuola stessa nel suo complesso: delle modalità in cui sono organizzati i processi decisionali al suo interno, delle procedure e degli stili di gestione, dei metodi di insegnamento e apprendimento, delle pratiche valutative, insomma, dell'insieme di quello che è stato definito come cultura della scuola (di ogni singola scuola), l'ethos che la caratterizza, il “clima” che la contraddistingue” (Losito, 2001).

### *3.2.2 Gli obiettivi dell'Educazione alla Cittadinanza*

Sulla base dell'analisi dei curricula presenti nei sistemi scolastici europei e dei documenti internazionali<sup>38</sup> è possibile individuare un'ampia gamma di obiettivi che l'educazione alla cittadinanza si propone. I diversi obiettivi stabiliti vengono raggruppati, nella ricerca Eurydice del 2005, in tre principali categorie interdipendenti tra loro:

1. Alfabetizzazione Politica
2. Sviluppo di valori e atteggiamenti per la cittadinanza responsabile
3. Partecipazione attiva

Il primo obiettivo si riferisce all'acquisizione di conoscenze teoriche relative ai diritti umani e alla democrazia, così come al funzionamento delle istituzioni politiche e sociali e agli aspetti storici e culturali del proprio paese. Il secondo, invece, concerne lo sviluppo di quelle abilità necessarie alla risoluzione pacifica dei conflitti, al rispetto di sé e dell'altro, lo sviluppo di un pensiero critico. Infine il terzo riguarda sia lo sviluppo di quelle abilità necessarie per realizzare un impegno attivo, critico e responsabile, nella vita della scuola e della comunità, che

---

learning” (La Belle, Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective of Lifelong Learning. International Review of Education, 1982, vol.28, n.2, p.162.)

<sup>38</sup> Specificare quali

favorire le opportunità per sperimentare direttamente le regole e i principi della democrazia.

Queste tre categorie corrispondono, come vedremo in seguito ai tre livelli di competenze necessarie alla formazione del cittadino.

### 3.2.3 *Gli approcci*

Dal punto di vista curriculare, l'educazione alla cittadinanza è implementata in modo diverso a seconda del paese<sup>39</sup> e dell'ordine e grado scolastico. Gli approcci adottati nei diversi paesi europei sono tre: viene insegnata come materia singola, obbligatoria o facoltativa, come materia integrata (solitamente storia, geografia o studi sociali), oppure i principi e i concetti dell'educazione alla cittadinanza vengono affrontati da tutte le materie curriculari (approccio *cross curricular*).

Sempre secondo i dati raccolti dalla ricerca Eurydice, nella scuola primaria viene spesso insegnata adottando l'approccio *cross curricular* e solo raramente viene implementata come materia specifica, mentre nella scuola secondaria è frequente il suo inserimento nei programmi scolastici come materia specifica - anche se "in nessun Paese è presente in tutti gli anni del percorso scolastico" (Losito, 2009) - o come materia integrata.

Dal punto di vista delle ore settimanali e degli anni di insegnamento, è difficile fare una stima. Quando è inserita come materia specifica, gli anni di insegnamento possono variare da 1 a 5 anni a seconda dei paesi<sup>40</sup>. Anche per le ore annuali, il panorama è decisamente diversificato<sup>41</sup>.

### 3.2.4 *Le Competenze*

Quando nel 2000, a Lisbona, i leader dei paesi europei hanno stabilito che l'Unione Europea dovesse porsi come obiettivo lo sviluppo di politiche per un' "economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale"<sup>42</sup>, hanno posto le basi per una nuova

---

<sup>39</sup> Differenze dovute sia del background socio-culturale del paese che dei processi di decentralizzazione e di autonomia delle istituzioni locali

<sup>40</sup> In molti paesi però, soprattutto in quelli che si stanno dotando di nuovi curricula, le ore dedicate all'educazione alla cittadinanza è in netto aumento.

<sup>41</sup> Eurydice (2005) "Citizenship Education at School in Europe"

<sup>42</sup> Processo di Lisbona

concettualizzazione del termine competenza. Per far fronte alle sfide della globalizzazione il cittadino europeo deve poter sviluppare una gamma di competenze chiave, definite come una “combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto”<sup>43</sup>. Rychen & Salganik (2003) definiscono le competenze, da sviluppare durante il periodo di formazione iniziale, ma mantenute e continuamente aggiornate nel contesto dell’apprendimento permanente, “as the ability to successfully meet complex demands in a particular context through the mobilization of psychosocial prerequisites”.

All’interno del dibattito promosso dall’OCSE, dalla Commissione Europea e il Consiglio d’Europa, si è affermata l’idea che durante la formazione iniziale, oltre alla trasmissione di conoscenze, sia necessario costruire competenze che siano in grado di mobilitare le conoscenze e le abilità per far fronte e risolvere i problemi che ogni individuo incontra nella propria vita quotidiana (Pellerey, 2004).

Il Progetto De.Se.Co.(Definition and Selection of Key Competencies) promosso dall’OCSE, ha individuato e definito tre categorie di competenze chiave che sono alla base dello sviluppo delle altre competenze specifiche:

- ✓ l’uso di strumenti in maniera interattiva (utilizzare le lingue, i simboli, i testi, i saperi, le informazioni e le tecnologie in modo interattivo) per adattare gli strumenti in funzione dei propri bisogni, dialogare attivamente con il mondo e seguire le evoluzioni tecnologiche;
- ✓ interagire in gruppi eterogenei (stabilire buone relazioni con gli altri, cooperare e lavorare con gli altri, gestire e risolvere conflitti) in modo tale da poter far fronte alla diversità delle società plurali, valorizzare l’empatia e il capitale sociale;
- ✓ agire in modo autonomo (agire in un contesto globale, elaborare e realizzare progetti di vita e programmi personali, difendere e affermare i propri diritti, interessi, limiti e bisogni) allo scopo di saper affermare la propria identità e realizzare i propri obiettivi in un mondo complesso, avvalersi dei propri diritti e assumersi le proprie responsabilità, comprendere il proprio ambiente e come funziona.

---

<sup>43</sup> Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio d’Europa

Nel quadro di riferimento europeo troviamo, nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio (18 dicembre, 2006), le otto competenze chiave sull'apprendimento per tutta la vita:

1. comunicazione nella madrelingua;
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare a imparare;
6. competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica;
7. imprenditorialità e
8. espressione culturale.

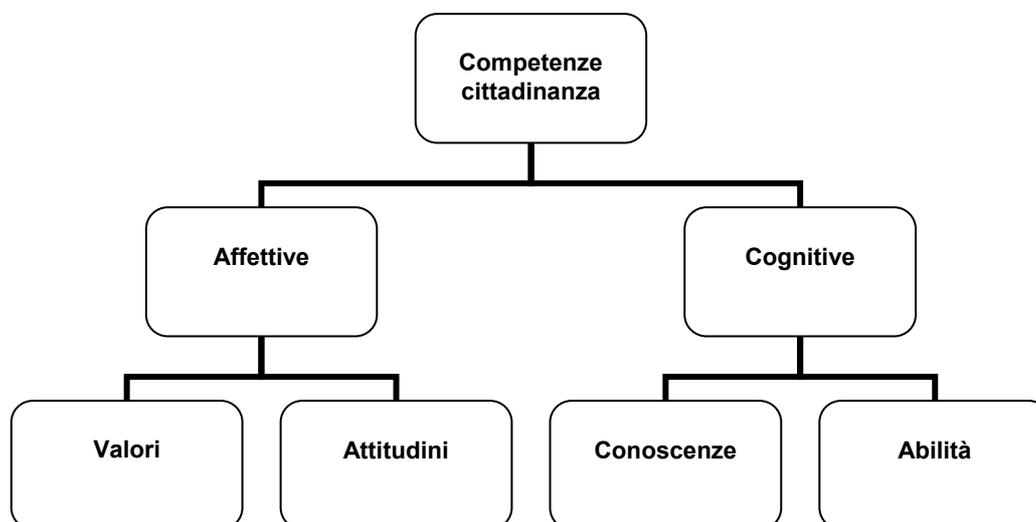
Nel documento le competenze sono definite come la combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. In particolare “la competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e quali sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. È anche essenziale la conoscenza dei principali eventi, tendenze e agenti del cambiamento nella storia nazionale, europea e mondiale come anche nel mondo presente, con un'attenzione particolare per la diversità europea, ed è anche essenziale la conoscenza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici.

Le abilità riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica, di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità più ampia. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività/del vicinato come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto.

Il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello della parità quale base per la democrazia, la consapevolezza e comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un'attitudine positiva. In ciò rientra anche la manifestazione del senso di appartenenza al luogo in cui si

vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo (o almeno alla parte di mondo in cui si vive) oltre alla disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la privacy degli altri”<sup>44</sup>

Si va dunque delineando un quadro delle competenze di cittadinanza che possiamo concludere con il contributo apportato dallo studio condotto da Hoskins, Vallalba, Van Nijlen e Barber “Measuring Civic Competence in Europe” (2008) e dai risultati della ricerca IEA Civic Education Study (Torney- Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001) che ci permettono di rappresentare le competenze della cittadinanza nel seguente modo:



**Fig. 3.** Modello delle competenze di cittadinanza.

Il modello proposto descrive le competenze di cittadinanza (civiche) come il risultato di una dimensione affettiva e cognitiva. La dimensione affettiva è definita dai valori e dalle attitudini, che differiscono tra loro per il fatto che i valori sono concepiti come globali, generali e trascendono le diverse situazioni, mentre le attitudini si applicano a specifici oggetti, persone, istituzioni e situazioni

---

<sup>44</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente

(Ashkanasy, Wilerom and Peterson, 2004). La dimensione cognitiva, invece, è data dalle conoscenze e dalle abilità<sup>45</sup>.

Il CRELL Research Network on Active Citizenship for Democracy (2008), ha redatto una lista di valori, attitudini, conoscenze e abilità necessarie per lo sviluppo di una competenza di cittadinanza:

- Values: human rights, democracy, gender equality, sustainability, peace/non-violence, fairness and equity, valuing involvement as active citizens.
- Attitudes: political interest, political efficacy, autonomy and independence, resilience, cultural appreciation, respect for other cultures, openness to change/difference of opinion, responsibility and openness to involvement as active citizens, influencing society and policy;
- Knowledge: human rights and responsibilities, political literacy, historical knowledge, current affairs, diversity, cultural heritage, legal matters and how to influence policy and society;
- Skills: conflict resolution, intercultural competence, informed decision-making, creativity, ability to influence society and policy, research capability, advocacy, autonomy/agency, critical reflection, communication, debating skills, active listening, problem solving, coping with ambiguity, working with others, assessing risk;

Da questa prima ricognizione è dunque possibile individuare tre livelli di competenze (Santerini, 2010) necessari alla formazione del cittadino. Il primo livello è cognitivo e comprende lo sviluppo dell'autonomia e del senso critico che richiede sia l'acquisizione di conoscenze precise e documentate (Knowledges), che la capacità di analizzare e riflettere sulle principali problematiche della

---

<sup>45</sup> È opportuno chiarire che il termine abilità è la traduzione inglese della parola skills. Skills non è un sinonimo di competenza "Skill was used to designate an ability to perform complex motor and/or cognitive acts with ease and precision and an adaptability to changing conditions, while the term competence signated a complex action system encompassing cognitive skills, attitudes and other non-cognitive components. In this sense, the term competence represented a holistic concept" (Rychen, 2004).

democrazia e della cittadinanza (Skills), entrambe necessarie a sviluppare una “cittadinanza riflessiva” (Santerini, 2010) dove trova spazio l’autonomia di giudizio, il pensiero critico e la capacità di decentramento. Questo primo livello, definito da Audigier “compétence cognitives” si compone di competenze di ordine giuridico e politico che si riferiscono alle conoscenze delle istituzioni pubbliche e democratiche e delle regole della vita in comune; alle conoscenze sul mondo contemporaneo in una prospettiva storica e culturale; alle conoscenze relative ai principi e ai valori dei diritti dell’uomo e della cittadinanza democratica; l’ultima dimensione delle competenze cognitive è rappresentata dalle competenze di tipo procedurale, trasferibili e applicabili in diverse situazioni: capacità d’argomentare e capacità riflessiva.

“In aggiunta a varie capacità intellettuali generali, ad esempio di analisi e di sintesi, insistiamo su due capacità particolarmente pertinenti per la cittadinanza democratica: la capacità di argomentare, legata al dibattito, e la capacità riflessiva, vale a dire la capacità di riesaminare le azioni e le argomentazione alla luce dei principi e dei valori dei diritti dell’uomo, di riflettere sul senso e sui limiti dell’azione possibile, sui conflitti di valori e di interessi, ecc.”(Audigier, 2000).

Il secondo livello di competenze creano quella che la Santerini chiama *cittadinanza vissuta* “il livello delle disposizioni e delle scelte interiorizzate che solitamente si sintetizzano nel *saper essere*, [...] nella capacità di interiorizzare le regole e nella *sensibilità* ai valori democratici e ai diritti umani” (Santerini, 2010). Queste competenze le ritroviamo di nuovo nel documento elaborato da Audigier “Le concepts de base et compétences-clés pour l’éducation à la citoyenneté démocratique” e vengono definite “competenze etiche e scelte di valori”. Viene sottolineato il ruolo dei valori - dimensione etica - nella costruzione della propria personalità e delle relazioni con gli altri e come questa dimensione sia il risultato di aspetti razionali e affettivo-emotivo.

“Per alcuni, l’adesione ai valori dei diritti dell’uomo e della democrazia dovrebbe essere semplicemente il risultato di una procedimento razionale; per altri invece non è sufficiente decidere l’adesione per ottenerla. Aspetti affettivi ed emotivi sono sempre presenti non appena si tratta di pensarsi come persona in rapporto agli altri e al mondo. [...] La cittadinanza non si riduce ad un catalogo di diritti e di doveri, implica anche appartenenza ad un gruppo, a gruppi, mette in gioco molto profondamente le identità. Di conseguenza

richiede una dimensione etica, anch'essa carica di una dimensione affettiva, personale e collettiva" (Audigier, 2000).

Infine un terzo livello di competenza di "tipo decisionale e partecipativo (*saper fare*) che riguardano l'impegno e l'assunzione di responsabilità da esercitare quando si è di fronte a situazioni complesse: una *cittadinanza deliberativa*" (Santerini, 2010).

Anche questo livello trova corrispondenza nella definizione delle competenze chiave di Audigier, il quale le definisce "competenze sociali" (2000): capacità di cooperare, capacità di risolvere i conflitti, capacità di intervenire nel dibattito pubblico.

### **3.3 Il curriculum formale in Italia**

Recuperiamo il modello della Trasposizione Curriculare e proviamo a tracciare, a partire dai Curricula ufficiali, il percorso storico dell'educazione civica prima, cittadinanza poi, in Italia, facendo emergere i mezzi scelti nel corso del tempo individuati per raggiungere i diversi ideali di cittadinanza che si sono susseguiti negli ultimi 50 anni.

In Italia la storia dell'educazione civica inizia nel 1958 con il DPR n° 585 intitolato "Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica." La Repubblica Italiana ha da poco compiuto 10 anni e i legislatori sentono l'esigenza di creare "rapporti di mutua collaborazione" tra Scuola e Vita. Già alla fine degli anni '50 si discute sull'istituzione scolastica che, attraverso le singole materie di studio, non è in grado di ricoprire da sola il ruolo che pur le compete di creazione e trasmissione dei valori condivisi. Si legge nella premessa del DPR che "la Scuola giustamente rivendica il diritto di preparare alla vita, ma è da chiedersi se, astenendosi dal promuovere la consapevolezza critica della strutturazione civica, non prepari piuttosto solo alla carriera". L'idea di scuola che emerge dalla lettura del testo è una scuola che riconosce i suoi limiti di fronte alle richieste della società, ma che non si sottrae alla sua responsabilità educativa, l'insegnante "prima di essere docente della sua materia ha da essere eccitatore di moti di coscienza morale e sociale". Colpisce la scelta dell'uso del termine "eccitatore" che probabilmente risente ancora degli ideali condivisi dalla popolazione italiana nel dopoguerra.

Oggi, probabilmente, l'idea di un educatore che ecciti le coscienze morali e sociali dei suoi discenti, troverebbe difficilmente posto nei documenti ufficiali, tuttavia, benché si ritenesse che l'educazione civica dovesse essere presente in ogni insegnamento, si individuò nello studio della storia il compito di trattare i temi cari all'educazione civica e le vengono assegnate due ore mensili. L'educazione civica è dunque il contesto nel quale “mostrare all'allievo il libero confluire di volontà individuali nell'operare collettivo”, dove valorizzare gli interessi personali in un quadro di lavoro di gruppo in cui l'agire personale trova senso nella convergenza “di intenzioni e sforzi comuni”.

Benché nella premessa del DPR 585/58 non si faccia mai esplicito riferimento allo Stato, la definizione alla quale il legislatore si richiama per definire l'educazione civica, ci suggerisce un'assonanza con l'idea di cittadino in Rousseau. Si legge nel testo di legge che l'obiettivo primario dell'educazione civica è “trarre l'alunno da questo cerchio, dove non è visibile raggio di libertà né moto di ascesa” dove per cerchio si intende quella comunità che viene vissuta dall'alunno come paesaggio immutabile. Il compito dell'educatore sembra essere, per usare l'opposizione rousseauiana tra natura e società, quello di accompagnare l'alunno dallo stato di natura allo stato di società. Lo Stato quindi ha il compito di introdurre l'alunno alla vita sociale dalla quale proviene “la ragione, la coscienza e il sentimento morale” (Todorov, 2002), evidenziando come “dignità, libertà e sicurezza non sono beni gratuiti come l'aria, ma conquistati [...] dal *fatto* al *valore* è l'itinerario metodologico da percorrere.”

Nonostante il documento affermi aspetti fondamentali che sarebbe difficile non condividere, come per esempio il principio di collaborazione Scuola – Vita, il coinvolgimento di tutti gli insegnamenti e che l'esperienza ed esercizio pratico di diritti e doveri deve avvenire in primo luogo nella stessa organizzazione della vita scolastica, la matrice confessionale del documento, che fa coincidere la morale con la morale cattolica, finisce per indebolire la proposta educativa. Paradossalmente, continuando ad utilizzare il linguaggio di Rousseau, che “ha scoperto e al tempo stesso inventato la nostra modernità” (Todorov, 2002), pur volendo educare l'individuo, le premesse del DPR finiscono per costruire le condizioni dell'educazione del cittadino il quale però, nell'interpretazione rousseauiana, rappresenta l'esito opposto che una democrazia moderna possa

auspicare. È dunque evidente che l'ideale di cittadinanza promosso da questo documento risente di una visione che oggi chiameremo *minimal* ovvero interessata esclusivamente allo status legale di cittadinanza.

Un successivo tentativo, che precede il DPR 104/85, di definire l'educazione civica si ha con il Decreto Ministeriale del 9 febbraio 1979 che regolava "programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale". La prima novità è la definizione del rapporto che la scuola intrattiene con le altre dimensioni dell'esistenza umana. Nel documento del '79 ad occupare l'altro polo della relazione con la scuola, la vita viene sostituita dalle comunità territoriali. Inoltre il compito dell'educatore non è più eccitare le coscienze morali, ma "promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni [...] nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi." L'educazione civica diventa una materia d'insegnamento esplicitamente prevista nei piani di studio, viene interpretata come raccordo interdisciplinare tra i vari saperi e la sua gestione viene affidata al "Consiglio di Classe" che doveva indicare i tempi specifici per il suo insegnamento.

I quasi vent'anni che separano il DPR voluto da Aldo Moro (che nel 1958 ricopriva il ruolo di Ministro della Pubblica Istruzione) e firmato dall'allora Presidente della Repubblica Giovanni Gronchi, sono serviti in primo luogo a riconoscere che l'alunno possiede una propria morale e che questa non deve essere necessariamente "purificata" e "incanalata" per via della "intransigenza della personalità giovanile".

Ruolo dell'educazione civica - e questa forse è la novità più interessante - è promuovere nell'alunno "una capacità critica che permetta alle persone di darsi dei criteri di condotta, di comprendere la funzione delle norme che consentono un corretto svolgersi della vita sociale, di definire il rapporto intercorrente tra libertà individuali ed esigenze della comunità." Condizione dell'esercizio del diritto/dovere di cittadinanza è dunque il giudizio critico. Nel Decreto ministeriale del 1979 comincia ad emergere una nuova sensibilità che, sebbene lontana dall'idea attuale di cittadinanza come promozione della propria *agency*, di fatto ne segna i primi passi. In particolare mi riferisco al fatto che nel 1979 vengono individuate le due dimensioni che come abbiamo visto caratterizzano l'educazione

alla cittadinanza: il riferimento allo sviluppo di un giudizio critico e l'attenzione rivolta alla dimensione morale come confronto aperto tra diverse posizioni.

La successiva pietra angolare della storia dell'educazione civica in Italia sarà nel 1985 con il DPR 104 per la "Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria". La prima novità è che a differenza del DPR precedente, quello dell'85 (che si rivolge alla scuola primaria e non all'istruzione secondaria) non solo fa esplicito riferimento alla Costituzione, ma la cita direttamente richiamandosi all'art. 3 che afferma l'uguaglianza e la pari dignità di tutti i cittadini davanti alla legge senza nessuna distinzione.

Altra novità è la comparsa del concetto di "educazione alla convivenza democratica" e l'affermazione del principio di laicità della scuola statale e il richiamo alla realtà europea. Tutti questi aspetti confermano una radicale trasformazione interpretativa del concetto di cittadinanza promosso dal DPR 104/85<sup>46</sup>, che ritroviamo anche nell'intenzione di sollecitare "gli alunni a divenire consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni", ma viene meno il ruolo dell'educazione civica all'interno del curriculum e della programmazione didattica con il risultato di non riuscire a produrre nessun cambiamento significativo.

Le novità apportate dall'ultimo DPR, vengono riprese e rilanciate nella Direttiva Ministeriale n°58 del 1996. La direttiva, pur riconoscendo a tutti gli insegnanti il compito di contribuire alla formazione del cittadino, affida all'insegnante di storia, in linea con la normativa vigente, l'insegnamento dell'educazione civica che "concorre autonomamente alla valutazione complessiva dello studente". La direttiva non si limita a definire i programmi di insegnamento di educazione civica, ma intende offrire "una riflessione sul ruolo dell'educazione e della scuola nella società odierna" e, aspetto significativo per una cittadinanza interpretata come impegno alla vita pubblica, si apre al coinvolgimento degli studenti alle decisioni della comunità scolastica.

È interessante notare come si sia trasformato profondamente il concetto di cittadinanza in questi ultimi 50 anni, da un cittadinanza ideale fortemente

---

<sup>46</sup> Il Presidente della Repubblica che ha firmato il decreto era Sandro Pertini, al Ministero della Pubblica Istruzione sedeva Franca Falcucci.

influenzata dal pensiero cattolico. Basti pensare alla scelta delle parole, come vita per esempio, usata per indicare i luoghi e gli spazi con cui la scuola doveva interagire per realizzare le sue finalità educative, termine astratto che rimanda non tanto a contesti specifici, quanto a una dimensione morale che trasforma l'educazione civica in una sorta di catechismo, con il risultato che il cittadino finisce per assomigliare al buon cattolico, all'osservante, al praticante. Alla fine degli anni settanta si afferma invece una idea laica di cittadinanza in cui la vita si trasforma in comunità territoriali, storicamente e culturalmente date, con le quale confrontarsi per far emergere le contraddizioni.

Un nuovo interesse sull'educazione alla cittadinanza è nato con l'approvazione da parte del Parlamento della Legge n°169 del 30 ottobre 2008.

### *3.3.1 Cittadinanza e Costituzione*

Con la Legge n°169 del 30 ottobre 2008 si istituisce la “disciplina denominata Cittadinanza e Costituzione, individuata nelle aree storico-geografica e storico-sociale ed oggetto di specifica valutazione” con un monte ore complessivo di 33 ore annue, previste per l'intero curriculum scolastico, di 13 anni.

Dal punto di vista della terminologia impiegata, l'aspetto più significativo rispetto ai precedenti tentativi di pensare l'educazione civica è la scelta del termine Costituzione, sottolineando così la volontà di trovare nella Costituzione una “mappa valoriale” utile alla costruzione della personalità personale, locale, nazionale e umana capace di esercitare una cittadinanza attiva.

Il ruolo di guida della Costituzione come documento fondativo della nostra vita in comune, può essere ricavato anche dal legame affermato nel documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” del 4 marzo del 2009 tra cittadinanza e legalità.

La scuola “palestra di democrazia” è il luogo dove apprendere i “saperi della legalità”, nonostante venga affermato il principio della partecipazione e del coinvolgimento degli studenti per la promozione di una cultura della legalità, l'interpretazione che ne viene data nei documenti ministeriali e l'enfasi al voto in

condotta, rende la relazione cittadinanza-legalità uno degli aspetti più controversi e dibattuti<sup>47</sup>.

Di seguito i nuclei tematici e gli obiettivi di apprendimento relativi a Cittadinanza e Costituzione per la Scuola primaria e Secondaria di primo grado<sup>48</sup>

*Obiettivi di apprendimento per la scuola primaria:*

- ✓ concetto di «pieno sviluppo della persona umana» e compiti della Repubblica a questo riguardo
- ✓ significati e azioni della pari dignità sociale, della libertà e dell'uguaglianza di tutti i cittadini
- ✓ concetto di «formazioni sociali» (art. 2 della Costituzione)
- ✓ le prime «formazioni sociali», i loro compiti, i loro servizi, i loro scopi: la famiglia, il quartiere e il vicinato, le chiese, i gruppi cooperativi e solidaristici, la scuola
- ✓ la distinzione tra «comunità» e «società»
- ✓ gli enti locali (comune, provincia, città metropolitana, regione) e gli enti territoriali (asl, comunità montane ecc.)
- ✓ i segni costituzionali dell'unità e dell'indivisibilità della Repubblica
- ✓ la distinzione tra Repubblica e Stato e alcune sue conseguenze
- ✓ la tutela del paesaggio e del patrimonio storico del proprio ambiente di vita e della nazione
- ✓ i segnali stradali e le strategie per la miglior circolazione di pedoni,
- ✓ ciclisti, automobilisti
- ✓ elementi di igiene e di profilassi delle malattie
- ✓ i principi fondamentali della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo e della Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia;

---

<sup>47</sup> All'indomani dell'istituzione dell'ora di "Costituzione e Cittadinanza" è stato pubblicato sul Corriere della Sera un editoriale di Ernesto Galli della Loggia critico nei confronti della Legge che invitava a riflettere su questo tipo di iniziative da parte del governo che finiscono per affermare l'idea di uno Stato etico che educa tutti i suoi cittadini secondo un modello unico e che trasforma la scuola da luogo di apprendimento a agenzia della socializzazione. All'editoriale di Della Loggia, risponde su Repubblica Gerardo Colombo che invece sottolinea la necessità di insegnare la nostra Carta Costituzionale in quanto fondamento dei valori della Repubblica.

<sup>48</sup> Nel documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" del 4 marzo del 2009 sono definiti anche i nuclei tematici e gli obiettivi di apprendimento anche per la scuola dell'infanzia e per la scuola secondaria di secondo grado, ma poiché la ricerca si rivolgeva esclusivamente alle bambine e ai bambini dai 9 ai 13 anni, per non appesantire la lettura riportiamo solo gli aspetti che riguardano la scuola primaria e secondaria di primo grado.

- ✓ il superamento del concetto di razza e la comune appartenenza biologica
- ✓ ed etica all'umanità.

Situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola primaria:

*Dignità umana*: riconoscere situazioni nelle quali non si sia stati trattati o non si siano trattati gli altri da persone umane; riconoscere i valori che rendono possibile la convivenza umana e testimoniarli nei comportamenti familiari e sociali; riconoscere fatti e situazioni di cronaca nei quali si registri il mancato rispetto dei principi della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo e della convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia che si sono studiati; identificare fatti e situazioni di cronaca nei quali si ravvisino pregiudizi e comportamenti razzistici e progettare ipotesi di intervento per contrastarli.

*Identità e appartenenza*: documentare come, nel tempo, si è presa maggiore consapevolezza di sé, delle proprie capacità, dei propri interessi e del proprio ruolo nelle «formazioni sociali» studiate; curare la propria persona (igiene, stili alimentari, cura dei denti ecc.) e gli ambienti di vita (illuminazione, aerazione, temperatura ecc.) per migliorare lo «star bene» proprio e altrui; riconoscere i segni e i simboli della propria appartenenza al comune, alla provincia, alla città metropolitana, alla regione, ad enti territoriali, all'Italia, all'Europa e al mondo; trovare i modi per trasformare un'appartenenza comunitaria in una intenzionale, libera e volontaria appartenenza sociale, oppure per identificare situazioni di appartenenza ad una «comunità» o ad una «società»; trovare fatti, situazioni, forme linguistiche, comportamenti che dimostrino la mancata o piena consapevolezza della distinzione tra Repubblica e Stato; riconoscere azioni proprie e altrui che siano tendenzialmente autonome oppure che siano per lo più dettate da condizionamenti e da dispositivi espliciti o nascosti.

*Alterità e relazione*: riconoscere i ruoli e le funzioni diverse nella vita familiare come luogo di esperienza sociale e di reciproco riconoscimento e aiuto, nel dialogo fra generazioni; riconoscere ruoli e funzioni diverse nella scuola, identificando le corrette relazioni degli alunni con gli insegnanti, con gli operatori scolastici e tra loro e riconoscendo il valore dei rapporti scuola-famiglia; esercitare responsabilmente la propria libertà personale e sviluppare dinanzi a fatti

e situazioni il pensiero critico e il giudizio morale; attuare la cooperazione e la solidarietà, riconoscendole come strategie fondamentali per migliorare le relazioni interpersonali e sociali; distinguere i diritti e i doveri, sentendosi impegnato ad esercitare gli uni e gli altri; manifestare il proprio punto di vista e le esigenze personali in forme argomentate, interagendo con «buone maniere» con i coetanei e con gli adulti, anche tenendo conto dell'identità maschile e femminile; accettare e accogliere le diversità, comprendendone le ragioni e soprattutto impiegandole come risorsa per la risoluzione di problemi, l'esecuzione di compiti e la messa a punto di progetti; curare il proprio linguaggio, evitando espressioni improprie e offensive.

*Partecipazione:* testimoniare la funzione e il valore delle regole e delle leggi nei diversi ambienti di vita quotidiana (vita familiare, gioco, sport ecc.); contribuire all'elaborazione e alla sperimentazione di regole più adeguate per sé e per gli altri nella vita della famiglia, della classe, della scuola e dei gruppi a cui si partecipa; avvalersi dei servizi offerti dal territorio, riconoscere quando sono affidabili per sé e per gli altri e, soprattutto, contribuire ad identificare proposte per renderli sempre meglio tali, quando non lo fossero; riconoscere in fatti e situazioni il mancato o il pieno rispetto dei principi e delle regole relative alla tutela dell'ambiente (compatibilità, sostenibilità ...); rispettare la segnaletica stradale, con particolare attenzione a quella relativa al pedone e al ciclista.

*Obiettivi di apprendimento per la scuola secondaria di primo grado*

- ✓ Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo
- ✓ organizzazione politica ed economica della Ue (con la moneta unica, la Banca centrale)
- ✓ la Carta dei diritti dell'Ue e la Costituzione europea
- ✓ organismi internazionali (Onu, Unesco, Tribunale internazionale dell'Aia, Alleanza Atlantica, Unicef, Amnesty International, Croce Rossa)
- ✓ distinzione tra autonomia (della persona umana, delle «formazioni sociali», degli enti locali e territoriali, delle istituzioni) e decentramento nei servizi che dipendono dallo Stato

- ✓ connessione tra l'unità e l'indivisibilità della Repubblica, da una parte, e la valorizzazione dell'autonomia e del decentramento dall'altra (art. 5 della Costituzione)
- ✓ il processo di revisione costituzionale e le leggi costituzionali secondo il Titolo V, sez. II del testo del 1948
- ✓ la nuova disciplina degli Statuti delle Regioni
- ✓ l'ordinamento della Repubblica
- ✓ la Corte costituzionale
- ✓ le «formazioni sociali» delle imprese, dei partiti, dei sindacati e degli enti no profit, con la loro regolamentazione costituzionale e legislativa
- ✓ la sussidiarietà orizzontale e verticale
- ✓ i diritti e i doveri del cittadino (soprattutto in rapporto alla salute propria e altrui, alla sicurezza stradale e alla libertà di manifestazione del pensiero)
- ✓ i diritti e i doveri del lavoratore (i Rapporti economici secondo la Costituzione, lo Statuto dei lavoratori, lo Statuto dei lavori).

Situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola secondaria di primo grado:

*Dignità umana*: riconoscersi come persona, cittadino e lavoratore (italiano ed europeo), alla luce della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, del dettato costituzionale e delle leggi nazionali, della normativa europea; riconoscere in fatti e situazioni come il mancato o il pieno rispetto dei principi e delle regole della sicurezza stradale, in particolare dell'uso del casco e dell'equilibrio alimentare per chi guida, sia segno di rispetto della dignità della persona propria e altrui; riconoscere il diritto alla salute come valore personale e sociale di cui si è responsabili anche dinanzi alle generazioni future; leggendo i giornali e seguendo i mass media, riconoscere, nelle informazioni date, le azioni, il ruolo e la storia di organizzazioni mondiali e internazionali e di associazioni internazionali poste al servizio della valorizzazione della dignità umana.

*Identità e appartenenza*: esplorare le proprie multi appartenenze come studente, figlio, fratello, amico, cittadino, abitante della propria regione, della propria nazione, dell'Europa e del mondo, individuare gli elementi di esse che contribuiscono a definire la propria identità e le strategie per armonizzare

eventuali contrasti che le caratterizzano; confrontare l'organizzazione ordinamentale e di governo, nonché le regole di cittadinanza, che contraddistinguono il nostro paese e gli Stati Ue di cui si studia la lingua; riconoscere e rispettare in situazioni consone i simboli dell'identità nazionale ed europea e delle identità regionali e locali; far interagire positivamente in fatti e situazioni ipotetiche o reali il rispetto dei diritti dell'uomo, del cittadino, del lavoratore e dell'imprenditore.

*Alterità e relazione:* conoscere e rispettare la funzione delle regole e delle norme, nonché il valore giuridico dei divieti; partecipare consapevolmente al processo di accoglienza e di integrazione tra studenti diversi all'interno della scuola; conoscere lo Statuto delle studentesse e degli studenti e tenerne conto nel comportamento e nei giudizi da esprimere sulla situazione scolastica; conoscere e rispettare il codice della strada: segnaletica stradale, tipologia dei veicoli e norme per la loro conduzione; gestire le dinamiche relazionali proprie della preadolescenza nelle dimensioni dell'affettività, della comunicazione interpersonale e della relazione tra persone diverse tenendo conto non solo degli aspetti normativi, ma soprattutto di quelli etici.

*Partecipazione:* essere consapevoli delle caratteristiche del territorio in cui si vive e degli organi che lo governano, ai diversi livelli di organizzazione sociale e politica; partecipare alle iniziative promosse per una sempre maggiore collaborazione tra scuola ed enti locali e territoriali; riconoscere i provvedimenti e le azioni concrete che promuovono e tutelano il principio della sussidiarietà verticale ed orizzontale in un territorio; trovare fatti storici, situazioni politiche ed esempi giuridici che possano testimoniare una mancata o insufficiente valorizzazione del rapporto costituzionale che dovrebbe intercorrere tra l'unità e l'indivisibilità della Repubblica e organizzazione istituzionale e ordinamentale fondata sull'autonomia e sul decentramento; comprendere e utilizzare i codici e gli strumenti di comunicazione delle diverse istituzioni; collaborare all'elaborazione e alla realizzazione dei diversi progetti (salute, ambiente, sicurezza ecc.) promossi dalla scuola e dal territorio.

La legge che istituisce l'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione" è il tentativo di superare i limiti che si sono incontrati negli ultimi '50 anni di storia

dell'insegnamento dell'educazione civica, individuando nella formazione dei docenti e nella sperimentazione didattica una possibile strada. Sfortunatamente, a causa della mancanza "di risorse aggiuntive per lo sviluppo delle iniziative indicate" (art. 2 della Legge), questi due assi non hanno prodotto gli effetti desiderati e l'ora di educazione alla cittadinanza è stata impiegata per svolgere il programma delle materie "forti" che nel frattempo si erano viste ridotte il monte ore<sup>49</sup>.

Inoltre, per quanto riguarda la sperimentazione, nonostante nel documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" del 4 marzo del 2009, si faccia esplicito riferimento al progetto ICCS 2009 (International Civic and Citizenship Education Study), terza indagine internazionale sull'educazione civica e cittadinanza promossa dalla IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), non sembra che i risultati della ricerca abbiano in qualche modo influenzato i decision maker. Come sottolinea Losito (2009) "sono numerosi gli aspetti discutibili della proposta di sperimentazione". In particolare Losito ritiene che un primo punto di debolezza sia da individuare nella mancata attenzione al contesto che al contrario permetterebbe di individuare l'approccio migliore per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza. Una seconda criticità emerge dalla lettura degli "obiettivi di apprendimento" e delle "situazioni di compito per la certificazioni delle competenze". I primi vengono rappresentati come un lista di contenuti, i secondi raccolgono valori piuttosto che competenze rendendo difficile la valutazione.

---

<sup>49</sup> Non ho trovato ricerche e dati che possano sostenere questa proposizione, ma il confronto con molte insegnanti che ho avuto modo di incontrare in questi ultimi tre anni, e le loro riflessioni circa il reale svolgimento di questa materia, mi hanno indotto a pensare che potesse essere una pratica diffusa, favorita anche dalle difficoltà che la scuola sta attualmente attraversando.

## Capitolo 4

### Il curriculum per la cittadinanza: opportunità e abilità

In linea con il modello della trasposizione curriculare (Chevallard, 1985; Perrenoud, 1998; McCowan, 2008), questo capitolo è dedicato al curriculum reale implementato nella classe così come è stato ideato e realizzato nel progetto PoliSofia. Nei capitoli precedenti abbiamo presentato un'interpretazione della democrazia, soffermandoci sulla sua declinazione deliberativa che ci ha permesso di definire un modello di cittadinanza come partecipazione e impegno nella vita pubblica della propria comunità e basato sullo sviluppo dell'*agency* individuale e collettiva. Se Democrazia significa partecipazione a un dibattito pubblico e deliberativo, un percorso di educazione alla cittadinanza deve svilupparsi secondo due linee: da una parte deve offrire le opportunità di partecipazione a un dialogo pubblico e deliberativo, dall'altro deve sviluppare nei cittadini quelle abilità specifiche per realizzare una partecipazione autentica a detto dialogo deliberativo. Il presente capitolo è dedicato a queste due dimensioni fondamentali che nel progetto PoliSofia prendono la forma del Consiglio Comunale delle Ragazze e dei Ragazzi (opportunità) e della metodologia della Philosophy for Children (abilità). Un curriculum che si pone come obiettivo la "capacitazione" dello studente come cittadino, non può essere pensato come un percorso astratto, ma deve essere "calato" nella realtà, deve potersi "astrarre al concreto". Se vogliamo, come del resto è nei nostri obiettivi, che l'educazione alla cittadinanza sia una attività dobbiamo pensare in primo luogo al contesto nel quale si opera per poi immaginare le abilità che si desiderano sviluppare e quindi le conoscenze da trasmettere e costruire.

#### 4.1 Il Consiglio Comunale delle Ragazze e dei Ragazzi

Il Consiglio Comunale delle Ragazze e dei Ragazzi (CCRR) è uno strumento di cui si dotano le amministrazioni locali, in sinergia con le scuole, per promuovere la partecipazione delle giovani generazioni alla vita democratica della propria comunità. Non è il solo strumento, negli ultimi anni numerose esperienze hanno visto la diffusione di diverse metodologie in grado di favorire la partecipazione dei giovani - una per tutte la progettazione partecipata - ma l'esperienza dei

CCRR, per le potenzialità che offre e per le caratteristiche che possiede, è forse quella che più di altre riesce a restituire un'esperienza autentica di partecipazione diretta. Come si legge nel Manuale della legge 285/97 "I Consigli dei ragazzi, che possono operare a livello comunale, di circoscrizione o di quartiere, rappresentano un'innovativa modalità di partecipazione dei ragazzi alla vita della collettività sociale in cui vivono, permettendogli di contribuire alle scelte e alle decisioni dalle quali finora sono stati esclusi. [Essi] costituiscono una modalità educativa che permette ai ragazzi di confrontarsi, di gestire la conflittualità nella ricerca di soluzioni che non soddisfano le esigenze dei singoli ma quelle di tutta la collettività di cui si è parte, rendendo in tal modo effettiva la pratica della partecipazione attraverso l'espressione delle proprie idee, esigenze e dei propri desideri, nell'esercizio consapevole dei propri diritti".<sup>50</sup>

I CCRR nascono in Francia nel 1979, anno internazionale dell'infanzia, il primo comune che lo istituisce, su iniziativa del proprio sindaco, è il comune di Schiltgheim, nella regione dell'Alsazia. Oggi sono diffusi in tutto il mondo e in Italia sempre più comuni decidono di attivarlo.

Nel presentare i CCRR, il sindaco di Schiltgheim, evidenzia che sono delle opportunità per "dare la parola ai giovani, consentire loro di esprimere la propria opinione su argomenti che li interessano, quali l'ambiente, le ristrutturazioni stradali, la sicurezza stradale, permettere loro di sostenere dei progetti e di scoprire come si gestisce e come funziona una città, prendere meglio in considerazione i bisogni dei ragazzi nell'ambito della politica giovanile all'interno della società"<sup>51</sup>.

Questa introduzione sintetizza diversi aspetti dei CCRR, il primo riguarda le tematiche trattate, il secondo il modello adottato e infine il rapporto adulto-bambino.

---

<sup>50</sup> Centro nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza, *Infanzia e adolescenza, diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti nella legge 285/97*, (1998) Istituto degli Innocenti, Firenze.

<sup>51</sup> Tratto da Baruzzi, V., Baldoni, A. (2003) "la democrazia si impara", La Mandragola Editrice, Bologna.

### *Le tematiche*

Senza dubbio, sin dai suoi primi anni di vita, i CCRR si sono occupati di tematiche relative all'ambiente urbano. La crescente consapevolezza e attenzione riguardo alle condizioni di deprivazione che vivono in particolare i bambini nelle loro città e che è stata denunciata anche dall'UNICEF, come la riduzione delle opportunità di socializzazione e le inadeguate pianificazioni urbane che trascurano i bisogni e i desideri dei cittadini, accompagnate da un ampio dibattito nella società civile, così come in quella scientifica, sui rischi ambientali prodotti da un modello di crescita economica insostenibile, ha permesso il fiorire di esperienze partecipate che hanno visto il coinvolgimento della cittadinanza anche su questioni che fino ad allora erano di esclusiva competenza degli "esperti". Si afferma una nuova attenzione rispetto a quelli che Bobbio definisce i diritti di terza generazione come il diritto alla salute, al benessere, alla difesa dell'ambiente e con loro una moltiplicazione delle educazioni: educazione ambientale, educazione alla salute, educazione ai diritti, ... che ha spesso trovato nell'implementazione di metodologie partecipative la strada maestra da seguire. Accanto a questa sensibilità verso le questioni ambientali che ha prodotto numerose esperienze educative nelle quali la scuola, pur affermando la sua centralità si è aperta al territorio in linea con l'approccio comunitario, si è andata diffondendo anche una nuova attenzione nei confronti dell'educazione alla legalità. Seppur fortemente orientata verso la lotta alla mafia, l'educazione alla legalità, come vedremo nel capitolo 3, ha visto sempre di più il prevalere di un approccio basato sull'acquisizione e sulla comprensione dei diritti di cittadinanza e della convivenza democratica.

Possiamo presentare il progetto Poli§ofia come un'esperienza di educazione alla legalità dove per legalità non viene inteso solamente il rispetto delle norme e delle istituzioni quanto, recuperando l'origine della parola legge, comprendere e fare esperienza di quel legame che nasce dal rispetto e dal riconoscimento di sé e dell'altro.

### *I diversi modelli*

Per quanto riguarda il secondo aspetto è possibile individuare due modelli di CCRR, il primo orientato verso la conoscenza delle istituzioni democratiche e le

sue procedure. Questo modello, che interpreta l'esperienza del Consiglio come un gioco di simulazione attraverso il quale conoscere "come fanno i grandi", si regge, come direbbe McLaughlin, su una idea *minimal* di cittadinanza, su una idea di cittadinanza come status. Il secondo modello, invece, propone una cittadinanza che fa propria l'approccio dell'*agency*, e interpreta il Consiglio come un luogo di educazione alla democrazia e alla cittadinanza attiva e responsabile, in cui costruire, attraverso la collaborazione tra i pari e con il supporto degli adulti, il proprio senso di appartenenza e partecipazione alla vita della propria comunità, interagendo con la città e il territorio che diventano laboratori per comprendere la realtà e trasformarla immaginando attività collettive frutto di un confronto ragionevole tra le parti.

Come abbiamo visto nel capitolo 3 questi due approcci non si escludono, anzi devono essere valorizzati entrambi. In un percorso di educazione alla democrazia le istituzioni sono e rimangono un punto di riferimento, ma devono poter essere vissute, criticate e trasformate per evitare che quel processo di allontanamento delle giovani generazioni dalla vita politica diventi inarrestabile<sup>52</sup>.

I CCRR si dividono in consultivi e deliberativi. La differenza principale consiste nel fatto che sebbene entrambi possano contare su un budget economico, nel primo caso le risorse sono destinate al funzionamento del CCRR, mentre nel secondo vengono destinate al Consiglio delle risorse economiche che i ragazzi possono utilizzare per realizzare i progetti che ritengono prioritari dal loro punto di vista.

Benché, come è stato affermato anche nel secondo meeting expert sulla partecipazione organizzato dal PIDIDA e che si è svolto a Padova il 26 novembre 2010, la qualità della partecipazione non dipenda direttamente dagli aspetti economici, la possibilità di gestire un capitolo di spese offre una cornice concreta dentro la quale pensare il proprio agire.

---

<sup>52</sup> Sono stato molto colpito dall'atteggiamento dei ragazzi e delle ragazze quando per la prima volta sono entrati nella sala consiliare del Comune di Rovigo il primo giorno di insediamento del consiglio comunale dei ragazzi. Entrare nella sala consiliare di cui spesso avranno sentito parlare nei telegiornali o sui giornali, con la foto del presidente della repubblica e la bandiera italiana ed europea, così come sedersi nell'assemblea e parlare usando il microfono della loro postazione, credo che abbia avuto un gran impatto emotivo testimoniato dal silenzio con il quale hanno preso il loro posto e dall'attenzione che hanno mantenuto durante le due ore successive in cui sono stati presentati i loro programmi e decise le commissioni. La qualità della loro partecipazione alle attività del consiglio ha colpito anche le insegnanti presenti che non riconoscevano nei bambini seduti nel consiglio gli stessi che ogni giorno incontrano a scuola.

Molto spesso i programmi con i quali i bambini vengono eletti, sono pieni di progetti di difficile realizzazione, quando del tutto impraticabili. Uno degli equivoci maggiori, che riprenderemo quando parleremo del rapporto bambino-adulto, è che il bambino sia portatore di uno sguardo puro e innocente da contrapporre allo sguardo cinico dell'adulto che ha perso la semplicità e freschezza crescendo. Tuttavia le proposte delle ragazze e dei ragazzi quasi sempre colgono un problema reale<sup>53</sup>, avere a disposizione delle risorse economiche costituisce un limite che dal punto di vista della nostra intenzionalità educativa diventa un'opportunità. In primo luogo perché viene assicurata la realizzazione del progetto, aspetto non di secondaria importanza in quanto restituisce al bambino la sua capacità di vedere realizzate le sue proposte<sup>54</sup> e in secondo luogo perché dentro tale cornice si può immaginare un percorso di indagine, di ricerca, di elaborazione delle proposte, di costruzione di alternative, di discussione e infine di decisione.

Il CCRR, sia nella sua dimensione consultiva che in quella deliberativa, può essere interpretato come lo strumento per l'implementazione dell'art. 12 della Convenzione Internazionale dei Diritti delle Bambine e dei Bambini<sup>55</sup> che recita

---

<sup>53</sup> Ricordo che uno dei consiglieri era stato eletto perché voleva costruire un tram che collegasse il centro di Rovigo con il centro commerciale La Fattoria. Al netto dei giudizi che si possano esprimere sul fatto che si scelga un centro commerciale come luogo in cui trascorrere il proprio tempo libero, che dovrebbe farci interrogare sia sui modelli che la nostra società veicola che sulla natura del tempo libero e degli spazi a disposizione che le nostre città sono capaci di immaginare, sebbene l'idea del tram possa risultare poco praticabile, certamente il bambino individua un problema che avverte come prioritario: la possibilità di muoversi autonomamente. Molto probabilmente l'idea di un tram che lo porti al centro commerciale nasce dalla sua impossibilità ad andarci da solo e raggiungere così i suoi amici che alla fattoria trascorrono il loro tempo libero. L'investimento in opere pubbliche esula le competenze del CCRR, la questione della mobilità in autonomia e sicurezza, invece, è centrale.

<sup>54</sup> Numerose ricerche hanno dimostrato l'influenza della partecipazione sullo sviluppo dell'autostima dei bambini e sulla capacità di comprendere i pensieri e i sentimenti degli altri (Coles, 1986; Feffer e Gourevitch, 1960; Flavell, Botkin e fry, 1968; Guardo e Bohan, 1971; Broughton, 1978; Chandler, 1977; Selman, 1980).

<sup>55</sup> La Convenzione, adottata dalle Nazioni Unite il 20 novembre del 1989 e ratificata dal Governo italiano nel maggio del 1991, è il punto conclusivo di un percorso iniziato nel 1919 con l'adozione da parte della Conferenza Internazionale del Lavoro della "convenzione sull'età minima", primo strumento internazionale sulla tutela dei diritti dell'infanzia a cui ha fatto seguito, nel 1924, la dichiarazione di Ginevra sui diritti del bambino, adottata dalla Quinta Assemblea Generale della Società delle Nazioni. La dichiarazione di Ginevra, pur rappresentando un passo importante verso l'affermazione delle necessità materiali ed affettive del minore, non è concepito come uno strumento in grado di valorizzare il bambino, il quale continua ad essere un destinatario passivo di diritti al quale garantire protezione e assistenza. Nel 1959 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, vota all'unanimità la Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo. La Dichiarazione, in continuità con il testo del 1924, chiede agli Stati firmatari di riconoscere e impegnarsi nell'applicazione e nella diffusione dei principi affermati nel testo. La Dichiarazione del 1959, pur non essendo

“Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità. A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale”. Questo ci porta direttamente al secondo aspetto, il rapporto adulto bambino.

### *Il rapporto adulto-bambino*

Il CCRR è dunque il luogo in cui i bambini possono esprimere liberamente le loro opinioni, ma affinché questa espressione possa assumere tutto il suo carattere educativo ed emancipativo, deve corrispondere un ascolto, un ascolto che si incarna nei loro coetanei, ma soprattutto nell’ascolto dell’adulto.

Nel primo capitolo abbiamo visto, grazie alla riflessione di Qvortrup, come la relazione adulto-bambino sia attraversato da una molteplicità di paradossi. Questi paradossi sono il risultato dell’incontro di due visioni contrastanti che coabitano nella nostra esperienza dell’infanzia, da una parte abbiamo la diffusione di una nuova cultura dell’infanzia che si è costruita a partire dai due principi presentati nel corso del primo capitolo: l’infanzia come componente strutturale di ogni società e l’idea del bambino come attore sociale; dall’altra il senso comune che

---

vincolante, introduce il concetto che anche il minore, al pari di qualsiasi altro essere umano, sia un soggetto di diritti, riconosce il principio di non discriminazione e quello di un’adeguata tutela giuridica del bambino sia prima che dopo la nascita, ribadisce il divieto di ogni forma di sfruttamento nei confronti dei minori e auspica l’educazione dei bambini alla comprensione, alla pace e alla tolleranza. Inoltre include una serie di diritti non previsti nella precedente Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo, quali il divieto di ammissione al lavoro per i minori che non abbiano raggiunto un’età minima, il divieto di impiego dei bambini in attività produttive che possano nuocere alla sua salute o che ne ostacolino lo sviluppo fisico o mentale e il diritto del minore disabile a ricevere cure speciali. La convenzione diventa così il primo strumento di tutela internazionale e afferma quattro principi fondamentali:

- ✓ il principio di non discriminazione
- ✓ il superiore interesse del bambino
- ✓ il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo
- ✓ il diritto all’ascolto delle opinioni del bambino

invece condiziona i nostri rapporti con il mondo infantile che continua a essere percepito, nonostante le migliori intenzioni, come un *human becomings*.<sup>56</sup>

In questa prospettiva la proposta di Tonucci, risulta particolarmente esplicita. A partire dall'esperienza condotta dal Comune di Fano, "La città dei bambini", Tonucci invita a pensare l'infanzia come parametro per immaginare le politiche dell'amministrazione locale, sostituendo il cittadino medio, adulto maschio e lavoratore con il bambino, in quanto una città "adatta ai bambini sarà una città più adatta per tutti" (Tonucci, 2000). L'invito non è semplicemente "di realizzare iniziative, opportunità, strutture nuove per i bambini, di difendere i diritti di una componente sociale debole. Non si tratta quindi di modificare, aggiornare, migliorare i servizi per l'infanzia, che rimane un dovere importante della pubblica amministrazione. Si tratta invece di abbassare l'ottica dell'amministrazione fino all'altezza del bambino, *per non perdere nessuno*. Si tratta di accettare la diversità che il bambino porta con sé *a garanzie di tutte le diversità*" (Tonucci, 2000).

Pur condividendo le premesse morali e politiche della proposta di Tonucci, il progetto Polișofia non ha fatto proprie le sue conseguenze educative che denunciano una riduzione della complessità dell'esperienza umana da parte dell'educatore a favore di un maggior controllo finalizzato alla misurabilità degli apprendimenti. Secondo Tonucci gli apprendimenti significativi il bambino li acquisisce nei suoi primi anni di vita lontano dai materiali didattici e dai programmi scolastici, quando attraverso il gioco "si confronta da solo con la complessità del mondo". Il progetto Polișofia sostituisce questa visione spontaneistica dell'esperienza con un approccio che vede nell'autenticità il suo principio ispiratore. Il rifiuto di una visione spontaneistica deriva dall'aver scelto come modello di riferimento la teoria dell'attività, in cui l'apprendimento è sempre mediato, dunque anche il bambino in età prescolare userà, per comprendere il mondo che lo circonda, quegli strumenti che il mondo stesso gli offre e che a scuola assumono le sembianze dei materiali didattici, così come

---

<sup>56</sup> A questo proposito è sorprendente come nelle nostre società la condizione del bambino risulti speculare a quella del bambino nel medioevo. Come ha illustrato Ariès nel suo lavoro, all'assenza della rappresentazione del bambino nell'iconografia medioevale corrispondeva invece una sua presenza nella vita pubblica, aspetto questo che sembra ribaltato nelle nostre società in cui a fronte di una iper-rappresentazione del bambino nella pubblicità e negli altri mezzi di comunicazione, per esempio, corrisponde una quasi totale assenza nello spazio pubblico e nella vita sociale, tanto che alcuni studiosi parlano della scomparsa dell'infanzia (Postman, 1982)

esistono i programmi anche prima di entrare nell'istituzione scuola, benché questi non siano dettati da nessun ministero, ma siano veicolati dalla cultura di appartenenza “Il bambino non diventa *sociale* apprendendo. Deve essere *sociale per apprendere*” (Mead, 1934).

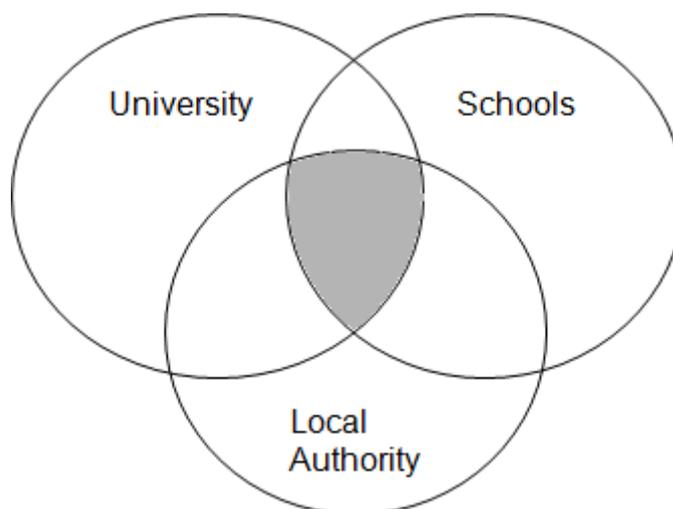
Per realizzare questo passaggio epistemologico è necessario ripensare in primo luogo la figura dell'adulto e la sua relazione con questa tipologia di esperienza di partecipazione. Bruner sostiene che “una delle proposte più radicali emerse dalla psicologia culturale nel campo dell'educazione è stata quella di rivoluzionare la concezione della classe, considerandola appunto una sottocomunità di persone che apprendono le une dalle altre, dove il docente ha il compito di orchestrazione. [...] Come il narratore onnisciente è scomparso dalla *fiction* moderna, anche l'insegnante onnisciente è destinato a scomparire dalle aule scolastiche del futuro” (Bruner, 1997).

Se questo vale per l'insegnante allora vale per tutti gli adulti che sono chiamati a interagire con il CCCR in particolare la figura del facilitatore, il cui compito non è garantire i saperi quanto i percorsi di conoscenza (Ameglio e Caffarena, 2002). Oltre a promuovere processi riflessivi, il facilitatore deve stimolare atteggiamenti di ricerca, così come avere cura della dimensione relazionale tra i partecipanti. Visto il delicato ruolo che spetta all'adulto dal quale può dipendere la riuscita o meno dell'intero progetto, è necessario che questo ruolo sia condiviso con altri soggetti.

Nel progetto poli§ofia la facilitazione del Consiglio è stata condivisa tra i ricercatori coinvolti, le insegnanti referenti per ogni istituto comprensivo e il personale tecnico-amministrativo degli Uffici dell'Assessorato alle Politiche Giovanili del Comune di Rovigo. Questa modalità organizzativa, che chiameremo co-management per riprendere una definizione del Consiglio d'Europa, oltre ad arricchire la proposta educativa grazie alla valorizzazione delle diverse competenze, ha svolto anche una funzione di traduzione dei diversi “linguaggi burocratici” tra le istituzioni rappresentate necessaria nonostante la loro prossimità territoriale<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> La diversa natura delle istituzioni coinvolte (Scuola, Comune e Università) ha rischiato spesso di influire negativamente sulle attività del consiglio. Un esempio emblematico è la percezione del tempo. Gli obblighi burocratici che ogni Istituzione è chiamata a rispettare comporta delle



**Fig. 4.** Modello co-management applicato al progetto poli§ofia

Come illustrato nella fig.4 il co-management (che ha visto anche il coinvolgimento dei consiglieri) diventa, rispetto ai luoghi istituzionali dei soggetti coinvolti, un luogo periferico, lontano dal core knowledge prodotto dalle diverse comunità, nel quale i brokers, i soggetti coinvolti, possono favorire nuovi approcci e apprendimenti (Wenger, 2010).

#### **4.2 Gli altri protagonisti**

La proposta di istituire un CCRR può essere fatta da un sindaco, un assessore, un operatore comunale, dalla scuola, da una associazione o un gruppo di genitori, ma una volta istituito è nell'interesse del Consiglio stesso promuovere la sinergia e il coinvolgimento dell'intera comunità.

Il CCRR possono diventare il luogo per una progettualità educativa frutto della sinergia di scuole, pubblica amministrazione, famiglie, associazioni locali, e come è stato nel progetto Poli§ofia, anche l'Università.

---

tempistiche diverse, il costante dialogo tra queste tre realtà ha permesso di conoscerle e prevederle quando è stato possibile .

#### *4.2.1 La scuola*

La scuola gioca un ruolo di primo piano nell'esperienza del CCRR. Essendo il Consiglio un'esperienza educativa, la scuola è il suo interlocutore privilegiato. Solo se c'è un pieno appoggio da parte delle istituzioni scolastiche un consiglio riesce a costruire intorno a sé una comunità educante in grado di promuovere una cultura della partecipazione e della legalità. La scuola è un punto di snodo che non può non essere al centro di proposte di educazione alla legalità, anche qualora esse si realizzino in contesti politici come quello dei consigli comunali. Non è un caso infatti che i CCRR, sebbene si confrontino direttamente con le istituzioni locali e con i loro amministratori, nascano quasi sempre in ambito scolastico, in rapporto con i programmi didattici, per favorire lo sviluppo degli aspetti educativi derivanti dalla consapevolezza di un ruolo di cittadinanza attiva. La scuola può e deve quindi divenire contesto comunitario, fatto di micro-comunità nelle classi e aperto alla comunità educante più allargata. La sua funzione educativa non si esaurisce nella sola definizione di curricula disciplinari, ma comprende percorsi formativi per lo sviluppo di personalità responsabili nei confronti di se stessi, degli altri e della società di riferimento, che richiedono il coinvolgimento di tutti i soggetti politici e sociali per realizzarli. È Dewey a sottolineare che “La scuola stessa deve essere una vita di comunità in tutto quello che implica questo concetto. Le percezioni e gli interessi sociali possono essere sviluppati solo in un ambiente realmente sociale, dove vi sia uno scambio nella costruzione di un'esperienza comune” (Dewey, 1974). È per questo che il contesto scolastico verrà considerato nella ricerca come uno degli ambienti principali in cui realizzare progetti di educazione alla legalità in sintonia e concertazione rispetto alle iniziative degli enti locali in tal senso.

Allo stesso tempo anche la scuola può trarre beneficio dal dialogo con i CCRR, lasciandosi modificare nei suoi assetti organizzativi e curriculari dalle istanze del CCRR. È possibile affermare che i CCRR sono per la scuola un'ulteriore possibilità di abbandonare un modello trasmissivo della conoscenza a favore di quello costruttivista (Tonucci, 1990), favorendo un apprendimento consapevole in cui lo studente non solo esprime le conoscenze che acquisisce, ma le sa anche impiegare in prestazioni reali che non si esauriscono in prove di valutazione standardizzate, ma in attività che loro stessi immaginano per far fronte a problemi

che sentono propri. Nella realizzazione dei progetti che i ragazzi hanno discusso e votato, gli studenti fanno “ricorso alle conoscenze usandole in contesti diversi da quelli in cui erano state apprese, rendendole quindi operative, mettendo in gioco i propri schemi di interpretazione della realtà” (Amelio e Caffarena, 2002).

Il CCRR diventa per la scuola un luogo in cui sperimentare ed elaborare metodologie didattiche ed educative innovative, in quanto promuove un lavoro ispirato da domande le cui risposte non sono conosciute in anticipo e dove spesso nemmeno la domanda è conosciuta prima di essere posta (Hoeg, 1996).

#### *4.2.2 L'amministrazione locale*

Una volta attivato un CCRR, l'amministrazione locale, deve assumersi due impegni principali: politico e tecnico-amministrativo.

Per quanto riguarda l'impegno politico, la responsabilità ricade in prima istanza sul sindaco e sugli assessori i quali devono impegnarsi nelle loro azioni di governo della città affinché siano riconosciuti i diritti delle bambine e dei bambini e che questi trovino spazio nella realtà e concretezza della vita quotidiana, in altre parole assumere l'infanzia come parametro (Tonucci, 1996). Una manifestazione tangibile di questo impegno può essere riscontrata nella destinazione di una voce del budget comunale all'implementazione di un percorso di partecipazione e impegno alla vita collettiva, così come è il CCRR<sup>58</sup>. Un secondo aspetto in cui l'impegno politico da parte degli amministratori può dimostrare il suo grado di coinvolgimento è l'intenzione di dare continuità a queste esperienze, infine il riconoscimento dell'esperienza per il suo intrinseco valore educativo.

Per quanto riguarda l'impegno tecnico-amministrativo è direttamente proporzionale alla complessità dei progetti e delle attività del CCRR. Le segreterie dell'assessorato che ha la competenza per il CCRR giocano un ruolo fondamentale perché attraverso di loro passano le comunicazioni tra il Comune e le scuole, tra le famiglie e le associazioni, e la gestione degli spazi e dei materiali al servizio del Consiglio. Poiché è molto probabile quanto auspicabile che la “cabina di comando” venga individuata nell'assessorato competente è necessario che il lavoro condotto dai suoi uffici sia ispirato agli stessi principi di

---

<sup>58</sup> Fornire al CCRR strumenti idonei per il suo funzionamento è affermato inoltre nel manuale della legge 285/97.

partecipazione e collaborazione che vengono affermati nel CCRR, questo perché l'architettura istituzionale che i CCRR mettono in piedi richiede sia la collaborazione tra istituzioni che, come abbiamo visto, possiedono “linguaggi burocratici” diversi, che l'interazione tra persone che per ragioni pubbliche o private possono favorire o ostacolare la riuscita del progetto. Il CCRR interviene nella realtà dei rapporti e delle relazioni e come avviene per ogni altra attività umana questi possono diventare delle barriere o delle opportunità per il progetto. Infine gli uffici del Comune rappresentano per il CCRR degli informatori privilegiati in quanto sono a conoscenza di molti aspetti significativi per l'ideazione e progettazione delle loro attività che hanno per oggetto la città.

### **4.3 Come Funziona un CCRR**

I CCRR sono un organismo elettivo la cui composizione per età e numero dei consiglieri, è definita dal regolamento del CCRR adottato da ogni singola istituzione locale. Solitamente sono eleggibili le bambine e i bambini di età compresa tra i 9 e i 13 anni, e il numero dei consiglieri, varia a seconda del numero degli Istituti Comprensivi inclusi nel progetto e dalle dimensioni della città.<sup>59</sup>

Ad eleggere i Consiglieri sono i propri compagni di scuola, anche questa procedura può variare a seconda delle esperienze. Nel caso di Rovigo per candidarsi era necessario raccogliere almeno 10 firme. Una volta raggiunto il numero minimo era possibile presentare il programma che, in virtù anche del sostegno che i ragazzi trovavano a scuola da parte del corpo docente, poteva essere elaborato individualmente o collettivamente. Prima della data delle elezioni, stabilite dal Comune, ogni candidato presentava il suo programma a tutta la scuola. In ogni scuola, i due candidati che ricevevano il maggior numero di preferenze, erano eletti consiglieri.

La fase della “Campagna elettorale” è molto delicata, tanto che in diverse esperienze, soprattutto nei piccoli comuni, si cerca di evitare che le procedure trasformino questo momento in un'attività troppo formale e rigida. Tuttavia è necessario un accompagnamento per evitare che questo momento produca

---

<sup>59</sup> A Rovigo per i primi due mandati del Consiglio i consiglieri eletti erano 40, il nuovo consiglio eletto nel mese di dicembre 2010 conta 32 consiglieri.

dinamiche competitive tra singoli bambini o finisca per riprodurre un modello estraneo al tipo di esperienza. Questi rischi possono essere ridotti favorendo le informazioni necessarie al corretto svolgimento della campagna elettorale e programmando sin dalle prime battute questa fase insieme alle insegnanti.

A parte queste considerazioni di ordine organizzativo, il momento della campagna elettorale è importante in quanto tematizza l'aspetto della rappresentanza<sup>60</sup>. Nell'ambito dell'educazione alla democrazia la questione della rappresentanza è significativa. Per evitare che l'esperienza del Consiglio sia vissuta in modo autentico solo dal ristretto numero di consiglieri e venga percepita come insignificante dal resto dei compagni è necessario costruire un continuo dialogo tra il Consiglio e la Scuola che non si può risolvere con la realizzazione di una bacheca informativa sulle attività del Consiglio all'ingresso delle scuole. Seppur fondamentale questo strumento, ampiamente diffuso nella scuola, non è sufficiente. Per favorire il coinvolgimento del maggior numero di bambine e bambini, il progetto poli§ofia ha implementato nelle classi dei consiglieri delle attività di discussione secondo la metodologia della P4C che in questo caso, oltre alla sua intenzionalità educativa che come abbiamo visto anche nel capitolo 2 era mirata allo sviluppo delle capacità argomentative e di ragionamento, si configurava come un ponte tra il consiglio e la scuola. Le proposte presentate dalle commissioni, prima di essere presentate in Consiglio per essere votate, venivano sottoposte all'attenzione dei compagni di classe i quali collaboravano con i loro consiglieri per migliorarle e ampliarle. I compagni di scuola erano coinvolti anche nella fasi precedenti l'elaborazione del progetto quando, attraverso questionari, interviste e indagini, sostenevano il lavoro dei consiglieri nella raccolta di informazioni e nell'individuazione delle situazioni problematiche che ritenevano significative.

Un altro momento in cui emerge la questione della rappresentanza è l'elezione del sindaco da parte dei consiglieri. Il Regolamento del CCRR di Rovigo prevede che

---

<sup>60</sup> La questione della rappresentanza è stata evidenziata dagli stessi consiglieri i quali durante un incontro della commissione scuola e gemellaggi hanno notato l'assenza di bambini stranieri nel Consiglio. I consiglieri hanno spiegato questa assenza a partire dalla modalità per presentare le candidature. Poiché la condizione per candidarsi è in primo luogo raccogliere 10 firme a sostegno del candidato, probabilmente i bambini stranieri hanno più difficoltà a trovare chi li sostenga. I consiglieri hanno dunque ipotizzato che poiché molti di loro sono appena arrivati in Italia e parlano male la lingua, ma anche se fossero nati in Italia, hanno meno occasioni per incontrare i loro compagni e per costruire relazioni significative.

il sindaco venga eletto con la maggioranza assoluta dei voti, il bambino o la bambina che raggiungono la metà più uno delle preferenze viene nominato sindaco. La figura del sindaco non ha particolari funzioni né compiti rispetto ai consiglieri, la sua funzione è moderare gli incontri del Consiglio e rappresentarlo nelle occasioni ufficiali come le celebrazioni per il 2 giugno, il 25 aprile, il 20 novembre,... quando le istituzioni organizzano manifestazioni pubbliche. Tuttavia rimane un posto ambito per la maggioranza dei consiglieri. Il consiglio uscente ha proposto che il sindaco venga estratto a sorte e, per permettere al più ampio numero di consiglieri di ricoprire l'incarico, ha avanzato la richiesta che il suo incarico duri un mese.

Le commissioni, invece, pur non essendo presenti in tutte le esperienze dei CCRR, quando vengono istituiti, come nel caso di Rovigo, sono il luogo operativo per l'ideazione e la programmazione degli interventi. Le commissioni vengono istituite per elaborare le proposte in base alla materia di loro competenza. Possono essere definite a priori o come è avvenuto a Rovigo, a partire dai programmi presentati dagli stessi Consiglieri. Gli incontri delle commissioni sono particolarmente significativi perché sono l'occasione per far emergere gli interessi dei bambini e valorizzare la loro prospettiva sulla città e sulla vita in comune. I lavori delle commissioni possono inoltre offrire stimoli ai docenti per includere nella loro programmazione curricolare le attività e le tematiche portate avanti nel consiglio, ancorando il processo di apprendimento a esperienze concrete che avranno poi una visibilità nella comunità.

#### **4.4 La Philosophy for Children per lo sviluppo della democrazia del pensiero**

Abbiamo cercato di individuare l'ideale di democrazia che si è andato affermando negli ultimi venti anni e quali sono le abilità che un cittadino di una moderna democrazia deve sviluppare. Abbiamo presentato un possibile contesto che offre le opportunità per esercitare la propria cittadinanza, ora ci occuperemo di comprendere come poterle sviluppare le capacità del cittadino affinché una democrazia possa prosperare.

A partire dalla definizione di competenze di cittadinanza nelle sue dimensioni cognitive e affettive abbiamo trovato nel curriculum della P4C un modello

didattico efficace per sviluppare nei bambini quelle competenze che le democrazie richiedono.

È ormai sempre più diffusa l'idea che una democrazia abbia bisogno di cittadini ragionevoli, ma per poter comprendere cosa significa essere ragionevoli è necessario chiarire cosa intendiamo per razionalità e come questa sia "educabile". Per Habermas (1986) la razionalità è correlata al modo in cui i soggetti utilizzano il loro sapere. A partire dall'analisi degli enunciati attraverso i quali esprimiamo le nostre opinioni, il sociologo tedesco individua dei criteri per definire la razionalità che valgono anche per altre tipologie di espressioni la cui validità che le rende razionali è in funzione della corrispondenza con una norma per esempio, o con delle giustificazioni di ordine soggettivo come possono essere i desideri, i sentimenti o i valori che trovano legittimità nella propria esperienza vissuta.

Un'espressione è dunque razionale quando incarna un sapere fallibile, quando fa riferimento al mondo oggettivo e quando è accessibile a una valutazione oggettiva<sup>61</sup>. La razionalità di cui Habermas ci parla è una razionalità di tipo comunicativo che trova la sua forza valorizzando la dimensione della costruzione del consenso, che caratterizza il parlare argomentativo, e supera la visione strumentale della ragione, aprendo l'analisi delle pretese di validità di un enunciato o una azione, non solo alla loro capacità di raggiungere uno scopo o risolvere un problema, ma "allo sfondo condiviso intersoggettivamente dalla comunità" (Habermas, 1986).

A partire dalla definizione di democrazia nella sua declinazione deliberativa, diventa, ai fini del nostro lavoro, fondamentale dedicarci all'educazione di una razionalità comunicativa in cui il soggetto, come membro di una comunità, sia capace "di orientare il suo agire a pretese di validità riconosciute intersoggettivamente" (Habermas, 1986).

Per quanto riguarda l'educabilità di una razionalità comunicativa, diventa significativa la riflessione di Lipman e il suo tentativo di "razionalizzazione del

---

<sup>61</sup> È opportuno chiarire che l'uso del termine oggettivo rimanda a una valutazione di ordine trans-soggettivo. È oggettiva una valutazione che "per qualsiasi osservatore o destinatario riveste lo stesso significato che ha per il soggetto stesso che di volta in volta agisce [...] il mondo acquisisce oggettività solo in quanto vale come uno e identico mondo per una comunità di soggetti capaci di linguaggio e di azione" (Habermas, 1986).

curriculum” condotto a partire dalla valorizzazione del pensiero filosofico nella sua dimensione formativa.

La proposta di Lipman, conosciuta come Philosophy for Children, recupera la filosofia e il filosofare come pratica generatrice per formare le capacità di ragionamento necessarie per la realizzazione di un pensiero democratico, pensiero che deve essere letto in modo complesso – *Complex Thinking* appunto -, in quanto strumento critico, creativo e affettivo-valoriale necessario per la costruzione, attraverso il dialogo, di un consenso intrasoggettivo. La filosofia che Lipman auspica possa essere insegnata in tutti gli ordini e gradi dell’istruzione non è quella accademica, ma, come afferma lui stesso “una filosofia narrativa che ponga l’accento sul dialogo, sulla deliberazione e sul rafforzamento del giudizio e della comunità”.

Il cuore della proposta è rappresentato dalla comunità di ricerca filosofica “la cui epistemologia sarà rappresentata da un equilibrio filosofico” (Lipman, 2003), un equilibrio che non trova le sue fondamenta nell’affermazione di una verità assoluta quanto “un continuo rifacimento, una correzione e un miglioramento costanti di ogni aspetto lacunoso, affinché l’equilibrio venga mantenuto” (Lipman, 2003).

Per Lipman una comunità di ricerca è riflessiva e deliberativa quando promuove un pensiero critico che faccia appello a criteri come la rilevanza, la precisione e la coerenza, un pensiero creativo capace di immaginazione e infine un pensiero affettivo valoriale, che sia in grado di riconoscere i valori e farli diventare patrimonio di tutte e tutti. Tenere insieme queste tre dimensioni, che definiscono l’approccio multidimensionale del pensiero secondo Lipman, è la sfida di un’educazione far proprie le potenzialità e riconosca la necessità della “moderna convivenza”.

#### *4.4.1 Il pensiero critico nella P4C*

Secondo Lipman, oggi siamo chiamati a esprimere giudizi ragionevoli senza poter fare appello, come avveniva nelle società antiche e in quelle tradizionali, alla nostra ragione o alla nostra esperienza. Oggi per esprimere un giudizio ragionevole dobbiamo fare appello al pensiero critico, ovvero un pensiero pratico che cerca di sviluppare sia un processo che un prodotto: il giudizio. Il pensiero

critico dunque non è solo comprensione, ma anche l'uso che si fa di questa comprensione per determinare una trasformazione ragionevole. Le caratteristiche del pensiero critico secondo Lipman sono:

1. L'uso dei criteri
2. L'autocorrezione
3. La sensibilità al contesto

La definizione dei criteri, che svolgono il ruolo delle ragioni, è necessaria per giudicare l'attendibilità di un giudizio; i criteri sono le regole o i principi che vengono usati per formulare un giudizio, è la lente attraverso la quale possiamo valutarli. Il pensiero critico è "un pensiero attendibile che utilizza criteri e che può essere valutato ricorrendo a criteri" (Lipman, 2003).

Poiché una delle funzioni esercitate dai criteri è quella di fornire le basi perché il confronto tra le diverse posizioni sia possibile, possiamo considerare i criteri come strumenti per una procedura razionale. Il secondo aspetto che rende un pensiero critico tale è la presenza di una procedura auto correttiva, tipica della ricerca scientifica. Per Pierce infatti la qualità di una ricerca si misura in termini di capacità di individuare le proprie debolezze e correggere i difetti procedurali. Infine la sensibilità al contesto che permette al pensiero critico di riconoscere le circostanze eccezionali o irregolari, le contingenze e le restrizioni che possono intervenire rendendo inaccettabile un ragionamento che altrimenti lo sarebbe, le configurazioni generali che al contrario potrebbero rendere accettabile un pensiero che in un altro contesto risulterebbe errato, la natura della prova e, per concludere la definizione di Lipman sul pensiero critico sensibile al contesto, l'impossibilità di tradurre i significati da un contesto a un altro. Possiamo definire il pensiero critico come un pensiero sensibile al particolare e all'unico, un antidoto alla stereotipizzazione e al pregiudizio.

#### *4.4.2 Il pensiero creativo nella P4C*

Possiamo definire il pensiero creativo come quella facoltà che ci permette di "creare nuove prospettive, nuovi valori, nuovi rapporti, nuovi modi di organizzare il mondo" (Sharp, 2005), possibilità che ci viene data dallo stupore che nasce dalla scoperta, che non si limita a vedere il mondo così come è, ma come potrebbe essere.

Per Lipman il pensiero creativo è amplificativo nel senso che ci permette di andare oltre le informazioni date, espandendo sia il nostro pensiero che la capacità di pensare, è dunque un pensiero metaforico. È inoltre un pensiero provocatorio in quanto trasgredisce le “regole” della tradizione, fino a trasformarle in qualcosa di radicalmente diverse, è un pensiero che non viene limitato dal pregiudizio, ma che riesce ad affermare la propria autonomia, dove il pensiero dell’altro non è uno strumento omologante, ma un interlocutore con il quale interagire per scoprire la nostra creatività.

Lipman definisce 12 criteri per valutare un pensiero creativo:

- Originalità: criterio necessario ma non sufficiente per definire il pensiero critico.
- Produttività: il pensiero creativo propone soluzioni di successo alle situazioni problematiche che incontra.
- Immaginazione: capacità di configurare mondi possibili.
- Indipendenza: il pensiero creativo è autonomo, ma non solitario.
- Sperimentazione: il pensiero creativo fa proprie le procedure della ricerca, mette continuamente in discussione le sue posizioni e cerca di falsificare le sue ipotesi.
- Olistico: il pensiero creativo è rivolto alle relazioni tra le parti e il tutto.
- Espressione: il pensiero creativo è l’espressione non solo di chi pensa, ma anche di ciò che viene pensato.
- Autotrascendenza: il pensiero creativo cerca di andare sempre oltre il livello raggiunto
- Sorpresa: il pensiero creativo cerca di mettere continuamente in discussione la propria comprensione dell’esistente, generando stupore e meraviglia.
- Generatività: il pensiero creativo moltiplica i punti di vista, produce alternative, genera nuove e possibili percorsi di indagine.
- Maieutica: il pensiero creativo cerca di tirar fuori il meglio dalle esperienze e dall’incontro con l’altro.
- Inventiva: capacità di produrre diverse alternative.

Questa lista di criteri, certamente non esaustiva per descrivere la complessità di un pensiero creativo, rappresentano nell'intenzione di Lipman sia una sintesi dei valori che contraddistinguono il pensiero creativo che i suoi aspetti generici. Nel nostro lavoro utilizzeremo questi criteri per analizzare i protocolli di discussione in classe.

#### 4.4.3 Il Pensiero affettivo-valoriale nella P4C

Il pensiero affettivo-valoriale, *caring*, affronta il controverso ruolo delle passioni nella formulazione dei giudizi, questa dimensione del pensiero è rivolta a “scorgere la profondità con cui le nostre emozioni modellano e dirigono i nostri pensieri, dando loro un'organizzazione, un senso di proporzione, una prospettiva, o meglio, una serie di prospettive diverse. Senza emozione, il pensiero sarebbe piatto e poco interessante” (Lipman, 2003). Il pensiero *caring*, nell'approccio della p4c gioca un duplice ruolo, da una parte è un pensiero che si prende cura del proprio oggetto, dall'altro è un pensiero di tipo valutativo, nel senso che è orientato verso le conseguenze dei propri giudizi (Sharp, 2005). Queste due aspetti del pensiero *caring* lo rendono un pensiero empatico ed etico.

Benché sia difficile tentare una definizione esaustiva del pensiero *caring* non possiamo prescindere da alcune sue caratteristiche. In primo luogo è un pensiero valutativo, ovvero è una forma di pensiero che valuta le relazioni tra gli oggetti e i nostri desideri, le nostre disposizioni, i nostri atteggiamenti, in funzione dunque dell'importanza che alcune caratteristiche dell'oggetto hanno per il soggetto. Il pensiero *caring* è inoltre un pensiero affettivo che considera le emozioni come giudizi e non come delle conseguenze fisiologiche dei giudizi. Le emozioni, come sostiene anche la Nussbaum, sono pensiero e giocano un ruolo fondamentale nella formulazione dei nostri giudizi. Focalizzare l'attenzione su questo aspetto del pensiero è decisivo soprattutto per chi si occupa di deliberazione in quanto non riduce le scelte solo in funzione dei criteri che rendono un pensiero critico, in quanto, quando ci troviamo nella situazione pratica di dover scegliere, molto spesso siamo orientati verso posizioni che potrebbero risultare irragionevoli per una valutazione basata sui criteri del pensiero critico, ma che acquista tutta la sua ragionevolezza di fronte a una valutazione *caring*. È possibile definire il pensiero *caring* come un pensiero attivo e normativo, nel primo caso ci riferiamo al fatto

che le nostre emozioni, le nostre valutazioni, ci spingono ad agire; per quanto riguarda la dimensione normativa, invece, ci riferiamo al fatto che le azioni che compiamo sono in funzione di ciò che crediamo debba essere fatto, di come crediamo debba essere.

Infine la dimensione empatica del pensiero *caring* che è stata oggetto specifico anche della nostra analisi. Come scrive la Sharp (2005) “una delle più importanti abilità incoraggiate nella comunità di ricerca è la capacità di immaginare il mondo nella prospettiva degli altri”, il pensiero *caring*, nella sua dimensione empatica, “ha a che fare esclusivamente con con ciò che accade quando immaginiamo di essere nelle condizioni di un'altra persona e sperimentiamo le sue emozioni come fossero le nostre” (Lipman, 2003). Questo aspetto empatico restituisce al pensiero *caring* e al pensiero in generale, un carattere etico, aspetto non trascurabile quando siamo coinvolti in processi deliberativi di natura pubblica e che possiamo riassumere nelle esplicative parole di Seneca: “Chi decide qualcosa senza aver sentito l'altra parte, ammesso che abbia deciso la cosa giusta, non è stato giusto”.

#### **4.5 La P4C nel progetto PoliSofia**

In questo paragrafo presenteremo come il curriculum della P4C è stato implementato nel progetto PoliSofia al fine di sviluppare un percorso per lo sviluppo del pensiero democratico animato da un ideale di democrazia del pensiero.

Nel progetto poliSofia, il curriculum della *Philosophy for Children* diventa un esempio emblematico di pratica dialogico-argomentativa di tipo comunitario e rappresenta un collegamento tra le pratiche del filosofare e le numerose sperimentazioni dei consigli municipali delle bambine e dei bambini condotte a livello locale.

Nel progetto PoliSofia il CCRR ha una duplice lettura, se lo si interpreta come una attività, possiamo considerarlo come uno spazio per la deliberazione pubblica, in questo caso l'accento è posto sul dialogo filosofico come attività promossa attraverso la P4C; mentre se il CCRR è inteso come contesto, allora può essere letto come un modello per la democrazia deliberativa che si rispecchia nella CdR della P4C.

Nel primo caso, se intendiamo la Filosofia non come la storia delle idee, ma come “una attività riflessiva che usa il linguaggio quotidiano e lo raffina per renderlo capace di dare senso profondo al mondo e all’uomo” (Santi, 2006), allora il dialogo filosofico diventa in primo luogo una attività dialogica che implica la presenza di almeno due voci/punti di vista: il significato è il prodotto della differenza (Bakthin, 1981). Il dialogo è dunque una relazione etica (Lavery, 2005) dove con il termine etico si intende quanto Agamben (2008) evidenzia a partire dall’origine etimologica della parola. “Il termine greco Ethos, da cui deriva il nostro vocabolo etica, è formato dal pronome riflessivo he (sé) e dal suffisso –thos, che si usa per formare i sostantivi. Ethos significa semplicemente ‘seità’, cioè una relazione di sé con sé, o se si vuole l’operazione e il processo attraverso cui si costruisce un sé. Non è possibile etica senza relazione con sé, senza una ‘intimità’ attraversata già da sempre dalla presenza di un’alterità”.

In secondo luogo il dialogo filosofico è la messa in discussione del noto, del senso comune (Jedlowsky, 2008) attraverso la valorizzazione del dubbio in una pratica autocorrettiva guidata da criteri e sensibile al contesto (Lipman, 2003). Il senso comune è l’ovvio, è ciò che consideriamo scontato, è “quello che ognuno pensa che tutti pensiamo” (Jedlowski, 2008), è il pensiero collettivo nel quale siamo immersi. Per Heidegger “il soggetto di questo pensiero è anonimo: io penso come si pensa, dico quello che si dice, faccio quello che si fa. Il soggetto non sono io: è si”. La filosofia, quindi, nel suo mettere in discussione il noto, è una pratica che permette al soggetto di uscire dall’anonimato, dall’indeterminato si. Attraverso la pratica del dialogo filosofico in comunità di ricerca i soggetti si nominano, si danno un nome, affermano la propria esistenza e quella degli altri, costruiscono le condizioni per essere chiamati e riconosciuti. Questa dimensione, che Habermas chiamerebbe emancipatoria, ci consente di pensarci agenti capaci di trasformare l’esistente.

Infine il dialogo filosofico fa seguire ad una risposta una nuova domanda (Lipman, 2003; Bakthin, 1981). Promuove la ricerca di soluzioni nuove e alternative (Sharp, 2005) e costruisce nuovi concetti (Deleuze e Guattari, 2002). In questa prospettiva il dialogo diventa una attività interpretativa, ermeneutica,

che ci permette di esprimere e pensare idee “capovolte e confuse”<sup>62</sup>, ma che al tempo stesso ci fa emergere l’urgenza di confonderle e capovolgere di nuovo, senza temere il disorientamento, un disorientamento auspicato, prodotto dall’attività del domandare.

Queste tre dimensioni del dialogo filosofico come attività, che possiamo definire dialogica, emancipativa ed ermeneutica (Santi & Di Masi, 2010), sono il prodotto rispettivamente delle tre dimensioni del pensiero complesso, così come viene presentato da Lipman: caring, critico e creativo.

Per quanto riguarda la CdR, nel progetto e nella ricerca è vista come un contesto dato storicamente e culturalmente, in cui il bambino, ma non solo, apprende attraverso una comunicazione che avviene tra coetanei e tra bambini e adulti (Lave e Wenger, 1991; Rogoff, 1990; Vygotskij, 1978). La conoscenza è costruita all’interno della comunità di ricerca ed emerge da processi inter-soggettivi tra le parti che la compongono, ed è il risultato di interpretazione e di negoziazione di significati condivisi nel corso del dialogo che si verifica quando si trattano problemi pratici e concreti (Dewey, 1971; Lipman, 2003; Santi, 2006). La CdR è il luogo dell’esperienza in cui riflettere e co-costruire nuovi significati, è il luogo privilegiato per facilitare un dialogo basato sullo scambio interpersonale di pensieri volti a raggiungere un consenso e non semplicemente un accordo.

La nostra attenzione si è rivolta in modo particolare al lavoro svolto nelle classi dei consiglieri dove l’apprendere a filosofare diventa un’esperienza in cui la ricerca di senso viene interpretata come una metodologia per lo sviluppo di abilità di ragionamento. La filosofia viene quindi praticata nella sua dimensione formativa al fine di promuovere e sviluppare il pensiero complesso (critico, creativo e valoriale). In questo senso il curriculum rappresenta a pieno titolo un modello didattico di educazione al pensiero, ma nello stesso tempo, per le sue caratteristiche, è in grado di agire anche sulle abilità emotive, affettive e sociali in genere, ponendosi a pieno diritto come strumento e contesto di educazione morale e alle cittadinanze. La P4C promuove processi riflessivi che partono da domande scaturite dal vivere quotidiano e che vengono trasformate in percorsi di ricerca condivisi. Coerentemente con il curriculum della P4C, le discussioni filosofiche

---

<sup>62</sup> Espressione usata da una ragazza al termine del progetto.

sono state stimolate a partire dai racconti inediti elaborati dal gruppo di ricerca, sui principi fondamentali della Costituzione italiana (libertà, persona, uguaglianza,...) e condotte per sviluppare competenze argomentative per l'inclusione dell'identità dell'altro – commitment - (Kline, 1998; Santi, 2008) – definibile anche, come vedremo più avanti, in termini di *commitment* - adottando le regole dell' *inquiry talk* (Santi, 2007).

#### 4.5.1 Il Commitment

Come facciamo a valutare se un argomento è valido/corretto o meno? In accordo con i criteri della logica informale e in particolare con l'approccio teorico di Walton, consideriamo un argomento valido/corretto, quando ci permette di raggiungere l'obiettivo del dialogo. “«Good» or «correct» is used in the functional or pragmatic sense and means that the argument is good or useful in contributing to the goal of the dialogue” (Walton, 1998). Nella ricerca il modello di dialogo era di tipo deliberativo, dunque l'obiettivo era prendere una decisione finalizzata all'agire (Walton, 1996). In questa prospettiva è valido/corretto un argomento che motivi i partecipanti al dialogo ad agire. Dal punto di vista argomentativi questo tipo di movimento viene ben rappresentato dal concetto di *commitment*.

Il *commitment* (Impegno Discorsivo), impiegato per la prima volta da Hamblin e successivamente sviluppato da Walton, impone che un proponente che voglia sostenere un'affermazione debba usare i *commitments* del rispondente come premesse in un argomento che ha la sua (del proponente) affermazione come conclusione. Il principio argomentativo del *commitment* è dunque un ideale normativo che riveste un ruolo centrale nel dialogo argomentativo (Hamblin, 1970) dove per *commitments* si intendono quelle proposizioni che un partecipante è disposto a sostenere.

Applicare questa strategia argomentativa implica saper valutare gli argomenti. Secondo la Kuhn, costruire un argomento o valutarlo implica identificare la prospettiva dell'altro e integrarla sia con la propria che con le informazioni esterne (Kuhn, 2005). Questa considerazione ci permette di abbandonare un modello dialettico dell'argomentazione (in cui le due o più posizioni vengono contrapposte e sostenute tenendo conto esclusivamente della propria prospettiva),

a favore di un approccio dialogico che apre a una dimensione intersoggettiva del dialogo (Wegerif, 2008), dove al contrario l'argomento viene costruito a partire dalle premesse dell'altro. Questa capacità che nel progetto si è sviluppata nella partecipazione all'attività di dialogo filosofico, costituisce la condizione per ottenere quel coinvolgimento (commitment) dell'altro e della sua identità (Santi, 2007), necessaria al raggiungimento dell'obiettivo del dialogo deliberativo: l'agire.

#### 4.5.2 *L'Inquiry Talk*

L'*inquiry talk* è un modello elaborato da Santi (2007) ed ispirato al lavoro di Wegerif e Mercer sul "discorso esplorativo" (1999) per "guidare i membri della comunità nella individuazione di alternative, nella formulazione di ragioni per ciò che si dice, nella negoziazione di soluzioni e nella deliberazione responsabile e condivisa delle decisioni, dovrebbe al contempo favorire l'appropriazione di abilità di pensiero e atteggiamenti rilevanti per lo sviluppo della convivenza democratica. E ciò attraverso l'uso intersoggettivo e poi internalizzato di forme di interazione in cui vengono contemporaneamente promosse la libertà di manifestare ed esprimere il proprio punto di vista, la opportunità di generare più prospettive su un problema, la necessità di deliberare tenendo conto delle alternative, il valore delle idee e il rispetto delle persone".

Nella prospettiva della Santi l'*inquiry talk* è interpretato come un discorso di tipo esplorativo finalizzato a un consenso raggiunto attraverso lo scambio di idee tra gli interlocutori in modo dialogico. A differenza del "discorso cumulativo", che è mirato allo scambio di informazioni e del "discorso disputativo", che invece raggiunge il suo obiettivo quando uno dei punti di vista prevale sugli altri, nell'*inquiry talk* le diverse posizioni vengono avanzate al fine di risolvere i problemi attraverso l'elaborazione di considerazioni comuni e per la risoluzione di problemi. Le opinioni sono sostenute da giustificazioni e ipotesi alternative, per trasformarsi successivamente in idee e teorie sempre di nuovo discutibili (Wegerif, Mercer e Dawes, 1999).

L'ipotesi che ha guidato le ricerche condotte dalla Santi e dal suo gruppo di ricerca è che "la discussione filosofica facilitata attraverso l'uso di "inquiry talk" entro "comunità di ricerca" possa favorire l'educazione del pensiero complesso,

ovvero critico-creativo-affettivo/valoriale (Lipman, 2003) necessario per la partecipazione attiva alla vita democratica” (Santi, 2007).

Le macro-regole pragmatiche che stanno alla base di questo stile di discorso e che ne orientano lo sviluppo, sono le seguenti:

1. Tutti sono incoraggiati a parlare
2. Si riflette prima di parlare
3. Tutte le informazioni rilevanti sono condivise
4. Sono richieste/offerte le ragioni
5. È importante la struttura del ragionamento
6. Le sfide sono accettate
7. Si costruisce sull’idea dell’altro
8. Si discutono le alternative prima di prendere una decisione
9. Il processo è autocorrettivo
10. La comunità cerca di raggiungere il consenso
11. La comunità si assume la responsabilità delle decisioni

In questa cornice teorica si delinea la visione di Lipman in cui la filosofia si intreccia con l’idea di democrazia, attraverso la partecipazione al dialogo in una comunità di ricerca filosofica è possibile educare il pensiero democratico, un pensiero complesso, nella sua dimensione critica, creativa e affettivo-valoriale. Un pensiero che si interroga a partire dall’esperienza poiché, come affermava Freire quando il pensiero si separa dal problema si trasforma in cliché, in parola morta, parola che diventa pura sonorità, parola che risuona e non dice niente.



# Capitolo 5

## PoliSofia: la ricerca

### 5.1 Il problema e lo sfondo

Il progetto PoliSofia nasce dalla collaborazione tra il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova e il Comune di Rovigo il quale ha accettato nel 2008 di prendere parte a una ricerca "Educare alla Legalità: un approccio dialogico argomentativo in comunità di ricerca filosofica", coordinato dalla docente Marina Santi e finanziata dalla Fondazione CARIPARO su un tema vincolato per una borsa di studio presso la Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione.

La ricerca ha lo scopo di esplorare piste di indagine relative alla promozione della cittadinanza attiva e della convivenza civile attraverso la partecipazione diretta dei bambini e dei giovani alla vita delle istituzioni democratiche. In particolare si intende sostenere le capacità dialogico-riflessive e argomentative e lo sviluppo del pensiero morale in rapporto al problema dell'educazione alla legalità, elaborando modelli di intervento e materiali didattici, nonché attuando ricerche empiriche atte a validarne l'efficacia.

Educare alla legalità è considerata non solo una necessità imprescindibile, ma anche una emergenza sociale resa urgente dai sempre più numerosi fatti di cronaca che denunciano il fallimento in questo senso delle istituzioni politiche ed educative. Ma la legalità, pur riconoscendo il primato della legge rispetto all'interesse individuale a tutela della persona contro ogni abuso, non può essere ridotta a mera accettazione delle regole e delle norme, ma va interpretata come una condizione della vita in società raggiungibile solo quando il potere non è esercitato in maniera arbitraria, ma secondo un principio di giustizia condiviso. Una condivisione fatta di rispetto e di solidarietà, ma anche di capacità di giudizio basato su cognizione, metacognizione e motivazione (Short e Benchell, 1989). Inoltre, recuperando il significato originario di legge come legame, non possiamo immaginare la legalità senza che questa si coniughi con i concetti di responsabilità e comunità. Per realizzare un contesto nel quale possa crescere e diffondersi una cultura della legalità, diventa dunque necessario porre le condizioni per garantire la partecipazione attiva dei cittadini-bambini a pratiche deliberative comunitarie e

pubbliche. È per questa ragione che abbiamo deciso di interpretare un percorso di educazione alla legalità che valorizzasse il ruolo attivo dei bambini come cittadini chiamati a esprimere le loro opinioni in contesti che li riconoscano come reali cittadini capaci, di trasformare la propria città, a partire dai desideri e prospettive condivise.

La promozione del diritto alla partecipazione delle bambine e dei bambini al governo della città, oltre ad essere sancita a livello internazionale e nazionale (la Convenzione delle Nazioni Unite dei Diritti delle Bambine e dei Bambini – New York, 20.11.1989; la Carta delle Città Educative - Barcellona 1991; l'Agenda 21 - ONU, Rio de Janeiro 1992; l'Agenda di Habitat II - ONU, Istanbul, 1996; il Rapporto del Consiglio d'Europa "Strategia Europea per l'Infanzia" – Strasburgo 1996, Legge 285/97), è un dovere che la nostra società deve assumersi, non solo per garantire ed assicurare migliori condizioni di vita assumendo il bambino come “parametro” e garante delle necessità di tutti i cittadini, ma anche per educare i giovani ad essere cittadini protagonisti della convivenza democratica, attraverso la ricerca di un dialogo capace di condurre una negoziazione dei significati e ad una gestione maieutica del conflitto.

Diversi sono gli strumenti che negli ultimi quarant’anni, sia in Europa che nel mondo, si sono diffusi per la promozione del diritto di partecipazione delle bambine e dei bambini alla *governance* delle città, nella presente ricerca l’attenzione si è rivolta alle esperienze dei Consigli Comunali delle Ragazze e dei Ragazzi. Come è stato presentato nel precedente capitolo, i CCRR possono offrire delle occasioni per la partecipazione a un dibattito pubblico e deliberativo, sono dei luoghi in cui poter sviluppare quelle abilità necessarie all’esercizio consapevole della propria *agency*, condizione fondamentale per la costruzione di una cittadinanza attiva e responsabile, in cui costruire, attraverso la collaborazione tra i pari e con il supporto degli adulti, il proprio senso di appartenenza e partecipazione alla vita della propria comunità, interagendo con la città e il territorio che diventano laboratori per comprendere la realtà e trasformarla immaginando attività individuali e collettive frutto di un confronto ragionevole tra le parti.

Inoltre i CCRR, per la loro storia e la loro natura, si configurano come un ponte tra scuola e città costituendo nei fatti le premesse per la realizzazione di una “città

educante” che pur riconoscendo nella scuola l’istituzione deputata alla formazione delle giovani generazioni, non libera la comunità dalle sue responsabilità educative che costituiscono invece la premessa per la diffusione di una cultura della legalità.

Le “città educative”<sup>63</sup> nascono dalla considerazione che oggi l’ambiente urbano offre stimoli e dispone di risorse importanti per una formazione integrale dei cittadini. Il presupposto condiviso è che esista una richiesta diffusa di educazione, con l’obiettivo di dare una risposta a questa esigenza sociale. La parola educazione ha qui il significato di formazione continua e non riguarda solo i bambini, ma i cittadini di ogni età attribuendo tale compito non esclusivamente ai servizi scolastici. La caratteristica comune di tutte le città educative è quella di assumere, accanto alle funzioni tradizionali (economiche, sociali, politiche e di prestazione di servizi), una responsabilità circa lo sviluppo culturale e politico di tutti i cittadini, bambini compresi.

E’ chiaro però che non basta offrire le possibilità ad un bambino o ad una bambina di presenziare a delle sedute consiliari tra pari, per affermarne che essi sono protagonisti di un’efficace e autonoma partecipazione. Dunque, in linea con quanto viene affermato anche dalla Carta Europea della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale<sup>64</sup>, occorre rendere questa possibilità una autentica opportunità, promuovendo contesti di insegnamento-apprendimento che si configurino come “il necessario sostegno” in grado di sviluppare discorsi guidati da ragionevolezza e seguendo un pensiero logico-argomentativo, che possano favorire nei bambini e nei giovani l’internalizzazione delle regole e dei comportamenti comunicativi, nonché delle forme di pensiero fondamentali nel confronto democratico.

Da questo punto di vista la *Philosophy for Children* (P4C) ha molto da offrire, ed è per ciò che parte del programma formativo di ricerca avrà per oggetto lo studio delle possibili valenze della P4C nella prospettiva di una educazione alla legalità. Si tratta infatti di un “curricolo”, di un “programma”, di un “metodo” che in realtà

---

<sup>63</sup> La Carta delle Città Educative, Barcellona 1991

<sup>64</sup> “Partecipare alla vita democratica di una comunità, qualunque essa sia, non implica unicamente il fatto di votare o di presentarsi a delle elezioni, per quanto importanti siano tali elementi. Partecipare ed essere un cittadino attivo, vuol dire avere il diritto, i mezzi, il luogo, la possibilità, e, se del caso, il necessario sostegno per intervenire nelle decisioni, influenzarle ed impegnarsi in attività ed iniziative che possano contribuire alla costruzione di una società migliore”

per molti aspetti è un vero e proprio “movimento educativo” di dimensioni mondiali con prerogative e finalità molto ampie e vicine ai temi cruciali della legalità e del diritto/dovere alla partecipazione sociale (Santi, 2005, 2006). Ideata da Matthew Lipman negli anni '70 oggi è praticata in moltissimi paesi del mondo e i suoi materiali didattici sono tradotti in diverse lingue. Attualmente anche in Europa si trovano molti centri impegnati nella promozione della Philosophy for Children (Austria, Belgio, Bulgaria, Francia, Germania, Inghilterra, Italia, Olanda, Polonia, Portogallo, Romania, Spagna, Ungheria, ...) sia a livello accademico che di associazioni no-profit.

Come si evince dalla lettura del progetto:

“Parlando di filosofia qui non si pensa alla disciplina accademica, né si vuole introdurre precocemente la storia della filosofia “in nuce”. La proposta ha invece a che vedere con l’attivazione e la promozione di processi riflessivi che partono da domande scaturite dal vivere quotidiano e che vengono trasformate in percorsi di ricerca di significato dell’esistenza. Un’attività intellettuale peculiare nel suo *approccio razionale, critico, problematizzante, creativo e valoriale* alla realtà, che nasce da quella meraviglia e insieme lacerazione di fronte al mondo che è presente fin dall’infanzia e che non trova negli ambienti educativi istituzionali spazi idonei di sviluppo euristico. Questa attività intellettuale, auto-regolata dal metodo dialogico-argomentativo, viene promossa nella P4C non solo per il suo profondo valore esistenziale nella costruzione dell’identità di ognuno, ma anche in direzione di un ideale democratico universale; un ideale che si confronta e si nutre ogni giorno di bisogni locali di democrazia del pensiero e che trova nell’esercizio della responsabilità individuale e sociale la forma privilegiata di espressione. Lo scopo di questo curriculum, che è anche una delle tensioni originarie della filosofia, è dunque fundamentalmente etico e politico: *umanizzare* l’uomo e la società a partire dalla fiducia nella ragionevolezza come base necessaria, sebbene non sufficiente, per una esplicitazione ed esternalizzazione consapevole della solidarietà”.<sup>65</sup>

Il nesso tra pedagogia, filosofia e vita socio-politica è stata sottolineata dallo stesso Lipman, che osserva come negli ultimi anni ci sia stato

“un improvviso rigurgito di interesse per le funzioni della democrazia. Si è incominciato a parlare di democrazia forte, di democrazia partecipativa, di democrazia deliberativa, e non accade solo in alcuni paesi, ma in tutto il mondo. E’ cose se, una volta raggiunta la prima tappa del nostro viaggio con l’istituzione della democrazia, dovessimo impegnarci per scoprire come la democrazia possa funzionare al meglio. Molto dipende dagli stessi cittadini. I cittadini di una democrazia dovrebbero impegnarsi nel pensiero. Dovrebbero essere riflessivi, introspettivi, responsabili, ragionevoli, collaborativi,

---

<sup>65</sup> Testo non pubblicato, tratto dal progetto di Borsa di studio a tema vincolato “educare alla legalità: un approccio argomentativo in comunità di ricerca filosofica”, coordinato da Marina Santi (Dipartimento di Scienze dell’Educazione, Università di Padova) per la Fondazione CARIPARO, Cassa di Riparmio di Padova e Rovigo.

cooperativi. Alcune – o molte – di queste qualità potrebbero essere rinforzate mentre i futuri cittadini sono ancora a scuola. Se solo riconosciamo che dobbiamo rinforzare le capacità riflessive di questi studenti, invece di aumentare a dismisura i contenuti di conoscenza da trasmettere loro oppure credere di aver risolto ogni problema attraverso l’alfabetizzazione informatica. Ecco, l’educazione al pensare, l’educazione di un pensiero di alto livello, dovrebbero essere un obiettivo primario per l’educazione nel ventunesimo secolo”<sup>66</sup>.

L’idea di sfondo del progetto è che solo una precoce familiarizzazione dei bambini con modalità di giudizio critiche, creative e affettivo valoriali possa renderli capaci di scelte e azioni consapevoli e autonome e che la condivisione dell’esperienza di riflessione in “comunità di ricerca” filosofiche possa sostenere lo sforzo cognitivo ed etico che esse comportano, attraverso forme di *tutoring*, di *scaffolding* e di *modellizzazione* tra pari e con gli adulti, educando al confronto, alla negoziazione e alla collaborazione.

Sempre nel progetto viene evidenziato come

“La pratica del filosofare, così come viene interpretata e proposta nella *Philosophy for Children*, è vissuta come esperienza personale che apre alla vita sociale: un *confilosofare* di platonica memoria che può realizzarsi solo in comunità di dialogo e di ricerca. D’altra parte è sempre Platone a suggerire che la responsabilità pubblica passi attraverso un percorso intellettuale di riflessione su di sé, quando, per bocca di Socrate, indica al giovane Alcibiade la strada del “conosci te stesso” prima di dedicarsi alla *polis*. La pratica del dialogo riflessivo-argomentativo in “comunità di ricerca” filosofiche proposto nella P4C può dunque essere considerato un possibile modello per la promozione e la diffusione di una cultura della legalità nelle giovani generazioni. Quello di “comunità di ricerca” è un concetto metodologico fondamentale in tale proposta educativa ed ciò che costituisce, a nostro avviso, l’aggancio più diretto con il programma di ricerca sull’educazione alla legalità che si voluto implementare nel corso della ricerca”<sup>67</sup>.

La comunità di ricerca si costituisce intorno a principi e pratiche condivise per arrivare insieme all’elaborazione di un prodotto comune frutto di quello sforzo intellettuale che va dal dubbio alla credenza, di cui ha parlato più volte Dewey (1938). La comunità di ricerca fa un uso produttivo del dubbio convertendolo in operazioni euristiche che portino alla definizione di credenze ragionevoli e intersoggettivamente negoziabili. L’attività principale è dunque legata al giudizio razionale critico delle idee ed una sua traduzione in termini di decisioni e atti deliberativi. E’ lo stesso Lipman (1991) a definire questo tipo di comunità come

---

<sup>66</sup> Cfr. Striano (2002)

<sup>67</sup> Cfr. nota 2.

“una società deliberativa impegnata in attività di pensiero di elevato livello. Ciò significa che le sue deliberazioni non sono il risultato di semplici chiacchiere o conversazioni; si tratta di dialoghi disciplinati logicamente”.

Al fine di promuovere attività di dialogo filosofico a scuola e in contesti pubblici, sia il Consiglio Comunale delle Ragazze e dei Ragazzi di Rovigo che le classi dei consiglieri sono state trasformate in comunità di ricerca filosofica, in modo tale da coniugare la metodologia della Philosophy for Children, esempio emblematico di pratica dialogico-argomentativa di tipo comunitario, con le numerose sperimentazioni di carattere partecipativo come i “Consigli Comunali dei Ragazzi” presenti a livello locale (quartieri, municipi e comuni), dando vita a un’esperienza formativa di carattere emancipativo e trasformativo. Su queste premesse si è articolato sia il progetto Poliξofia che la ricerca.

## **5.2 Il contesto**

Il progetto, così come la ricerca, si è articolato su tre livelli: il Consiglio, le Commissioni, le Classi dei Consiglieri.

### *5.2.1 Il Consiglio*

La struttura e il funzionamento del Consiglio Comunale dei Ragazzi ha seguito lo Statuto approvato dal Consiglio Comunale di Rovigo. Il CCR è composto da 41 bambini di età compresa tra i 9 e i 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. Sono stati coinvolti tutti gli Istituti Comprensivi e le scuole paritarie della città di Rovigo.

### *5.2.2 Le Commissioni*

Le commissioni, ognuna delle quali composte da dieci bambini, sono state individuate a partire dai programmi elettorali presentati dai candidati, dagli interessi dei bambini, tenendo conto dell’età dei Consiglieri e della rappresentatività degli Istituti Comprensivi coinvolti nel progetto. All’inizio del mandato sono state individuate 4 commissioni:

1. Ambiente e Trasporti
2. Scuola e Gemellaggi
3. Sport e Musica
4. Turismo e Cultura

Le commissioni si sono riunite 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 sono state coinvolte anche associazioni locali come il Comitato Provinciale dell'Unicef e il laboratorio Terra di Legambiente.

### **5.3 I partecipanti**

Il progetto Poli§ofia ha visto il coinvolgimento dei cinque Istituti Comprensivi della città di Rovigo e dell'Istituto Paritario Don Bosco di Rovigo i quali hanno inserito il progetto nei rispettivi Piani dell'Offerta Formativa (P.O.F.).

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, la ricerca ha coinvolto, oltre ai consiglieri eletti anche i compagni di classe in modo tale da realizzare una dinamica di coinvolgimento degli "elettori" nei momenti precedenti e successivi le decisioni che i consiglieri erano chiamati a prendere durante gli incontri in Consiglio.

Il coinvolgimento degli Istituti Comprensivi e Paritari ha quindi permesso l'implementazione della Philosophy for Children anche nelle classi, realizzando 20 incontri settimanali di un'ora durante tutta la durata del progetto, con formatori esperti sul curriculum e coinvolti nella progettazione generale dei materiali dedicati a Poli§ofia.

#### *5.3.1 Le classi*

Durante l'anno scolastico 2008/2009 hanno partecipato 31 classi, di cui 19 alla scuola primaria (1 IV; 18 V) e 12 delle scuole secondarie di primo grado (9 I; 3 II), mentre l'anno scolastico 2009/2010 ha visto la partecipazione di 26 classi, di cui una alla scuola primaria (1 V) e 25 alle scuole secondarie di primo grado (13 I; 9 II; 3 III). Nei due anni di lavoro sono stati realizzati 20 incontri di un'ora in tutte

le classi. Le prime 12 da febbraio a maggio 2009 e le restanti 8 da novembre a gennaio 2010. I testi usati per facilitare le discussioni filosofiche sono stati: i racconti elaborati durante il secondo anno del Corso di Perfezionamento in “Philosophy for Children: costruire comunità di ricerca in classe e in altri contesti educativi”<sup>68</sup>, i documenti elaborati dalle commissioni e alcuni dilemmi morali ritenuti utili per l’attivazione di discussioni durante le sessioni di discussione<sup>69</sup>.

#### **5.4 L’ipotesi della ricerca**

All’interno del progetto Poli§ofia è stata condotta una ricerca per la costruzione di un curriculum per la cittadinanza che sostenga le capacità argomentative e riflessive centrali in un approccio alla democrazia come impegno e partecipazione dei bambini a dibattiti pubblici finalizzati alla deliberazione. Abbiamo visto come il discorso sulla cittadinanza abbia fatto emergere come questa vada pensata in termini di impegno ed esercizio della propria *agency* nella vita pubblica della propria comunità. Questo nuovo paradigma della cittadinanza sollecita anche il modo di concepire la democrazia. Accanto a un modello di democrazia rappresentativa si fa strada la possibilità di pensare la democrazia in termini di partecipazione attiva ai processi decisionali e pubblici (Crocker, 2006; Sen, 1999). Se accettiamo questa prospettiva, educare alla cittadinanza democratica significa sviluppare nei bambini - e non solo - quelle capacità che rendano possibile la deliberazione. Dunque, l’educazione alla cittadinanza democratica deve favorire quei processi di acquisizione, esercizio e sviluppo del “pensiero complesso” – *Complex Thinking* (Lipman, 2003) – e del *Practical Reasoning* (Nussbaum, 2002). In accordo con quanto detto, l’ipotesi della ricerca è stata formulata nel seguente modo: trasformando le opportunità di partecipazione a discussioni pubbliche in

---

<sup>68</sup> Il Corso di Perfezionamento è attivato da diversi anni presso l’Università di Padova, diretto da Marina Santi e organizzato in livelli progressivi di formazione. Alcuni corsisti impegnati in un laboratorio di approfondimento/stage per “teacher expert” hanno preso parte attivamente alla stesura dei testi ad uso didattico per le sessioni nelle classi e del percorso globale, in un’ottica di ricerca-azione partecipata a diversi livelli. Gli autori dei racconti sono: Agostina Borsato, Annalisa Decarli, Diego Di Masi, Elisabetta Falco, Fiorella Calderan e Chiara Zanella. Il lavoro è stato coordinato dalla Marina Santi e sostenuto anche dal Fabio Grigenti, ricercatore nel Dipartimento di Filosofia dello stesso Ateneo, con il quale sono stati organizzati degli incontri di approfondimento sui principi etici della Costituzione Italiana che hanno poi ispirato la scrittura dei racconti.

<sup>69</sup> Tutti i testi “stimolo” utilizzati nel gruppo sperimentale nel corso della ricerca qui presentata sono stati inseriti negli allegati.

comunità di ricerca filosofica (secondo il modello della P4C), in cui attraverso il dialogo si promuove un *pensiero complesso*, è possibile sostenere l'*agency* del bambino fornendo capacità critiche, creative e affettivo-valoriali necessarie a decidere autonomamente e responsabilmente in un contesto deliberativo.

### **5.5 Gli obiettivi**

L'obiettivo della ricerca è costruire un curriculum per l'educazione alla cittadinanza che sostenga l'*agency* dei bambini in termini di abilità e opportunità, ovvero che offra spazi e luoghi di discussione e incrementi le capacità argomentative e di ragionamento necessarie per la deliberazione. In particolare attraverso la partecipazione alla comunità di ricerca filosofica il curriculum intende:

1. promuovere lo sviluppo del pensiero morale (come giudizio) e l'empatia, per costruire giustificazioni cognitive e presupposti razionali, finalizzati alla costruzione di consenso;
2. promuovere attività che sviluppino strategie argomentative per l'integrazione dell'identità dell'altro e l'impegno discorsivo (*commitment*);
3. sviluppare nelle bambine e nei bambini coinvolti, le abilità procedurali di tipo argomentativo necessarie per la realizzazione di una partecipazione autentica;
4. Promuovere lo sviluppo del pensiero creativo in un ottica dialogica, partecipativa e inclusiva;
5. Progettare e realizzare attività che sostengano l'*agency* delle bambine e dei bambini.

### **5.6 Disegno della ricerca**

Nell'arco dei due anni durante i quali è stato condotto il progetto, hanno partecipato 31 classi nell'anno scolastico 2008/2009 e 26 nell'anno scolastico 2009/2010, per un totale di 812 studentesse e studenti compresi tra i 9 e i 13 anni<sup>70</sup>. In ogni classe sono state condotte 20 sessioni di P4C, guidate da un gruppo

---

<sup>70</sup> Sono stati coinvolti solo le bambine e i bambini tra i 9 e i 13 anni in quanto il regolamento del Consiglio Comunale dei Ragazzi prevede la partecipazione esclusiva di questa fascia di età. Il

di facilitatori esperti formati nel Corso di Perfezionamento in Philosophy for Children attivato presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova.

La ricerca ha visto l'implementazione di un metodo misto quali-quantitativo. Per quanto riguarda i primi due obiettivi è stato impiegato un disegno di tipo quasi-sperimentale, mentre gli ultimi tre sono stati studiati con un approccio di natura qualitativa che ha avuto per oggetto l'analisi dei protocolli discorsivi delle discussioni condotte in classe (obiettivo tre e quattro). Per quanto attiene l'ultimo obiettivo è stata condotta l'analisi delle attività svolte nel corso del progetto, attraverso una rielaborazione del modello di attività proposto da Engeström (1999).

*5.6.1 I soggetti:* Il Target Group della ricerca, il gruppo al quale sono stati somministrati i test e condotte le analisi dei protocolli discorsivi, è composto da 6 classi: 3 classi hanno svolto il ruolo di gruppo sperimentale – nelle quali sono state realizzate le 20 sessioni di P4C di un'ora alla settimana – e le altre 3, che non hanno partecipato alle attività di discussione filosofica, rappresentano, invece, il gruppo di controllo. La composizione delle classi era comparabile per numerosità e composizione. Non sono stati fatti test per attestare la comparabilità in termini di livello di prestazioni scolastiche in quanto non ritenute influenti in riferimento alla tipologia di analisi condotta entro la ricerca, tesa ad evidenziare abilità non oggetto di intervento specifico e diretto nel percorso curricolare adottato nelle singole scuole.

La scelta delle classi coinvolte nel progetto Poli§ofia da inserire nel percorso di ricerca entro il Gruppo Target ha seguito i seguenti criteri:

1. erano classi prime di scuola secondaria di primo grado, per cui veniva garantita la continuità del lavoro con lo stesso gruppo classe durante il periodo di ricerca;
2. erano classi appartenenti ai due Istituti Comprensivi che hanno consentito la somministrazione di tutti i test nelle classi sia sperimentali che di controllo;

3. erano classi sperimentali in cui c'era continuità di variabili dipendenti e indipendenti, in particolare avevano sempre lo stesso facilitatore nel corso delle sessioni, una modalità controllata e costante di conduzione e monitoraggio delle attività, per tutta la durata del progetto e nei diversi setting di ricerca (scuola, Commissioni e Consiglio);

Il gruppo sperimentale è dunque composto da tre classi di prima (poi seconda) superiore di primo grado, mentre il gruppo di controllo è composto da tre classi di prima (poi seconda) superiore di primo grado degli stessi Istituti Comprensivi delle classi sperimentali.

I test scelti sono stati somministrati in pre- e post- intervento. La prima somministrazione è stata condotta nel mese di febbraio 2009 prima dell'inizio delle sessioni di P4C nelle classi coinvolte e successivamente al termine dell'intervento (febbraio 2010). I tre test utilizzati sono stati somministrati individualmente e in forma anonima in ogni gruppo classe durante l'orario curricolare alla presenza del ricercatore. Il tempo necessario per la compilazione dei tre test è stato approssimativamente di 45 minuti ogni uno.

### **5.7 Gli strumenti**

Illustriamo di seguito i test impiegati e le ragioni della nostra scelta. Ogni strumento è stato scelto in funzione dello specifico obiettivo individuato nel disegno della ricerca. In particolare il Moral Judgment Test - MJT (Lind, 1976) e la Scala Alessitimica Romana - SAR (Baiocco, Giannini, Laghi, 2005) sono stati scelti per valutare il raggiungimento del primo obiettivo (promuovere lo sviluppo del pensiero morale - come giudizio - e l'empatia, per costruire giustificazioni cognitive e presupposti razionali finalizzati alla costruzione di consenso. Il test "the better reasons" (Santi e Giolo, 2008) è stato impiegato per valutare il secondo obiettivo (promuovere attività che sviluppino strategie argomentative per l'integrazione dell'identità dell'altro e dell'impegno discorsivo (Kline, 1998; Santi, 2007).

### 5.7.1 MJT - Moral Judgment Test

Il test per il giudizio morale è stato elaborato da Georg Lind, psicologo e allievo di Kohlberg, nel 1976, con l'obiettivo di superare i limiti degli strumenti per la valutazione del pensiero morale (Moral Judgment Interview e il Defining Issues Test DIT) prodotti all'interno della riflessione ispirata dai lavori di Piaget e Kohlberg. Il MJT misura la competenza morale (C-index) e si basa sulla teoria conosciuta come *dual approach* (Lind, 1983): oltre alla dimensione cognitiva il test misura anche la dimensione affettiva che il soggetto esprime nei confronti degli argomenti proposti, "The MJT, but no other test, can simultaneously assess both the affective and the cognitive aspects of moral judgment without mixing them up" (Lind, 1995).

Il MJT è uno strumento progettato su tre fattori:

1. La qualità morale degli argomenti strutturati su sei livelli
2. Opinione-Accordo sugli argomenti presentati: pro e contra
3. Il dilemma, contesto a cui si riferiscono gli argomenti: due dilemmi

Il MJT si compone di due dilemmi, conosciuti il primo come "il dilemma dei lavoratori", il secondo con il nome de "il dilemma del dottore". Per dilemma si intende una situazione in cui vengono proposte due possibili alternative entrambe caratterizzate dall'essere ugualmente non desiderabili in quanto la scelta indicata, in entrambi i casi contravverrebbe a uno o più principi morali del soggetto.

In seguito alla lettura della storia, si chiede di giudicare la scelta fatta dal protagonista e successivamente di esprimere il proprio giudizio (scala likert da "completamente sbagliato" -2 a " assolutamente giusto" +2) rispetto agli argomenti proposti. Per ogni dilemma, infatti, sono presentati 12 argomenti, di cui 6 a favore e 6 contro la scelta fatta dal protagonista della vicenda. Gli argomenti sono costruiti in modo tale da presentare i diversi livelli del giudizio morale a partire dal modello di Kohlberg (pre-convenzionale, convenzionale, post-convenzionale). È importante sottolineare che il test, benché utilizzi una terminologia che possa lasciare il dubbio ad una sua continuità con l'approccio di Piaget, indica i diversi livelli morali come orientamenti e non stadi di sviluppo morale proprio per affermare la distanza dal modello di sviluppo cognitivo proposto da Piaget.

Il MJT offre dei dilemmi nei quali il protagonista deve compiere una scelta che prevede la trasgressione di una legge o principio morale, le risposte date dal soggetto non sono interpretate come singole risposte, ma nel loro insieme.

Il MJT produce due indici. Il primo è un stage-preference score. Poiché per ognuno dei 6 stadi vengono presentati 4 argomenti, quello che riceve maggior punteggio, rappresenta lo stage preferito. Ma questo dato misura solo un'attitudine, non la struttura cognitiva.

Il secondo indice è quello più rappresentativo e significativo: il C-Index. Questo indice si basa sulla coerenza delle valutazioni degli argomenti espresse dai soggetti e misura la struttura morale. L'aspetto più interessante di questo indice è che non determina quale stage ha la più alta somma di valutazione, ma con quale coerenza i soggetti valutano i quattro items relativi allo stesso stage/orientamento. "The main point is that C score represent the participant's consistency of rating for all groups of stage-typed items rather than the participant's preference for a specific stage." (Rest, Thoma and Edwards, 1997).

Secondo Lind la coerenza è una misura della struttura, poiché la competenza morale è l'abilità di "appreciate a certain moral principle independently of the fact, whether or not it agrees with one's opinion on a particular issue" (Lind 1995). Poiché ogni orientamento rappresenta un principio morale, il fatto che gli argomenti ad esso associato vengano giudicati allo stesso modo, a prescindere della proprio giudizio sul dilemma, indica il grado di valore attribuito al principio morale. "For Lind the appreciation shown by consistency rating is the essence of moral competence" (Rest, Thoma and Edwards, 1997).

La competenza viene espressa in termini di coerenza in quanto vengono giudicati, attraverso la valutazione degli argomenti, la loro qualità morale nella prospettiva dei principi e dei valori del soggetto e non sulla base della scelta fatta dal protagonista del dilemma. Questa competenza, sottolinea lo stesso Lind, sembra essere fondamentale nelle nostre società "uno dei principi centrali delle democrazie moderne è la risoluzione di conflitti o dilemmi attraverso la negoziazione e la discussione da privilegiare rispetto all'uso del potere, della forza o della violenza. Ovviamente uno dei pre-requisito più importanti per la negoziazione pacifica è l'abilità dei partecipanti ad aprirsi agli altri indipendentemente dal fatto di essere in opposizione o nemici. Se vogliamo

trovare una base morale per la soluzione dei conflitti, dobbiamo considerare sia gli argomenti proposti dalle persone che sostengono la nostra posizione, così come quelli che vengono proposti dai nostri oppositori. Questa competenza è cruciale per la partecipazione in una società pluralistica e democratica” (Lind, 2006).

È opportuno chiarire che il concetto di competenza morale al quale il test si ispira è quello proposto da Kohlberg nel 1964 come la capacità di prendere decisioni e agire, basandosi sui propri giudizi morali. Per Kohlberg la condotta morale è una condotta coerente con i propri principi morali e i propri ideali. L'importanza di sviluppare una competenza morale risiede nella convinzione che le nostre azioni siano guidate dai nostri giudizi morali per i quali la dimensione cognitiva è necessaria, ma non sufficiente. Benché sia impossibile immaginare di poter prevedere, come in una sorta di determinismo morale, le azioni di un soggetto e come queste possano essere realmente prese in accordo o meno con i propri principi e giudizi morali, tuttavia la competenza morale ci permette di esprimere la capacità di un soggetto di valutare degli argomenti secondo i propri principi. “Un adeguato ragionamento morale è solo una condizione necessaria, ma non sufficiente perché si realizzi l'azione morale” (Gielen, 1991).

Le ragioni della scelta di impiegare il MJT per misurare l'influenza del dialogo filosofico sullo sviluppo di competenze morali sono:

- ✓ si basa sul *dual approach* che valorizza gli aspetti cognitivi e affettivi del giudizio morale;
- ✓ non ha lo scopo di diagnosticare lo sviluppo morale del soggetto testato, quanto di valutare il metodo educativo scelto per lo sviluppo di competenze morali;
- ✓ l'indice espresso dal MJT (C-index) misura la coerenza del soggetto nel giudicare gli argomenti;
- ✓ misura una competenza e non una attitudine;
- ✓ è un test che può essere utilizzato anche con bambini;
- ✓ è un test che non è stato elaborato dentro la comunità scientifica della Philosophy for Children

### 5.7.2 SAR - Scala Alessitimica Romana

Alessitimia è una parola di origine greca che significa: *a* (mancanza), *lexis* (parola), *thymos* (emozione), è un costrutto psicologico coniato per la prima volta nel 1973 da Peter Sifneos “per denominare le caratteristiche affettive, ma anche cognitive, che caratterizzavano i suoi pazienti che soffrivano di disturbi psicosomatici” (Baiocco, Giannini, Laghi, 2005). L’alessitimia si riferisce a uno stile cognitivo affettivo, caratterizzato, secondo Taylor (1994) dai seguenti aspetti:

- a) difficoltà, da parte del soggetto, di identificare le emozioni e di distinguere tra emozioni e sensazioni corporee dovute all’attivazione emozionale;
- b) difficoltà di descrivere i propri sentimenti alle altre persone;
- c) stile cognitivo orientato esternamente.

A questi aspetti sono stati associati anche:

- d) una tendenza al conformismo sociale;
- e) una predisposizione all’azione rispetto all’introspezione;
- f) una postura rigida;
- g) una povertà nell’espressione facciale delle emozioni;
- h) una ridotta capacità empatica.

Sebbene sia un concetto basato su osservazioni cliniche condotte su pazienti affetti da malattie psicosomatiche, diversi ricercatori considerano oggi l’alessitimia un concetto multidimensionale, cioè un tratto della personalità distribuito in modo normale nella popolazione (Taylor, Bagby e Parker, 1997). Dagli anni '90 in poi l’alessitimia ha smesso di essere pensata come un fattore di rischio della sola popolazione affetta da disturbi di ordine psicologico e medico per interessare anche la psicologia della salute, del lavoro e l’ambito scolastico.

Il SAR è un test basato sulle definizioni appena presentate dell’alessitimia e si articola su 5 fattori fondamentali:

- F1) Espressione Somatica delle Emozioni (ESE)
- F2) Difficoltà a identificare le proprie Emozioni (DIE)
- F3) Difficoltà a comunicare agli altri le proprie emozioni (DCE)
- F4) Pensiero Orientato Esternamente (POE)
- F5) Difficoltà ad essere Empatici (EMP)

Gli autori del Test (Baiocco, Giannini, Laghi) descrivono i cinque fattori nel seguente modo:

*Fattore 1: Espressione somatica delle emozioni (ESE)*

Il fattore 1, composto da cinque item, descrive la tendenza del soggetto a esprimere le proprie emozioni, specie quelle di natura “negativa”, come la rabbia, la paura o la tristezza, attraverso il proprio corpo. Il soggetto che ottiene punteggi elevati a questa dimensione (sten >8) può riferire di provare delle “strane” sensazioni fisiche che riesce a comprendere con estrema difficoltà.

Esempio: Quando mi arrabbio sto fisicamente male

*Fattore 2: Difficoltà a identificare le proprie emozioni (DIE)*

Questa dimensione, composta da sei item, descrive la difficoltà del soggetto nell'identificare le proprie emozioni. Soggetti con punteggi elevati a tale dimensione (sten >8), non sono in grado di comprendere i motivi per i quali provano alcune emozioni, in particolar modo in situazioni o momenti difficili. A volte il soggetto può riferire di sentirsi angosciato, ansioso o triste senza saperne la ragione.

Esempio: Quando mi capita di sentirmi triste capisco quali possono essere i motivi

*Fattore 3: Difficoltà a comunicare agli altri le proprie emozioni (DCE)*

Il Fattore 3, composto da cinque item, descrive la difficoltà del soggetto a comunicare agli altri le proprie emozioni. Punteggi elevati a questa dimensione (sten >8) evidenziano una persona che non riesce, ad esempio, a confidare le emozioni ai propri amici o che cerca di nascondere agli altri i propri sentimenti. Il soggetto può evitare di parlare degli aspetti più profondi e intimi del proprio carattere anche con le persone che conosce da molto tempo.

Esempio: Evito di parlare di me anche con le persone che conosco da molto tempo

#### *Fattore 4: Pensiero orientato esternamente (POE)*

Questa dimensione, composta da cinque item, descrive uno stile cognitivo caratterizzato da un pensiero aderente agli aspetti pratici della vita e poco interessato agli elementi simbolici delle cose. Punteggi elevati a questa dimensione (sten >8) evidenziano una persona che non è interessata, ad esempio, ai diversi aspetti che caratterizzano un problema ma che è essenzialmente pronta a risolverlo. Tale individuo potrebbe mostrare inoltre una maggiore tendenza ad agire in maniera impulsiva e a una scarsa capacità introspettiva.

Esempio: Cercare di comprendere i diversi aspetti di un problema complica solamente la vita

#### *Fattore 5: Difficoltà a essere empatici (EMP)*

Il fattore 5, composto da sei item, descrive la difficoltà del soggetto ad essere empatico e a comprendere gli stati emotivi altrui. Punteggi elevati a tale scala (sten >8) rivelano che l'individuo non è attento a ciò che provano le persone che lo circondano o che ha difficoltà a capire quando gli altri sono tristi o giù di morale. Potrebbe riferire di essere una persona che normalmente non si fa coinvolgere dallo stato emotivo altrui ma che rimane piuttosto "distaccata" dai problemi personali, anche di persone a lui care.

Esempio: Comprendo i sentimenti delle persone a cui voglio bene anche senza che ne parlino

La Scala Alessitimica Romana è composta da 27 item, di cui 14 espressi in "chiave positiva" e 13 in "chiave negativa. Le risposte, presentate su una scala Likert di tipo temporale, sono "mai", "qualche volta", "spesso" e "sempre". È stato somministrato nelle classi del gruppo sperimentale e nelle classi del gruppo controllo, nel mese di febbraio 2009 prima dell'inizio delle sessioni in classe e poi nel febbraio del 2010 al termine del ciclo di incontri.

Benché il test sia pensato per scopi diagnostici e il suo contesto ideale sarebbe l'ambito clinico, gli autori sostengono che può essere utile in ambito educativo per valutare "gli eventuali punti di forza e di debolezza per la riuscita di attività scolastiche" e inoltre può diventare "un punto di riferimento per la progettazione

di percorsi formativi che cerchino di promuovere anche lo sviluppo affettivo e relazionale dei ragazzi”.

Le ragioni che hanno sostenuto la scelta di questo strumento sono dunque le seguenti:

1. è uno strumento che valuta la capacità di riconoscere, esprimere e verbalizzare le emozioni. Questo aspetto è particolarmente significativo ai fini della ricerca, anche in virtù delle critiche mosse all’approccio deliberativo che sembra prediligere la dimensione razionale a scapito del ruolo delle passioni e delle emozioni all’interno dei processi decisionali (Mouffe, 2000).
2. Benché sia uno strumento pensato per rivolgersi a una fascia di età superiore ai 15 anni, gli autori avvertono circa la possibilità di somministrarlo anche a soggetti di età inferiore. L’età media dei ragazzi coinvolti nella nostra somministrazione è di 13 anni.
3. I cinque fattori che gli autori hanno scelto per descrivere il costrutto di alessitimia, sono dimensioni significative anche per la definizione del *caring thinking*, in modo particolare l’empatia.
4. È uno strumento che tiene conto della dimensione affettivo-cognitiva dell’emozione.

### 5.7.3 *The Better Reasons Test*

Per testare questa capacità, è stato somministrato il test “Qual è la ragione migliore?” (*The Better Reasons*), adattamento di Santi e Giolo (2008) del test sviluppato da Felton &Kuhn (2005) con la finalità di individuare nei soggetti coinvolti la loro capacità di riconoscere e preferire tra gli argomenti proposti, quello che è costruito a partire dalla posizione dell’altro, individuando il *commitment* discorsivo. Scegliere la ragione argomentativa che indebolisce la posizione alternativa ha il vantaggio di aprire la prospettiva argomentativa alla considerazione dell’altro, individuando un *commitment* condiviso entro cui sviluppare l’argomentazione e impegnando quindi l’interlocutore in un confronto. Il test è composto da 10 situazioni distinte in cui vengono descritte due diverse posizioni. Una viene indicata come la posizione che il soggetto deve assumere (proponente), l’altra è quella alternativa. Il soggetto deve scegliere quale dei due

argomenti proposti è secondo lui il “migliore”. Entrambi gli argomenti sono a sostegno della posizione del proponente, ma mentre uno è costruito mantenendo la propria prospettiva, il secondo include il *commitment* dell’altro. I dati vengono rilevati assegnando il valore 1 a ogni risposta corretta (quella che include il *commitment* dell’altro), 0 a quella sbagliata. Utilizzando una scala numerica da 0 a 10 vengono misurate le risposte per ogni questionario in modo tale da collocare ogni questionario in uno dei cinque livelli che rappresentano la capacità del soggetto di individuare il miglior argomento. Il livello 1 rappresenta una scarsa capacità, il livello 5 corrisponde a una capacità elevata.

I 5 livelli rappresentano la variabile ordinale indicata come “Impegno discorsivo” che viene analizzata per stabilire se l’attività di discussione filosofica in classe ha influito o meno sulla capacità di riconoscere l’argomento migliore per impegnare l’altro ad agire.

<b>Livelli</b>	<b>Scelte</b>	<b>Caratteristiche</b>
1	da 0 a 2	Forte preferenza per l’argomento che rinforza la propria posizione
2	da 3 a 4	Debole preferenza per l’argomento che rinforza la propria posizione
3	5	Nessuna preferenza per i due diversi tipi di argomento
4	da 6 a 7	Debole preferenza per l’argomento che indebolisce la posizione alternativa
5	da 8 a 10	Forte preferenza per l’argomento che indebolisce la posizione alternativa

**Tab. 1** Impegno discorsivo (Better Reasons Test)

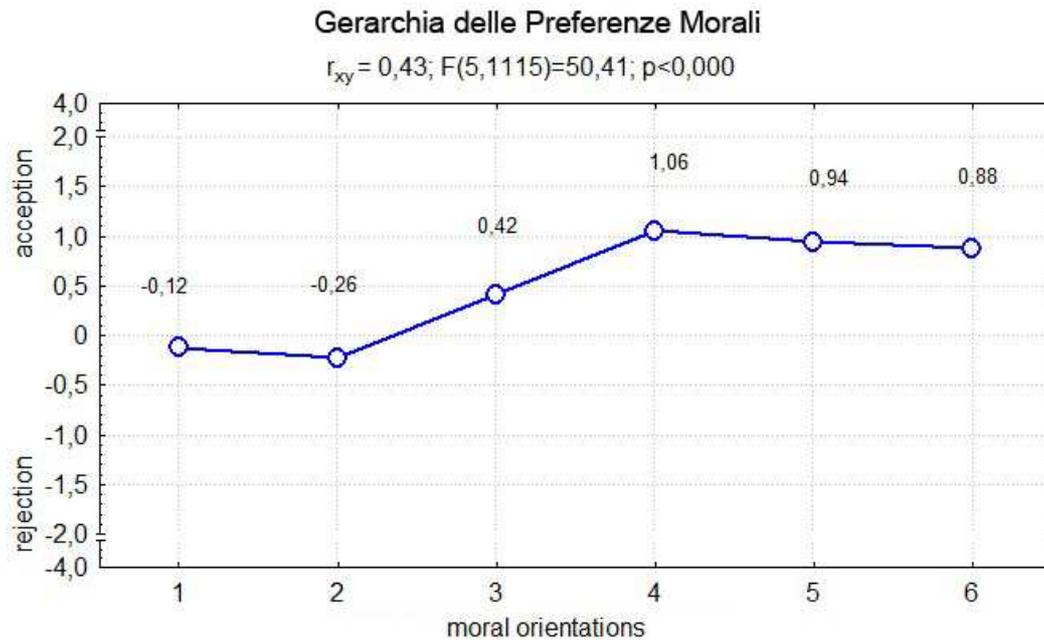
## **5.8 Analisi dei risultati**

### *5.8.1 MJT*

Il MJT è stato validato in italiano (Comunian, 2002), ma in Italia fino ad ora non era mai stato applicato in una ricerca che coinvolgesse dei ragazzi. La prima fase è stata la realizzazione di uno studio di validazione sul totale dei test somministrati (N= 224) allo scopo di verificare che il test rispondesse ai tre criteri di validità scientifica secondo quanto definito dalla “Dual-Aspects-Theory”: la gerarchia delle preferenze morali, il parallelismo affettivo-cognitivo e la struttura quasi-simplex (Lind, 2003).

#### *Gerarchia delle preferenze morali*

In linea con quanto sostengono Kohlberg (1984) e Lind (2002) nelle loro ricerche empiriche, gli orientamenti morali (dimensione affettiva) descrivono una curva ascendente caratterizzata dal rifiuto degli argomenti relativi agli stadi più bassi dello sviluppo del giudizio morale e dalla preferenza per gli argomenti degli stadi più alti. Anche nei nostri risultati, come è possibile rilevare dal grafico sottostante, pur registrando una lieve decrescita relativamente agli stadi 5 e 6, le preferenze morali dei bambini coinvolti nello studio rispettano l’andamento ascendente della curva.

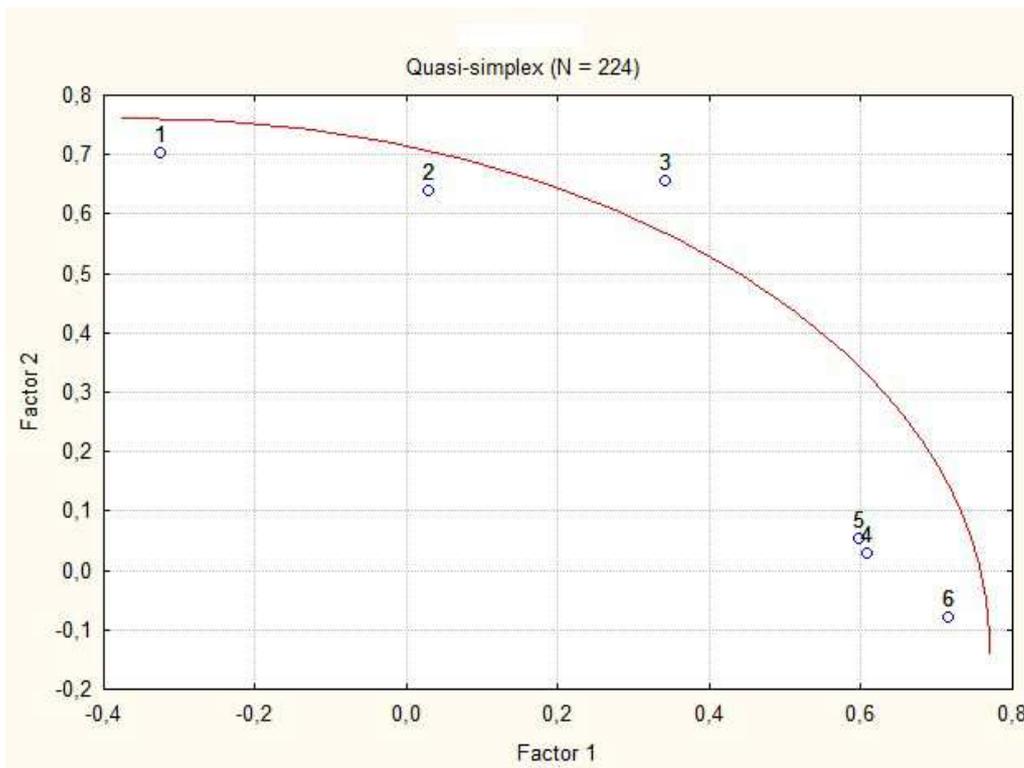


**Fig. 5** Grafico relativo alla Gerarchia delle Preferenze morali

Il grafico mostra che il criterio di validità relativo alla gerarchia delle preferenze morali è rispettato.

*Struttura quasi-simplex*

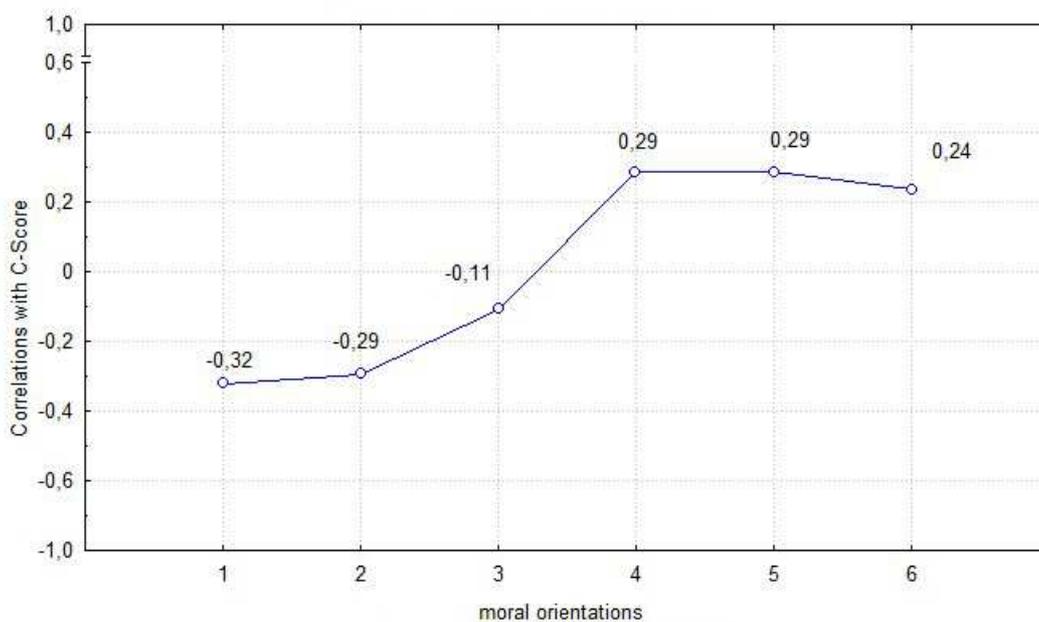
La struttura quasi-simplex della correlazione tra gli stadi (Kohlberg, 1958) mostra la intercorrelazione tra le sei preferenze morali ed è descritta da una curva. Maggiore è la vicinanza tra gli stadi maggiore è la correlazione che li lega. Secondo quanto postulato da Kohlberg, l'intercorrelazione tra gli stadi dovrebbe assumere una forma quasi-simplex ricavata da una analisi fattoriale ruotata Varimax con il metodo delle componenti principali. Come mostra il grafico anche questo criterio di validità è rispettato.



**Fig. 6** Grafico relativo alla struttura quasi-simplex della correlazione tra gli stadi

#### *Il parallelismo tra la dimensione affettiva e cognitiva*

La tesi del parallelismo affettivo-cognitivo postula una forte correlazione positiva tra la dimensione cognitiva e quella affettiva del giudizio morale. La correlazione tra i punteggi del C-index (aspetto cognitivo) e i punteggi relativi alla preferenza degli orientamenti morali (aspetto affettivo) dovrebbe rispettare quanto segue: una correlazione negativa con gli stadi più bassi e, seguendo una curva ascendente, riportare una correlazione positiva con gli stadi più alti. Più è alto il punteggio del C-Index più è probabile che vengano accettati gli orientamenti relativi agli stadi più alti. I risultati mostrano una correlazione in linea con gli assunti teorici. L'accettabilità degli stadi inferiori si correla negativamente con la competenza del giudizio morale, mentre gli stadi superiori sono correlati positivamente con la competenza del giudizio morale. Ciò significa che il livello di competenza del giudizio morale si accompagna ad una forte preferenza degli stadi post-convenzionali e a un rifiuto dei principi relativi agli stadi pre-convenzionali. Il grafico sotto riportato mostra come tutti e tre i criteri di validità siano rispettati



**Fig. 7** Grafico relativo alla Competenza morale

Per quanto riguarda i nostri dati è stata eseguita una analisi multivariata della varianza (MANOVA).

I risultati presentati in questo studio si riferiscono a due gruppi (N=112): il primo è il gruppo sperimentale composto da tre classi di prima media (N=58 Media=11,36 DS=0.552), il secondo è il gruppo di controllo, individuato nelle stesse scuole dello sperimentale (N=54 Media=11,54 DS=0.638).

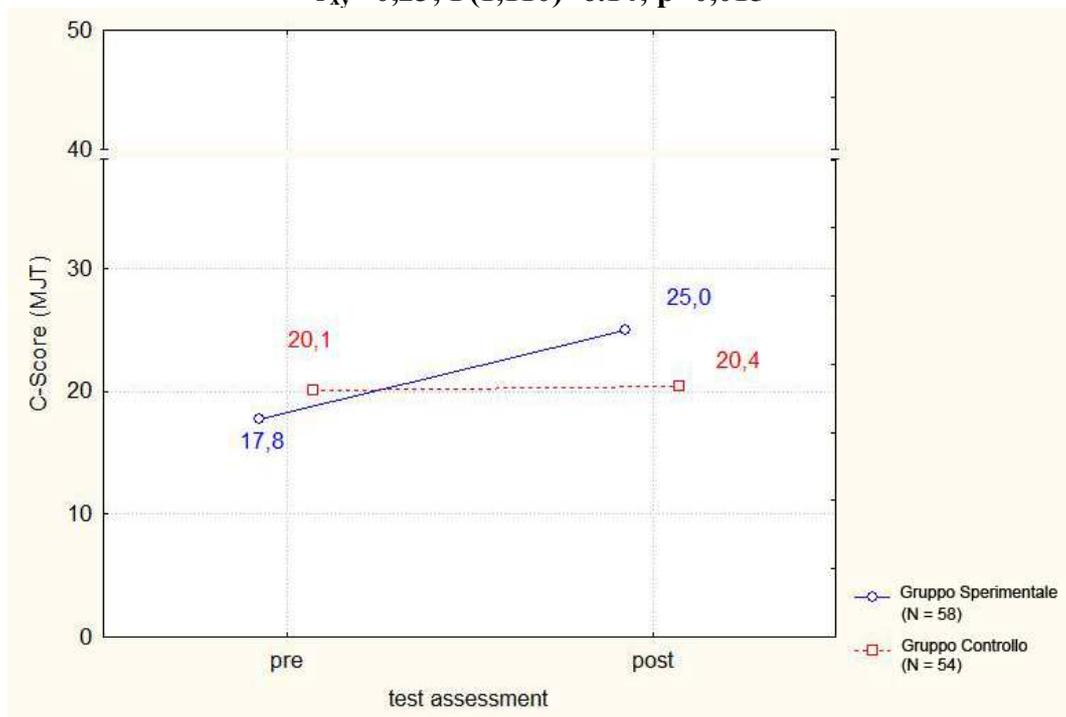
Le classi sono distribuite in due diverse scuole (vedi Tabella sotto riportata): la sezione A e D (gruppo sperimentale) e la sezione C e E (gruppo controllo) presso la Scuola Secondaria di Primo Grado “2”; la sezione A (gruppo sperimentale) e la sezione C (gruppo controllo) presso la Scuola Secondaria di Primo Grado “1”.

Scuola	Gruppo	Maschi	Femmine	Tot
2	A (exper.)	6	10	16
	D (exper.)	7	14	21
	C (control)	9	9	18
	E (control)	12	6	18
1	A (exper.)	7	14	21
	C (control)	10	8	18
	Tot	51	61	112

**Tab. 2.** Descrizione Target Group

L'analisi condotta sull'intero campione mostra che l'intervento (discussione filosofica in Comunità di Ricerca secondo la metodologia della Philosophy for Children) produce nel gruppo sperimentale un incremento della competenza del giudizio morale, che rimane invece sostanzialmente invariata nel gruppo di controllo, come mostra il grafico sotto:

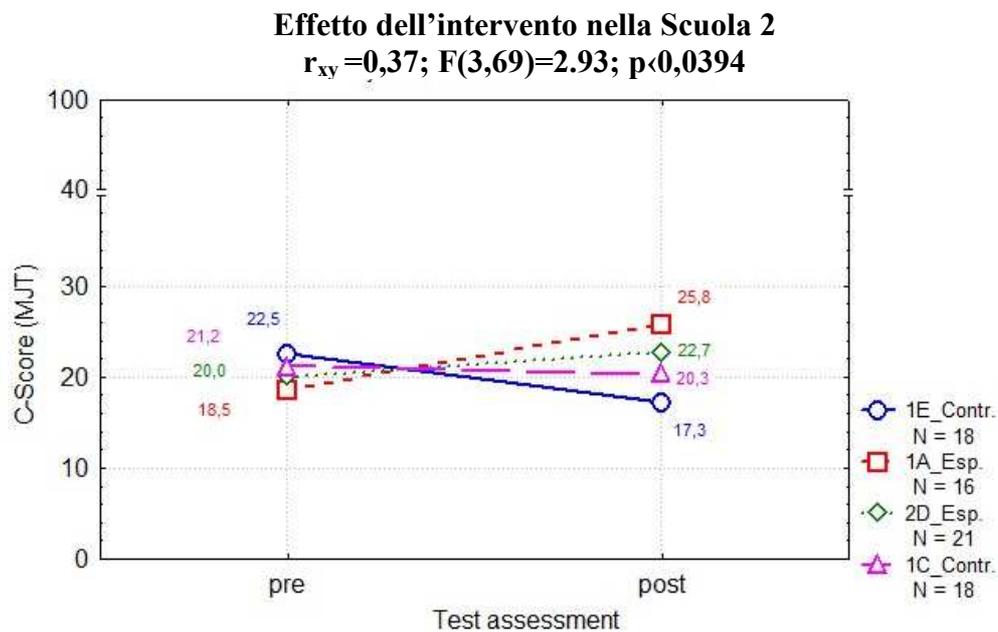
**Effetto dell'intervento: confronto gruppo controllo gruppo sperimentale**  
 $r_{xy}=0,23$ ;  $F(1,110)=6.14$ ;  $p=0,015$



**Fig. 8.** Grafico relativo all'effetto dell'intervento sul gruppo di controllo e sperimentale

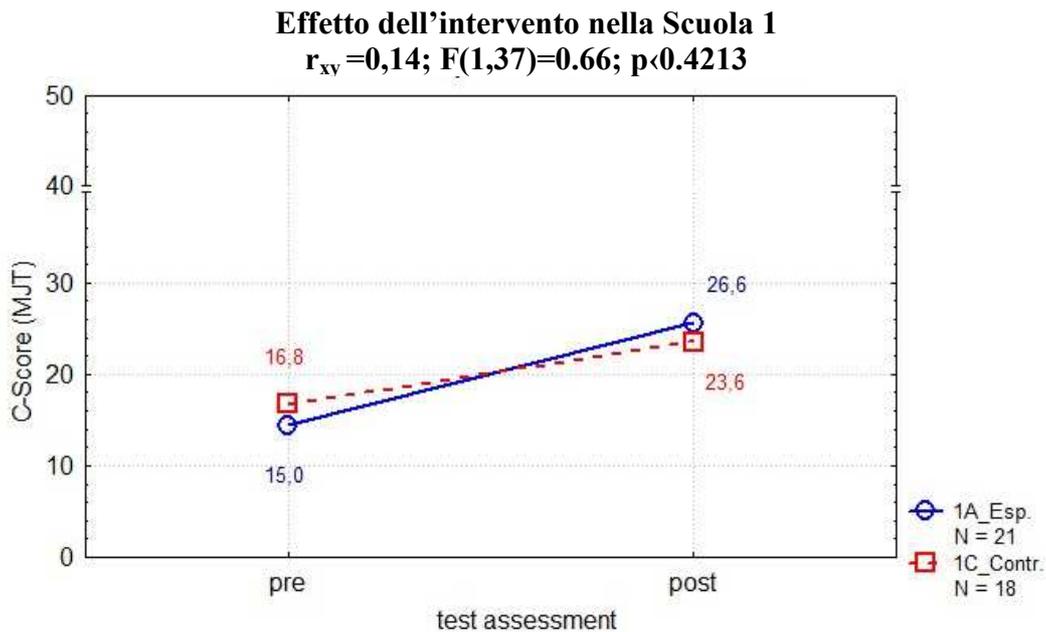
Poiché anche con gli altri strumenti è stata eseguita una analisi per Istituti Comprensivi, si propone anche per questo test una analisi rispetto alla variabile Istituto.

Per quanto riguarda gli effetti dell'intervento nella classi della Scuola 2, il grafico sopra riportato mostra come il C-index cresce significativamente nelle classi sperimentali. La sez A e D hanno, rispettivamente, un incremento pari a 7,3 e 2.7; mentre nelle classi del gruppo di controllo il C-index decresce di 0.9 nella sezione C e di 5,2 nella sez E.



**Fig. 9.** Grafico relativo all'effetto dell'intervento Scuola 2

Per quanto riguarda invece i risultati nella Scuola 1 rileviamo un incremento del valore del C-index in entrambe le classi. Sebbene i risultati non siano statisticamente significativi ( $p<0.4213$ ), si evidenzia tuttavia un incremento nella classe sperimentale maggiore di quello della classe controllo:



**Fig. 10.** Grafico relativo all'effetto dell'intervento Scuola 1

Il valore del C-index nel pretest della sez A è pari a 15,0 e nel post test arriva a 26,6 con un incremento pari a 11,6 punti percentuali. La sez C invece, pur partendo con un valore del C-index superiore nel pre test rispetto alla sez A (16,8) nel post test il C-index arriva a un valore pari a 23,6, per un totale di 6,8 punti percentuali di incremento.

### 5.8.2 SAR

I dati raccolti con lo strumento SAR sono stati analizzati con il pacchetto statistico SPSS. La prima analisi condotta è un'analisi descrittiva di medie e deviazioni standard dei fattori per il gruppo di controllo e sperimentale in pre e post test esposta nella tabella sotto:

Fattori	Pre Test				Post Test			
	Controllo		Sperimentale		Controllo		Sperimentale	
	Media	Dev Stand	Media	Dev Stand	Media	Dev Stand	Media	Dev Strand
ESE	5,69	2,119	5,40	2,207	5,51	2,341	5,52	2,105
DIE	5,15	2,265	5,17	2,028	4,92	2,295	5,04	2,172
DCE	5,75	2,062	5,57	2,114	5,81	1,900	5,88	2,040
POE	5,87	1,766	5,43	2,015	5,77	1,996	5,87	2,001
EMP	5,54	2,025	5,82	2,277	5,14	1,848	5,80	2,213

**Tab. 3** Dati relativi al Pre-test e al Post-Test

La seconda operazione riguarda il calcolo dell' $\alpha$  di Cronbach: indice che misura quanto gli item che compongono ciascun fattore misurino lo stesso costrutto, ossia l'attendibilità o coerenza interna. Valori di  $\alpha$  superiori a .90 sono da considerare ottimi, superiori a .80 molto buoni, superiori a .70 discreti, superiori a .60 mediocri. È importante sottolineare che nel caso in cui gli item siano in numero notevolmente basso come nel caso del SAR si accettano come significativi anche valori di  $\alpha$  intorno a .60 (Mastrorilli et al., 2004).

<b>FATTORI</b>	<b><math>\alpha</math> di Cronbach</b>
<b>ESE</b>	.59
<b>DIE</b>	.78
<b>DCE</b>	.61
<b>POE</b>	.59
<b>EMP</b>	.64

**Tab. 4** Dati relativi al Test  $\alpha$  di Cronbach

Successivamente è stata realizzata un'analisi della varianza (ANOVA). L'intento è quello di correlare i fattori del SAR con i risultati emersi dalla somministrazione in pre e post test per valutare se l'intervento condotto, ovvero la discussione filosofica in comunità di ricerca, permettesse di evidenziare eventuali differenze statisticamente significative in riferimento alle dimensioni proposte dal test.

<b>Ta5. 5 ANALISI DELLA VARIANZA (ANOVA): differenza in riferimento al test (pre - post)</b>						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ESE	Between Groups	.265	1	.265	.033	.856
	Within Groups	2117,553	262	8,082		
	Total	2117,818	263			
DIE	Between Groups	4,043	1	4,043	.277	.599
	Within Groups	3828,624	262	14,613		
	Total	3832,667	263			

DCE	Between Groups	,102	1	,102	,012	,914
	Within Groups	2268,853	262	8,660		
	Total	2268,955	263			
POE	Between Groups	15,851	1	15,851	2,180	,141
	Within Groups	1905,478	262	7,273		
	Total	1921,330	263			
EMP	Between Groups	10,031	1	10,031	1,076	,301
	Within Groups	2443,060	262	9,325		
	Total	2453,091	263			

Come emerge dai risultati e come si può apprezzare leggendo la tabella sopra esposta non abbiamo nessuna differenza statisticamente significativa tra il pre e il post.

Sulla base di questo risultato, abbiamo focalizzato l'analisi relativa ai dati del post test separando quelli relativi alla Scuola 2, da quelli raccolti nella Scuola 1. Come si può osservare dalle due tabelle successive, l'ANOVA riporta una significatività nel post solo per la Scuola 2 e relativamente alla dimensione dell'empatia ( $F = 4.294$ ,  $Sig. = 0.041$ ).

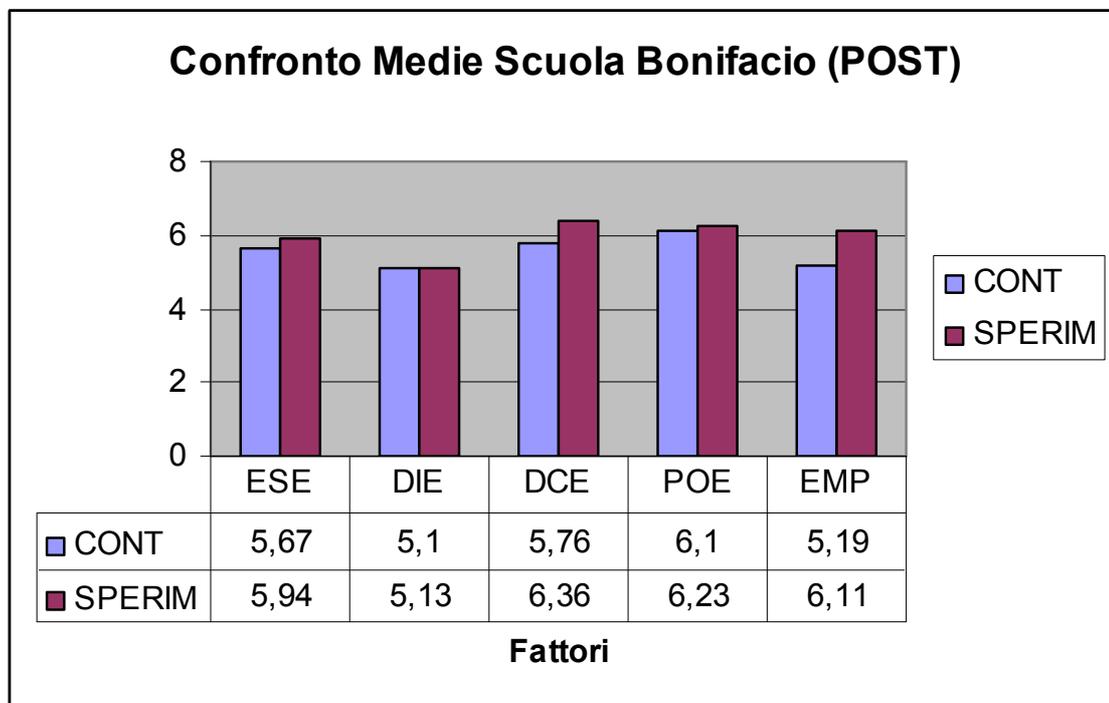
<b>Tab. 6 ANOVA Confronto gruppo controllo/sperimentale POST Scuola 1</b>						
		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
ESE	Between Groups	3,299	1	3,299	,577	,452
	Within Groups	234,329	41	5,715		
	Total	237,628	42			
DIE	Between Groups	,917	1	,917	,183	,671
	Within Groups	205,734	41	5,018		
	Total	206,651	42			
DCE	Between Groups	11,646	1	11,646	3,450	,070
	Within Groups					
	Total					

	Within Groups	138,400	41	3,376		
	Total	150,047	42			
POE	Between Groups	4,621	1	4,621	1,058	,310
	Within Groups	179,006	41	4,366		
	Total	183,628	42			
EMP	Between Groups	,085	1	,085	,023	,881
	Within Groups	153,543	41	3,745		
	Total	153,628	42			

<b>Tab. 7 ANOVA Confronto gruppo controllo/sperimentale POST Scuola 2</b>						
		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
ESE	Between Groups	1,611	1	1,611	,371	,544
	Within Groups	378,142	87	4,346		
	Total	379,753	88			
DIE	Between Groups	,023	1	,023	,005	,946
	Within Groups	436,853	87	5,021		
	Total	436,876	88			
DCE	Between Groups	7,979	1	7,979	2,076	,153
	Within Groups	334,470	87	3,844		
	Total	342,449	88			
POE	Between Groups	,427	1	,427	,123	,727
	Within Groups	302,045	87	3,472		

	Total	302,472	88			
<b>EMP</b>	Between Groups	18,606	1	18,606	4,294	<b>,041</b>
	Within Groups	376,944	87	4,333		
	Total	395,551	88			

Il grafico seguente ci mostra la differenza delle medie tra gruppo di controllo e gruppo sperimentale nel post test della Scuola 1 dal quale è possibile apprezzare l'incremento dell'empatia.



**Fig. 11** Grafico relativo al confronto delle medie nella Scuola 2 (POST)

### 5.8.3 *The Better Reasons Test*

Con il test “Scegli la ragione migliore” (*the Better Reasons Test*) si intende valutare l'influenza della variabile indipendente (la partecipazione a una discussione filosofica in comunità di ricerca) sulla capacità del gruppo di utilizzare le regole del *commitment*, opponendosi a quanto viene sostenuto, utilizzando argomenti che indeboliscono la posizione dell'altro, piuttosto che

argomenti che ne rinforzano la propria posizione (variabile “Impegno discorsivo” del test) (Santi e Giolo, 2010). Poiché la variabile dipendente<sup>71</sup> è di natura ordinale, non è possibile utilizzare test parametrici, per cui il test di Wilcoxon (test non parametrico equivalente al test t di Student per campioni dipendenti) è sembrata la scelta migliore per effettuare l’analisi dei dati. Così come il test t di Student per campioni dipendenti, il test di Wilcoxon coglie le eventuali differenze di una specifica variabile quantitativa che possono manifestarsi nello stesso campione di soggetti in pre e post test. Per quanto concerne, invece, il confronto tra il gruppo di controllo e quello sperimentale, i dati sono stati analizzati utilizzando il test non parametrico per campioni indipendenti U di Mann-Whitney.

Gruppo Sperimentale	N	Mean Rank	Sum of Ranks
IMPDISC - Test Negative Ranks	6 <sup>a</sup>	28,50	171,00
Positive Ranks	89 <sup>b</sup>	49,31	4389,00
Ties	39 <sup>c</sup>		
Total	134		

- a. IMPDISC < Test
- b. IMPDISC > Test
- c. IMPDISC = Test

Gruppo Sperimentale	IMPDISC – Pre Post Test
Z	-8,052 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**Tab. 6.** Dati Better Reasons Test

<sup>71</sup> la variabile “impegno discorsivo” corrisponde al livello di competenza raggiunta nella capacità di utilizzare gli argomenti che indeboliscono la posizione dell’altro (regola del *commitment*)

Dai dati presentati nelle tabelle precedenti emerge che l'intervento in classe ha influenzato significativamente la variabile Impegno Discorsivo ( $Z=-8,052$ ; Sig.=.000). Per una lettura più approfondita dei dati precediamo con il confronto tra il gruppo di controllo e quello sperimentale nel post test, utilizzando il test non parametrico per campioni indipendenti U di Mann-Whitney.

	Gruppo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Post Test	Controllo	63	47,17	2972,00
Impegno discorsivo	Sperimentale	69	84,14	5806,00
	Total	132		

Post Test	Impegno discorsivo IMPDISC
Mann-Whitney U	956,000
Wilcoxon W	2972,000
Z	-5,722
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Gruppo

**Tab. 7.** Dati Better Reasons Test

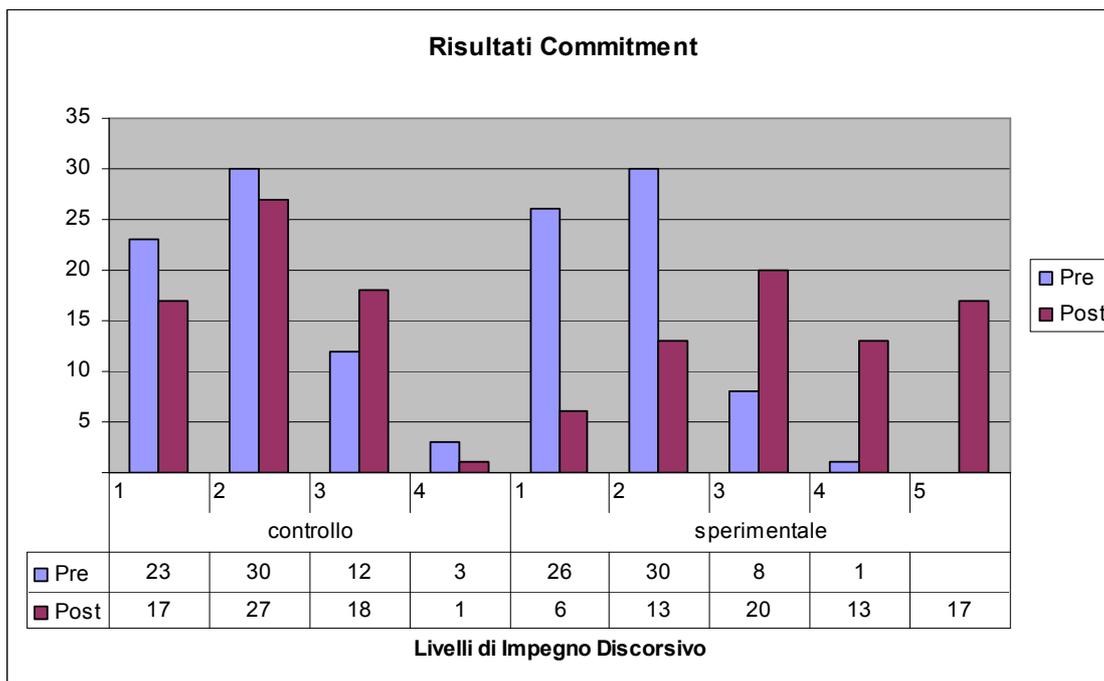
Emerge dunque una significatività statistica anche nel confronto tra il gruppo di controllo e quello sperimentale relativamente all'impegno discorsivo. Per una lettura più approfondita delle dinamiche che si sono svolte all'interno dei due campioni possiamo utilizzare la lettura delle cross-tabs. La tabella mette numericamente a confronto i ranghi occupati dalle risposte date dai soggetti di entrambi i gruppi nella somministrazione in pre e post test.

I ranghi misurano la variabile della ricerca "impegno discorsivo", che corrisponde al livello di competenza raggiunta nella capacità di utilizzare gli argomenti che indeboliscono la posizione dell'altro a partire dal riconoscimento dell'impegno discorsivo (*commitment*), su 5 livelli.

**COMMITMENT**

<b>Gruppo</b>	<b>Livelli di impegno discorsivo</b>	<b>Pre</b>	<b>Post</b>	<b>Total</b>
<b>Controllo</b>	<b>1</b>	<b>23</b>	<b>17</b>	<b>40</b>
	<b>2</b>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>57</b>
	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>30</b>
	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
	<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>63</b>	<b>131</b>
<b>Sperimentale</b>	<b>1</b>	<b>26</b>	<b>6</b>	<b>32</b>
	<b>2</b>	<b>30</b>	<b>13</b>	<b>43</b>
	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>28</b>
	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>17</b>
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>69</b>	<b>134</b>

**Tab. 8** Commitment



La tabella precedente permette di vedere dettagliatamente la situazione dei due

**Fig. 12** Grafico relativo ai risultati Commitment

gruppi (controllo e sperimentale) in ciascun livello. La lettura di quanto viene presentato è già di per sé indicativa della diversità di incremento in tale competenza tra i due gruppi. Nel pre-test, le risposte di entrambi i gruppi occupano in prevalenza i primi due ranghi, nel gruppo di controllo il 78% delle risposte sono relative a un basso impegno discorsivo (su 68 studenti, 23 si posizionano sul primo livello e 30 sul secondo), mentre nel gruppo sperimentale i primi due livelli sono presenti nel 86% delle risposte (su 65 soggetti coinvolti, 26 si collocano sul primo livello mentre 30 nel secondo). Nella somministrazione del pre test, in nessuno dei due gruppi sono presenti risposte di livello di impegno discorsivo più alto. Nel post test, invece la situazione cambia completamente. In primo luogo nel gruppo sperimentale i 69 soggetti si distribuiscono in tutti e cinque i livelli, con un incremento significativo delle risposte con il più alto impegno discorsivo (livelli 5 quattro). Nel gruppo sperimentale inoltre decrescono in modo significativo le risposte del primo e del secondo livello. Nel gruppo di controllo la situazione rimane sostanzialmente invariata, si registra un lieve incremento del livello 3 e una decrescita del livello 1.

Per concludere l'analisi dei dati del *commitment* riportiamo di seguito le tabelle relative all'analisi del test Mann-Whitney relativamente alle due scuole oggetto della nostra ricerca. In entrambi i casi sia nel gruppo della Scuola 2 che in quella della Scuola 1 abbiamo una differenza statisticamente significativa tra il pre e il post test, ovvero la partecipazione a una comunità di ricerca filosofica sviluppa la capacità di individuare quegli argomenti che indeboliscono la posizione dell'altro come illustrato nella regola del *commitment*.

Scuola 2	Test	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Impegno	Pre	85	70,77	6015,50
Discorsivo	Post	89	103,48	9209,50
	Total	174		

Scuola 2	IMPDISC
Mann-Whitney U	2360,500
Wilcoxon W	6015,500
Z	-4,493
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Test

Scuola 1	Test	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Impegno	Pre	48	36,19	1737,00
Discorsivo	Post	43	56,95	2449,00
	Total	91		

Scuola 1	IMPDISC
Mann-Whitney U	561,000
Wilcoxon W	1737,000
Z	-3,896
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

Scuola 1	IMPDISC
Mann-Whitney U	561,000
Wilcoxon W	1737,000
Z	-3,896
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Test

## 5.9 Analisi qualitativa

Per quanto riguarda l'analisi qualitativa dei dati utilizzeremo i protocolli discorsivi delle discussioni in classe<sup>72</sup>. A partire dalle trascrizioni dei dialoghi<sup>73</sup> faremo emergere sia le regole pragmatiche dell'*inquiry talk*<sup>74</sup> (terzo obiettivo) che i criteri del pensiero creativo<sup>75</sup> (quarto obiettivo) così come sono stati individuati e definiti da Lipman. È bene sottolineare che la divisione delle tre dimensioni del pensiero complesso ha una finalità prettamente esplicativa, nel linguaggio naturale, quello che impieghiamo nella vita quotidiana, queste tre dimensioni coesistono.

Questo frammento è parte di un dialogo nato dalla lettura di un episodio di Kio e Gus<sup>76</sup> dove i due protagonisti discutono sulle modalità con cui modellare la creta per fare una pesca<sup>77</sup>. Dopo aver costruito l'agenda (costituita dalle domande secondo la metodologia della P4C) la comunità è in difficoltà a individuare il quesito più interessante e Matteo si lamenta del fatto che è impossibile

<sup>72</sup> Per ragioni di privacy i nomi dei ragazzi sono inventati, il contenuto delle discussioni, invece è stato riportato fedelmente. Quando non è stato possibile recuperare il nome del bambino o della bambina, l'intervento è stato indicato con un punto interrogativo (?)

<sup>73</sup> L'analisi che riportiamo è stata compiuta su parti di discorso selezionati per far emergere la dimensione del pensiero creativo e come sono state impiegate le regole dell'*inquiry talk* cercando di non perdere il senso generale, quando questo non è stato possibile è stato presentato l'intero dialogo, altre volte il frammento è stato introdotto da una breve presentazione che riassume quanto avvenuto in classe.

<sup>74</sup> 1) Tutti sono incoraggiati a parlare; 2) Si riflette prima di parlare; 3) Tutte le informazioni rilevanti sono condivise; 4) Sono richieste/offerte le ragioni; 5) È importante la struttura del ragionamento; 6) Le sfide sono accettate; 7) Si costruisce sull'idea dell'altro; 8) Si discutono le alternative prima di prendere una decisione; 9) Il processo è autocorrettivo; 10) La comunità cerca di raggiungere il consenso; 11) La comunità si assume la responsabilità delle decisioni.

<sup>75</sup> Originalità, Produttività, Immaginazione, Indipendenza, Sperimentazione, Olismo, Espressione, Autotrascendenza, Sorpresa, Generatività, Maieutica, Inventiva.

<sup>76</sup> Racconto del curriculum della P4C e tradotto in italiano a cura di Santi (2000)

<sup>77</sup> Il dialogo si riferisce alla quarta sessione svolta nella IA della scuola Bonifacio.

individuare una perché per ogni proposta “c’è qualcuno che trova sempre da ridire”. La discussione sembra non avanzare dunque il facilitatore sollecita la comunità con una domanda.

<b>Interventi</b>	<b>regole <i>Inquiry Talk</i> (IT) e criteri del pensiero creativo (PC)</b>
<p>D: allora ve la faccio io una domanda. Secondo voi è più importante l'esterno o l'interno?  Ivan: Se fosse da mangiare, l'interno  Luca: ma parliamo solo della pesca?  D: decidetelo voi, iniziamo dalla pesca e vediamo dove ci porta  Marco: se una cosa è commestibile può essere anche brutta fuori, l'importante che è buona. Ma se dobbiamo guardarla, l'aspetto è importante  Lucia: ma se una banana è nera non vuol dire che è marcia.  Miriam: le arance le mele a volte quando c'è il verme non lo vedi da fuori.  D: Mario, come ti sembrano le ragioni di Lucia e Miriam, ti convincono?  Mario: a me non importa se non sono d'accordo  D: ma ti sembrano buone ragioni?  Mario: no perché in questo caso parliamo di una pesca di creta  Miriam: Ma tu parlavi di frutta vera  D: se parliamo di frutta vera ti sembrano buone ragioni le loro?  Mario: forse si  Guglielmo: Se parliamo di frutta vera deve essere buona dentro, se è finta è più importante il fuori  Miriam: Quindi se ha la muffa fuori tu la mangi?  Sara: Se una cosa è reale l'importante è l'interno, se è finta allora l'esterno  Nicola: Ma anche se è finta è importante l'interno, se per esempio voglio vedere come è fatta.  Alfredo: Ma quando una cosa è commestibile è importante sia l'esterno che l'interno  D: Per esempio?  Alice: per gli oggetti l'interno non è importante perché non si vede  D: quindi è importante solo ciò che si vede?  Maria: Ma per me anche per gli oggetti è importante l'interno, altrimenti non funzionerebbero come la play station e la macchina  Marco: Sì, ma per la macchina e la play station l'interno è importante altrimenti non funzionano, ma per la pesca l'interno a cosa serve?</p>	<p>Regola 7  Regola 7  Regola 6  Regola 10  Regola 7  Regola 4  Regola 4  Regola 4  Regola 4 Sperimentazione (PC)  Regola 4 e 7</p>

Miriam: Se non ci fosse l'interno che fai ti mangi la buccia?	Ironia (PC)
---	-------------

Da questo frammento emerge in primo luogo la necessità di contestualizzare il discorso Luca infatti chiede se stiamo parlando solo della pesca o in termini più generali. Marco, Guglielmo e Sara, dimostrano di “costruire sull’idea dell’altro” (regola 7 dell’*Inquiry Talk*) avanzata da Luca e individuano dei criteri per definire il contesto dentro il quale la loro posizione è valida. Per Marco e Guglielmo se parliamo di “frutta vera” allora l’interno è più importante, così come per Sara la quale però introduce un nuovo criterio: “realtà e finzione”; per lei infatti l’interno è più importante per le cose reali, mentre non lo è per quelle finte. Queste due posizioni però vengono messe in discussione da Lucia, Miriam e Nicola i quali dimostrano così di “accettare le sfide” (regola 6 dell’*Inquiry Talk*) proposte rispettivamente da Marco e Guglielmo e confutata da Lucia e Miriam, mentre Nicola si oppone a quella di Sara. In particolare Lucia e Miriam mettono in discussione il criterio “vero” - ma forse sarebbe più appropriato parlare di “naturale” - per definire se l’interno è più importante dell’esterno avanzando dei contro esempi “se una banana è nera non vuol dire che sia marcia” e “le mele possono avere il verme e non lo si vede da fuori”, mentre Nicola critica la posizione di Sara la quale sostiene che per le cose finte l’esterno è più importante dell’interno, mentre per lui non è così visto che si può essere interessati a comprendere il loro funzionamento, dunque deve essere necessariamente importante anche l’interno, come nel caso della macchina e della playstation, dove “l’interno” le componenti interne ne determinano il funzionamento. I due esempi, quello della macchina e della playstation possono essere letti anche come espressione del criterio della sperimentazione (pensiero creativo), nel senso che confutano l’ipotesi di Sara a partire dall’esperienza. Nicola interpreta il significato di finto come artefatto, che non esiste in natura, riportando il giudizio sull’importanza tra l’interno-interno nella dicotomia naturale-culturale. Dato che la macchina e la playstation sono due prodotti culturali e che il loro funzionamento, come dimostra la loro esperienza, dipende dalla struttura interna dei due oggetti, allora anche per gli artefatti culturali, e non solo per quelli naturali, l’interno è importante. In questo modo l’ipotesi di Sara e la ragione di Alice a sostegno della compagna di classe, risultano invalidate. Questo

frammento, che riporta la discussione tra le alternative proposte (regola 8 dell'*Inquiry Talk*) ci permette inoltre di fare un'ultima considerazione: la battuta con la quale si conclude il dialogo è a mio avviso, per il suo portato di ironia, espressione del pensiero creativo.

Il frammento che analizzeremo di seguito è stato scelto, oltre che per il suo carattere esemplificativo, anche per la pertinenza della tematica trattata all'oggetto della tesi<sup>78</sup>. Il dialogo, che nasce dalla lettura di uno dei testi inediti elaborati per il progetto, si concentra sul rapporto tra regole e capo. Poiché non è stato ritenuto opportuno estrarre un frammento o presentarne una sola parte per evitare che si perdesse il senso del dialogo, si è deciso di riportarlo nella sua interezza, ma per facilitarne la lettura verrà presentato in una tabella, sulla colonna di sinistra gli interventi delle ragazze e dei ragazzi, in quella di destra le regole dell'*inquiry talk* e i criteri del pensiero creativo. A termine del dialogo una analisi del testo

<b>Interventi</b>	<b>regole <i>Inquiry Talk</i> (IT) e criteri del pensiero creativo (PC)</b>
Nicola: Per vincere c'è bisogno delle regole Guglielmo: Nei giochi bisogna avere anche un capo che può dire: "giochiamo a guardia e ladri". Bisogna avere delle regole ma abbiamo bisogno anche di un capo, come un datore di lavoro che ti dice quello che devi fare	Regola 7 IT
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. È il capo che da le regole?</li> <li>2. Ma se ci sono già scritte non serve il capo</li> <li>3. Ma chi fa le regole? Il capo!</li> <li>4. Ma no quello che fa il gioco</li> <li>5. E poi le regole le conoscono tutti</li> <li>6. E se non conosci il gioco?</li> <li>7. Non giochi!</li> <li>8. No, ti leggi le regole</li> <li>9. Se non capisci non giochi.</li> </ol>	Il secondo intervento chiede al primo le ragioni della sua affermazione (Regola 4 IT) inoltre vengono discusse le alternative rispetto al comportamento da seguire nel caso in cui non si conoscessero le regole (regola 8 IT)
Sara: non serve un capo nel gioco perché le regole ci sono già per esempio nascondino, guardia e ladri ci sono già le regole. Se invece uno si inventa un gioco le regole le fa insieme, non solo uno.	Autotrascendenza (PC): Sara supera il livello di discussione raggiunto riportandolo al livello della loro esperienza.
Guglielmo: ma in questo caso ci sono le istruzioni che sono come il capo	Autocorrettività (PC): Nicola sembra rivedere la sua

<sup>78</sup> Il dialogo è tratto dalla discussione svolta durante la sesta sessione di P4C nella IA della Scuola 2

<p>D: quindi per vincere non abbiamo bisogno di un capo.          Nicola: al contrario per perdere bisogna avere un capo!          Maria: A nascondino non c'è un capo          Guglielmo: solo se ti inventi un gioco c'è bisogno che ci sia un capo che spieghi le regole. Nei giochi in scatola ci sono le istruzioni.          D: quindi il capo c'è solo se non ci sono le regole, serve solo a spiegare le regole          Maria: Ma neanche.          Guglielmo: Se ci sono dieci bambini che giocano a nascondino e arriva un undicesimo e chiede come si gioca, perché possa giocare è uno dei 10 che lo spiega mica eleggono il capo alzando le mani.          D: quindi per giocare non c'è bisogno del capo          Maria: Ma le regole fanno da capo perché il capo serve per ubbidirlo e anche le regole devono essere ubbidite          D: allora le regole sono il capo, quindi se ci sono le regole non serve il capo          Lucia: secondo me nel gioco non serve il capo, anche per i giochi inventati le regole si scelgono insieme          Guglielmo: Le sceglie chi lo inventa, ma non è il capo</p>	<p>posizione iniziale, mettendo in gioco anche una dimensione ironica.</p>
--	--

Fino a questo punto si è discusso se le regole svolgano o meno la funzione del capo, una funzione di controllo. Come contesto è stato scelto il gioco informale, quello in cui non esiste un regolamento strutturato, ma le regole sono conosciute da tutti (nascondino). Nel frammento che segue il contesto cambia e si discute chi è il capo nei giochi “formalizzati” come può essere uno sport.

<p>Betta: serve un capo perché tipo a basket c'è l'allenatore che ti dice se hai sbagliato o hai barato          Giulio: Ma quello è l'arbitro          Marco: l'esempio del basket è l'allenatore che comanda          Marco: non mi convince quello che ha detto          Betta: per me il capo serve perché è il più bravo, ha più esperienza          Giulio: Ma nello sport il capo non è l'allenatore, ma l'arbitro          Guglielmo: Ma adesso stiamo uscendo dal discorso prima parlavamo del monopoli e adesso parliamo di sport          Marco: sono solo degli esempi          Guglielmo: Per me il capo non serve, basta che qualcuno che sa le regole le spieghi e basta          Alfredo Il capo è l'allenatore          Marco: Per me è l'arbitro          Alice: Ma nel calcio chi è che insegna?          Marco: L'allenatore          Alice: Allora l'allenatore è il capo          Guglielmo Allora tutti gli insegnanti sono capi          Allora: anche la Alice diventa il capo visto che adesso</p>	<p>In questo frammento di dialogo possiamo individuare il rispetto delle regole 4,6,7,8 IT. Le diverse posizioni sono sostenute da delle ragioni che ogni proponente offre a sostegno. (regola 4 IT) L'allenatore è il capo perché: “insegna”; “decide le strategie”; “passa più tempo con i giocatori”. L'arbitro è il capo perché: “decide l'inizio e la fine del gioco”; “può fare più cose”. Ogni sfida viene accettata (regola 6 IT) come testimonia la ricerca di ragioni da contrapporre all'altro, e vengono discusse le due alternative proposte (regola 8 IT). Ogni alternativa è la</p>
--	--

<p>sta spiegando  Stefano: Per me il capo è l'arbitro perché può fare più cose  Antonella: È l'allenatore perché sta con te tutti i giorni e ti dice cosa devi fare  Stefano Si ma l'arbitro segue il gioco  Betta: Il capo decide le strategie  Guglielmo: il capo gestisce il gioco  Marco: secondo me il capo sarebbe l'arbitro che fischia la fine della partita o l'inizio  Enrico: Il capo non è l'allenatore perché serve a mettere in evidenza le qualità del giocatore. Invece l'arbitro è il capo, dice se non va bene un tiro o se è fallo perché solo lui può vedere questo non possono farlo gli allenatori  Alfredo: il capo è il più importante.</p>	<p>manifestazione della dimensione produttiva del pensiero creativo in quanto rappresentano le possibili direzioni secondo le quali sviluppare il discorso.  <i>(Produttività PC)</i></p>
<p>Anna: L'arbitro non è il capo, perché nei giochi e negli sport ci sono le regole e il giocatore deve seguire le regole e l'arbitro serve a far seguire le regole ai giocatori, controlla che i giocatori rispettano le regole  D: chi ha capito cosa ha detto Anna?  Marco: Anna ha detto che le regole sono già fatte e l'arbitro controlla solo che le regole siano seguite  D: qualcuno non è d'accordo? Anna scegli un tuo compagno che non è d'accordo con te  Anna: Guglielmo  Guglielmo. L'arbitro ha il compito di seguire il gioco e regolare, di far rispettare le regole, diciamo che è il più importante perché è lui che fa seguire le regole  Marco: sì ma se l'arbitro non è il capo, allora chi è il capo? Per me l'arbitro è il capo. Per me l'allenatore ha la stesso ruolo delle prof., loro ci insegnano il nostro mestiere e poi nella vita lo mettiamo in pratica gli insegnamenti ricevuti, nel calcio noi mettiamo in pratica quello che ci insegnano gli allenatori, ma poi è l'arbitro che decide se va bene o no.  D: quindi è il capo è quello che decide se una cosa va bene o no  Marco: Sì perché l'arbitro anche se una cosa va bene può dire che non va bene  È vero  D: è perché l'arbitro dovrebbe dire una cosa del genere?  Perché è lui che comanda, sai quante volte danno un goal in fuorigioco!  Betta: Però l'allenatore, in certe partite di calcio, decide chi entra o esce dal campo, però l'arbitro non ha gli stessi lavori dell'allenatore.  Marco: sì che lo può fare se lo espelle  Betta: Le prof. sarebbero le allenatrici, invece il preside è il capo.  Nicola: il capo è l'arbitro perché se l'allenatore contraddice l'arbitro lui lo può espellere  È vero  Lucia: E poi l'allenatore, quando qualcuno sbaglia l'allenatore te lo fa notare dopo</p>	<p><i>Generatività (PC)</i>. Anna usa una nuova parola "controllo" che fino ad ora non era stata impiegata per definire il ruolo del capo. Con questo passaggio si abbandona il termine "ubbidire" impiegato nella prima parte del discorso e che probabilmente aveva confuso e condizionato la discussione in quanto l'ubbidienza "è dovuta" sia verso l'arbitro che verso l'allenatore.  <i>Autotrascendenza (PC)</i>. Anna trascende quanto detto fino ad ora e introduce un elemento generativo che sembra portare la comunità verso il raggiungimento del consenso, che tuttavia non è unanime.  Betta infatti continua a trovare nell'allenatore le prerogative del capo "l'allenatore, in certe partite di calcio, decide chi entra o esce dal campo, però l'arbitro non ha gli stessi lavori dell'allenatore" che permette a Nicola di introdurre un nuovo criterio (<i>Autocorrettività, PC</i>), il contesto, dimostrando di seguire la regola 6 e 7 IT: "durante gli allenamenti l'allenatore è il capo, durante le partite invece è l'arbitro".</p>

<p>Marco: Non è vero te lo grida mentre giochi  Nicola, durante gli allenamenti l'allenatore è il capo, durante le partite invece è l'arbitro  Betta: io non sono ancora tanto convinta. Praticamente l'allenatore è sempre il capo sia negli allenamenti che nella partita  Marco: Se l'allenatore è il capo, allora perché durante le partite mettono l'arbitro, per fare la bella statua?  Betta: perché l'arbitro dice se è fallo o no  Marco: Lo vedi che allora è il capo!</p>	<p>Anche Marco, come Nicola segue le regole 6 e 7 IT, ma si rivolge a Betta facendo appello alla dimensione maieutica del pensiero creativo, rivolgendo una domanda alla propria compagna che faccia emergere dalla sua esperienza la risposta alla domanda "chi è il capo?"</p>
--	--

Da questo dialogo è possibile apprezzare il movimento della comunità di ricerca che si muove dal dubbio alla credenza, attraverso un percorso autocorrettivo che procede seguendo le argomentazioni offerte a sostegno delle diverse posizioni emerse. È interessante notare come il dialogo abbia permesso di chiarire alcuni concetti e di costruire così un senso condiviso dalla comunità rispetto per esempio all'idea di ubbidire e di controllare. Questo percorso è stato possibile grazie alla struttura della discussione in cui i membri della comunità dimostrano di applicare le regole dell'*Inquiry Talk*. Inoltre è interessante notare come questo dialogo sia rimasto vivo anche nel ricordo della comunità la quale, alla fine del percorso, alla domanda del facilitatore se durante gli incontri avessero mai cambiato idea, è stato portato come esempio proprio questo dialogo: "prima pensavo che era il capo a fare le regole, invece adesso penso che lui serva solo a farle rispettare".

Il dialogo che riportiamo è tratto dalla discussione che è seguita alla lettura di uno dei racconti inediti del curriculum sulla cittadinanza sul tema del rapporto tra giustizia e rispetto.

Miriam: secondo me non siamo dotati tutti di rispetto e giustizia  
Sara: se tutti fossero dotati di rispetto e giustizia non ci sarebbero guerre né conflitti né problemi perché saremmo tutti uguali.  
Marco: non credo perché ci son certi che portano rispetto solo chi vogliono  
Guglielmo: Ci sarà sicuramente qualcuno che non rispetta nessuno  
Marco: uno che vive da solo per esempio  
Yuri: beh avrà almeno i genitori.  
Marco: Tu non conosci nessuno che porta rispetto ad altri però non a te?  
Miriam: sì, ma se uno porta rispetto solo a chi gli sta simpatico vuol dire che non è giusto.  
Marco: Quello che volevo dire è che se non portano rispetto a te non significa che non siano dotati di rispetto. Dipende dal carattere della persona.  
Miriam: Portare rispetto solo ad alcune persone non è giusto  
Marco: Ma io non dico che sia giusto  
Maria: Se uno rispetta una persona dovrebbe rispettarle tutte  
Marco: Per me è impossibili rispettare tutti è ovvio che avrai delle preferenze

Alessandro: Se uno ti è antipatico mica lo rispetti se non ti rispetta.  
 Maria: Allora abbiamo ragione noi, che non tutti provano rispetto  
 Marco: io dico che se non ti portano rispetto non vuol dire che non lo provino per un'altra persona.  
 Miriam: Però il rispetto è verso tutti non solo per le persone che vuoi tu  
 Alessandro: se una persona mi è antipatica non la rispetto come una mia amica o un mio amico  
 Sara: ma se sei una persona civile dovresti portare rispetto a tutti  
 Marco: allora non c'è nessuna persona civile in questo mondo perché non credo che ci sia qualcuno che rispetti tutti.  
 Maria: Però se non ti è simpatica una persona questo non significa che la puoi maltrattare  
 D: attenzione perché Marco ci sta provocando su un punto preciso. Dice in linea teorica posso essere anche d'accordo su quello che dite, però nella pratica se una persona ti sta antipatica non la rispetti. Come gli rispondiamo?  
 Marco: per esempio tra voi due (Guglielmo e Alessandro) non mi sembrate molti rispettosi, non direi che siete civili allora!  
 Eh!!! Incivili!!!  
 Miriam: Però ti stai contraddicendo!  
 Marco: Io non ho detto che Guglielmo non è rispettoso, ho detto che non lo è nei confronti di Alessandro, però rispetterà altre persone.  
 Alessandro: Vuole dire che se non lo conosci non vedi il motivo per rispettarlo se non rispetta te. Rispetterà qualcuno ma non tutti.  
 D: Però Maria e Miriam hanno detto che il rispetto va insieme alla giustizia  
 Guglielmo: Allora nessuno è dotato di rispetto e giustizia perché ci sarà sempre qualcuno che non rispettiamo  
 Marco: quello che dico io è che se non porto rispetto a Guglielmo non significa che non ho rispetto perché magari rispetto Yuri.  
 Miriam: bisognerebbe fare una differenza. Tutti abbiamo rispetto, ma a volte non siamo giusti  
 Marco: Sì ma adesso stavamo parlando del rispetto  
 Miriam: Ma nel racconto stavano insieme

Questo frammento è interessante per diverse ragioni, in primo luogo perché i due diversi giudizi espressi da Miriam e da Marco, chiari fin dall'inizio, sono continuamente sollecitati dai diversi tentativi di confutazione che si rivolgono l'un con l'altro, portando la comunità a seguire la direzione delle diverse argomentazioni, dimostrando come in questa occasione la classe abbia ormai interiorizzato il proprio essere una comunità di ricerca<sup>79</sup>. Tuttavia le disposizioni dei protagonisti sono diverse - e qui veniamo al secondo punto di interesse - Marco, Alessandro e Guglielmo non sono d'accordo con Miriam, Maria e Sara le quali sostengono che nel mondo non c'è né rispetto né giustizia, altrimenti non si spiegherebbero l'esistenza delle guerre e dei conflitti. La posizione dei ragazzi

---

<sup>79</sup> Un'ulteriore prova dell'interiorizzazione della modalità di discussione promossa con la P4C è che in questo, che è uno degli ultimi incontri, il ruolo del facilitatore è notevolmente ridotto, sono ormai i membri della comunità che svolgono il ruolo che all'inizio era dell'adulto.

(interessante notare come la polarizzazione delle posizioni si sovrapponga a una opposizione di genere) è molto chiara: “Quello che volevo dire – dice Marco - è che se non portano rispetto a te non significa che non siano dotati di rispetto”, così come è chiaro il loro procedere nel trovare nuovi argomenti a sostegno della loro ipotesi. A parte in uno scambio di battute a proposito “dell’essere civili” in cui lo stesso Marco prova a rispondere a Sara adducendo una ragione costruita su quella della sua compagna di classe (dimostrando di aver interiorizzato la regola 7 dell’*inquiry talk* e di aver sviluppato la capacità di costruire un argomento a partire dall’identità dell’altro), nel resto del dialogo i ragazzi seguono una linea argomentativa che potremmo definire “dialettica”. Marco e i suoi compagni esprimono un giudizio chiaro e condivisibile, ma nel sostenerlo entrano raramente in dialogo con le loro compagne, trovano numerose ragioni a loro sostegno, senza però abbandonare il loro punto di vista, senza aprirsi all’identità dell’altro. La disposizione delle ragazze, invece, può essere definita “dialogica”. Sembra che intrattengano, in primo luogo con se stesse e poi anche con i loro compagni, un dialogo che ha per tema - sin dall’inizio e poi chiaramente esplicitato alla fine - il rapporto tra rispetto e giustizia. Per questa ragione mi pare significativo che siano proprio le ragazze a proporre una soluzione che mira al raggiungimento del consenso quando affermano “Tutti abbiamo rispetto, ma a volte non siamo giusti”. Questo giudizio non è la sintesi delle due diverse posizioni, ma una posizione che trascende le due fin’ora espresse per generarne una nuova. Il movimento con il quale si chiude il dialogo esprime diverse caratteristiche del pensiero creativo individuate da Lipman: trascendenza, generatività, maieutica e inventiva.

Sempre rispetto al tema del rispetto e della giustizia, abbiamo un altro frammento significativo per la nostra analisi. La comunità di ricerca individua il rispetto come tema di discussione e viene analizzato a partire da esperienze personali in cui un amico o un conoscente ti incontra per strada e non ti saluta. La discussione procede senza spunti interessanti quando Luigi fa una scoperta (criterio del pensiero critico)

Luigi: ecco, in questa storia manca il perdono!

Chiara: è vero, non si dà un’altra possibilità!

Vittoria: Ma dipende dalla persona che sei, c’è chi se la prende subito e chi non se la prende, ad esempio se io litigo con una persona, posso rimanere arrabbiata con lei per

un anno, ma se mi va posso anche dopo 2 ore dire “sono stufa di litigare, ritorniamo amici”, oppure aspettare un anno perché io sono una suscettibile

Luigi: però bisogna dare la possibilità di spiegare perché non ci ha salutati. Tutti hanno la possibilità di difendersi, anche chi ruba la macchina

Vittoria: che possibilità hai di difenderti? Che non avevo voglia di sprecare fiato?

Luigi: no, ma se vai in tribunale c’è la possibilità di difenderti, esiste.

Marco: Ma vai in un tribunale perché non hai salutato qualcuno? Vai in tribunale per reati più gravi, ma quando ci sono mancanze di rispetto meno gravi, che non sono reati, nel nostro piccolo..

Luigi: allora mettiamo, io non saluto Marco e non mi parla più non è più mio amico, non può sapere perché non l’ho salutato, e quindi alla fine ci ho perso senza neanche dare il mio motivo. Forse avevo una motivazione per non farlo  
(*sono tutti in disaccordo con Luigi*)

D: Luigi sta provando a dirvi un’altra cosa, cioè non siate troppo veloci ad esprimere un giudizio, voi l’avete interpretato come una mancanza di rispetto e magari non lo era. Rispondiamo a questa obiezione?

Marco: Dipende, è una cosa tra 2 persone: dipende dalla persona che non saluti perché potrebbe essere permalosa

D: Ti sta rispondendo?

Luigi: No. Io dico che mi devo poter difendere. Non puoi dire che non sei più mio amico senza sapere la mia motivazione. Magari chiedimi perché!

D: possiamo anche considerare una forma di rispetto chiedere le ragioni di un comportamento?

Vittoria: Sì, anche questa è una forma di rispetto

La scoperta di Luigi nasce da una riflessione (regola 2 IT) che lo porta ad individuare nell’assenza del perdono un problema. Seguendo il suo ragionamento è possibile cogliere alcune dimensioni del pensiero creativo come l’*indipendenza* che dimostra nonostante nessuno sia d’accordo con quanto dice, la capacità di trascendere dal racconto per portare il discorso alla loro esperienza e infine possiamo individuare nel suo pensiero anche la dimensione *olistica*, Luigi infatti a partire da un esempio trae una teoria generale che spiega come l’assenza del perdono spesso possa essere la causa di incomprensioni, per Luigi infatti perdonare significa chiedere le ragioni del comportamento dell’altro. Il dialogo segue un processo autocorrettivo (regola 9 IT) che porta Vittoria a rivedere la sua posizione iniziale.

Il dialogo che segue è tratto dalla discussione di uno dei racconti inediti elaborati per il curriculum per la cittadinanza<sup>80</sup>. Sono state già scritte le domande e si cerca di riformularle a partire dall’associazione di due o più quesiti che la comunità ritiene simili o sovrapponibili.

---

<sup>80</sup> Ottavo incontro Scuola 1, classe IA

Gianni: Se il silenzio serve a punire come può far male?  
 Lia: A cosa serve stare zitti se il silenzio può far male?  
 D. *propone l'esperimento del silenzio e poi chiede "cosa è il silenzio per voi?"*  
 Paolo: è impossibile fare silenzio  
 Sonia: per fare silenzio basta chiudersi in una stanza dove non ci sono rumori  
 ?: per stare zitti basta essere in un luogo dove non ci devono essere rumori, chi parla  
 D: quindi è possibile fare silenzio?  
 Gianni: magari in una stanza insonorizzata dove da fuori non arriva nessun rumore e la persona che sta dentro è perfettamente zitta e ferma  
 D: ma se voi non sentite nessun rumore significa che c'è silenzio?  
 ?: no perché noi non sentiamo rumore ma non è che in tutto il mondo non ci sono rumori, magari in Cina ci sono milioni di persone che parlano  
 ?: Ad esempio se tu stai dicendo una cosa e ti dicono "fai silenzio", tu stai zitto però gli altri intanto parlano  
 Gianni: è possibile "fare" silenzio ma che ci "sia" silenzio è impossibile  
 D: Quindi c'è una differenza tra fare silenzio ed essere silenzio?  
 Gianni: sì, fare silenzio è che io faccio silenzio, mentre che ci sia silenzio è impossibile perché da qualche parte del mondo ci sono rumori  
 ?: Ma ci sono due modi di dire di fare silenzio, se tu dici "fai silenzio" è possibile perché ci stai attento e stai zitto, ma se tu dici "facciamo silenzio" è impossibile perché c'è sempre qualcuno che parla.

Questo dialogo è un esempio di pensiero creativo che si può apprezzare in particolare nelle parole di Gianni il quale costruisce un nuovo concetto "l'essere silenzio" da contrapporre al "fare silenzio" quando si accorge che, a partire dalla propria esperienza, il fare silenzio non riesce a spiegare il persistere del rumore fuori dalla classe. Gianni quindi non è d'accordo con Paolo il quale pensa che non sia possibile "fare silenzio", per "fare silenzio", secondo Gianni, basta non fare rumore in una stanza insonorizzata, è "l'essere silenzio" che è impossibile perché benché non si senta ci sarà sempre qualcuno nel mondo che parla o si muove.

Questo stesso movimento del pensiero creativo, che costruisce un nuovo concetto (*generatività*), per comprendere qualcosa che altrimenti non lo sarebbe, lo troviamo in un altro dialogo che ci è svolto in un'altra classe di un'altra scuola. Questa volta a esprimerlo è Luigi, ma come emerge dalla lettura del testo deve molto al confronto con i suoi compagni.

D: perché è interessante secondo te questa domanda?  
 Arianna: perché è impossibile  
 B1: Per me proprio perché è impossibile non si può discutere.  
 D: si può discutere delle cose impossibili?  
 Guido: sì, per me si può discutere delle cose impossibili.  
 B3: volendo sì.  
 B4: Non è possibile parlare di cose impossibili tanto si sa già che sono impossibili  
 B5: e chi te lo dice? Non sai tu che cosa può essere impossibile e che cosa possibile

Luigi: non si può parlare delle cose impossibili anche perché non si sa quali sono le cose impossibili

Vittoria: secondo me invece sì che si può parlare delle cose impossibili perché alcune cose sono impossibili ma non proprio tutte e poi magari parlando a fondo con una persona puoi scoprire che una cosa non è impossibile ma possibile

B?: Alla fine ci sono andati sulla Luna

B?: Mandare Voyager nello spazio

Andrea: anche quando hanno scoperto che in realtà era la terra che girava intorno al sole

B?: è vero!

Margherita: Anche quando hanno scoperto che il sole si brucia, cioè che prima o poi dovrà cambiare

B?: secondo me si può parlare delle cose impossibili liberando la fantasia, fantasticando..tipo le storie narrative..

Luigi: secondo me ci sono due tipi di impossibile: l'impossibile, tipo che nel 2000 doveva finire il mondo e poi non è successo visto che siamo nel 2009, e l'impossibile/possibile come quello che ha detto Andrea che la terra che gira intorno al sole

D: Come fai a distinguere le cose impossibili/impossibili da quelle impossibili/possibili?

Luigi: le cose prima sono impossibili poi sei riuscito a farle e diventano possibili. L'impossibile/impossibile è quello che non è ancora accaduto, che potrebbe cambiare da così a così Quello che è già cambiato è impossibile/possibile, quello che non è ancora cambiato è impossibile/impossibile.

Anche in questo episodio c'è stato bisogno di creare un nuovo concetto (dimensione della *generatività* del pensiero creativo) per spiegare il perché le cose che sembravano impossibili sono diventate possibili e altre continuano ad essere impossibili. Luigi, come Arianna e Guido, è interessato e disposto a parlare di qualcosa di impossibile e accetta la sfida di B1 e B4, che invece non ritengono possibile parlare delle cose impossibili, distinguendo l'impossibile/possibile dall'impossibile/impossibile. Questa nuova prospettiva offerta da Luigi non solo viene accettata dai suoi compagni, ma consente loro di ripensare alcuni fatti: le scoperte scientifiche, le narrazioni, le innovazioni tecnologiche.

Il frammento che segue è tratto da una discussione svolta durante il quattordicesimo incontro con la classe IIA della Scuola 1.

<b>Interventi</b>	<b>regole Inquiry Talk (IT) e criteri del pensiero creativo (PC)</b>
? : allora, bisognerebbe guardare da due prospettive diverse. Nella prospettiva di diventare guerriero ha fatto male a non ucciderlo, mentre nella prospettiva	<i>Espressione (PC):</i> si individuano due diverse prospettive dalle quali

di comportarsi con rispetto verso il leone, ha fatto bene a non ucciderlo. Nella prospettiva del diventare un guerriero ha fatto male perché non uccidendolo non poteva diventare guerriero, e veniva anche esiliato.

Paolo: vabbè per me ha fatto bene a non ucciderlo perché così ha salvato una vita

?: comunque proprio perché il leone era sfinito ha fatto bene a non ucciderlo, perché non era un guerriero se uccideva un leone quasi morto. Se incontrava un leone forte invece... Bisognerebbe vedere cosa avrebbe fatto davanti a un leone con tutte le sue forze. Ha risparmiato un leone che se anche lo avesse ucciso, quella prova non avrebbe dimostrato la sua forza.

?: anche secondo me, sarebbe strano come barare, perché i suoi compagni hanno affrontato un leone con tutte le sue forze e sono diventati guerrieri, lui invece se diventa guerriero sconfiggendo un leone sfinito, non sarebbe giusto neanche nei confronti dei suoi compagni.

Gianni: È anche orgoglio personale questo qua, perché se io vedo il leone mezzo morto non ha senso ucciderlo. Se sei duro che dici non me ne frega niente divento guerriero puoi anche farlo, però..

D: però non l'avrebbe saputo nessuno che il leone era malato, ferito..

?: Sarebbe saltato fuori in qualche modo, vedendo che Yakuba non essendo riuscito a sconfiggere il secondo leone ci si domanderebbe come ha fatto a sconfiggere il primo leone

?: se adesso lui diventa un guerriero, quando va a cacciare caccia insieme agli altri guerrieri, e quando si trova davanti un altro leone gli altri guerrieri vedono il suo modo di combattere, vedono dal modo che ha di combattere è abituato a lottare contro un leone, se vedono che non ce la fa, si vede.

Mirco: Secondo me Yakuba lo risparmia perché capisce che uccidere un animale solo per un divertimento non è giusto

Gianni: e poi non sarebbe giusto nei confronti degli altri perché gli altri hanno affrontato un leone con tutte le sue forze

Roberta: secondo me la ragione di Mirco non è molto valida perché se gli faceva pena va bene, però sei un guerriero non puoi lasciarlo stare

D: ok, quindi secondo te un guerriero non può provare compassione

Mirco: ma io mi riferivo al motivo del divertimento, bisogna avere motivi validi per uccidere un animale, per nutrirsi sì, ma per divertimento no.

D: adesso vi chiedo di immaginare perché Yakuba ha fatto male a non uccidere il leone, trovate delle

analizzare la situazione. Inoltre questa posizione esprime anche un pensiero affettivo valoriale in quanto esprime l'intenzione di mettersi nei panni di Yakuba, il protagonista della vicenda, immaginando quali potrebbero essere le sue intenzioni.

*Immaginazione (PC)*, delle conseguenze dell'agire. Anche questa frase testimonia un pensiero creativo e *caring*. Non solo si proietta nel futuro immaginando uno scenario possibile, ma lo costruisce tenendo conto delle conseguenze di una azione sleale

<p>ragioni a favore del fatto che ha fatto male  Paolo: Ha fatto male perché così viene bandito.  Miriam: perché era comunque un'impresa, ha fatto tutta quella strada..  ?: Era anche una prova di coraggio per lui, perché il leone in una situazione invertita non avrebbe avuto compassione di lui  Vittoria: Perché siccome il leone era già sul punto di morire poche volte avrebbe trovato un'occasione così facile</p>	
--	--

In questo dialogo emergono le ragioni a sostegno e contro il comportamento di Yakuba, è interessante notare come le loro argomentazioni possano essere lette alla luce del modello di Lind (2008) sugli orientamenti morali dove si riprende la distinzione di Kohlberg (1984) sul pensiero morale pre-convenzionale, convenzionale e post-convenzionale. Per Kohlberg la logica del pensiero pre-convenzionale è basata soprattutto sull'interesse personale, in relazione alla gratificazione ed evitare delle punizioni, il pensiero convenzionale è basato sul rispetto delle regole per ottenere l'approvazione o la disapprovazione altrui, mentre il pensiero post-convenzionale ha una morale autonoma, in quanto le scelte sono motivate da valori comuni. In particolare dalla lettura del dialogo emergono giustificazioni che possiamo considerare frutto di un pensiero convenzionale, quando si sostiene per esempio che ha fatto bene a non uccidere il leone perché altrimenti non sarebbe stato corretto con i suoi compagni, e di un pensiero post-convenzionale quando per esempio si sostiene che è sbagliato uccidere per gioco. Le ragioni offerte a sostegno del giudizio "ha fatto male a non uccidere il leone" invece sono di natura pre-convenzionale "non avrebbe trovato una occasione così facile" o convenzionale "Ha fatto male perché così viene bandito".

In seguito alla lettura di uno dei racconti inediti scritti per il curriculum è stato proposto un esercizio per individuare quali sono le scelte che dovremmo compiere in autonomia<sup>81</sup>. Noemi, una bambina di origini marocchine, dice "parlare la lingua che si vuole". Ne nasce un'interessante e accesa discussione che riportiamo.

---

<sup>81</sup> Discussione relativa alla sessione numero nove, svolta nella ID della scuola Bonifacio

Noemi: Ad esempio mia sorella aveva delle compagne che parlano sempre in arabo e nelle assemblee di classe hanno detto che quelle marocchine parlano in arabo e allora i compagni possono capire male quello che dici.

B: ma se uno è straniero può parlare la lingua che vuole, non è obbligato a parlare italiano.

B4: No loro credevano che parlavano in arabo dei compagni ma non è vero

D: e quindi qual'erano secondo voi le ragioni dei loro compagni? Non puoi parlare in arabo perché..

B: perché sennò il compagno non può capire.

B1: I compagni sospettano di te.

B2: Possono capire male quello che dici

Vittoria: più che altro non sanno cosa dici. Puoi parlare benissimo di un compagno come parlarne male, cioè non sanno cosa dicono.

Noemi: puoi ripetere?

Vittoria: che se tu parli in arabo con "Mohammed" io non capisco niente di quello che dite, puoi parlare male di me, puoi parlare male di lei, di quell'altra, o può essere anche il contrario

Noemi: ma loro hanno dato colpa anche se non sanno cosa hanno detto?

B3: è che non sapendo cosa hanno detto possono farsi idee buone come idee cattive e allora per sapere cosa dicono non li fanno parlare in arabo

B4: e allora ognuno ha in testa la propria idea

Luigi: sì, ma non lo può dire..è come dire io sono un investigatore, tu hai la beretta, allora FORSE potresti avere ucciso qualcuno, nel senso che uno non ha prove, solo se hai prove puoi dire qualcosa, quindi per me si può parlare in arabo anche a scuola  
*(discussione animata in cui parlano tutti insieme)*

D: Qual è il problema che abbiamo individuato?

Noemi: in classe se parli con un marocchino crei problemi ai compagni. I compagni di classe sospettano di te.

Chiara: il problema è che non ci si capisce  
*(parlano insieme)*

Mohammed: io non parlo bene l'italiano...loro non possono parlare visto che io non capisco l'italiano? Sì che possono parlare!

D: ah! avete sentito cosa ha detto Mohammed?

B: Che se anche uno non capisce quello che si sta dicendo, lui non è che non deve parlare

Luigi: secondo me ha detto che anche se lui quando è arrivato qua non capiva l'italiano, gli altri potevano parlare male di lui come parlare bene, lui non lo sapeva..

Andrea: no, non ha detto questo

B2: sì, ha detto questo

Guido: ha detto che non parliamo un'unica lingua e allora anche noi non potremmo parlare italiano perché lui non capisce.

B: Volevo dire una roba: come possono parlare in arabo le persone che non lo sanno?

B1: e come possono parlare in italiano se non lo sanno? È lo stesso discorso..

Matteo: facciamo ripetere quello che ha detto Mohammed così ci capiamo?

Luigi: Mohammed puoi ripetere?

Mohammed: esempio, io quando sono venuto in Italia non potevo parlare bene l'italiano, e allora io e Noemi parliamo in arabo e mi spiega le parole che non capisco, ma quando due bambini parlano in italiano io non gli dico "non parlate in italiano perché non vi capisco"

Vittoria: io sono un po' da tutte e due le parti, sia che possono parlare sia che non possono. Perché lui è venuto in Italia più che altro per motivi familiari ma anche per parlare italiano, quindi fintanto che non si ambienta, non sa la lingua, gli conviene magari prendere lezioni private ma intanto stare zitto, cioè magari se lui è da solo con

la Noemi parlano insieme in arabo però magari noi che non sappiamo cosa dicono pensiamo che magari lui e lei stanno parlando male di noi

B: perché non possono star parlando bene invece?

Vittoria: ecco perché io sono da tutte e due le parti, perché dall'altra parte loro possono (non si capisce)

D: allora lei ha detto che ci sono delle ragioni per cui si può parlare in classe un'altra lingua e altre ragioni per cui non si può. Le ragioni a favore sono che loro vengono anche per parlare l'italiano e conviene esercitarsi anche ascoltando, dall'altra parte dice: non potete parlare in un'altra lingua altrimenti noi rischiamo di..

Vittoria: pensare male..cioè che lui può essere frainteso..

Luigi: no! Lui non può essere frainteso se non sai quello che sta dicendo! Non puoi fraintendere, puoi solo pensare

Vittoria: appunto è proprio quello che penso che mi fa andare...

B: se tu pensi, fraintendi! Se lui ad esempio sta parlando bene di te e tu pensi che stia parlando male di te, tu fraintendi quello che dice

B1: Secondo me non è vero, perché lui può parlare la lingua che vuole

B2: guarda che siamo in Italia eh?!

B1: si vabbè ma tanto se parla male di qualcuno, se parla in arabo e non capiamo, noi italiani lo capiamo lo stesso anche dall'atteggiamento che ha nei nostri confronti cioè quando parla ci guarda tipo..

*(Discussione molto animata, parlano tutti insieme)*

Mohammed: tu sei in Marocco e senti che tutti gli arabi parlano arabo, non italiano, tu credi che loro parlano di te?

D: avete capito? se qualcuno parla una lingua che non conosciamo, perché dovremmo pensare che stia parlando male di noi? Come rispondiamo a Mohammed?

*Di nuovo discussione molto animata, parlano tutti insieme*

Matteo: anche se noi non lo capiamo non è giusto che ci prendono in giro o che ci dicono le parolacce, non devono comportarsi così, devono prendere esempio da noi, noi siamo educati, stiamo zitti e ascoltiamo

Questo dialogo ci permette di apprezzare come il pensiero complesso possa essere l'antidoto a un atteggiamento di diffidenza nei confronti di ciò che non conosciamo. In particolare sono facilmente individuabili i momenti in cui viene esercitato il pensiero critico e creativo che mettono in questione non solo l'idea di chi non vuole che si parli arabo a scuola per il timore di essere preso in giro, ma anche quegli atteggiamenti di tolleranza, espressi nelle parole di Matteo, in cui l'altro ha la libertà di vivere la propria diversità solo perché siamo noi a concedergliela in quanto "educati".

Gli aspetti significativi dal nostro punto di vista sono due. Il primo è espresso dalle parole di Luigi, il secondo dal cambio di prospettiva proposto da Mohammed.

L'intervento di Luigi mette alla luce che il giudizio di chi crede che le compagne arabe stiano parlano male di loro è scorretto perché basato senza avere le prove. L'aspetto più interessante e che si vorrebbe sottolineare è che Luigi non dice "è sbagliato impedire a Noemi e Mohammed di parlare arabo in classe". Non giudica

le sue compagne italiane che tentano di limitare la libertà dei compagni stranieri di parlare la lingua che vogliono, non esprime un giudizio di valore sulla posizione diffidente assunta dai suoi compagni, ma critica la procedura con la quale sono arrivati al loro giudizio. Non avete le prove che parlino male di voi quindi non potete affermarlo con certezza. Ne consegue che è un falso problema dunque “per me - sostiene Luigi - si può parlare in arabo anche a scuola”.

Il secondo aspetto è rappresentato dall'intervento di Mohammed il quale propone un decentramento narrativo che dimostra l'impiego di quello che Lipman chiamerebbe pensiero creativo e *caring*. Con un solo movimento Mohammed dimostra quanto le supposizioni delle compagne e dei compagni di classe contrari all'uso dell'arabo a scuola, siano basate su false supposizioni: “tu sei in Marocco e senti che tutti gli arabi parlano arabo, non italiano, tu credi che loro parlano di te?”

#### **5.10 Attività realizzate dal Consiglio**

Un'ulteriore analisi può essere condotta a partire dai progetti realizzati dai ragazzi del Consiglio Comunale in quanto possono essere letti, in un approccio storico culturale, come delle attività. L'analisi verrà condotta utilizzando il modello proposto da Engeström (quinto obiettivo).

Il Consiglio dopo aver discusso e individuato i criteri<sup>82</sup> con i quali selezionare i 6 progetti da realizzare dei 12 proposti hanno votato i seguenti progetti:

1. **La Notte Bianca dei Ragazzi.** Organizzata il 9 giugno 2010 in concomitanza con la chiusura estiva delle scuole. La manifestazione artistico culturale ha visto il coinvolgimento diretto di molti giovani della città i quali, grazie all'impegno dei consiglieri, hanno animato le strade del centro storico di Rovigo con concerti, rappresentazioni teatrali e tornei sportivi. La serata ha trovato ampio spazio sui quotidiani locali e visto il successo in termini di partecipazione, il comune ha manifestato l'interesse di farla diventare un appuntamento annuale.

---

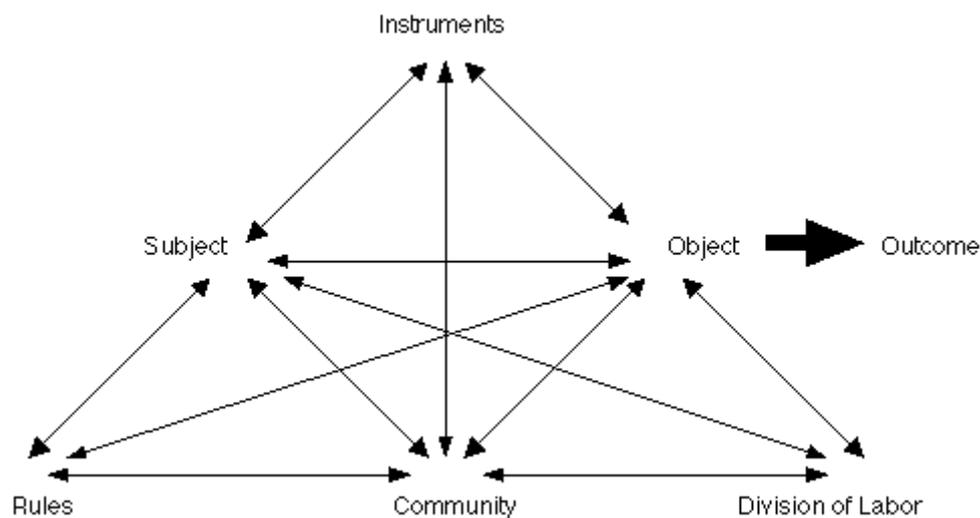
<sup>82</sup> I criteri individuati per selezionare i progetti sono stati 5. I progetti dovevano essere originali, dovevano coinvolgere il maggior numero di persone, in particolare i giovani, dovevano essere sostenibili sia dal punto di vista ambientale che economico e infine dovevano essere pensati per produrre effetti durati nel tempo.

2. **Ragapolis**, il giornalino del Consiglio Comunale dei Ragazzi. È stata avviata con la redazione locale del Gazzettino, una collaborazione che consentirà agli studenti delle scuole primarie e superiori di primo grado, di pubblicare, una volta al mese, degli articoli sul Gazzettino nelle pagine dedicate a Rovigo. Il 27 maggio 2010 è uscito il primo numero. Ogni uscita sarà dedicata ad un articolo della Convenzione dei Diritti del Bambino, inoltre troveranno spazio anche articoli sulla storia di Rovigo, di cronaca locale, sportiva e culturale, così come approfondimenti scelti e sviluppati dai ragazzi stessi.
3. **Gemellaggio**. È stato avviato un gemellaggio con il Consiglio Comunale della Città di Rosario (Argentina). Il 1 giugno 2010 i consiglieri hanno realizzato una web conference nella Sala Consiliare di Palazzo Nodari, durante la quale sono state condivise esperienze e progetti. In particolare è stata presentata la radioweb “arreatados en banda” che i ragazzi argentini stanno realizzando nella loro città, suscitando interesse e la possibilità di ripetere la stessa esperienza anche a Rovigo.
4. **Mappatura delle piste ciclabili di Rovigo**. Il Consiglio ha disegnato le piste ciclabili esistenti e quelle in via di realizzazione nella città di Rovigo e ha verificato se queste fossero collegate tra di loro e servissero i luoghi significativi per i ragazzi, suggerendo al Comune interventi da realizzare in modo tale da garantire la sicurezza e l'autonomia dei ciclisti. In particolare è stato chiesto che venissero collegate le frazioni con il capoluogo.
5. **Progettazione Partecipata**. Il Consiglio Comunale dei Ragazzi ha progettato un area verde antistante la Scuola Secondaria di Primo Grado “Riccoboni”. Il lavoro di progettazione è stato accompagnato da uno studente della Facoltà di Architettura dell'Università di Ferrara.
6. **Diversamente Scuola**. Quest'ultimo progetto è stato realizzato nella Scuola Bonifacio nel mese di ottobre 2010 ed è stato dedicato al tema dell'interculturalità. Il tema della giornata è scelto durante una discussione in commissione quando si è riflettuto sull'assenza di consiglieri stranieri e sulla loro rappresentanza nel consiglio, nonostante la loro presenza sempre più numerosa nelle scuole. Le aule della scuola sono state trasformate in

classe-paese dove, con il coinvolgimento delle comunità straniere presenti nella scuola, sono stati presentati i paesi di provenienza dei bambini stranieri iscritti nella scuola. Inoltre è stato invitato Fabio Geda, autore del libro “Nel Mare ci sono i cocodrilli”, che racconta la storia e il viaggio di un ragazzo Afgano, dalla sua città natale fino a Torino. Infine è stato proiettato il film “Welcome” di Philippe Lioret

Nell’ultimo incontro il Consiglio Comunale ha discusso e adottato una Carta dei Valori<sup>83</sup>, che impegna tutti i Consiglieri eletti.

Prima di passare all’analisi di due dei sei progetti realizzati, si presentano brevemente le caratteristiche del modello che verrà applicato.



**Fig. 13** Modello dell’attività di Engeström

<sup>83</sup> Rispettare l’impegno preso partecipando a tutte le attività del Consiglio: Riunioni del Consiglio e incontri delle Commissioni, saranno ammesse fino a un massimo di tre assenze ingiustificate, superate le quali si decade dalla propria carica. Vengono considerate giustificate soltanto le assenze per motivi scolastici, per ragioni di salute e per impegni di carattere sportivo inderogabili (partite, tornei e competizioni);

Impegnarsi a riportare e a coinvolgere i propri compagni di scuola nelle attività e nei progetti proposti dal Consiglio, in modo tale da renderli partecipi in tutte le fasi che precedono le decisioni;

Rispettare le idee e le opinioni dei propri compagni sia nel consiglio che a scuola;

Poiché il consigliere rappresenta oltre a se stesso anche i suoi compagni di classe è tenuto ad avere un comportamento adeguato a scuola e negli altri luoghi pubblici che frequenta. Qualora ciò non avvenisse e nel caso in cui per esempio venga sospeso da scuola, la sua carica decade;

Il consigliere deve essere consapevole che il suo impegno che non deve essere vissuto come tempo sottratto allo studio e alla scuola, ma deve contribuire alla buona riuscita dei lavori del Consiglio;

Il consigliere deve essere consapevole del compito e dell’impegno al quale va incontro. Deve conoscere qual è il suo ruolo all’interno del consiglio e il tipo di impegno che lo aspetta anche nei confronti dei propri compagni.

Per iniziare è necessario sottolineare che la teoria dell'attività distingue tra *object* (oggetto) e *out come* (risultati). Nel contesto dell'apprendimento l'oggetto può essere definito come il contenuto da apprendere, che deve essere internalizzato dagli studenti, mentre il risultato è il prodotto finale realmente raggiunto dagli studenti (Engeström, 1999). In termini curriculari, per riprendere il modello della trasposizione curriculare presentato nel capitolo 3, potremmo dire che l'oggetto è il curriculum insegnato mentre il risultato è il curriculum appreso dagli studenti.

Il *subject* (soggetto), chi compie l'attività, gli *instrument* (strumenti), gli artefatti culturali, e l'oggetto, non esistono in un vuoto. Per usare l'espressione di Lave e Wenger, possiamo dire che sono "situati in un contesto". Il contesto nella teoria dell'attività, così come è stata interpretata da Engeström è definito dagli elementi del modello sopra riportato.

Il primo elemento di questo contesto è la *community* (comunità) in cui il soggetto è inserito, è l'ambiente circostante, che include le persone e gli artefatti sociali che utilizza. Può essere l'ambiente familiare, lavorativo, scolastico, istituzionale o qualsiasi comunità di riferimento. La dimensione comunitaria è l'elemento che costituisce la base sulla quale i soggetti svolgono le loro azioni e evidenzia il fatto che nella teoria dell'attività anche le azioni individuali sono pratiche collettive e sociali. Un secondo elemento sono le *rules* (regole) che si collocano tra il soggetto e la comunità. Possono essere esplicite come le leggi, le norme, gli statuti o implicite, come le credenze culturali, valori, relazioni di potere. Possono essere definite come le norme che regolano le azioni svolte dal soggetto o da definire. Qualunque sia la loro natura sono un elemento fondamentale in quanto definiscono limiti e opportunità dell'agire. Infine la *division of labor* (divisione del lavoro) che attribuisce ai membri della comunità le loro responsabilità in relazione all'oggetto.

Di seguito analizzeremo, utilizzando il modello appena presentato, due dei sei progetti realizzati. La scelta di presentare la "Notte Bianca dei Ragazzi" e "Diversamente Scuola" è dipesa dal fatto che la complessità di queste due iniziative e il coinvolgimento della comunità nella loro realizzazione ci

permettono di valorizzare l'intero progetto poli§ofia e le trasformazioni che ha apportato.

#### *5.10.1 La Notte Bianca dei Ragazzi*

*Soggetti:* i soggetti coinvolti in questa attività sono stati i consiglieri della commissione Cultura e Turismo. La loro attenzione era rivolta alla proposta culturale che la città di Rovigo offre alle giovani generazioni, ma anche alla mappatura dei luoghi e delle associazioni che avessero tra i loro obiettivi la promozione artistico culturale. L'altro aspetto del loro lavoro era la valorizzazione del patrimonio artistico e culturale attraverso attività che potessero richiamare l'attenzione dei più giovani, ma anche un loro coinvolgimento diretto.

*Oggetto:* come abbiamo visto nel primo capitolo, l'attività è *objected-oriented*, e secondo Leont'ev questo oggetto - verso il quale l'attività è orientata - è il suo scopo, o anche il desiderio verso il quale il soggetto si muove, ciò che il soggetto desidera: l'oggetto dell'attività è un desiderio. Il desiderio espresso dalla commissione era organizzare una manifestazione serale, una notte bianca, dedicata ai ragazzi, la notte bianca dei ragazzi, per celebrare la chiusura delle scuole e l'inizio delle vacanze estive. In un linguaggio educativo, l'aspetto significativo era il coinvolgimento diretto dei bambini nell'organizzazione di un evento la cui realizzazione avrebbe avuto il valore aggiunto di essere la concretizzazione di una idea nata dai ragazzi stessi. I ragazzi dovevano prendere parte a tutte le fasi della realizzazione dell'evento dall'ideazione alla concreta organizzazione di tutti i momenti previsti durante la serata, così come alla supervisione della serata e qualora fossero stati coinvolti anche nella partecipazione alle attività in programma<sup>84</sup>.

*Strumenti:* lo strumento principale è stato il dialogo in comunità di ricerca - secondo il modello della P4C - sia a livello di commissione che nelle classi frequentate dai consiglieri. Durante le discussioni con i loro coetanei i ragazzi hanno avuto modo di migliorare la loro proposta tenendo conto delle osservazioni

---

<sup>84</sup> Alcuni bambini hanno suonato con il loro gruppo, alcuni hanno recitato con la propria compagnia teatrale, altri hanno partecipato al torneo con la loro squadra e infine c'è stato chi ha presentato le esibizioni che si svolgevano nelle quattro piazze del centro di Rovigo.

dei loro compagni<sup>85</sup>. Un secondo strumento è stato Internet. Questo strumento è stato impiegato soprattutto nella fase iniziale del lavoro per individuare l'attività da realizzare. Sono state eseguite ricerche per documentarsi sulle attività svolte da altri consigli comunale dei ragazzi e una volta che il Consiglio ha deciso per la realizzazione della notte bianca, che è stata scelta in quanto rispondeva al criterio dell'originalità, è stata eseguita una ricerca per comprendere come organizzare l'evento a partire da esperienze simili. Non ultimo il telefono in quanto sono stati i consiglieri stessi a contattare i diversi gruppi musicali, le compagnie teatrali, le squadre di basket e pallavolo che si sono esibite durante la serata e le associazioni che sono state invitate a presentare i loro lavori.

*Comunità:* oltre ai propri coetanei, così come è stato illustrato sopra, gli altri soggetti coinvolti sono stati le insegnanti e le impiegate del Comune che si sono adoperate per offrire il sostegno necessario per la realizzazione della manifestazione. Molti aspetti organizzativi infatti prevedevano la presenza degli adulti, come per esempio il coordinamento tra i vari uffici per recuperare e allestire i palchi o il coinvolgimento del personale tecnico. Comunque tutti gli aspetti sono stati condivisi durante le riunioni organizzative.

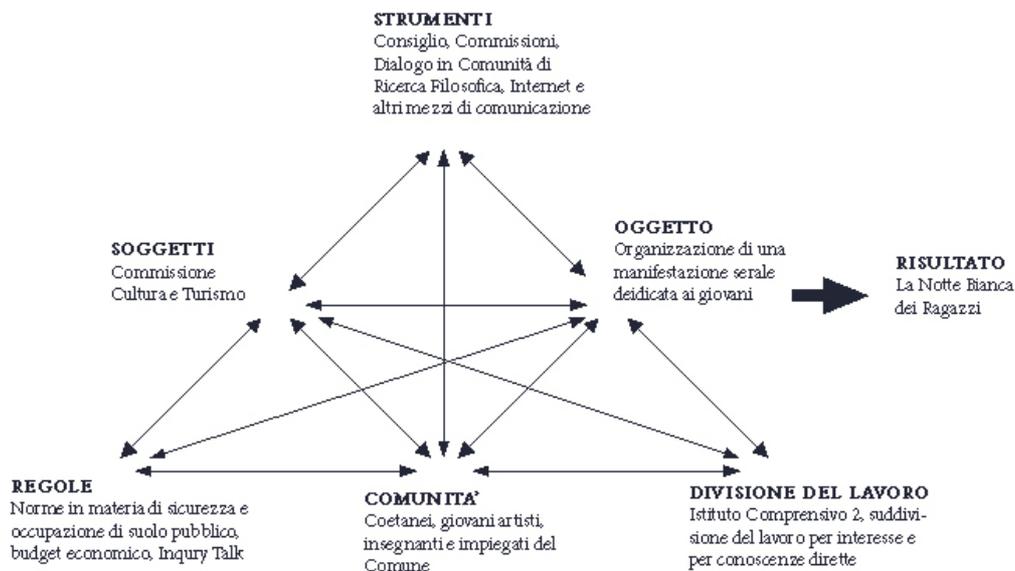
*Regole:* in primo luogo è bene sottolineare che le regole con le quali sono state discusse le decisioni sono le stesse che hanno guidato il lavoro nelle classi (*Inquiry Talk*). Per quanto riguarda le regole esplicite, invece, sono state le norme di sicurezza che andavano garantite e le regole di ordine organizzativo che una manifestazione come la notte bianca richiede: rispetto dei tempi, noleggio e uso delle attrezzature (palchi, luci, casse, mixer microfoni,...), permessi di occupazione di suolo pubblico, ecc. Infine l'aspetto economico.

*Divisione del lavoro:* al fine di coinvolgere anche le scuole, ogni progetto è stato "adottato da un istituto comprensivo. L'insegnante referente per il consiglio comunale ha supervisionato su tutte le attività. Dal punto di vista organizzativo i ragazzi si sono divisi in gruppi, uno per ogni luogo dell'evento. Era di loro responsabilità la riuscita delle attività in programma. Per quanto riguarda il coinvolgimento degli artisti e degli atleti, a partire dalle proprie conoscenze dirette, le ragazze e i ragazzi si sono impegnati a coinvolgerli.

---

<sup>85</sup> È stato deciso insieme anche l'immagine della locandina della manifestazione a partire dal messaggio che si voleva comunicare.

*Risultato:* La Notte Bianca dei Ragazzi si è svolta a Rovigo il 9 giugno 2010. Sono stati individuati quattro luoghi nel centro della città dove si sono tenuti concerti e rappresentazioni teatrali dalle 19 fino alla mezzanotte: a Piazza Matteotti è stato allestito il palco principale, in Piazza Vittorio Emanuele e in Via Cavour si sono alternati sei gruppi musicali, mentre in Piazza Annonaria due gruppi teatrali hanno messo in scena due diversi lavori. In Piazza Garibaldi è stato montato un campo di pallavolo e uno di pallacanestro e presso la Sala della Gran Guardia è stato proiettato il film “La città Incantata” di Miyazaki, anche l’auditorium ha partecipato all’evento mettendo a disposizione i suoi locali e facendo suonare i suoi allievi in un concerto aperto al pubblico. Nella via principale di Rovigo, appena trasformata in zona pedonale, sono stati allestiti alcuni tavoli per le associazioni.



**Fig. 14** Modello dell’attività: Notte Bianca

### 5.10.2 Diversamente Scuola

*Soggetti:* i soggetti coinvolti in questa attività sono stati i consiglieri della Commissione Scuola e Gemellaggi con i loro compagni dell’Istituto Comprensivo Rovigo 1 in particolare gli studenti della Scuola Secondaria di Primo Grado “Riccoboni”.

*Oggetto:* la motivazione che ha guidato questa attività era trovare delle modalità originali di coinvolgimento degli studenti che offrirono delle occasioni di

apprendimento che fossero pensate dai ragazzi. Si è deciso di organizzare una giornata dedicata al tema dell'interculturalità per conoscere i paesi dei bambini stranieri che frequentano la scuola<sup>86</sup> attraverso le loro feste tipiche, la loro musica, il loro cibo, coinvolgendo anche i genitori come testimoni privilegiati.

*Strumenti:* gli strumenti scelti sono stati il libro “Nel Mare ci sono i coccodrilli” di Fabio Geda letto nelle classi terze per preparare le domande da rivolgere all'autore durante l'incontro con lo scrittore, aperto a tutta la scuola, che si è tenuto nell'aula magna dell'istituto, dunque anche l'incontro con lo scrittore e lo scrittore stesso possono considerarsi strumenti dell'attività. Un secondo strumento è stato il film “Welcome” di Philippe Lioret proiettato sempre nell'aula magna dell'istituto alla presenza di tutti gli studenti. Questo film è stato scelto dai consiglieri dopo averne visti altri due sul tema dell'interculturalità. Un terzo strumento sono state le classi-paese, le aule sono state allestite in modo tale da presentare, con l'aiuto dei genitori, gli aspetti che caratterizzano i diversi paesi di origine dei bambini stranieri che frequentano la scuola. Sono state realizzate nove classi-paese. Gli studenti, divisi in gruppi di 15, hanno compiuto un tour per le classi-paese guidati da uno studente, in ogni classe venivano accolti da un saluto nella lingua d'origine e da attività diverse per ogni paese:

- ✓ CINA, leggende ed alimentazione
- ✓ CROAZIA, power point sulle bellezze paesaggistiche e storia della cravatta
- ✓ ALBANIA, messa in scena della festa tradizionale e danza di matrimonio
- ✓ TUNISIA e MAROCCO, danza del ventre, costumi e trucco
- ✓ NIGERIA e GUINEA BISSAU, narrazione-intervista ad un genitore nigeriano
- ✓ ALGERIA, oggetti, stoffe e calzature tradizionali
- ✓ MOLDAVIA, messa in scena di un matrimonio moldavo.
- ✓ ROMANIA, power point sulle bellezze artistiche e incontro con Dracula tra storia e fantasia

---

<sup>86</sup> Su 243 bambini iscritti nella scuola Riccoboni, 50 sono di origine straniera (nati all'estero o figli di genitori di nazionalità straniera) di cui 10 Albania, 2 Algeria, 6 Cina, 4 Ex Jugoslavia (Croazia, Serbia, Montenegro), 6 Marocco, 4 Moldavia, 5 Nigeria, 1 Guinea Bissau, 2 Romania, 1 Brasile, 1 Argentina, 1 Ecuador, 3 Tunisia, 1 Ucraina, 1 Russia, 1 Germania, 1 Polonia.

- ✓ SUD AMERICA (BRASILE, ARGENTINA e ECUADOR), presentazione di un gioco e musiche tradizionali.

Un altro strumento sono state le lettere e le mail spedite dai ragazzi per invitare il personale ausiliario della scuola a sostenere l'iniziativa dando la disponibilità a fermarsi gratuitamente nelle ore pomeridiane; per invitare le associazioni delle comunità straniere a partecipare all'iniziativa allestendo tavoli con il cibo tipico (anche quest'ultimo strumento dell'attività) del loro paese da mangiare durante il pranzo; per invitare le autorità comunali e provinciale a prendere parte all'iniziativa; per cercare uno sponsor che finanziasse l'iniziativa. Un ultimo strumento di questa attività può essere rintracciato nel concetto di "prossimità percettiva" per riflettere sulla diversità non solo in termini di diffidenza, ma anche di curiosità. Questo concetto, artefatto mediato, è spesso fonte di separazione e diffidenza (come dimostra anche il dialogo riportato sopra sulla libertà di scegliere quale lingua parlare), nel corso della giornata gli studenti hanno avuto modo di trasformare il loro rapporto con la differenza facendola diventare un aspetto da valorizzare. A riprova di quanto detto, riporto un commento di un'insegnante la quale ha notato un cambio radicale nel comportamento di un bambino straniero che frequenta la sua classe. Il bambino solitamente in disparte e silenzioso, dopo la giornata sull'interculturalità in cui aveva presentato il suo paese, è diventato più partecipe e loquace. L'insegnante attribuiva questo nuovo atteggiamento al fatto che per la prima volta da quando era arrivato si fosse riconosciuto un valore al suo essere "diverso".

*Comunità:* l'intera scuola (studenti, personale docente e ausiliario), i bambini stranieri, le loro famiglie e le associazioni delle comunità straniere.

*Regole:* doveva essere organizzata durante una giornata scolastica, le attività dovevano essere pensate per favorire la partecipazione di tutte le classi, si aveva a disposizione un budget ridotto. Anche per questa attività, così come per le altre, le regole che sono state impiegate durante le discussioni per decidere cosa e come fare, sono quelle dell'*Inquiry Talk*.

*Divisione del lavoro:* il lavoro è stato suddiviso in funzione alle diverse attività. Ogni classe ha preparata la classe-paese a partire dalla presenza di bambini stranieri nel gruppo classe, i consiglieri delle classi terze hanno preparato e gestito le attività in plenaria (incontro con Fabio Geda e discussione al termine della

visione di Welcome) un gruppo si è dedicato alla comunicazione della giornata e agli inviti, infine un gruppo ha preparato e accompagnato i compagni nel tour. Ogni attività è stata approvata e supervisionata anche dal Dipartimento di Lettere della scuola

*Risultato:* giovedì 28 ottobre 2010 si è svolta la giornata Diversamente Scuola per un mondo Sconfinato presso la Scuola Secondaria di Primo Grado “Bonifacio”. Il programma prevedeva nella mattinata la visione del “Welcome” e la visita delle classi-paese, dopo la pausa pranzo, dedicata ai cibi tradizionali, nel pomeriggio si è svolto l’incontro con lo scrittore al termine del quale e per chiudere la giornata, si è organizzata una sfilata con i costumi tradizionali.

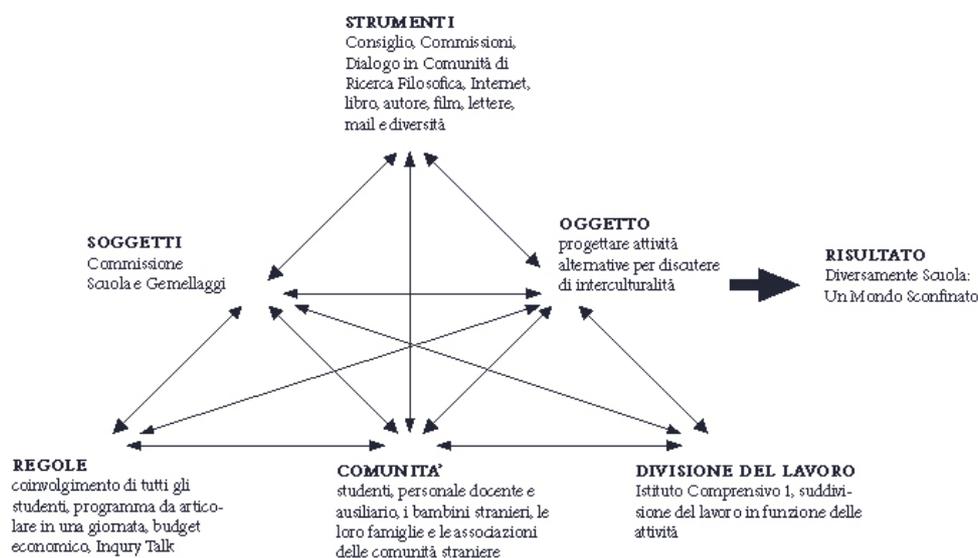


Fig. 15 Modello dell'attività: Diversamente Scuola

## 5.11 Discussione dei risultati

In questo paragrafo s'intende discutere l'analisi dei risultati per valutare se gli obiettivi stabiliti nella ricerca sono stati raggiunti.

Per quanto concerne il primo obiettivo: promuovere lo sviluppo del pensiero morale (come giudizio) e l'empatia, per costruire giustificazioni cognitive e presupposti razionali finalizzati alla costruzione di consenso, ci avvarremo dei risultati del Moral Judgment Test (MJT) e della Scala Alessitimica Romana (SAR).

Per quanto riguarda il primo Test è stato utilizzato per verificare se la partecipazione a una comunità di ricerca filosofica, dove si realizza una attività educativa centrata sul dialogo, sviluppi una competenza morale e che detta competenza morale sia necessaria per un'educazione alla democrazia. Una democrazia caratterizzata dalla partecipazione alla deliberazione pubblica, significa che sia in grado di dare voce a tutte le istanze, come affermazione di un diritto, ma anche per favorire l'individuazione di alternative, e che sia aperta al controllo e dunque alla messa in discussione delle decisioni prese.

La ricerca ha dunque esplorato come la competenza morale è stata sviluppata attraverso un pratica discorsiva di tipo dialogico argomentativa e come questa abbia influenza diretta sull'acquisizione di una capacità di giudizio da parte di bambini dai 9 ai 13 anni.

I due test (MJT e SAR), possono essere visti come strumenti per indagare in particolare la dimensione *caring* del pensiero complesso, che viene interpretata non solo come cura, ma anche come valore. Questa interpretazione può risultare forzata in quanto Lipman, così come Dewey, pensava che la morale non fosse una dimensione a parte dell'uomo, ma che tutte le sue attività fossero in primo luogo morali. Per questo probabilmente Lipman non individua una dimensione morale nel suo modello di pensiero complesso. Possiamo però ragionevolmente sostenere che il *caring thinking* è un pensiero responsabile, è una dimensione del pensiero fondamentale per la deliberazione in quanto riapre ai sentimenti, alle emozioni e ai desideri, che i post kantiani come Rawls e Habermas, hanno trascurato a favore di un principio di ragionevolezza universale. Secondo la Mouffe (2000), infatti “privilegiando la razionalità, sia in una prospettiva di una democrazia deliberativa che in una democrazia rappresentativa, si trascura un elemento centrale che svolge un ruolo fondamentale, giocato dalle passioni e emozioni nel garantire fedeltà ai valori democratici”<sup>87</sup>.

Per questo motivo sono stati individuati il MJT e il SAR come gli strumenti più adeguati per misurare gli effetti di un dialogo filosofico sullo sviluppo della capacità di giudizio morale. Per quanto riguarda il MJT infatti, ricordiamo che è stato costruito a partire da quello che Lind definisce il dual approach: “ affective and cognitive mechanisms are inseparable, although distinct. Moral affects

---

<sup>87</sup> Mia traduzione

(values, ideals) are exhibited in moral behavior in a various ways depending on the individuals' cognitive structures and competencies. Thus, in order to measure them properly, we must also study them closely. Moral competencies, on the other hand, cannot be defined and measured without reference to an individual's moral ideals or principles. Therefore, an adequate measurement must be designed to assess both aspects of a person's judgment behavior as distinct aspects of a same pattern of behavior." (Lind, 2008).

Mentre per quanto riguarda il SAR ribadiamo come uno dei 5 fattori che lo costituiscono è rappresentato dall'empatia. Tornando ai dati raccolti, rileviamo come l'analisi della varianza abbia riportato una differenza significativa tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale proprio in riferimento al Fattore Empatia costruito per descrivere la capacità nel comprendere ciò che provano gli altri, nel lasciarsi coinvolgere dallo stato emotivo altrui e dal riconoscere le proprie ed altrui emozioni.

Benché durante le discussioni sia capitato di affrontare dei dilemmi morali, i dialoghi in classe sono stati prevalentemente condotti a partire da un testo "filosofico". Per testo filosofico si intende un testo pensato per facilitare la formulazione di domande "radicali" e non univocamente rispondibili relativamente al senso dell'esistenza, ai valori etici e alla razionalità logica e che presenta, inoltre, situazioni e contesti problematici, volti a stimolare - in maniera indiretta per non forzare la discussione - l'approfondimento di concetti che vengono individuati inizialmente dai singoli partecipanti e poi scelti dalla comunità.

È importante sottolineare questo aspetto soprattutto ai fini della lettura dei risultati del MJT - che come detto si basa su dei dilemmi morali - perché il fatto di non aver discusso direttamente dilemmi morali durante l'intervento educativo ci libera dal possibile dubbio che i risultati positivi siano da attribuire a una sorte di addestramento che i bambini hanno ricevuto nell'intervallo di tempo che ha separato il pre dal post test.

L'aumento del c-index, così come l'incremento della capacità empatica, possono essere attribuiti all'esercizio di competenze argomentative, sviluppate durante la

discussione filosofica condotta nella CdR, visto che tali risultati non si sono ottenuti nelle classi del gruppo di controllo.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo: promuovere attività che sviluppino strategie argomentative per l'integrazione dell'identità dell'altro e l'impegno discorsivo (*commitment*), (Kline, 1998; Santi, 2007), lo strumento utilizzato è il *Best Reason Test*. A partire dai risultati possiamo dedurre che la partecipazione alla CdR sviluppa la capacità di individuare quegli argomenti che, pur sostenendo la propria posizione, vengono costruiti a partire dalla posizione dell'altro, includendo l'identità altrui nella strategia argomentativa e costruendo così le condizioni affinché l'altro si senta impegnato a partecipare al dialogo.

Gli argomenti così costruiti sono giudicati "migliori" in quanto permettono di raggiungere l'obiettivo del dialogo (Walton, 1995). Dato che il dialogo in oggetto è di tipo deliberativo, accettando la definizione che ne dà Walton, possiamo stabilire che tale obiettivo è la presa di una decisione finalizzata all'agire. Se vogliamo che la decisione sia condivisa così come l'agire che ne consegue, l'altro deve essere necessariamente impegnato nel dialogo. Tutti quegli argomenti che impegnano l'altro includendo la sua identità sono dunque "migliori".

Ritornando ai risultati del test possiamo affermare che la discussione filosofica in comunità di ricerca guidata dalle regole dell'*Inquiry Talk* (Santi 2007) favoriscono la competenza argomentativa appena descritta.

Per quanto riguarda, invece, gli obiettivi 3 (sviluppare nelle bambine e nei bambini coinvolti, le abilità procedurali di tipo argomentativo necessarie per la realizzazione di una partecipazione autentica) e 4 (Promuovere lo sviluppo del pensiero creativo in un ottica dialogica, partecipativa e inclusiva) verranno discussi insieme in quanto considerano delle dimensioni esplorate congiuntamente nell'analisi qualitative condotta sui protocolli discorsivi delle discussioni in classe. Queste dimensioni sono riconducibili alle regole pragmatiche dell'*Inquiry Talk* e ai criteri che definiscono il pensiero critico.

Dall'analisi dei dialoghi possiamo evidenziare come la condizione della discussione in comunità, strutturata secondo le regole pragmatiche di un discorso finalizzato alla ricerca, sia un contesto favorevole allo sviluppo della dimensione

critica, creativa e affettivo valoriale del pensiero. In particolare è possibile affermare, a partire dalla dinamica dei dialoghi che le regole pragmatiche sollecitano l'espressione del pensiero creativo. Le continue sollecitazioni a "riflettere prima di parlare", a "condividere le informazioni rilevanti", a "offrire le ragioni a sostegno delle proprie posizioni", ad "accettare le sfide", a "costruire sull'idea dell'altro" e a "discutere le alternative prima di prendere una decisione", costituiscono delle condizioni favorevoli allo sviluppo di un pensiero creativo inteso come un pensiero originale, indipendente, inventivo, autotrascendente e generativo.

Nella letteratura scientifica relativa alla P4C la relazione tra dialogo in CdR e pensiero critico è stata ampiamente indagata. Per questa ragione la nostra attenzione è stata rivolta in misura maggiore al pensiero *caring* (valutato anche attraverso la somministrazione dei due test precedentemente illustrati) e al pensiero creativo.

Per quanto riguarda il quinto e ultimo obiettivo: progettare e realizzare attività che sostengano l'*agency* delle bambine e dei bambini, è possibile immaginare il modello elaborato da Engeström come strumento per la valutazione delle attività realizzate dal CCRR così come abbiamo illustrato nell'analisi dei dati.

In questa sede di discussione ci sembra possibile anche una lettura che, tenendo conte del quadro teorico e dei risultati della ricerca, si possa spingere in un'interpretazione dell'intera esperienza che tenti di andare oltre quanto illustrato precedentemente, per immaginare uno scenario possibile, ma che certamente richiederebbe un approfondimento successivo. La proposta è quella di costruire una relazione dialogica tra la teoria dell'attività e il Capability Approach.

È infatti possibile leggere gli elementi del modello di Engeström nella terminologia impiegata dal CA. Il soggetto della teoria dell'attività è l'*agent*, un'*agent* che possiede delle conoscenze e delle abilità precise che, come descrive lo stesso Vygotskij (1934) quando illustra la Zona di Sviluppo Prossimo, rappresentano il "livello dello sviluppo attuale del bambino, al quale corrisponde cioè, il grado di sviluppo raggiunto dalle funzioni psichiche del bambino come risultato di determinati cicli dello sviluppo stesso già conclusi". In questa prospettiva gli elementi che costituiscono il triangolo dell'attività (le regole, la

comunità, gli strumenti, la divisione del lavoro) possono essere letti come delle opportunità che svolgono il ruolo di *scaffolding* sostenendo l'*agent* nel processo di apprendimento che gli permetterà di raggiungere un nuovo livello di sviluppo nel quale acquisirà quelle abilità che gli permetteranno di realizzare da solo ciò che prima poteva fare se opportunamente sostenuto. La relazione tra il soggetto e gli elementi del triangolo/opportunità costituiscono lo spazio dei funzionamenti, ovvero ciò che una persona può valutare di essere o fare, valutazioni che infatti non possono prescindere dagli strumenti che ha a disposizione, dalle regole che ne determinano il comportamento, dalla comunità nella quale è inserito, ecc. Dalla combinazione di questi funzionamenti deriva quindi la capacitazione che gli individui possono raggiungere. L'altro estremo di questo spazio è definito dall'oggetto che orienta l'attività. L'oggetto dell'attività, altrimenti detto desiderio, per usare l'espressione di Leont'ev, o quello che il soggetto "valuta essere o fare" se decidiamo di impiegare la terminologia del CA, determina l'area del triangolo che si configura quindi come la zona di sviluppo potenziale, o anche come la zona di "capacitazione" potenziale.

Ritornando al nostro progetto è necessario un altro chiarimento rispetto a cosa si intende per l'oggetto dell'attività. Nel nostro caso l'oggetto è il giudizio ragionevole è infatti lo sviluppo della capacità di formulare giudizi ragionevoli - che è stata sostenuta con la partecipazione alle discussioni filosofiche in CdR - che è alla base dell'educazione di un cittadino, *agent* di una democrazia deliberativa.

## Conclusioni

I risultati emersi e la discussione confermano l'ipotesi della ricerca: trasformando le opportunità di partecipazione a discussioni pubbliche in comunità di ricerca filosofica (secondo il modello della P4C), in cui attraverso il dialogo si promuove un *pensiero complesso*, è possibile sostenere l'*agency* del bambino fornendo capacità critiche, creative e affettivo-valoriali necessarie a decidere autonomamente e responsabilmente in un contesto deliberativo.

Il curriculum progettato e proposto si configura come un percorso per l'educazione alla cittadinanza basato sull'*agency* del bambino coerente con un approccio *maximal* alla cittadinanza (McLaughlin, 1992) e alle indicazioni che provengono sia da organismi internazionali come il Consiglio d'Europa, che in linea con le indicazioni ministeriali nell'ambito dell'insegnamento della materia "Costituzione e Cittadinanza".

Le attività e gli strumenti (i racconti e gli esercizi) elaborati per facilitare le discussioni hanno permesso sia di promuovere delle discussioni di natura filosofica sui principi e i valori che fondano le democrazie moderne (la giustizia, la libertà, l'uguaglianza, ...), che sviluppare le capacità argomentative e riflessive necessarie alla formazione di un giudizio ragionevole.

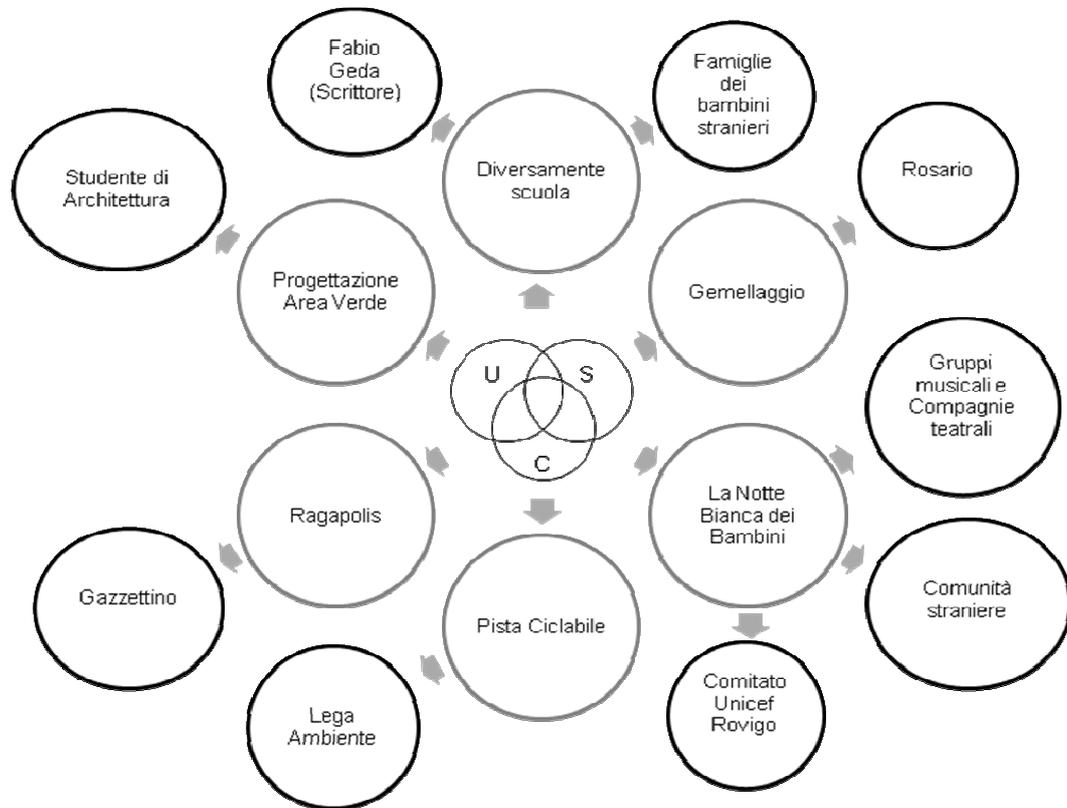
I test scelti (MJT, SAR e Best Reason Test) hanno dimostrato come l'attività del dialogo filosofico, nella sua dimensione emancipativa, trasformativa e dialogica, ha sviluppato le competenze del giudizio morale, il sentimento di empatia e la capacità di costruire argomenti capaci di impegnare l'altro al dialogo.

Infine è emerso come le regole pragmatiche dell'*Inquiry Talk*, una volta interiorizzate dalla comunità, favoriscano lo sviluppo delle capacità argomentative e del ragionamento informale.

Il curriculum della Philosophy for Children si configura dunque come un "supporto necessario" a quelle opportunità di partecipazione dei giovani alla vita democratica della propria comunità - come i Consigli Comunali delle Ragazze e dei Ragazzi.

I risultati emersi e la discussione ci consentono inoltre di sostenere il ruolo fondamentale che esperienze di partecipazione a deliberazioni pubbliche possono giocare per la promozione di un pensiero democratico.

Il contributo del progetto poli§ofia alla diffusione di una cultura della cittadinanza attiva e dell’impegno alla vita democratica, come illustra l’immagine seguente, ha avuto effetti su una comunità più ampia di quella scolastica.



**Fig. 16** Rete delle relazioni poli§ofia

A partire dalle attività realizzate dal Consiglio si è sviluppata una rete di relazioni tra soggetti, gruppi e associazioni che ha permesso una diffusione “orizzontale” del curriculum trasformando il CCRR in un ponte tra la scuola e la città. Permettere ai bambini di misurarsi con le sfide che il mondo reale pone offre a loro la possibilità di utilizzare le loro conoscenze in circostanze specifiche e alla comunità di assumersi la propria responsabilità educativa nei propri confronti e nei confronti delle nuove generazioni, realizzando quella che nel progetto è stata definita una “comunità di cittadinanza diffusa”.

Un possibile sviluppo del progetto poli§ofia potrebbe essere il coinvolgimento di altre opportunità che favoriscono la partecipazione dei giovani - come i Forum

dei giovani o le Consulte degli Studenti - in modo tale da poter realizzare, accanto a un curriculum “orizzontale” un curriculum verticale.

Concludo con una citazione di Margareth Mead la quale ci esortava dicendo: “Non dubitate che un piccolo gruppo di cittadini coscienti e risoluti possa cambiare il mondo. In realtà è l'unico modo in cui è sempre successo”, mi piace pensare che la studiosa, con l’aggettivo piccolo, non si volesse riferire alla dimensione numerica del gruppo, quanto alla sua età.



## BIBLIOGRAFIA

- Alkire S. (2002a), Dimensions of human development, *World Development*, 30 (2), pp. 181-205.
- Alkire- S. (2002b), *Valuing Freedoms. Sen's Capabilities Approach and Poverty Reduction*, Oxford University Press, Oxford.
- Ambel M. e Chiesa D. (a cura di) (2007), Competenze culturali per la cittadinanza, *Insegnare*, Dossier n.1.
- Ambert A.M. (1986), Sociology of sociology: the place of children in North American sociology, *Sociological Studies of Child Development*, 1, pp. 11-31.
- Ameglio G., Caffarena C. (2002), *I Consigli comunali dei ragazzi. Come stimolare la partecipazione dei giovani*, Erickson, Trento.
- Apel O., Bubner R., Habermas J., Tugendhat E., Wellmer A., Wolf U. (1990), *Etiche in dialogo. Tesi sulla razionalità pratica*, Marietti, Genova.
- Ariès P. (1960), *L'enfant et la vie familiare sous l'ancien régime*, Librairie Plon, Paris.
- Aron I. E. (1980), *Moral Education: The Formalist Tradition and the Deweyan Alternative*, in B. Munsey (Ed.), *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg: Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education*, Religious Education Press, Birmingham.
- Ashkanasy N., Wilerom C. and Peterson M. (2004), *Organisational culture and climate*, Sage, London.
- Audigier F. (2000), *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, Council of Europe, Strasbourg.
- Audigier F. (2002), Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica, *Scuola & Città*, 1, pp. 156-182.
- Austin J. L. (1962), *How to Do Things With Words*, Oxford University Press, Oxford.
- Baiocco R., Giannini A.M., Laghi F. (2005), SAR. Scala Alessitimica Romana. Valutazione delle capacità di riconoscere, esprimere e verbalizzare le emozioni, Erickson, Trento.

- Bakhtin M.M. (1981), *The Dialogic Imagination: four essays by M.M. Bakhtin*, University of Texas Press, Austin.
- Baldoni A. e Baruzzi V. (a cura di) (2008), *Imparare la democrazia. I Consigli dei Ragazzi nella provincia di Bologna e l'esperienza di Casalecchio di Reno*, Carocci, Roma.
- Barrow W. (2010), Dialogical participation and the potential for Philosophy for Children, *Thinking Skills and Creativity*, 5, pp. 61-69.
- Baruzzi V., Baldoni A. (2003), *La democrazia s'impara. Consigli dei Ragazzi e altre forme di partecipazione*, Editrice La Mandragora, Imola.
- Becker G. (1993), *Human Capital*, University of Chicago Press, Chicago.
- Belotti V. e La Mendola S. (a cura di) (2010), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Guerini, Milano.
- Biesta G. (2006), *Beyond learning: democratic education for a human future*, Paradigm Publishers, Boulder.
- Bîrzéa C. (2000), *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective. Project on "education for Democratic Citizenship"*, Council for Cultural Co-Operation, CDCC, Strasbourg.
- Bîrzéa C. (2003), *EDC Policies in Europe: A Synthesis*, Council of Europe, Strasbourg.
- Bobbio N. (1976), *Quale socialismo? Discussione di un'alternativa*, Einaudi, Torino.
- Bobbio N. (1985), *Che cos'è la democrazia?*, Intervista del 28 febbraio 1985, Fondazione Einaudi, Torino.
- Bohman J. (1998), Survey Article: The coming of age of deliberative democracy, *The Journal of Political Philosophy*, 6 (4), pp. 400-425.
- Bolivar A. (2007), *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Graó, Barcelona.
- Boman Y., Gustavsson B. and Nussbaum M. (2002), A discussion with Martha Nussbaum on "Education for citizenship in an era of global connection", *Studies in Philosophy and Education*, 21, pp. 305-311.
- Boswell J. (1988), *The kindness of strangers. The abandonment of children in Western Europe from late antiquity to the Renaissance*, The University of Chicago Press, Chicago.

- Bourdieu P. (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Editions du Seuil, Paris (trad. it. *Ragioni pratiche*, Il Mulino, Bologna 1995).
- Brown A., Campione J. (1994), *Guided discovery in a Community of Learners*, in K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, MIT- Press-Bradford Books, Cambridge, pp.229-270.
- Brown J., Collins A. and Duguid P. (1989), *Situated cognition and culture of learning*, *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-42.
- Brown A. L., Palincsar A.S. (1989), *Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition*, in A. L. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Erlbaum, Hillsdale NJ, pp. 393-451.
- Bruner J. (1996), *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997).
- Burgh G., Field T. & Freakley M. (2006), *Ethics and the Community of Inquiry: education for deliberative democracy*, *Analytic Teaching*, 27 (1), pp. 24-25.
- Burman E. (1994), *Deconstructing Developmental Psychology*, Routledge, London.
- Cacciamani S. (2008), *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*, Carocci, Roma.
- Calvino I. (1993), *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano.
- Casini L. e Pansera M.T. (2003), *Istituzioni di Filosofia morale. Dalla morale universale alle etiche applicate*, Meltemi, Roma.
- Ceruti M., Treu T. (2010), *Organizzare l'altruismo. Globalizzazione e welfare*, Laterza, Roma- Bari.
- Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Chi M., Feltovich P., & Glaser R. (1981), *Categorization and representation of physics problems by experts and novices*, *Cognitive Science*, 5(2), pp.121-152.
- Cichi L., De Venuto L. (1986), *La scoperta dell'infanzia*, Principato Editore, Milano.

- Cogan J.J., Derricott R. (1998), *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, Kogan Page, London.
- Colby A. and Kohlberg L. (1987), *The measurement of moral judgment. Volume I. Theoretical foundations and research validation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Collins A.M., Loftus E.F. (1975), A spreading-activation theory of semantic processing, *Psychological Review*, 82 (6), pp. 407-428.
- Conseil de l'Europe (2000), *Stratégies pour une éducation civique au niveau de l'enseignement primaire et secondaire*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Cooke B. and Kothari U. (2001), *Participation: The New Tyranny*, ZED, London.
- Coombs P. H. and Ahmed M. (1974), *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*, John Hopkins University Press, Baltimore.
- Corsaro W.A. (1979), Young Children's Conception of Status and Role, *Sociology of Education*, 52, pp. 46-59.
- Corsaro W.A., Molinari L., Rosier K. (2002), Zena and Carlotta: Transition narratives and early education in the United States and Italy, *Human Development*, 45, pp. 323-348.
- Corsaro W.A. (2005a), *Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures*, in J. Qvortrup (Ed.), *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*, Palgrave Macmillan, New York, pp. 231-247.
- Corsaro W.A. (2005b, 2<sup>nd</sup> edition), *The sociology of childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks.
- Cosentino A. (a cura di) (2002), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori Editore, Napoli.
- Cosentino A. (a cura di) (2005), *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*, Liguori Editore, Napoli.
- Cosentino A. (2008), *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Apogeo, Milano.
- Council of Europe (2000), *Strategies for Learning Democratic Citizenship*, Council of Europe, Strasbourg.

- Council of Europe (2008), *Recommendation 1849. for the promotion of a culture of democracy and human rights through teacher education*, Council of Europe, Strasbourg.
- Crocker D.A. (1992), Functioning and Capability: The foundations of Sen's and Nussbaum's development ethic, *Political Theory*, 20 (4), pp. 584-612.
- Crocker D.A. (2006), *Sen and Deliberative Democracy*, in A. Kaufman (Ed.), *Capabilities Equality: Basic Issues and Problems*, Routledge, New York, pp. 155-197.
- Crocker D. A. (2008), *Ethics of global development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- D'Agostini F. (2010), *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Dahl R.A. (2000), *Sulla democrazia*, Laterza, Roma-Bari.
- Damon W. (1996), *Nature, Second Nature, and Individual Development: an Ethnographic Opportunity*, in R. Jessor, A. Colby and R. Shweder (Eds.), *Ethnography and Human Development: Context and Meaning in Social Inquiry*, University of Chicago Press, Chicago, pp. 459-478.
- Davis K. (1940), The child and the social structure, *The Journal of Educational Sociology*, 14 (4), pp. 217-229.
- Davydov V., Markova A. (1983), A concept of educational activity for school children, *Soviet Psychology*, 11 (2), pp. 50-76.
- Davydov V.V. (1998), *La teoria dell'Attività. Stato attuale e prospettive future*, in O. Liverta Sempio (a cura di) (1998), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp 103-119.
- Davydov V.V. (1999), The content and unsolved problems of activity theory, in Y. Engeström et al. (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge University Press, Cambridge, pp.39-52.
- Deakin Crick R. (2008), Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care, *European Educational Research Journal*, 7 (3), pp.311-318.
- Deakin Crick R., Coates M., Taylor M., & Ritchie S. (2004), *A systematic review of the impact of citizenship education on the provision of schooling*, Research Evidence in Education Library, London, Evidence for Policy and Practice

Coordinating Centre Department for Education and Skills (testo disponibile in <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=127>)

- Deakin Crick R., Joldersma C. W. (2007), Habermas, lifelong learning and citizenship education, *Studies in Philosophy and Education*, 26 (1), pp. 77-95.
- Deleuze G., Guattari F. (1996), *Che cos'è la filosofia*, Einaudi, Torino.
- Deneulin S. (2009a), *Ideas related to human development*, in S. Deneulin, L. Shahani (Eds.), *An introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*, Earthscan, London, pp. 49-70.
- Deneulin S. (2009b), *Democracy and political participation*, in S. Deneulin, L. Shahani (Eds.), *An introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*, Earthscan, London, pp. 185-206.
- Deneulin S., Shahani L. (Eds.) (2009), *An introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*, Earthscan, London.
- Derrida J. (1994), *Politiques de l'amitié*, Editions Galilée, Paris (trad. it. *Politiche dell'amicizia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1995).
- Dewey J. (1915), *The public and its problems*, University Press Drive MC, Carbondale (trad. it. *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze, 1971).
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York (trad. it. *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano, 2004).
- Dewey J. (1940), *Creative Democracy: the task before US*, in S. Ratner (Ed.), *The philosophy of the common man: Essays in honor of John Dewey to celebrate his eightieth birthday*, Greenwood, New York, pp. 220-228.
- Di Masi D. (2010), Educare alla cittadinanza dialogando: il ruolo del curriculum implicito, *Magma*, 8 (2).
- Di Masi D. e Santi M. (2010), *Inclusive citizenship? A philosophy for children project to promote student's activity and participation to political life*, Paper presented at the International Pre-Conference "Children's Capabilities", Amman, Giordania, 20 settembre 2010.
- Dorati M. (a cura di) (1993), *Protagora*, Mondadori, Milano.
- Drèze J. and Sen A. (Eds.) (2002), *India: Development and Participation*. Oxford University Press, Oxford.

- Drydyk J. (2004), *The Democratic Capability*, Paper presented at the 4<sup>th</sup> International Conference on the Capability Approach: Enhancing Human Security, 5-7 September 2004, Pavia, <http://cfs.unipv.it/ca2004/papers/drydyk.pdf>
- Emirbayer M., Mische A. (1998), What is Agency, *The American Journal of Sociology*, 103 (4), pp. 962-1023.
- Engeström Y., Miettinen R., Punamaki R. (Eds.) (1999), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Engeström Y. (2005), Activity theory and individual and social transformation, in Y. Engeström et al. (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 19-38.
- Ennis R.H. (1962), A concept of critical thinking, *Harvard Educational Review*, 32, pp. 81-111.
- Esposito R. (2006), *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino.
- Etchegoyen M.A. (2006), *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*, La Crujía, Buenos Aires.
- Eurydice (2005a), *Citizenship Education at School in Europe*, Eurydice, Brussels.
- Eurydice (2005b), *Citizenship Education at School in Europe. Country Reports. Italy. National Description 2004/05*, Eurydice, Brussels.
- Foster J.E., Handy C. (2008), *External capabilities*, OPHI Working Paper Series No. 8, UK.
- Foucault M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Editions Gallimard, Paris (trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976).
- Fürstenau P. (1973), *Soziologie der Kindheit*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Galland O. (2009), *Les jeunes*, La Découverte, Paris.
- Ghedin E. (2009), *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Liguori Editore, Napoli.
- Giallongo A. (1990), *Il bambino medievale. Educazione ed infanzia nel Medioevo*, Edizioni Dedalo, Bari.
- Giddens A. (1979), *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis*, University of California Press, Berkeley.

- Giddens A. (1984), *The constitution of society*, Polity Press, Oxford.
- Gilligan C. (1982), *In a different voice: Psychological theory and women's development*, Harvard University Press, Cambridge.
- Ginsborg P. (2006), *La democrazia che non c'è*, Einaudi, Torino.
- Giolo R. (2010), *Argomentare a scuola. Aspetti didattici e valutativi*, Cleup, Padova.
- Greeno J. (1989), A Perspective on Thinking, *American Psychologist*, 44 (2), pp. 134-141.
- Gregory M. (2007), A Framework for Facilitating Classroom Dialogue, *Teaching Philosophy*, 30 (1), pp. 59-84.
- Groppo M., Scaratti G., Ornaghi V. (1998), *Il primo Bruner: viaggio verso la mente al di là dell'informazione data*, in O. Liverta Sempio (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 229-272.
- Gumperz J.J. (1982), *Discourse strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gutmann A. and Thompson D. (1990), Moral conflict and political consensus, *Ethics*, 101 (1), pp. 64-88.
- Gutmann A. and Thompson D. (2002), Deliberative Democracy beyond process, *The Journal of Political Philosophy*, 10 (2), pp. 153-174.
- Habermas J. (1979), *Communication and the evolution of society*, Heinemann, London.
- Habermas J. (1986), *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna.
- Habermas J. (1987), *The theory of communicative action. Vol. 2: Lifeworld and System: A critique of functionalist reason*, Beacon Press, Boston.
- Habermas J. (1989), *Etica del discorso*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1983).
- Habermas J. (1998), *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano.
- Hadot P. (2005), *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino.
- Hanks W. F. (2006), *Prefazione*, in Lave J. e Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento.

- Hardman C. (2001), Can there be an anthropology of childhood?, *Childhood*, 8 (4), pp. 500-517.
- Hart R. A. (2004), *La partecipazione dei bambini. Teorie e pratiche di coinvolgimento dei giovani cittadini nello sviluppo comunitario e nella cura dell'ambiente*, Unicef, Roma.
- Haste H. (2001), The New Citizenship of Youth in Rapidly Changing Nations, *Human Development*, 44, pp. 375-381.
- Haynes J. (2002), *Children as philosophers: learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*, Routledge Falmer, London & New York.
- Herrington J. and Oliver R. (1995), *Critical Characteristics of Situated Learning: Implications for the Instructional Design of Multimedia*, in J. Pearce, A. Ellis (Ed.), ASCILITE95 Conference Proceedings, University of Melbourne, Melbourne, pp. 253-262.
- Hook S. (1939), *John Dewey*, John Day, New York.
- Hoskins B., Villalba E., Van Nijlen D., Barber C. (2008), *Measuring Civic Competence in Europe. A composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in school*, JRC Scientific and Technical Reports.
- Howe R. B. and Covell K. (2005), *Empowering children. Children's rights education as a pathway to citizenship*, University of Toronto Press, Toronto.
- Inin E. F., Turner B.S. (2008), *Handbook of Citizenship Studies*, Sage, London.
- James A., Jenks C., and Prout A., (1998), *Theorizing Childhood*, Polity Press, Cambridge.
- James A. (2009), *Agency*, in J. Qvortrup, G. Valentine, W. Corsaro, M. Honig (Eds.), *Handbook of Childhood Studies*, Sage, London.
- James A. (2010), Dare voci alle voci dei bambini. Pratiche e dilemmi, trappole e potenzialità nella ricerca sociale con i bambini, *Cittadini in crescita*, nuova serie 2, pp. 10-25.
- James A. & James A.L. (2004), *Constructing childhood. Theory, Policy and Social Practice*, Palgrave Macmillan, New York.
- Jedlowski P. (2008), *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma.
- Joshua S. (1996), *Le concept de transposition didactique n'est-il proper qu'au mathématiques?*, in C. Raisy, M. Caillot, *Au-delà des didactiques*, le

- didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, De Boeck, Bruxelles, pp. 61-73.
- Kelsen H. (1995), *La democrazia*, Il Mulino, Bologna.
- Kennedy D. (1999), Philosophy for Children and the reconstruction of philosophy, *Metaphilosophy*, 30 (4), pp. 338–359.
- Key H. (1906), *Il secolo dei fanciulli*, Bocca, Torino.
- Kline S. L. (1998), Influence opportunities and the development of argumentation competencies in childhood, *Argumentation*, 12 (3), pp. 367–385.
- Kohan W.O. & Waksman V. (2010), *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo Philosophy for children*, Liguori Editore, Napoli.
- Kohlberg L. (1984), *Essays on Moral Development. Volume II. The psychology of moral development*, Harper & Row, San Francisco.
- Krouse R.W. (1982), Polyarchy & Participation: The changing democratic theory of Robert Dahl, *Polity*, 14 (3), pp. 441-463.
- Kuhmerker L. (1991), *The Kohlberg Legacy for the helping professions*, R.E.P. Books (ed. it. Comunian A.L. e Antoni G., a cura di, *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico*, Giunti, Firenze 1995).
- Kuhn D. (1989), Children and adults as intuitive scientists, *Psychological Review*, 96, pp. 674-689.
- Kuhn D. (2005), *Education for thinking*, Harvard University Press, Cambridge.
- Kuklys W. (2005), *Amartya Sen's Capability Approach: Theoretical Insights and Empirical Applications*, Springer Verlag, Berlin.
- Kuklys W. & Robeyns I. (2005), Sen's Capability Approach to Welfare Economics, in W. Kuklys, *Amartya Sen's Capability Approach: Theoretical Insights and Empirical Applications*, Springer Verlag, Berlin, pp. 9-30.
- Kymlicka W., Norman W. (1994), Return of the citizen: a survey of recent work on citizenship theory, *Ethics*, 104 (2), pp. 352-381.
- La Belle T.J. (1982), *Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning*, Unesco Institute for Education, Hamburg and Martinus Nijhoff Publishers, The Hague.
- Lansdown G. (2001), *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per costruire la democrazia*, UNICEF, Firenze.

- Lapsley D.K. and Hill P.L. (2008), On dual processing and heuristic approaches to moral cognition, *Journal of Moral Education*, 37 (3), pp. 313-332.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning, legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lave J. e Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento.
- Lefrançois D. (2006), Participation and Citizenship Education: Is the Citizen Free only during Parliamentary Elections?, *Analytic Teaching*, 26 (1), pp. 21-29.
- Le Goff J. (a cura di) (1988), *L'uomo medievale*, Laterza, Roma-Bari.
- Lektorsky V.A. (1999), Activity theory in a new era, in Y. Engeström et al. (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge University Press, Cambridge, pp.65-69.
- Leont'ev A. N., (1978), *Activity, consciousness, and personality*, Prentice-Hall, Hillsdale (testo disponibile in <http://marxists.anu.edu.au/archive/leontev/works/1978/index.htm>)
- Leont'ev A.N., (1981), *Problems of the development of the mind*, Progress, Moscow.
- Leont'ev A.N., Lurija A.R. (2010), *Le concezioni psicologiche di L.S. Vygotskij*, in L.S. Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti University Press, Roma, pp. 13-61.
- Lind G. (2008), *The meaning and the measurement of Moral Judgment Competence. A Dual-Aspect Model*, in Fasko D. & Willis W. (Eds.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspective on Moral Development and Education*, Hampton Press, Cresskill, pp. 185-220.
- Lipman M. (1982), *Kio & Gus*, IAPC, Upper Montclair NJ (trad. it. a cura di M. Santi, Liguori, Napoli 1999).
- Lipman M. (1988), *Philosophy goes to school*, Temple University Press, Philadelphia.
- Lipman M. (2002), *Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori Editore, Napoli, pp. 11-27.

- Lipman M. (2003, 2<sup>nd</sup> edition), *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005).
- Liverta Sempio O. e Marchetti A. (a cura di) (1995), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Liverta Sempio O. (a cura di) (1998), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Losito B. (2001), La seconda indagine IEA Civic Education, *Cadmo*, IX (27), pp. 35-49.
- Losito B. (2007), *Le competenze di cittadinanza in Europa*, in M. Ambel e D. Chiesa (a cura di), *Competenze culturali per la cittadinanza*, *Insegnare*, Dossier n.1, pp. 12-17.
- Losito B. (2009), La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia, *Cadmo*, 1, pp. 99-112.
- Lurija A. R. (1976), *La storia sociale dei processi cognitivi*, Giunti, Firenze.
- Maggioni G. e Baraldi C. (a cura di) (1997), *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia*, Edizioni QuattroVenti, Urbino.
- Massara G. (2009), *La domanda filosofica nell'infanzia. Quadri teorici ed esperienze didattiche*, Ibis, Como-Pavia.
- Maurer C. (2008), *L'éducation à la citoyenneté*, Fondation Education et Développement.
- Mayall B. (1996), *Children, health and the social order*, Open University Press, Philadelphia.
- Mayall B. (2002), *Towards a Sociology of Childhood*, Open University Press, Buckingham.
- McCowan T. (2004), Conformity and the questioning of authority in the citizenship education debates, *Educate*, 4 (2), pp. 19-32.

- McCowan T. (2008), Curricular transposition in citizenship education, *Theory and Research in Education*, 6 (2), pp. 153-172.
- McCowan T. (2009), A 'Seamless Enactment' of Citizenship Education, *Journal of Philosophy of Education*, 43 (1), pp. 85-99.
- McLaughlin T. H. (1992), Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective, *Journal of Moral Education*, 21 (3), pp. 235-250.
- McLaughlin T. H. (1998), Kenneth Strike on Liberalism, Citizenship and the Private Interest in Schooling, *Studies in Philosophy and Education*, 17, pp. 231-241.
- McLaughlin T. H. (2000), Citizenship Education in England: the Crick Report and beyond, *Journal of Philosophy of Education*, 34 (4), pp. 541-570.
- Mead G.H. (1934), *Mind, Self and Society*, University of Chicago Press, Chicago.
- Mercer N. & Littleton K. (2007), *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*, Routledge, London & New York.
- Moran K.A. (2009), Can Kant have an account of moral education?, *Journal of Philosophy of Education*, 43 (4), pp. 471-484.
- Morselli G. (1989), *Dewey, Piaget, Husserl: un confronto*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mouffe C. (2000), *Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism*, Reihe Politikwissenschaft, Vienna.
- Munday I. (2009), Passionate Utterance and Moral Education, *Journal of Philosophy of Education*, 43 (1), pp. 57-74.
- Murris K. (2008), Philosophy with children, the stingray and the educative value of disequilibrium, *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), pp. 667-685.
- Musschenga A W. (2009), Moral Intuitions, Moral Expertise and Moral Reasoning, *Journal of Philosophy of Education*, 43 (4), pp. 597-613.
- Nietzsche F. (2010, sedicesima edizione), *Genealogia della morale. Uno scritto polemico*, Adelphi, Milano.

- Novak J. (2001), *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento.
- Nussbaum M. and Sen A. (Eds.) (1993), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford.
- Nussbaum M. (Ed.) (1999), *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial»*, Paidós, Barcelona.
- Nussbaum M. (2000), *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nussbaum M. (2002), Education for citizenship in an era of global connection, *Studies in Philosophy and Education*, 21, pp. 289–303.
- Nussbaum M. (2006), Education and Democratic Citizenship: Capability and quality education, *Journal of Human Development*, 7 (3), pp. 385-395.
- Nussbaum M. (2010), *Not for profit: Why democracy needs the humanities*, Princeton University Press, Princeton.
- Olejnik A.B. (1980), Adults' moral reasoning with children, *Child Development*, 51, pp. 1285-1288.
- O'Neill T. and Zinga D. (Eds.) (2008), *Multidisciplinary approaches to participation and protection. Children's rights*, University of Toronto Press, Toronto.
- Oser F.K., Althof W. and Higgins-D'Alessandro A. (2008), The Just Community approach to moral education: system change or individual change, *Journal of Moral Education*, 37 (3), pp. 395-415.
- O'Shea K. (2003), *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*, Council of Europe, Strasbourg.
- Osler A. & Starkey H. (2006), Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005, *Research Papers in Education*, 21 (4), pp. 433-466.
- Ouellet F. (2002), L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions, *VEI Enjeux*, 129, pp. 146-167.
- Parsons T. (1964), *Social structures and personality*, The Free Press, London.

- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano.
- Perrenoud P. (1998a), *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck, Brussels.
- Perrenoud P. (1998b), From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a Wider Conceptual Field, *Assessment in Education*, 5(1), pp. 85-102.
- Piaget J. (1950), *The Psychology of Intelligence*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Piaget J. (1952), *The Language and Thought of the Child*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Polito M. (2010), *Premessa*, in L.S. Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti University Press, Roma, pp. 7-10.
- Pollock L. A. (1983), *Forgotten Children. Parent - child relations from 1500 to 1900*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (2004), *Discutendo si impara*, Carocci, Roma.
- Postman N. (1982), *The disappearance of childhood*, Delacorte Press, New York (trad. it. *La scoperta dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando Editore, Roma 1984).
- Prinz J. (2006), The emotional basis of moral judgments, *Philosophical Explorations*, 9 (1), pp. 29-43.
- Prout A. (2001), Representing children: reflections on the Children 5-16 Programme, *Children & Society*, 15, pp. 193-201.
- Prout A. (2002), Researching children as social actors: an introduction to the Children 5-16 Programme, *Children & Society*, 16, pp. 67-76.
- Putnam H. W. (2008), Capabilities and Two Ethical Theories, *Journal of Human Development and Capabilities*, 9 (3), pp. 377-388.
- Qualifications and Curriculum Authority (1998), *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship*, QCA, London.
- Qvortrup J. (1995), *Childhood and modern society: A paradoxical relationship? Childhood and parenthood*, Falmer Press, London.

- Qvortrup J. (Ed.) (2005), *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*, Palgrave Macmillan, New York.
- Qvortrup J., Valentine G., Corsaro W., Honig M. (Eds.) (2009), *Handbook of Childhood Studies*, Sage, London.
- Ranson (1994), *The new learning for inclusion and capability: towards community governance in the education action zones*, OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/19/22/1855975.pdf>
- Rawls J. (1971), *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge.
- Reed D.C. and Stoermer R.M. (2008), Towards an integrated model of moral functioning: an overview of the Special Issue, *Journal of Moral Education*, 37 (3), pp. 417 – 428.
- Renaut A. (2002), *La liberation des enfants*, Calmann-Lévy, Paris.
- Resnick L.B. (1987), The 1987 Presidential Address: Learning in School and out, *Educational Researcher*, 16 (9), pp. 13-20.
- Resnick L.B., Levine J., Teasley S.D. (Eds.) (1991), *Perspectives on socially shared cognition*, American Psychological Association, Washington.
- Rest J.R., Thoma S.J. and Edwards L. (1997), Designing and validating a measure of moral judgment: Stage preferences and stage consistency approaches, *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), pp. 5-28.
- Rifkin J. (2004), *Il sogno europeo*, Mondadori, Milano.
- Robeyns I. (2005), The Capability Approach. A theoretical survey, *Journal of Human Development*, 6 (1), pp.93-114.
- Rogoff B. (1995), *Observing socio-cultural activity in three plans: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship*, in J. Wertsch, P. del Rio, A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind*, Cambridge University Press, New York, pp. 139-164.
- Rogoff B. (1996), *Developmental Transitions in Children's Participation in Sociocultural Activities*, in A. Sameroff and M. Haith (Eds.), *The Five to Seven Year Shift*, University of Chicago Press, Chicago, pp. 273-294.
- Roig A.A. (2001), *Caminos de la Filosofía Latinoamericana*, La Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Roma F. (2004), Contesti lavorativi e apprendimento: il contributo dell'Activity Theory, *Formazione e Cambiamento*, anno IV, n. 26.

- Rorty R. (1982), *Consequences of pragmatism*, University of Minnesota, (trad. it. *Conseguenze del pragmatismo*, Feltrinelli, Milano, 1986).
- Rothman R. (Ed.) (2007), *City schools. How districts and communities can create smart education systems*, Harvard Education Press, Cambridge.
- Rychen D. S. & Salganik L.H. (Eds.) (2003), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe et Huber, Gottingen.
- Rychen D.S. (2004), Key competencies for all: an overarching conceptual frame of reference, in D. S. Rychen and A. Tiana (Eds), *Developing Key Competencies in Education: Some lessons from International and National Experience*, UNESCO International Bureau of Education, Geneva.
- Sacks H. (2007), *L'analisi della conversazione*, Armando, Roma.
- Saito M. (2003), Amartya Sen's capability approach to education: a critical exploration, *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1), pp 17-33.
- Salgado J., & Hermans H. (2005), The return of subjectivity: From a multiplicity of selves to the dialogical self, *E-Journal of Applied Psychology Clinical Section*, 1 (1), pp. 3–13.
- Salomon G. (Ed.) (1993), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.
- Santi M. (2005), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori Editore, Napoli.
- Santi M. (2006a), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori Editore, Napoli.
- Santi M. (2006b), *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Santi M. (2007), *Democracy and inquiry. The internalization of collaborative rules in a community of philosophical discourse*, in D. Camhy, *Philosophical foundations of innovative learning*, Academia Verlag, Saint Augustin, pp.110-123.
- Santi M. (a cura di) (2010), *Improvisation Between Technique and Spontaneity*, Cambridge Scholar Publishing, Cambridge.

- Savage J. (2009), *L'invenzione dei giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Sawyer R. K. (1997), *Pretend Play as Improvisation*, Lawrence Erlbaum, Mahwah NJ.
- Sawyer R. K. (2010), *Improvisational creativity as a model for effective learning*, in M. Santi (a cura di), *Improvisation Between Technique and Spontaneity*, Cambridge Scholar Publishing, Cambridge, pp. 133-150.
- Schujman G., Siede I.A. (2007), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Schumpeter J. A. (1947), *Capitalism, Socialism and Democracy*, Harper, New York.
- Schwartzman H. (1978), *Transformations: the Anthropology of Children's Play*, Plenum, New York.
- Scott Webster R. (2009), Dewey's Democracy as the Kingdom of God on Earth, *Journal of Philosophy of Education*, 43 (4), pp. 615-632.
- Scribner S. (1985), *Vygotskij's uses of history*, in J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, New York.
- Semeraro R. (2009), *La progettazione didattica*, Upsel Domeneghini, Padova.
- Sen A. (1985), Well-being, agency and freedom: The Dewey Lectures 1984, *The Journal of Philosophy*, 82 (4), pp. 169-221.
- Sen A. (1992), *Inequality Re-examined*, Oxford University Press, Oxford.
- Sen A. (1993), *Capability and Well-being*, in M. C. Nussbaum and A. Sen, *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford, pp. 30-53.
- Sen A. (1997), Human capital and human capability, *World Development*, 25 (12), pp.1959-1961.
- Sen A. (1999a), *Development as freedom*, Knopf, New York.
- Sen A. (1999b), The possibility of social choice, *The American Economic Review*, 89 (3), pp. 349-378.
- Sen A. (2005), *The Argumentative Indian*, Penguin Book, London.
- Sen A. (2008), The idea of justice, *Journal of Human Development and Capabilities*, 9 (3), pp. 331-342.
- Sgritta G.B. (1988), *La condizione dell'infanzia. Teorie, politiche, rappresentazioni sociali*, Franco Angeli, Milano.

- Sharp A. and Reed R. F. (Eds.) (1992), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*, Temple University Press, Philadelphia.
- Striano M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori Editore, Napoli.
- Strike K.A. (1998), Liberalism, Citizenship, and the Private Interest in Schooling, *Studies in Philosophy and Education*, 17, pp. 221-229.
- Todorov T. (2002), *Fragile felicità*, SE, Milano.
- Torney-Purta J., Schwille J., Amadeo J. (1999), *Civic Education Across Countries: Twenty-Four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, IEA, Amsterdam.
- Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H. & Schulz W. (2001), *Citizenship and Education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*, IEA, Amsterdam.
- Toulmin S. (1999), Knowledge as shared procedures, in Y. Engeström et al. (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 53-64.
- Tonucci F. (2000, sesta edizione), *La città dei bambini*, Laterza, Roma-Bari.
- Turner F.J. (1959), *La frontiera della storia americana*, Il Mulino, Bologna.
- Unesco (2007), *Philosophy: A school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*, Unesco, Paris.
- Unterhalter E. (1999), *Citizenship, Difference and Education: reflections inspired by the South African transition*, in N. Yuval-Davis (Ed.), *Women, citizenship and difference*, Zed, London.
- Unterhalter E. (2007), *Gender equality, education and the Capability Approach*, in M. Walker and E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, Palgrave Macmillan, New York, pp. 87-107.
- Unterhalter E. (2009), *Education*, in S. Deneulin, L. Shahani (Eds.), *An introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*, Earthscan, London, pp. 207-227.
- Vansielegheem N. (2005), Philosophy for Children as the wind of thinking, *Journal of Philosophy of Education*, 39 (1), pp. 19-35.

- Vansieleghem N. (2009), Children in Public or 'Public Children': An Alternative to Constructing One's Own Life, *Journal of Philosophy of Education*, 43 (1), pp. 101-118.
- Veggetti S.M. (1998), *La psicologia dell'uomo: per una scienza della formazione storico-sociale della persona*, in O. Liverta Sempio (a cura di) (1998), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 43-66.
- Veggetti S.M. (2006), *Psicologia storico-culturale e attività*, Carocci, Roma.
- Vygotskij L.S. (1925), *La coscienza come problema della psicologia del comportamento* (trad. it. in L. Mecacci, a cura di, *Antologia di scritti*, Il Mulino, Bologna 1983).
- Vygotskij L.S., (1934), *Pensiero e linguaggio*, (trad. it. a cura di L. Mecacci, Laterza, Bari 1990).
- Vygotskij L.S. (1978), *Mind in society*, Harvard University Press, Cambridge.
- Vygotskij L.S. (2010), *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti University Press, Roma.
- Walker M. and Unterhalter E. (Eds.) (2007), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, Palgrave Macmillan, New York.
- Walton D. (1996), *Argument structure: A pragmatic theory*, University of Toronto Press, Toronto.
- Walton D. (1998), *The new dialectic. Conversational contexts of argument*, University of Toronto Press, Toronto.
- Walton D.N. and Krabbe E.C.W. (1995), *Commitment in dialogue. Basic concepts of interpersonal reasoning*, State University of New York Press, Albany.
- Walton D. and Godden D. M. (2007), *Informal logic and the dialectical approach to argument*, in H.V. Hansen and R.C. Pinto (Eds.), *Reason Reclaimed*, Vale Press, Newport News, VA, pp. 3-17.
- Ward C. (1973), *Anarchy in action* (trad. it. *Anarchia come organizzazione*, Elèuthera, Milano).
- Watzlawich P. (1981), *Die erfundene wirklichkeit*, Piper & Co. Verlag, München (trad. it. *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 2008 terza edizione).

- Watzlawich P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967), *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*, Norton & Co., NY (trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio Roma 1971).
- 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.
- Wegerif R. (2007), *Dialogic, Educational and Technology: Resourcing the space of learning*, Springer Verlag, New York.
- Wegerif, R. (2008), Dialogic or dialectic: the significance of ontological assumptions in research on educational dialogue, *British Educational Research Journal*, 34 (3), pp. 347–361.
- Wertsch J. (a cura di), (1981), *The concept of activity in Soviet psychology*, Sharpe, Armonk, NY.
- Wertsch J. (1998), *Mind as action*, Oxford University Press, New York.
- Wilson A. (1980), The infancy of the history of childhood: an appraisal of Philippe Ariès, *History and Theory*, 19, pp. 132- 53.
- Wolmuth A. (2009), Are the aims of citizenship education in conflict with the promotion of an ‘employability’ agenda within secondary schools?, <http://www.citized.info/pdf/students/Anna%20Wolmuth.pdf>
- Zagrebelsky G. (2007), *Imparare democrazia*, Einaudi, Torino.



## **ALLEGATI**